UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZMAR VIEIRA DA SILVA JÚNIOR

**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**

JATAÍ - GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Luizmar Vieira da Silva Júnior

Título do trabalho: 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

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento: ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 02 / 07 / 19.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LUIZMAR VIEIRA DA SILVA JÚNIOR

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Jataí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Michele Silva Sacardo.
Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação.

JATAÍ - GO
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vieira da Silva Júnior, Luizmar

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 [manuscrito] / Luizmar Vieira da Silva Júnior. - 2019.
CCLXIX, 269 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Michele Silva Sacardo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Trabalho. 2. Produção do Conhecimento. 3. Universidade. 4. Educação Física. 5. Centro-Oeste. I. Silva Sacardo, Michele, orient. II. Título.

CDU 37

Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação.

Ano de Ingresso: 2017

Ao décimo dia do mês de junho de 2019, às 08h, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado do candidato **LUIZMAR VIEIRA DA SILVA JÚNIOR**, com o trabalho intitulado **“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”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dra. Michele Silva Sacardo (Presidente/Orientadora), Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal (Membro Interno) e Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa (Membro Externo), considerou o candidato, Luizmar Vieira da Silva Júnior: **APROVADO (X) REPROVADO ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dra. Michele Silva Sacardo

Presidente/Orientadora

UFG/REJ

Prof. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal

Membro Interno

UFG/REJ

Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa

Membro Externo

UNICAMP

LUIZMAR VIEIRA DA SILVA JÚNIOR

**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**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Michele Silva Sacardo
Orientadora - Presidente da Banca
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa
Membro Externo
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Suplente Externo da Banca
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Luís César de Souza
Suplente Interno da Banca
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Jataí, 10 de junho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a todos aqueles que contribuíram com a minha formação humana e profissional, visto que estas pessoas foram essenciais na constituição do ser humano e do profissional que sou hoje.

De forma especial, agradeço a minha família. Aos meus pais, Luizmar Vieira e Auridete Margarida, sem eles nada seria e muito menos conseguiria chegar onde estou hoje. Mas, principalmente, pelo apoio que sempre me deram nas minhas escolhas, por mais que não concordassem com as mesmas; pela educação que me deram dentro de casa e pelo esforço empreendido para que eu frequentasse as melhores escolas; e, pelo constante incentivo amoroso, familiar e econômico. À minha irmã, Lana Gabriely, que carinhosamente chamo de “Lane”, pelas conversas, conselhos e carinho, além do apoio incondicional e da grande amizade que temos. À minha namorada, Lailana Dantoni, que foi muito importante durante estes dois anos, me dando bons conselhos; ajudando nas minhas escolhas acadêmicas e profissionais; compreendendo a minha ausência nos momentos de estudo e escrita; e, principalmente, pela amizade, amor, cumplicidade, afeto, parceria e carinho.

À minha querida orientadora, Michele Silva Sacardo, por ter me escolhido para desenvolvermos esta pesquisa, pela confiança depositada na minha pessoa e pela compreensão em relação as minhas limitações teóricas e filosóficas. Agradeço de maneira especial pelas grandes contribuições durante todo o processo do mestrado, mas principalmente nas orientações, bons momentos de reflexão e, na liberdade concedida em relação as escolhas teórico-metodológicas.

À minha banca de mestrado, composta pelos professores Prof. Dr. Sílvia Ancizar Sanchez Gamboa e Prof. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal, por terem aceitado o convite, pelas contribuições durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa e pelas críticas, reflexões e sugestões proporcionadas durante a banca de qualificação e defesa. Agradeço também aos suplentes da banca Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro da Universidade de Brasília - UnB e Prof. Dr. Luís César de Souza da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí.

À todos os professores do curso de mestrado em Educação da UFG - Regional Jataí, pelas discussões, críticas e reflexões desenvolvidas durante as aulas. À todos os servidores e funcionários do programa, imprescindíveis para o andamento do curso.

À todos os colegas de turma e grandes amigos que fiz, em especial Salustiano Ferreira da Luz e Veronette Dias Gomes, pelas boas discussões sobre as questões econômicas, políticas e sociais que contribuíram para o minha formação.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisa Sociedade Cultura e Formação Humana da UFG - Regional Jataí e do grupo de estudos e pesquisa Corpo e Mente da UEG - ESEFFEGO, pelas inúmeras contribuições para com a minha formação humana e profissional.

À FAPEG-GO pelo apoio financeiro concedido.

DEDICATÓRIA

Ao seu Expedito Modesto Bezerra (*In memorian*),
pernambucano, de São José do Belmonte, que não
frequentou a escola, muito menos a Universidade, mas
sempre soube o valor delas na formação dos netos!

“A causa a que dediquei boa parte da minha vida não prosperou. Eu espero que isto me tenha transformado em um historiador melhor, já que a melhor história é escrita por aqueles que perderam algo. Os vencedores pensam que a história terminou bem porque eles estavam certos, ao passo que os perdedores perguntam por que tudo foi diferente, e esta é uma pergunta muito mais relevante” (Eric Hobsbawm).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a produção do conhecimento, mais especificamente, a produção do conhecimento dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, e está vinculada a linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. Tem-se como questão norteadora: Quais são as tendências da produção científica dos professores doutores das IES Públicas no Centro-Oeste brasileiro no que se refere aos principais referenciais teóricos em termos de influência de autores, perspectivas teóricas, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, além do impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos professores que atuam no Centro-Oeste? E, como objetivo, analisar as tendências da produção científica e os principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado dos professores dos cursos de EF das IES Públicas do Centro-Oeste, bem como, o atual debate acadêmico das questões teórico-filosóficas presentes na área. No que concerne ao método, esta pesquisa está fundamentada no método Materialista Histórico Dialético. Já em relação à metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por envolver a investigação, seleção e registro da literatura sobre o tema da produção do conhecimento e, análise documental visto que uma parte da pesquisa se trata da análise de documentos. Para a amostra, foram selecionadas 117 teses de doutorado para a coleta e análise da caracterização geral dos professores, porém, devido a impossibilidade técnica de análise da amostra total, foi adotado como procedimento de seleção, a realização de uma amostra sistemática e estratificada, segundo a técnica de fila. Assim, chegamos a amostra de 23 teses de doutorado para coleta e análise do referencial teórico da produção científica dos professores pesquisados. Em relação a análise dos dados empíricos, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, já que o intuito da pesquisa é analisar os dados empíricos e a investigação teórica que envolve a delimitação do objeto adotado. Os resultados obtidos revelam que houve um predomínio da tendência (neo)positivista na produção científica dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, principalmente em relação aos referenciais teóricos utilizados nas teses de doutorado; e da subárea biológica, com ênfase na biodinâmica, nas teses de doutorado produzidas, particularmente nas áreas de conhecimento do doutorado, vinculados em sua maioria a grande área das Ciências da Saúde; as linhas de pesquisas, vinculados em sua maioria aos temas da Atividade Física, Saúde e Esporte e as principais temáticas tratadas, vinculadas em sua maioria a Atividade Física e Saúde. Além disso, os dados apontaram para uma grande influência das regiões Sul e, principalmente Sudeste, na formação e qualificação dos professores dos cursos de EF nas IES públicas do Centro-Oeste, particularmente nos dados que tratam sobre a região, Estado, IES e ano de formação dos professores pesquisados.

Palavras-chave: Trabalho. Produção do Conhecimento. Universidade. Educação Física. Centro-Oeste.

ABSTRACT

This research has as object of study the production of knowledge, more specifically, the production of the knowledge of the teachers of the Physical Education courses of public HEIs in the Central-West region, and is linked to the Human Education and Fundamentals of Education research line of the program of Education in the Federal University of Goiás - Jataí Regional. It has as a guiding question: What are the tendencies of the scientific production of the professors of public HEIs in the Brazilian Center-West in relation to the main theoretical references in terms of influence of authors, theoretical perspectives, geographical and institutional links, fronts of research, networks of scientific collaboration between researchers and institutions, as well as the impact of national and international scientific production on research produced by teachers working in the Midwest? And, as an objective, to analyze the trends of scientific production and the main theoretical references present in the doctoral theses of the professors of the EF courses of Public HEIs in the Center-West, as well as the current academic debate of the theoretical-philosophical issues in the area. As far as the method is concerned, this research is based on the Materialist Historical Dialectic method. In relation to the methodology, a bibliographical research was carried out because it involved the investigation, selection and registration of the literature on the topic of knowledge production, and documentary analysis since part of the research is about document analysis. For the sample, 117 doctoral theses were selected for the collection and analysis of the general characterization of the teachers, however, due to the technical impossibility of analysis of the total sample, a systematic and stratified sample was adopted as a selection procedure. the row technique. Thus, we arrived at the sample of 23 doctoral theses for the collection and analysis of the theoretical reference of the scientific production of the researched teachers. In relation to the analysis of the empirical data, we use the quanti-qualitative approach, since the intention of the research is to analyze the empirical data and the theoretical investigation that involves the delimitation of the object adopted. The results show that there was a predominance of the (neo) positivist tendency in the scientific production of the teachers of the Physical Education courses of public HEIs in the Central-West region, mainly in relation to the theoretical references used in doctoral theses; and of the biological subarea, with emphasis on biodynamics, in the doctoral theses produced, particularly in the areas of doctoral knowledge, most of which are linked to the major area of Health Sciences; the research lines, which are mostly linked to the themes of Physical Activity, Health and Sport and the main themes dealt with, mostly related to Physical Activity and Health. In addition, the data pointed to a great influence of the South regions and, mainly Southeast, in the training and qualification of the teachers of the EF courses in the public HEIs of the Center-West, particularly in the data on the region, State, HEI and year of training of the teachers studied.

Keywords: Job. Knowledge Production. University. Physical Education. Midwest.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Número de cursos de Educação Física nas IES (Públicas) da região Centro-Oeste.....	40
Quadro 02 - Número de Mestres e Doutores nas IES (Públicas) da região Centro-Oeste.....	42
Quadro 03 - Número de Professores por IES selecionados a partir da amostra de 117 teses de doutorado.....	47
Quadro 04 - Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil.....	124
Quadro 05 - Programas de Pós-graduação em Educação Física da região Centro-Oeste.....	134
Quadro 06 - Gênero dos Autores das Teses de Doutorado.....	144
Quadro 07 - Gênero dos Orientadores das Teses de Doutorado.....	145
Quadro 08 - Gênero na Pós-graduação brasileira.....	146
Quadro 09 - Local e IES de Trabalho dos Professores.....	149
Quadro 10 - Local e IES de realização do Doutorado.....	151
Quadro 11 - As áreas de Avaliação da CAPES.....	156
Quadro 12 - Principais Grupos de Pesquisa da região Centro-Oeste.....	166
Quadro 13 - Grupos de Trabalhos Temáticos.....	172
Quadro 14 - Pesquisas do Colégio de Ciências da Vida, programa e período.....	177
Quadro 15 - Balanço das Áreas Temáticas por Períodos Constitutivos.....	180
Quadro 16 - Pesquisas do Colégio de Humanidades, programa e período.....	185
Quadro 17 - Balanço das Áreas Temáticas por Períodos Constitutivos.....	188
Quadro 18 - Pesquisas do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, programa e período.....	193
Quadro 19 - Balanço das Áreas Temáticas por Períodos Constitutivos.....	194
Quadro 20 - Autor, Orientador, Local de Trabalho do Orientador, Título e Objeto de Estudo.....	197
Quadro 21 - Áreas de Conhecimento das 23 Teses de Doutorado.....	202
Quadro 22 - Autores mais utilizados no Referencial Teórico das Teses de Doutorado.....	205
Quadro 23 - Relação de autores utilizados por grande área de conhecimento.....	208
Quadro 24 - Relação de autores utilizados nas teses de doutorado e sua vinculação por programa e IES.....	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Número de PPGEF do Centro-Oeste.....	128
Gráfico 02 - Linhas de Pesquisas dos PPGEF do Centro-Oeste.....	138
Gráfico 03 - Projetos de Pesquisas dos PPGEF do Centro-Oeste.....	139
Gráfico 04 - Docentes e Discentes dos PPGEF do Centro-Oeste.....	141
Gráfico 05 - Ano de Defesa do Doutorado.....	155
Gráfico 06 - Áreas de Conhecimento do Doutorado.....	158
Gráfico 07 - Linha de Pesquisa do Doutorado.....	163
Gráfico 08 - Grupo de Pesquisa - CNPq.....	165
Gráfico 09 - Financiamento das Pesquisas.....	170
Gráfico 10 – Concessão de Bolsas de Pós-graduação pela CAPES.....	171
Gráfico 11 - Principais Temáticas.....	174
Gráfico 12 - Tipologia Documental das Referências.....	216

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Interações existentes entre a área de concentração, linhas de pesquisa e grupos de pesquisa do PPGEF da UnB.....	131
---	-----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB - Ciências Biológicas
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES - Câmara de Ensino Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CH - Ciências Humanas
CNPq - Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO - Centro-Oeste
CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CS - Ciências da Saúde
CSA - Ciências Sociais Aplicadas
DF - Distrito Federal
EC - Ementa Constitucional
EF - Educação Física
ES - Espanha
EUA - Estados Unidos da América
FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FAPEG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FUFSE - Universidade de Sergipe
GCE - Grupo de Consultoria Externa
GO - Goiás
GTT - Grupo de Trabalho Temático
GTRU - Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LULA - Luiz Inácio Lula da Silva
MEC - Ministério da Educação
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MG - Minas Gerais
MT - Mato Grosso
MS - Mato Grosso do Sul
NC - Nada Conta
ONU - Organizações das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCTI - Política, Científica, Tecnológica e de Inovação
PIB - Produto Interno Bruto
PIPG - Programa Intensivo de Pós-Graduação
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Planos Nacionais de Pós-Graduação
PG - Pós-Graduação
PGEF - Pós-Graduação em Educação Física
PPGs - Programas de Pós-Graduação
PPGE - Programas de Pós-Graduação em Educação
PPGEF - Programas de Pós-Graduação em Educação Física
PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PT - Portugal
RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ - Rio de Janeiro
RS - Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SP - São Paulo
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UB - Universidade Brasileira
UC - Universidade de Coimbra
UCB (DF) - Universidade Católica de Brasília
UCB (GO) - Universidade Católica de Goiás
UDF - Universidade do Distrito Federal
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEG (ESEFFEGO) - Universidade Estadual de Goiás - Campus da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
UEG (Itumbiara) - Universidade Estadual de Goiás - Campus Itumbiara
UEG (Quirinópolis) - Universidade Estadual de Goiás - Campus Quirinópolis
UEG (Porangatu) - Universidade Estadual de Goiás - Campus Porangatu
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFG (Catalão) - Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
UFG (Goiânia) - Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia
UFG (Jataí) - Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMS (Campo Grande) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande
UFMS (Pantanal) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Pantanal
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFMT (Cuiabá) - Universidade Federal do Mato Grosso - Campus Cuiabá
UFMT (Universitário Araguaia) - Universidade Federal do Mato Grosso - Campus Universitário Araguaia

UFP - Universidade de Pernambuco
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso
UNEMAT (Cáceres) - Universidade Estadual do Mato Grosso - Campus Cáceres
UNEMAT (Diamantina) - Universidade Estadual do Mato Grosso - Campus Diamantina
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNILEON - Universidade de León
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira
UP - Universidade do Porto
UPE - Universidade de Pernambuco
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USJT - Universidade São Judas Tadeu
USP - Universidade de São Paulo
UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	32
1.1. O PARADIGMA TEÓRICO E A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
1.2. A TRAJETÓRIA REALIZADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS: os procedimentos adotados na pesquisa.....	44
2. OS FUNDAMENTOS ESTRUTURAIS DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: formação humana e a relação entre Ideia versus Matéria.....	54
2.1 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO SER.....	55
2.2 O PROBLEMA FUNDAMENTAL DA FILOSOFIA: a relação entre ser e pensar.....	64
2.2.1 O Idealismo Filosófico.....	64
2.2.2 O Materialismo Filosófico.....	67
2.3 CIÊNCIAS IDEALISTAS E MATERIALISTAS: a relação entre Ideia versus Matéria...69	
2.3.1 O Idealismo Objetivo Hegeliano: do Espírito Abstrato ao Espírito Absoluto.....	70
2.3.2 O Materialismo Dialético Marxista: a matéria enquanto movimento real da realidade.....	77
2.3.3 A concepção dialética e a relação sujeito-objeto em Hegel e Marx.....	84
2.3.4 O (Neo)positivismo.....	93
2.3.5 A Fenomenologia.....	99
2.3.6 A Pós-Modernidade.....	102
3. UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	106
3.1 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: a ciência como mercadoria.....	106
3.2 AS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: gênese e história.....	116
3.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: formação e produção do conhecimento.....	132
4. BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE - a dialética da relação entre a parte e todo.....	147

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES E DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS IDENTIFICADAS.....	147
4.1.1 Gênero dos autores e orientadores.....	148
4.1.2 Local (Estado e Cidade) e Instituição de Ensino Superior (IES) de Trabalho dos Professores.....	151
4.1.3 Local (Região e Estado), IES e ano de defesa do Doutorado.....	154
4.1.4 Áreas de Conhecimento e Linhas de Pesquisa.....	160
4.1.5 Coordenação e/ou Participação de Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq.....	168
4.1.6 Financiamento das Pesquisas de Doutorado.....	173
4.1.7 Principais Temáticas Tratadas.....	176
4.1.8 Síntese das principais Problemáticas, Objetivos e Resultados das Teses de Doutorado.....	179
4.1.8.1 Colégio de Ciências da Vida.....	181
4.1.8.2 Colégio de Humanidades.....	189
4.1.8.3 Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.....	197
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TESES DE DOUTORADO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS IES PÚBLICAS DO CENTRO-OESTE.....	200
4.2.1 As 23 Teses de Doutorado e o Local de Trabalho dos Orientadores.....	201
4.2.2 Áreas de Conhecimento das 23 Teses de Doutorado.....	206
4.2.3 Referencial Teórico utilizado na Produção do Conhecimento dos Professores dos cursos de Educação Física das IES públicas do Centro-Oeste.....	208
4.2.4 Tipologia Documental das Referências Bibliográficas.....	220
5. AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES E AS INTER-RELAÇÕES COM OS ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS - a dialética da relação entre a parte e todo e o todo e a parte.....	222
5.1 O DEBATE DAS QUESTÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: o (neo)positivismo e a área biológica em questão.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS.....	255
APÊNDICES.....	269
APÊNDICE “A” - Protocolo de registro e Planilhas III-A e III-C.....	269

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a produção do conhecimento em Educação Física (EF), mais especificamente a produção do conhecimento dos professores que lecionam nos cursos de EF da região Centro-Oeste. De forma secundária, a discussão perpassa pela formação (continuada) de professores, a configuração da pesquisa em Educação Física na região Centro-Oeste e, os impactos da formação em outros programas de pós-graduação e da produção científica destes professores na região Centro-Oeste.

A formação continuada do professor, em especial do professor de Educação Física vem sendo alvo do debate por diversos pesquisadores da área, principalmente, no que concerne ao seu processo formativo enquanto professor e pesquisador. Conforme Souza e Magalhães (2011), a formação continuada e a produção científica estão entre os objetos de estudo que mais cresceram e avançaram nos últimos vinte anos em âmbito nacional e internacional. Os temas sobre a formação e produção científica nos programas de pós-graduação são alvos de constantes debates acadêmicos. Neste contexto, o debate sobre os impactos dos programas de pós-graduação de regiões com maior desenvolvimento científico e tecnológico na formação de mestres e doutores e na produção científica de professores começa a emergir, haja vista que essa influência acadêmica, tanto da Universidade, Pós-graduação e orientadores, quanto das influências teóricas, metodológicas e epistemológicas é refletida na formação deste indivíduo enquanto professor e pesquisador.

Por conta disso, acreditamos que há uma necessidade de pesquisar a produção do conhecimento de professores em EF a partir da influência sofrida pelos programas de pós-graduação (PPG) de regiões com mais recursos para o desenvolvimento científico, visto que é imprescindível compreender o contexto, os limites e os avanços da produção científica de professores que atuam em locais com menor investimento e desenvolvimento científico. É necessário compreender os impactos dos PPG de regiões como o Sudeste e o Sul, na formação de mestres e doutores que atuam nas IES de regiões com menor número de programas de pós-graduação, como é o caso do Centro-Oeste, que, por conta do restrito número de programas de pós-graduação em Educação Física (PPGEF), e até de outros programas de pós-graduação, tem certa dependência na formação (continuada) de professores em relação aos grandes centros de ensino e pesquisa do país.

Diante dessa conjuntura aparente da realidade, buscamos chegar à essência do objeto

estudado a partir da compreensão e do entendimento da discussão entre o ser e o pensar, desenvolvida nesta relação entre o pesquisador e seu produto de trabalho, ou melhor, entre o professor e sua tese de doutorado, pois, só assim é possível realizar a análise das questões teórico-filosóficas, das tendências da produção científica e dos principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado dos professores dos cursos de EF das IES Públicas da região Centro-Oeste. Para isso, foi extremamente importante compreendermos o movimento entre o lógico e o histórico que caracteriza o movimento realizado entre a verdade objetiva do objeto no diálogo com o pensamento e a abstração do mundo real. Neste sentido, as teses de doutorado analisadas formam uma parte da realidade que foi interpretada a partir das interrelações com a realidade concreta e as interrelações com as múltiplas determinações, bem como, o contexto político, econômico e social.

A apreensão da especificidade (das teses de doutorado) do sujeito pesquisado contém a confirmação da unidade geral de todo o seu ser e, ao mesmo tempo, o afloramento de suas próprias determinações específicas. A compreensão dos elementos ontológicos do ser social é pressuposto fundamental para o entendimento do papel de sua práxis em sentido objetivo e subjetivo. Em outras palavras, a compreensão do sujeito pesquisado na sua relação com seu modo de pensar revela a realidade na qual este está inserido no campo científico, bem como, a estrutura e a essência do seu produto de trabalho. Diante disso, foi fundamental desenvolver o debate entre o ser e o pensar, caracterizado por Marx (2004, 2007 e 2017) e Lukács (2013 e 2015) para captar as questões teórico-filosóficas presentes nas teses de doutorado, pois, sem isso, não conseguiríamos sair do nível da aparência e chegar à essência do objeto pesquisado.

Antes de caracterizarmos o problema da pesquisa que norteou esta dissertação, desenvolveremos uma introdução acerca do contexto da produção do conhecimento em Educação Física, reconhecendo que a presente pesquisa emerge da realidade, mas também deste debate.

As análises produzidas pela pesquisa intitulada “A pesquisa em Educação Física no Nordeste Brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) - 1982-2004: balanços e perspectivas”, desenvolvida pelos pesquisadores Silvio Sánchez Gamboa, Márcia Chaves e Celi Taffarel, trouxeram algumas importantes contribuições para a produção científica da Educação Física, principalmente em parte do Nordeste brasileiro, além de identificar mudanças e tendências com relação às abordagens teórico-metodológicas. Em contrapartida, identificaram uma grave discrepância regional no desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em Educação Física no Brasil.

A superação do desequilíbrio regional exige, por um lado, a ousadia e otimização dos recursos humanos existentes e, por outro lado, a necessidade de políticas públicas, priorizando recursos financeiros para superar essa grave discrepância regional no desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em educação física no Brasil (GAMBOA, CHAVES e TAFFAREL, 2007, p. 103).

Esta pesquisa identificou novas perspectivas e desafios para a consolidação da política de pós-graduação e pesquisa científica em Educação Física no Nordeste brasileiro, além de caracterizar a disparidade regional desenvolvida na pesquisa e pós-graduação em Educação Física, com forte influência de programas de pós-graduação de outras regiões mais desenvolvidas cientificamente na formação de professores e pesquisadores das regiões menos desenvolvidas. Tal influência reflete diretamente na atuação profissional e na produção científica deste professor.

Com a discrepância regional apontada por Gamboa, Chaves e Taffarel (2007) na pesquisa e pós-graduação em Educação Física, surge à necessidade de ampliar a investigação sobre a produção científica e formação dos professores que atuam na região Nordeste, incluindo os outros Estados da região, e a necessidade de investigar a influência das regiões mais desenvolvidas do ponto de vista científico e tecnológico na formação de professores de outras regiões, como é o caso da região Centro-Oeste. Nesta perspectiva, surge o projeto de pesquisa intitulado “PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: impacto do sistema de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região Nordeste”, que se orienta pelo seguinte problema: qual a configuração da pesquisa em Educação Física no Nordeste em termo de autores, orientadores, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, influência de autores e de quadro teóricos de outras áreas de conhecimento e o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos pesquisadores que atuam no nordeste; e tem como objetivo identificar e caracterizar o impacto do sistema de pós-graduação da Região Sudeste, particularmente do estado de São Paulo, na formação e na produção do conhecimento dos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior dos estados do Nordeste brasileiro.

A partir deste projeto temático, surgiram outros projetos regionais que ajudaram na identificação e compreensão dos impactos do sistema de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior de outras regiões, como é o caso do projeto intitulado “PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE:

desdobramentos para formação e para a prática pedagógica na região”, coordenado pela professora Michele Silva Sacardo (2017) e que tem como problema a seguinte pergunta: qual é a configuração da pesquisa em Educação Física no Centro-Oeste em termo de autores, orientadores, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, influência de autores e de quadro teóricos de outras áreas de conhecimento e o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos pesquisadores que atuam no centro-oeste? E, como objetivo: identificar e caracterizar o impacto do sistema de pós-graduação das diversas regiões do Brasil, principalmente da Região Sudeste, particularmente do estado de São Paulo na formação e na produção do conhecimento dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior dos estados do Centro-Oeste brasileiro.

Junto com estes projetos, algumas pesquisas já desenvolvidas ajudam a contextualizar e problematizar a pesquisa em tela.

As análises produzidas pela “Pesquisa Epistefnordeste: realidade e possibilidades da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer de professores que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia - 1982 a 2012”, desenvolvida pelos pesquisadores: Kátia Oliver de Sá. Moisés Henrique Zeferino Alvez; Ivson Conceição Silva; Gilson Trindade dos Santos; Luís Carlos Gomes da Silva e William da Silva, caracterizaram algumas importantes reflexões para o debate sobre a formação de professores, principalmente em relação aos registros relativos à formação de mestres e doutores que atuam nas IES da região Nordeste.

A partir das análises feitas pelo grupo de pesquisadores no artigo em relação à influência dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste, foi possível identificar que oitenta e seis (86) produções *strictu sensu* produzidas pelos professores de Educação Física, que atuam e trabalham nos cursos de formação de professores em Educação Física das IES do Estado da Bahia - considerando o período de 1982 a 2012, tem por referência a influência teórico-metodológica de pesquisadores das regiões Sul e Sudeste sobre a região nordeste do Brasil (SÁ, *et. al.*, 2017).

Em conformidade com a pesquisa anterior, a pesquisa intitulada “Temas, ressonâncias e dissonâncias da pós-graduação na formação de docentes/pesquisadores de/para Educação Física da região Sudeste no Nordeste brasileiro”, desenvolvida pela pesquisadora Sílvia Franco Amaral, problematiza a influência da região Sudeste sobre a região Nordeste. A autora caracteriza a predominância das pesquisas da área da biodinâmica em relação à área sociocultural, o que caracteriza o discurso de autoridade de uma subárea sobre a outra, apesar

de uma crescente nas pesquisas que tratam sobre a área sociocultural (AMARAL, 2017).

Já a pesquisa intitulada “Produção Científica em Educação Física: estado de Pernambuco”, desenvolvida pelos pesquisadores(as) Rosana Helena Nunes e Manoel Francisco do Amaral, caracteriza o predomínio da tendência empírico-analítica, com 18,5% das 80 produções analisadas entre dissertações e teses localizadas no estado de Pernambuco na área da Educação Física, seguida da abordagem fenomenológico-hermenêutica com 16,25%; do Materialismo Histórico Dialético com 8,75%; da teoria das representações sociais com 3,75%; da etnometodologia com 2,5%; e as demais tendências - pesquisa bibliográfica, etnografia, abordagem cognitiva, pesquisa histórica e teoria crítico-reflexiva - com 1,25%. Por fim, ainda concluem dizendo que o impacto do sistema de pós-graduação do país, concentrado nas regiões Sul e Sudeste, na produção científica de mestres e doutores que atuam nas IES da região Nordeste, caracterizam a influência destas regiões (Sul e Sudeste) na consolidação das pesquisas desenvolvidas nas instituições do Estado de Pernambuco.

Em consonância com a pesquisa realizada no estado de Pernambuco, a pesquisa intitulada “A produção do conhecimento científico no estado da Paraíba na área da Educação Física: análise epistemológica”, desenvolvida pelos pesquisadores(as) Manoel Francisco de Amaral, Lívia Tenório Brasileiro, Rosana Helena Nunes, João Derli de Souza Santos, Dianderson Carlos Costa Silva, Roseane Barros da Silva, Aline Débora Silva de Oliveira, caracterizou como abordagens epistemológicas predominantes a abordagem empírico-analítica com 55,17%; seguido da abordagem fenomenológico-hermenêutica com 17,24%; da crítico-dialética com 3,4%; e da pós-moderna com 3,4%. Porém, ressalta-se, que das 23 dissertações e teses analisadas no estado da Paraíba, 20,68% destas análises não foram concluídas.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa intitulada “Análise epistemológica: balanço da produção do conhecimento dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física do estado do Piauí, no período de 1980 a 2013”, desenvolvida pelos pesquisadores Sílvio Sánchez Gamboa, Manoel Francisco do Amaral, Rosana Helena Nunes e Bianca Lopes dos Santos Miyazaki, concluem, assim como os estados de Pernambuco e da Paraíba, que os resultados iniciais desta pesquisa revelam a considerável hegemonia da utilização das teorias empírico-analíticas com 76.47%, seguida da abordagem fenomenológico-hermenêutica com 23,52%, de um total de 17 dissertações e teses analisadas no estado do Piauí.

As três últimas pesquisas citadas, caracterizam a hegemonia da tendência empírico-analítica e a influência das regiões Sul e Sudeste na produção do conhecimento científico de professores que atuam em outras regiões no Brasil. Estes dados vão ao encontro da tese de

doutorado desenvolvida por João Derli de Souza Santos (2012) intitulada “A produção do conhecimento em Educação Física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)”, que analisa as questões epistemológicas na produção do conhecimento (dissertações e teses) nas Universidades Públicas nos Estados do Sul do Brasil, caracterizando a carência de pesquisas que investigam as questões epistemológicas em Educação Física e a busca da consolidação da produção científica, instigando este estudo sobre a produção dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, no período de (2000-2010). O autor conclui que na produção do conhecimento da região Sul, identifica-se a presença de quatro abordagens teórico-metodológicas: Empírico-Analítica, Pesquisa Fenomenológico-Hermenêutica, Pós-Moderna e abordagem Crítico-Dialética, ficando evidente nas análises, a hegemonia das tendências Empírico-Analíticas em todos os programas pesquisados.

Por último, a tese de doutorado intitulada “Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil”, realizada pela professora-pesquisadora Michele Silva Sacardo (2012), ressalta importantes contribuições para a delimitação e construção desta pesquisa, uma vez que, produz indicadores e análises das tendências epistemológicas, da produção do conhecimento e da formação de professores da região Centro-Oeste. A partir da problemática: como se configura o campo de pesquisa em Educação Física desenvolvido nos programas de pós-graduação em Educação Física e Educação da região centro-oeste do Brasil? E com o objetivo de produzir indicadores da produção científica na área da Educação Física desenvolvida nos PPGEF e PPGE na região centro-oeste e analisa-los criticamente. A autora conclui que:

[...] os resultados obtidos mostraram que houve predomínio do viés biológico e da biodinâmica (a partir da abordagem empírico-analítica 38%) na produção científica da EF produzida nos PPGEF, no entanto, para além dessas, há em evidência e em plena expansão uma produção científica mais crítica em consolidação na região centro-oeste do país, demonstrada por suas características e interesses das pesquisas produzidas nos programas da Educação, como também pelos indícios revelados no PPGEF da UNB/DF, de maior abrangência para a construção de outras referências (fenomenologia e marxistas que somados correspondem a 59%) fortalecendo e resgatando a subárea sociocultural e pedagógica (SACARDO, 2012, p. 234).

De acordo com Sacardo (2012), apesa da maioria dos autores levantarem como fontes dos seus estudos a problemática da EF na própria região Centro-Oeste, sendo 74%, ou 49 pesquisas de um total de 61 dissertações e 5 teses, com temáticas em educação Física, produzidas nos PPGE e nos PPGEF, demonstrando um compromisso dos pesquisadores com

os problemas da região Centro-Oeste, é necessário pesquisar as influências sofridas por estes professores em relação aos grandes centros de ensino e pesquisa localizados nas diversas regiões do Brasil, para compreendermos a configuração da pesquisa em Educação Física na região Centro-Oeste em termos de autores, orientadores, vinculações geográficas e institucionais. Desta forma, foi necessário caracterizarmos estas pesquisas para entendermos os desdobramentos teóricos-filosóficos, metodológicos, gnosiológicos e ontológicos de outras áreas e de outras regiões - como as regiões Sul e Sudeste - na formação e produção científica de professores que atuam na região Centro-Oeste.

A partir do contexto empírico e teórico levantado, identificamos diferentes problematizações, objetivos e balanços da produção do conhecimento em Educação Física no Brasil. Assim, podemos constatar que na maioria absoluta das pesquisas há uma predominância e uma influência dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste na formação e produção científica dos professores que atuam em IES de outras regiões do Brasil; além da hegemonia teórico-metodológica da tendência empírico-analítica, seguida da fenomenológico-hermenêutica e da crítico-dialética. Porém, insta observar que houve um crescimento das teorias críticas em pesquisas realizadas em algumas regiões, como na região Centro-Oeste, conforme aponta Sacardo (2012).

É importante caracterizar que a análise das tendências teórico-metodológicas oferece uma articulação entre os níveis técnico-instrumental, metodológico, epistemológico, gnosiológico, ontológico e teórico-filosófico. Logo, há uma possibilidade de analisar as tendências da produção e os principais pressupostos filosóficos presentes na fundamentação teórica das teses de doutorado dos professores das IES Públicas em Educação Física do Centro-Oeste, permitindo a identificação das questões teórico-filosóficas presentes nas teses de doutorado.

Para compreendermos as dimensões teórico-filosóficas, bem como, as tendências da produção científica dos professores da região Centro-Oeste, discutiremos, em sentido amplo, sobre a questão fundamental da filosofia, trazendo ao debate o aspecto ontológico, que estuda a relação entre o ser e o pensamento, a matéria e a consciência, o materialismo e o idealismo, com o intuito de estabelecer os elementos primordiais da concepção de mundo e ser humano adotado nesta pesquisa, já nós posicionando em relação a estas antinomias do pensamento filosófico; e o aspecto gnosiológico, que estuda a essência do conhecimento e a relação entre o sujeito e o objeto. A compreensão das questões filosóficas mais amplas serão extremamente importantes na análise e interpretação dos dados, visto que este entendimento contribuirá na análise das questões gnosiológicas e ontológicas das tendências da produção científica na

análise dos principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste

Os estudos trazem importantes contribuições em relação às abordagens científicas, a produção do conhecimento da área e dos impactos dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste em relação à formação e atuação de professores que atuam em outras regiões. Entretanto, é necessário caracterizarmos este debate, principalmente quando se trata de compreendermos os impactos sofridos pelas regiões Nordeste, Norte e, principalmente a Centro-Oeste, locais onde ainda existem poucas produções científicas. Assim, também caracterizamos a importância desta pesquisa como ponto de debate para o desenvolvimento e fortalecimento dos programas de pós-graduação em Educação Física da região Centro-Oeste.

Tendo por base o que dizem e apontam algumas pesquisas sobre a produção do conhecimento em Educação Física, a formação (continuada) de professores e a discussão sobre o sistema de pós-graduação do Brasil, como é o caso de Balbachevsky (2005), Chaves (2007), Gamboa (2007, 2017), Kokubun (2003), Lovisolo (2005), Quadros e Afonso (2011), Sá et. al. (2017), Sacardo (2012, 2017), Santos (2012), Silva (2015), Souza e Magalhães (2011), Taffarel (2007 e 2017), dentre muitas outras, entende-se que se torna importante o desenvolvimento desta pesquisa. Haja vista que, alguns dos resultados encontrados nestas pesquisas, destacam pontos necessários sobre: as produções acadêmicas que envolvem o debate sobre as tendências da produção em Educação Física e o desequilíbrio regional que existem entre os programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil.

Dada às considerações, esta pesquisa se justifica pelo potencial crítico dialético e reflexivo que foi desenvolvido, na intenção de compreender: primariamente, as tendências da produção e os principais fundamentos que tem sido desenvolvido no debate teórico-filosófico dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste; e, secundariamente, o movimento das desigualdades regionais dos programas de pós-graduação em Educação Física, identificando a influência dos PPG das regiões Sul e Sudeste na produção científica dos professores, uma vez que ao entender a dinâmica da produção destes professores compreenderemos o contexto da produção científica da região Centro-Oeste. Para isso, identificamos e analisamos os principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado destes professores, com a intenção de enriquecer o debate sobre o tema com a materialização da produção do conhecimento a partir da publicação em livros, revistas, periódicos e trabalhos em anais de congresso da área.

Assim, entendemos que as referidas pesquisas ressaltam alguns elementos para iniciarmos a caminhada dos registros relativos à formação e produção científica dos

professores que atuam nas IES Públicas da região Centro-Oeste, no intuito de questionar, por exemplo, qual a influência dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste do Brasil, na formação continuada dos professores pesquisados? Qual a influência de outras áreas e de quadros teóricos e ideológicos na produção do conhecimento destes professores? Quais as principais problemáticas, objetivos e referenciais teórico-metodológicos identificados nestas produções? Quais as tendências da produção científica da região Centro-Oeste, e do Brasil? Qual é a configuração das pesquisas na região Centro-Oeste e quais os impactos dessa produção científica no contexto regional e nacional?

Levando em consideração os motivos do pesquisador, as problematizações e as reflexões construídas com as pesquisas já materializadas sobre o tema, temos como questão central: Quais são as tendências da produção científica dos professores doutores das IES Públicas no Centro-Oeste brasileiro e seus principais referenciais teóricos em termos de influência de autores, perspectivas teóricas, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, e o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos professores que atuam no Centro-Oeste?

Com o intuito de responder o problema, temos como objetivo geral analisar as tendências da produção científica e os principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado dos professores dos cursos de EF das IES Públicas do Centro-Oeste, bem como, o atual debate acadêmico das questões teórico-filosóficas presentes na área. E como objetivos específicos:

1 - Recuperar dados e informações sobre os docentes, doutores que atuam nos cursos de Educação Física das Instituições Públicas de Ensino Superior do Centro-Oeste (estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) e sobre sua produção científica, localizando as teses produzidas.

2 - Mapear a trajetória da produção científica desenvolvida na região, a fim de identificar as principais temáticas, fluxos de referências, trajetórias de citações e influência de autores na formação e na produção dos pesquisadores.

3 - Verificar o impacto dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste do Brasil na formação e produção do conhecimento dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste, bem como, compreender os processos da produção do conhecimento à luz de referências sobre o papel da ciência no desenvolvimento da sociedade e dos desafios históricos da sua transformação.

4 - Analisar o atual debate das questões teórico-filosóficas da Educação Física, bem como, seus desdobramentos na formação inicial de professores.

No que concerne a estrutura e exposição da dissertação, temos cinco (05) capítulos que mesmo sendo desenvolvidos e escritos separadamente, guardam completa relação com o todo, haja vista que no desenvolvimento desta pesquisa procuramos caracterizar a relação dialética entre a parte e todo e o todo e a parte.

No primeiro capítulo, abordamos a trajetória teórico-metodológica desta investigação, com a finalidade de explicitar o método que orientou a análise dos dados e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Conseguimos investigar, compreender e alcançar os objetivos propostos na pesquisa, percorrendo o caminho metodológico de maneira segura e viável com o intuito de chegar a compreensão e explicação do objeto de estudo da pesquisa - a compreensão das teses de doutorado dos professores dos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste.

No segundo capítulo, tratamos dos fundamentos estruturais do trabalho e da produção do conhecimento, desenvolvendo um diálogo a partir do trabalho ontológico, da formação humana e da relação do ser e do pensar. Assim, partimos da compreensão do trabalho no seu sentido ontológico e da constituição de um novo tipo de ser, caracterizando a relação orgânica do ser humano com a natureza na produção e reprodução do conhecimento, da atividade material e da própria vida do ser humano. Em seguida, dialogamos sobre a relação entre ser e pensamento, entre matéria e a consciência, no sentido de estabelecer o elemento primordial para a compreensão do mundo e do homem, por meio de dois grandes campos da filosofia, o idealismo e o materialismo. A partir disso, analisamos em cada teoria do conhecimento se é o pensamento que determina o ser, ou, se é o ser que determina o pensamento (Plano Ontológico) e, o que é primário no conhecimento do ser humano, o sujeito ou o objeto (Plano gnosiológico), compreendendo também, a visão e a concepção de mundo de cada uma delas.

No terceiro capítulo, analisamos o debate sobre a criação e o papel da Universidade e do sistema de pós-graduação brasileira, na produção da ciência em tempos de mercadorização do conhecimento. Compreendemos o processo de constituição da Universidade Brasileira e o seu papel no processo de industrialização, reforma e modernização da reestruturação capitalista mundial; das políticas neoliberais do Brasil, e da pós-graduação na atual conjuntura mercantilista das políticas de indução da CAPES. Além de discutimos sobre as consequências das transformações estruturais da Reforma do Estado na década de 1990, à luz dos planos

nacionais de pós-graduação e dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, analisando a gênese e a história dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física.

No quarto capítulo, tratamos do debate sobre a produção do conhecimento dos professores dos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste, apresentando as tendências e as principais características das 117 teses de doutorado dos professores que atuam nos cursos de EF das IES Públicas da região Centro-Oeste. Ademais, identificamos os principais referenciais teóricos que fundamentaram as 23 teses de doutorado, além de analisamos o atual debate acadêmico das questões teórico-filosóficas presentes na produção do conhecimento.

No quinto capítulo, apresentamos as sínteses finais da pesquisa, por meio do conhecimento interno da produção científica em EF, dos elementos sócio-históricos que determinaram esta produção e das múltiplas determinações a partir dos contexto econômico, político e social. Foi realizado um diálogo com as principais tendências apresentadas na produção científico dos professores dos cursos de EF das IES públicas da região Centro-Oeste, bem como, suscitado o debate acerca da realidade dos PPGEF da região Centro-Oeste e das questões teórico-filosóficas presentes na área.

Nas considerações finais, retomamos o problema e o objetivo central da pesquisa, bem como, caracterizamos os principais resultados encontrados e conclusões a que chegamos, contemplando ao fim o objetivo proposto. Por último, incluímos nos “Apêndices” o Protocolo de registro e as Planilhas III-A e III-C, que foram utilizadas na coleta e registro dos dados.

1. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

O método e os procedimentos metodológicos são essenciais para o desenvolvimento de qualquer pesquisa científica. A partir deles, conseguimos investigar, compreender e alcançar os objetivos propostos na pesquisa, percorrendo o caminho metodológico de maneira segura e viável com o intuito de chegar à compreensão e explicação do objeto de estudo da pesquisa. O presente capítulo tem como objetivo apresentar o paradigma teórico que orientou a pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados na produção da pesquisa e a trajetória realizada para a análise dos dados empíricos. Assim, dividimos o capítulo em dois tópicos. No primeiro tópico, apresentamos o paradigma teórico e a metodologia da pesquisa. No segundo tópico, apresentamos os procedimentos adotados na pesquisa e a trajetória realizada para a análise dos dados das teses de doutorado.

1.1 O PARADIGMA TEÓRICO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

O método de pesquisa é uma via de acesso que permite interpretar com a maior coerência possível às manifestações determinadas pelo objeto de estudo, o mesmo tem como objetivo orientar o caminho metodológico da pesquisa científica para a realização das análises e discussões dos dados empíricos. Nesta perspectiva, e a partir da necessidade de apropriação dos nexos e contradições materiais mais amplas que determinam as condições da produção do conhecimento, que fundamentamos esta pesquisa no método Materialista Histórico Dialético, para que possamos compreender, explicitar e, quem sabe transformar a realidade, mediante as conclusões extraídas das análises desenvolvidas nas teses de doutorado dos professores que atuam nas IES Públicas da região Centro-Oeste.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, é também uma antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo

dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

A Dialética Materialista é uma ciência filosófica que tem sua base no marxismo e que estuda as leis sociológicas e históricas presentes na sociedade, na evolução histórica e na prática social do ser humano. Para a concepção materialista dialética a matéria - a partir das relações concretas de trabalho e produção social - é uma das categorias essenciais para a compreensão da realidade e do movimento histórico, ficando o espírito ou o idealismo Hegeliano como elemento secundário no movimento dialético, assim, a consciência é considerada o produto da matéria e não o contrário.

De maneira muito geral, pode-se dizer que a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível (TRIVIÑOS, 1987, p. 52).

A “materialidade em movimento” é peculiar ao método dialético materialista estando contida no interior do movimento histórico e não no objeto que é simplesmente a matéria. De acordo com Ventura (2010) não é o método dialético materialista que faz a história, antes, é o contrário. Este método permite conhecer o processo histórico da estrutura que articula a relação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido. Aqui, é fundamental compreender que o movimento histórico e suas sínteses somente serão possíveis com este movimento relacional, que vai para dentro do objeto, conhecendo sua origem, histórica e lógica, e não se prende as leis criadas fora do objeto. Nesse movimento, parte-se da aparência do objeto e, na medida em que vai desvelando a sua forma, sua lógica e a sua história, chega-se a essência do objeto, à verdadeira realidade que, até então, estava às escuras devido aos ocultamentos induzidos pelo modo de produção capitalista. No que se refere à correlação entre a forma, o lógico e o histórico, Kopnin (1978, p. 183 e 184) diz que:

Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto no 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 e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário ao lógico, a lógica

reflete os principais períodos da história. A lógica do movimento do pensamento tem como umas de suas leis principais a ascensão do simples ao complexo, do inferior para o superior, e esse movimento do pensamento expressa a lei do desenvolvimento do fenômeno do mundo objetivo. A lógica fornece a forma de desenvolvimento em aspecto puro, que, literalmente, na sua pureza, não se realiza em nenhum processo histórico. No entanto a forma lógica de desenvolvimento reflete o processo histórico, daí ser ela necessária para interpretá-lo.

Este movimento entre o lógico e o histórico permite ao interlocutor compreender o movimento realizado entre a verdade objetiva do objeto (ou fenômeno) no diálogo com o pensamento e o processo de abstração do mundo real. Neste sentido, as teses de doutorado que foram analisadas são uma parte da realidade que foi interpretada segundo as interrelações com a realidade concreta, sendo que a categoria lógica é a busca da verdade objetiva do objeto (as teses de doutorado) pelo sujeito mediante a abstração do real (a realidade concreta) e o movimento do pensamento; já a categoria histórica atua nessa relação como um conteúdo do pensamento, contribuindo mais para as mediações e análises do processo de transformação sofrido pelo objeto no movimento histórico (Produção Científica em Educação Física), do que como meio de realização da tarefa pelo pensamento.

Além das abstrações que serão desenvolvidas com as análises dos dados, é necessário, neste método de pesquisa, incluir na análise o movimento histórico do objeto que foi influenciado por diversos fatos ao longo do tempo, gerando diferentes ideias e perspectivas. Por isso, Marx (1999) ressalta a importância de esclarecer que a realidade concreta é o concreto pensado porque é a síntese de múltiplas determinações (unidade do diverso), determinações estas que serão analisadas e apresentadas por esta pesquisa na forma de sínteses. Neste processo de construção da dialética entre perguntas e respostas é essencial a compreensão do objeto de pesquisa a partir da dinâmica da contradição e, principalmente da totalidade, uma vez que o método de pesquisa exige a apreensão da realidade mediante a fragmentação da mesma (a realidade vivida) e, segundo os ocultamentos da verdadeira essência do modo de produção capitalista. Conforme Kosik (1976, p. 44) a totalidade compreende a:

[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecidos da realidade se não compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se não entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto de fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a

compreensão de que a realidade é totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.

O autor ressalta a importância da teoria da totalidade na constituição da dialética materialista, caracterizando a totalidade concreta, que não é uma categoria que tem a intenção de captar e extrair todos os elementos da realidade, mas uma categoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. Desta forma, existe uma grande diferença entre a realidade como totalidade concreta, como um todo estruturante em movimento e de auto-criação; e a realidade entendida como o conjunto de todos os fatos. Conforme, Kosik (1976, p. 61):

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

A discussão realizada até aqui sobre a totalidade concreta, sinaliza que não devemos tratar a produção do conhecimento em Educação Física de forma isolada e afastada das múltiplas determinantes do objeto, como se fosse somente uma abstração da realidade vivida, pelo contrário, devemos compreender a produção do conhecimento a partir de um determinado movimento histórico. Para isso, é necessário compreender que não precisamos analisar toda a produção do conhecimento materializada até hoje na área da Educação Física, mas descobrir o caráter histórico do objeto que se manifesta de modo único e individual. Somente assim, poderemos passar do abstrato para o concreto num movimento em que todo o início é abstrato e, após a superação da abstração, chega-se a concreticidade, depois do processo dialético de movimento do todo para a parte e da parte para o todo. Na passagem do abstrato ao concreto, Marx (1999, p. 258 e 259) caracteriza que:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo

mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. [...] Para a consciência - e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real - para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção - que apenas recebe um impulso do exterior - cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos.

A Dialética Materialista e Histórica compreende duas fases essenciais em seu processo de investigação, o método de investigação e o método de exposição. O método de investigação (pesquisa), segundo Kosik (1976), compreende três graus: 1) a apropriação da matéria, com o pleno domínio do material e incluído os detalhes históricos aplicáveis e disponíveis; 2) a análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; e 3) a investigação da coerência interna. Já, o método de exposição apresenta a exposição do objeto de estudo, bem como a extração de suas múltiplas determinações que deverá ser realizada pelo sujeito da pesquisa, se transformando cada vez mais em objeto concreto com a retirada de suas abstrações. Inicialmente, desenvolvemos o método de pesquisa, identificando a realidade material concreta, e depois, o método de exposição, onde a explicitação da matéria estudada é imprescindível, pois apresenta a expressão da realidade concreta junto às múltiplas determinações.

Já que compreendemos a função da estrutura social demandada pela lógica neoliberal a partir do método Dialético Materialista e Histórico baseado na Teoria Social de Marx (2002, 2004, 2007 e 2017), assumimos que o posicionamento político e epistemológico desta pesquisa está condicionado ao desenvolvimento das categorias trabalho, formação humana e ciência, que são tratados de maneira crítico-dialética por autores como Duarte (2013), Lukács (1979, 2003, 2013 e 2015), Kosik (1976) e Marx (2002, 2004, 2007 e 2017). Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, estas categorias dialogando na medida do possível com o objeto de estudo da pesquisa e com a atual realidade da produção científica da Educação Física brasileira. Porém, ressalta-se que tais categorias serão aprofundadas nos próximos capítulos desta Dissertação de Mestrado.

Dentre as principais categorias desenvolvidas por Karl Marx em toda sua obra, temos duas que se destacam e possuem uma maior complexidade, as categorias trabalho e formação humana. A categoria trabalho possui diversas significações conforme a abstração do indivíduo, dentre estas significações, as duas mais importantes para o autor é a concepção do trabalho como elemento histórico-ontológico, num processo em que o ser humano media,

regula e controla o seu metabolismo com a natureza mediante o trabalho ontológico, e como elemento sócio-histórico, que assume diversas formas sociais de acordo com os modos de produção historicamente determinados. Nesse sentido, Marx (2017, p. 255) compreende que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar de matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, lhe põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O trabalho como elemento histórico-ontológico caracteriza-se pelo intercâmbio orgânico entre o ser humano e a natureza, num processo em que o ser humano controla sua ação em relação à natureza e se apropria da matéria natural de uma forma útil para sua vida, modificando por meio desse movimento seu corpo inorgânico (a natureza externa), sua relação com o seu corpo inorgânico e sua natureza interna (corpo orgânico do ser humano). Porquanto, as forças naturais modificadas pelo ser humano nesse movimento de apropriação da matéria útil para sua vida, modifica sua própria corporalidade - seus braços e pernas, cabeça e mãos, ou seja, modifica aos poucos o ser humano em si mesmo e o ser humano para si. Conforme Marx (2004, p. 84) observou, no intercâmbio entre o ser humano e a natureza:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

O trabalho como elemento histórico-ontológico se constitui a partir do intercâmbio entre o ser humano e a natureza externa, uma vez que esta lhe concede o objeto de trabalho e os meios necessários para o trabalho, e entre o ser humano e sua natureza interna, a natureza que o constitui como ser humano, bem como, sua vida material e intelectual. Em resumo, este movimento de intercâmbio entre um e outro caracteriza que o ser humano é extremamente dependente da natureza externa, pois sem ela, este não conseguiria desenvolver suas potências internas adormecidas (ou, sua natureza interna), nem ao menos conseguiria se constituir e se reconhecer enquanto “ser humano”, uma vez que, o ser humano só se reconhece enquanto ser humano porque tem o contato com outro ser humano. Por último, insta observar, conforme

Marx (2017), que o trabalho como processo entre o ser humano e a natureza externa é pressuposto estruturante da atividade humana e, conseqüentemente, a atividade social, assim, o trabalho como categoria histórico-ontológica é o princípio constitutivo do próprio ser social.

O trabalho como elemento sócio-histórico aparece como uma “segunda natureza” do ser humano, começando a se manifestar após as mudanças da matéria natural e, segundo as satisfações das necessidades vitais do ser humano, constituindo, assim, as objetivações sociais, com novas necessidades sociais, como as forças produtivas e os meios de socialização. Segundo Alves (2012) o trabalho como elemento sócio-histórico vai evoluindo no movimento histórico a partir do seu domínio pelo ser humano e se desdobra ao longo do tempo em formas “societais” de acordo com os modos de produção determinado historicamente e a apropriação do produto social da atividade vital do trabalho humano. Dentre estas formas de sociedade que foram emergindo no tempo, temos: as sociedades pré-capitalistas, com os trabalhos primitivos, os trabalhos antigos, os trabalhos escravagistas e os trabalhos feudais; e a sociedade capitalista, com o trabalho capitalista que é uma forma histórica do trabalho humano que se consolidou sob o modo de produção capitalista.

Com isso, o ser humano modifica a matéria natural do seu corpo inorgânico e, ao modificá-la, cria uma nova realidade com as objetivações sociais, de acordo com a satisfação de suas carências sociais. O ser humano em sua relação com outro ser humano - e, conseqüentemente, consigo mesmo - desenvolve novos tipos de relações sociais assumindo formas sociais diferentes a partir do modo de produção vigente. Portanto, o caráter social desenvolvido é o caráter universal de todo o movimento, desta maneira, assim como a sociedade produz a formação humana do ser humano, a sociedade é produzida pelo ser humano. Assim, a essência humana da natureza está,

[...] em primeiro lugar, para o homem social; pois é primeiro aqui que ela existe para ele na condição de elo com o homem, na condição de existência sua para o outro e do outro para ele; é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana. É primeiro aqui que a sua existência natural se lhe tornou a sua existência humana e a natureza [se tornou] para ele o homem. Portanto, a sociedade é a unidade essencial completada (vollendete) do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito (MARX, 2004. p. 106 e 107).

O que faz do indivíduo um ser genérico (um representante do gênero humano) é sua atividade vital - o trabalho ontológico. É por meio dele que o ser humano se incorpora de forma universal a natureza externa ao campo dos fenômenos sociais, por isso, a sociedade é a unidade essencial completada do ser humano com a natureza. Logo, é somente na elaboração

do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico, pois a sua produção é sua vida genérica ativa, sendo a partir dela que aparece a natureza como sua objetivação da vida genérica do ser humano.

Desta relação, forma-se de modo particular e efetivo não só o pensar, mas todos os sentidos do ser humano são afirmados no mundo objetivo. Segundo Marx (2004) a apropriação sensível da essência humana, da humanidade dos sentidos, do ser humano objetivo, da vida e obra humana para e pelo ser humano, não pode ser apreendida apenas na fruição imediata e unilateral. A constituição do ser humano deve ser apropriada e apreendida na sua essência omnilateral, como um ser humano total em que cada relação humana com o mundo (pensar, ver, ouvir, cheirar, sentir, etc.) faz acionar a efetividade humana, a eficiência humana e, até o sofrimento humano, no sentido de aprendizagem e fruição do ser humano. A objetivação realizada pelo indivíduo por meio de sua atividade vital passa a ser um processo no qual sua individualidade se transforma em objeto social, objeto que realiza o indivíduo e enriquece aos demais seres humanos, bem como, a apropriação dos objetos sociais já existentes na cultura forma o indivíduo como um ser humano. Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 426):

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.

Na sociedade capitalista, mesmo o trabalho produzindo riquezas objetivas e subjetivas, não produz estas riquezas para todos os seres humanos, mas, somente para uma pequena classe social - a burguesia. Nem as riquezas objetivas e nem as riquezas subjetivas podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham e produzem a mercadoria. Logo, a objetivação, que seria a única forma do ser humano se realizar, se efetivar e se desenvolver, torna-se uma objetivação alienante desenvolvida de acordo com o trabalho alienado do modo de produção capitalista. A superação desta condição significa a transformação, da atividade “desrealizadora” e desumana, em atividade “autorrealizadora” e humana, atividade esta consciente com a objetivação histórica e social do gênero humano. Para que isso aconteça, é necessária a superação das relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, além da superação da propriedade privada que nos constituiu apenas no sentido da posse e no sentido do ter. Conforme Marx (2004, p. 109):

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente, do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram teóricos. Relacionam-se com a coisa por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento humano objetivo consigo próprio e com o homem, e vice-versa. Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A carência ou a fruição perderam, assim, a sua natureza egoísta e a natureza a sua mera utilidade (Nutzlichkeit), na medida em que a utilidade (Nutzen) se tornou utilidade humana.

Com a superação das atuais relações sociais de produção, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida genérica apenas um meio para a sobrevivência e, conseqüentemente, a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico. Desta forma, com o retorno necessário, consciente e pleno do ser humano para si enquanto ser social poderíamos ter a emancipação completa de todas as qualidades, sentidos, necessidades e carências humanas e sociais do ser humano. Além de caminhar em direção à solução de diversas contradições existentes no sistema de produção capitalista, entre aparência e essência; parte e todo; objetivo e subjetivo, dentre outras contradições.

Por último, a categoria ciência foi desenvolvida por meio da compreensão de um conhecimento simultaneamente analítico e sintético, científico e crítico, teórico e prático, que remete aos fatos e dados históricos que o caminho científico se valeu em determinado momento histórico. A ideia aqui é não se contentar com a mera aparência do objeto de estudo, buscando desvelar o que estará oculto no objeto e fazer o exercício de chegar à essência do mesmo. Para tanto, temos como objeto as teses de doutorado, buscando a articulação entre o lógico e o histórico delimitado pelas teses e as múltiplas determinações do movimento histórico da ciência, da universidade e da pós-graduação. É necessário observar que a produção a ser analisada não está diretamente ligada à vontade única e exclusiva de cada pesquisador, pois estas produções estão estabelecidas sobre determinado modo de produção, determinadas relações sociais e determinadas políticas sociais, por isso, compreendemos que a categoria ciência é relevante na medida em que busca chegar à compreensão das determinações históricas e dos desdobramentos da ciência, da universidade brasileira, da pós-graduação e da atual produção científica da Educação Física brasileira.

No que concerne à metodologia da pesquisa, compreendemos que ela consiste numa das principais questões de todo pesquisador, pois apresenta ferramentas para percorrer o caminho metodológico da pesquisa científica. A metodologia vai além da descrição dos procedimentos, indicando a escolha do paradigma teórico para abordar o objeto de estudo, a

abordagem e os tipos de pesquisa utilizados, todos eles amparado teórico e metodologicamente pela escolha do método de pesquisa. Esta pesquisa foi feita mediante a pesquisa bibliográfica, pois se trata de um objeto amplo que necessita que o investigador se atente a cobertura de uma gama de fenômenos que o norteiam e o circundam sem contar que este tipo de pesquisa é indispensável para os objetos históricos. Segundo Gil (1999, p. 65) a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, acerca das categorias levantadas no estudo, entendendo o movimento e a relação que o objeto tem em seu processo histórico, nesse caso, a formação continuada de professores de Educação Física e a produção do conhecimento na área. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183) a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou firmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Este tipo de pesquisa é muito conhecido pela maioria dos pesquisadores, principalmente aqueles que pesquisam a partir do método materialista histórico dialético, pois é necessário analisar o contexto histórico, para que se explique e desenvolva o objeto estudado. Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos neste estudo a análise documental, por acreditar que uma parte deste trabalho se tratou da análise de documentos - Teses de Doutorado - que deram elementos para analisarmos os principais pressupostos filosóficos presentes na fundamentação teórica das teses dos professores das IES Públicas em Educação Física do Centro-Oeste. Segundo Gil (1999) a análise documental tem como uma de suas principais características a busca de informações em documentos que ainda não receberam nenhum trato científico, ou a análise de documentos com uma abordagem ainda não explorada. Diante disso, é necessária uma análise cuidadosa do pesquisador, quando tratar-se de material que ainda não teve nenhum trato científico.

Considerando todos os pressupostos levantados acima, para alcançarmos os objetivos almejados pela pesquisa foi necessária a delimitação e superação de algumas metas, que consideraram a busca pelos(as):

1) Dados fornecidos pelo E-MEC sobre os professores que atuam nos vinte (20) cursos públicos de Educação Física em atividade (quais sejam, Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Goiânia, Jataí e Catalão; Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus

ESEFFEGO, Itumbiara, Quirinópolis e Porangatu; Universidade de Brasília - UnB; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá e Universitário Araguaia; Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) - Campus Cáceres e Diamantino; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus Campo Grande e Pantanal; e Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD), das sete (07) IES Públicas da região centro-oeste (Censo Nacional de Instituições de Ensino Superior - IES); e o número de doutores que atuam nos cursos de Educação Física (Pesquisa realizada nas páginas da WEB das IES pesquisadas);

2) Informações referentes à identificação dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES Públicas do Centro-Oeste e o registro da produção científica das teses de doutorado em planilhas que foram construídas para a coleta de dados, uma vez que a análise deste documento indica a expressão máxima da formação e maturidade do pesquisador na carreira acadêmica;

3) Dados para a caracterização e análise das pesquisas produzidas pelos professores nas teses de doutorado; as informações dos currículos dos pesquisadores na Plataforma Lattes do CNPQ; e os dados sobre a evolução da produção científica, critérios e parâmetros de produtividade, e demais documentos sobre o desenvolvimento da pós-graduação e as políticas de ciência e tecnologia do Brasil - coletados junto ao portal da CAPES.

Finalmente, foi necessário apreendermos a lógica construída nas teses de doutorado recuperando o caminho da produção científica mediante as condições e o movimento histórico dos programas de pós-graduação, além de, identificar as influências dos orientadores, dos grupos de pesquisa, da infraestrutura oferecida pela IES formadora e do sistema de pós-graduação nacional. Com o intuito de compreendermos estas relações, utilizamos como abordagem para a análise dos dados empíricos a abordagem quanti-qualitativa a partir da concepção crítica da dialética materialista. Para justificarmos a opção, apresentamos as leis que fundamentam a dialética materialista, a lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa; a lei da interpenetração dos contrários e a lei da negação da negação. A primeira lei, da passagem da quantidade para a qualidade e vice-versa caracteriza-se por um processo de pequenas mudanças no objeto que ao se acumularem provocam uma transformação qualitativa. Conforme Ventura (2008, p. 21)

Trata-se de um processo de transformação das coisas, com mudanças mínimas de quantidade que ao se acumularem provocam uma transformação qualitativa. Essa transformação, da passagem do acúmulo, ou da quantidade, para a qualidade se apresenta como um numérico para uma análise qualitativa no sentido de

compreender a relação dos dados quantitativos em uma perspectiva mais ampla, também permite retornar à condição numérica sempre que necessário.

É imprescindível pensar a qualidade com quantidade e vice-versa, pois para que haja qualidade é preciso um movimento da passagem do acúmulo de coisas, que é dialético e, que constitui a passagem da quantidade para a qualidade. Portanto, ainda que formem uma contradição, que tenham estruturas diferentes, constituem-se como um par dialético, pois é justamente a contradição que vai representar a interação do par na unidade do diverso. Ademais, a passagem de um acúmulo do objeto (quantitativo) para um novo estado (qualitativo) explicita a evolução e o desenvolvimento do objeto, entretanto, deve-se ressaltar que a predominância de uma ou outra abordagem em um objeto de estudo determina o marco teórico da pesquisa. Para finalizar, Gramsci (1995, p. 50) caracteriza que:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Na lei da interpenetração dos contrários, temos os chamados “opostos”, que são contrários, porém, um não existe sem o outro, apesar de um oposto sobressair sobre o outro. Nesta lógica, não é possível que a burguesia exista sem a classe trabalhadora. Logo, os opostos são extremamente necessários para um conceber a existência do outro e vice-versa, estão sempre em plena interação, e é este fato que permite a explicitação da contradição que nesta pesquisa pretendemos (des)ocultar. Já, na lei da negação da negação temos a unidade dos contrários, que segundo Ventura (2008, p. 21 e 22) é a:

[...] resultante da unidade dos contraditórios, onde um nega o outro, surge à negação da negação, chamada síntese, que é o novo; então, estabelece-se uma tríade composta pelas fases (características) “tese, antítese, síntese”, que explica o movimento do mundo e do pensamento, ou seja, explica a Dialética. Negar o que foi negado no processo da tese (afirmação, prática), depois da antítese (negação da prática, nova teoria) e da síntese (negação da negação, prática transformada), é possível e necessário, tendo em vista que somente por meio deste movimento que se compreende o conceito do objeto em sua “essência”, em sua “totalidade” e em sua “historicidade”.

Com a apresentação do percurso teórico-metodológico da pesquisa, que orientou na compreensão da produção científica dos professores dos cursos de Educação Física das IES

Públicas do Centro-Oeste, passaremos no próximo tópico a apresentar a trajetória dos procedimentos adotados e desenvolvidos nesta pesquisa.

1.2. A TRAJETÓRIA REALIZADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS: os procedimentos adotados na pesquisa

Nesta fase da pesquisa, a apresentação dos procedimentos adotados e desenvolvidos na pesquisa é imprescindível para a compreensão do processo de constituição desta dissertação de mestrado. As técnicas, os instrumentos e os procedimentos são importantes para o desenvolvimento de uma boa coleta, análise e explicação dos dados empíricos. Com esta perspectiva, as fontes selecionadas para estudo e análise desta pesquisa foram as Teses de Doutorado de professores das IES Públicas em Educação Física da região Centro-Oeste. O primeiro passo em direção a seleção das teses de doutorado, foi considerar os dados empíricos fornecidos pela plataforma de busca do sistema E-MEC, sobre os professores que atuam nos vinte (20) cursos públicos de Educação Física das sete (07) IES Públicas do centro-oeste, quais sejam: UFG - Regional Goiânia, Jataí e Catalão; UEG - Campus ESEFFEGO, Itumbiara, Quirinópolis e Porangatu; UnB; UFMT - Campus Cuiabá e Universitário Araguaia; UNEMAT - Campus Cáceres e Diamantino; UFMS - Campus Campo Grande e Pantanal; e UFGD.

Quadro 01 - Número de cursos de Educação Física nas IES (Públicas) da região Centro-oeste

N.	Estado	Número de IES	Número de Cursos de EF	Cursos de EF em Atividade	IES Públicas - Cursos de EF em Atividade	IES Públicas - Cursos de EF em Extinção ou Extintos	Número de Doutores nos Cursos públicos de EF
1.	Goiás	100	48	44	09	-	72
2.	Distrito Federal	78	32	32	02	-	42
3.	Mato Grosso	66	35	34	06	02	31
4.	Mato Grosso do Sul	43	29	28	03	01	30
Total:		287	144	138	20	03	175

Legenda: IES - Instituições de Ensino Superior; EF - Educação Física.

Fonte: o próprio autor.

Com o relatório de todos os cursos de Educação Física de cada Estado (Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) da região Centro-Oeste foi possível identificar o número de IES públicas e privadas; o número de cursos de Educação Física - em atividade, extintos ou em extinção, mas, principalmente, o número de IES Públicas e cursos públicos de Educação Física em atividade de cada Estado e da região. A partir da seleção dos vinte (20) cursos de Educação Física das sete (07) IES públicas do Centro-Oeste, foi identificado o número de doutores - cento e setenta e cinco (175) - que atuam nestes cursos mediante pesquisa realizada no site de cada instituição e pelo contato via e-mail com cada coordenador do curso de Educação Física, que forneceu a lista de professores que trabalham na instituição. Desse montante, cento e quarenta e nove (149) professores possuem formação inicial em Educação Física e vinte e seis (26) possuem formação inicial em outras áreas.

Em seguida, iniciamos a busca pela identificação destas teses de doutorado no banco de teses dos programas em que houve a formação no doutorado e na base de dados da CAPES, tanto dos professores com formação inicial em Educação Física, quanto dos professores com formação em outras áreas, mas que atuavam nos cursos de Educação Física. Feita essa seleção, conseguimos identificar e coletar cento e trinta e cinco (135) teses de doutorado.

Com os dados referentes à identificação profissional dos professores, definimos como critério de inclusão e exclusão que a seleção e retirada da amostra das teses de doutorado seria somente com base nos professores que possuem sua formação inicial em Educação Física. Assim, das cento e trinta e cinco (135) teses de doutorado encontradas, cento e dezessete (117) teses de doutorado foram selecionadas para a composição da amostra a ser coletada e analisada na pesquisa.

Quadro 02 - Número de Mestres e Doutores nas IES (Públicas) da região Centro-oeste

Estado	IES	Número de Mestres	Número de Doutores	Número de Teses de Doutorado Encontradas	Número de Professores Doutores com Formação Inicial em Educação Física	Número de Teses de Doutorado encontradas de Professores com Formação Inicial em EF	Número de Professores Doutores com Formação Inicial em outra área	Número de Teses de Doutorado encontradas de Professores com Formação Inicial em outra área
Goiás	UEG - ESEFFEGO	26	18	16	13	11	5	5
	UEG - Itumbiara	7	1	1	0	0	1	1
	UEG - Quirinópolis	6	1	1	1	1	0	0
	UEG - Porangatu	3	0	0	0	0	0	0
	UFG - Goiânia	14	35	31	31	29	4	2
	UFG - Jataí	4	12	11	12	11	0	0
	UFG - Catalão	7	5	4	5	4	0	0
Distrito Federal	UnB	4	42	21	37	21	5	0
Mato Grosso do Sul	UFMS - Campo Grande	5	15	12	10	8	5	4
	UFMS - Pantanal	9	7	6	5	4	2	2
	UFGD	3	8	7	8	7	0	0
Mato Grosso	UFMT - Cuiabá	7	16	12	16	12	0	0
	UFMT - Universitário Araguaia	3	8	7	5	4	3	3
	UNEMAT - Cáceres	9	6	5	6	5	0	0
	UNEMAT - Diamantina	12	1	1	0	0	1	1
Total		119	175	135	149	117	26	18

Fonte: o próprio autor.

Com a fase de identificação e seleção do material empírico concluído, passamos à fase da construção e desenvolvimento do instrumento de coleta de dados das teses de doutorado. Foram construídas e adaptadas duas (02) planilhas no formato do Microsoft Excel 2010, chamadas “Planilha III-A” e “Planilha III-C” - que orientaram no registro dos dados encontrados nas teses de doutorado; e um (01) formulário de pesquisa que orientou na coleta e registro dos dados - chamado de “Protocolo de registro das planilhas III-A e III-C”, que foi desenvolvido pela equipe de pesquisadores do EPISTEF Nordeste, coordenada por Gamboa (2017). Estes instrumentos foram criados para auxiliar na coleta dos dados dos documentos

que identificam informações relativas a autores; orientadores; vinculações geográficas e institucionais; frentes de pesquisa; redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições; influência de autores e de quadro teórico de outras áreas de conhecimento; o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas por pesquisadores que atuam na região Centro-Oeste e, informações, sobre o posicionamento que estes professores assumem frente às questões teórico-filosóficas presentes no referencial teórico das teses de doutorado.

Em relação à Planilha III-A o processo de investigação compreendeu: 1) o mapeamento e registro dos nomes dos professores doutores que foram identificados nos sites das IES Públicas e nas listas de professores adquiridas; 2) o acesso à plataforma Lattes para a realização da caracterização dos professores doutores, considerando: nome do autor; sexo; endereço do currículo Lattes; área de formação na graduação; titulação da pós-graduação; IES da titulação na pós-graduação (Doutorado); área do curso de pós-graduação *stricto sensu*; linha de pesquisa e/ou grupo de pesquisa; participação e/ou coordenação de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; agência de fomento, caso tenha tido bolsa; ano de defesa do doutorado; orientador(a) e co-orientador(a), se houver; 3) a leitura das teses de doutorado, para a coleta dos dados contidos no corpo teórico das teses e registro da caracterização da produção científica dos professores, considerando: título da pesquisa; resumo; principais temáticas; definição do problema ou questão principal; objetivo geral; e principais resultados e conclusões. Assim, o protocolo de registro da Planilha III-A identificou os seguintes elementos:

1. **Código do registro:** dado preenchido pelo autor da coleta dos dados, considerando o estado e a sequência numérica dos registros nesse estado. Exemplo: GO001, em que GO é a sigla do estado de Goiás, e 001 é o primeiro registro, considerando três dígitos para até 999 registros por estado. Esse mesmo código será utilizado nas duas planilhas, correspondendo à mesma pesquisa;
2. **Estado:** onde atua o pesquisador, conforme o relatório fornecido pelo sistema E-MEC. Pode utilizar a sigla do estado, como preferir. Exemplo: Goiás - GO;
3. **Sigla da IES:** Instituição do Ensino Superior (IES) onde atua o professor doutor, conforme o relatório fornecido pelo sistema E-MEC;
4. **Código do curso:** de Educação Física onde atua o professor doutor, dado retirado do relatório fornecido pelo sistema E-MEC;

5. **Nome do autor:** da tese de doutorado que está sendo analisada, conforme apresentado na produção ou plataforma Lattes;
6. **Gênero do autor:** registramos M para masculino e F para Feminino;
7. **Endereço curriculum Lattes:** procuramos na plataforma Lattes, considerando que a atualização é feita pelos professores;
8. **Área de formação na graduação:** procuramos este dado na plataforma Lattes. No caso do autor possuir duas graduações, priorizamos a área da Educação Física, ou nada consta (NC);
9. **Nível pós-graduação (M/D/PD):** Registramos o nível a que corresponde à tese de doutorado que está sendo analisada. Nos casos em que o mesmo docente possuía mais de uma pesquisa a ser analisada, será necessário fazer um registro por cada tese concluída. Dado tomado no texto completo da tese. Os dados devem ser coletados no banco de teses da CAPES ou na BDTD (<http://bdtd.ibict.br/>). A partir do texto completo podem ser confirmadas as informações: D: Doutorado; PD: Pós-Doutor. Outras opções como mestrado profissionalizante ou pós-doutorado não foi considerada, já que não existem padrões para os relatórios ou súmula de textos;
10. **IES da titulação da pós-graduação:** sigla da instituição onde foi defendida a tese que foi analisada. Dado tomado no texto completo da tese de doutorado ou extraído da plataforma Lattes;
11. **Área (s) do curso de pós-graduação:** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese. Nos casos em que houve mais de uma área, separá-las por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);
12. **Linha (s) de pesquisa:** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese. Nos casos em que houve mais de uma área, separarmos por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);
13. **Participação e/ou coordenação de Grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ:** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese. Nos casos em que houver mais de uma área, separamos por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);
14. **Agência de Fomento (bolsa):** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese

(agradecimentos). Nos casos em que houver mais de uma área, separamos por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);

- 15. Título da tese de doutorado:** que foi analisada. Registramos conforme aparece no texto da tese de doutorado, ou conforme a plataforma Lattes, ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 16. Resumo:** transcrição do texto completo do resumo, dados tomados do texto completo da tese de doutorado, ou no banco de teses da CAPES, ou na página do programa de pós-graduação onde foi defendida;
- 17. Principais temáticas tratadas:** síntese, considerando o resumo e as palavras-chave contidos na tese de doutorado;
- 18. Definição do problema e/ou questão principal:** dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou do conteúdo resumido. Ou nada consta (NC);
- 19. Objetivo geral:** dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou referência. Ou nada consta (NC);
- 20. Principais resultados e conclusões:** dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC);
- 21. Ano de defesa:** registramos conforme aparece no texto da tese de doutorado, ou conforme a plataforma Lattes; ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 22. Orientador(a):** nome completo do orientador da pesquisa que foi analisada. Registramos conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou na plataforma Lattes, ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 23. Sexo do(a) orientador(a):** registramos M para masculino e F para Feminino.
- 24. Co-orientador (a):** nome completo do co-orientador (a) da pesquisa que foi analisada. Registrar conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou na plataforma Lattes, ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 25. Gênero do(a) co-orientador(a):** registrar M para masculino e F para Feminino.

26. Localização eletrônica do resumo e da tese de doutorado: localização eletrônica do resumo e da tese de doutorado: endereço eletrônico, ou banco de teses da CAPES, ou na página do programa de pós-graduação onde foi defendida. Ou nada consta (NC).

Devido à impossibilidade técnica da leitura e análise de todas as 117 teses de doutorado, foi adotado como procedimento de seleção, a realização de uma amostra sistemática e estratificada, segundo a técnica da fila - que compreendeu o ano da defesa da tese de doutorado mais antiga para o ano da defesa da tese de doutorado mais recente, tendo como recorte temporal o ano de 1996 ao ano de 2017.

Segundo Lakatos e Marconi (2002) a amostra sistemática é uma variação da precedente, visto que a relação dos componentes deve ser ordenada de forma que cada elemento seja identificado, univocamente pela posição. Com relação à amostra estratificada, Lakatos e Marconi (2002) caracteriza que este tipo de amostragem é desenvolvida a partir de estratos e, ao formar os estratos deve-se atentar para que todos os elementos da população estejam enquadrados neles e que nenhum indivíduo seja enquadrado em dois estratos diferentes. Além disso, a estratificação deve ser adaptada ao objetivo e as peculiaridades da pesquisa que se deseja realizar. Por último, segundo as autoras, nesse tipo de amostragem, deve-se retirar de cada extrato, de forma aleatória, amostras rigorosamente iguais e, depois disso, é necessário retirar amostras proporcionais da população total em relação a cada extrato por meio de técnicas aleatórias.

As teses foram organizadas segundo a data de defesa em estratos - da mais antiga para a mais recente, tendo cada tese um número que foi organizado em sequência numérica. Depois disso, foi selecionado o percentual necessário para cada extrato que foi de 20%, conforme a técnica de fila. O primeiro elemento (N) de um (01) a quatro (04) foi escolhido aleatoriamente, e os demais segundo intervalo de N+04 até contemplar sequencialmente a totalidade de cada extrato, e conseqüentemente, de toda a população.

Quadro 03 - Número de Professores por IES selecionados a partir da amostra de 117 teses de doutorado.

Estado	IES	Número de Professores por IES	Número de Professores selecionados pela Amostra
Goiás	UEG - ESEFFEGO	11	2
	UEG - Itumbiara	0	0
	UEG - Quirinópolis	1	0
	UEG - Porangatu	0	0
	UFG - Goiânia	29	6
	UFG - Jataí	11	2
	UFG - Catalão	4	1
Distrito Federal	UnB	21	4
Mato Grosso do Sul	UFMS - Campo Grande	8	2
	UFMS - Pantanal	4	1
	UFGD	7	1
Mato Grosso	UFMT - Cuiabá	12	2
	UFMT - Universitário Araguaia	4	1
	UNEMAT - Cáceres	5	1
	UNEMAT - Diamantina	0	0
Total		117	23

Fonte - o próprio autor.

A partir da amostra global de 117 professores, selecionamos uma nova amostragem para análise dos referenciais teóricos das teses de doutorado, que foi composta por um total de 23 teses de doutorado, sendo 02 de professores que atuam na UEG - Campus ESEFFEGO; 06 de professores que atuam na UFG - Goiânia; 02 de professores que atuam na UFG - Jataí; 01 de professor que atua na UFG - Catalão; 04 de professores que atuam na UnB; 02 de professores que atuam na UFMS - Campo Grande; 01 de professor que atua na UFMS - Pantanal; 01 de professor que atua na UFGD; 02 de professores que atuam na UFMT - Cuiabá; 01 de professor que atua na UFMT - Universitário Araguaia; e 01 de professor que atua na UNEMAT - Cáceres. Com a retirada da nova amostra, o processo de investigação e

coleta dos dados das 23 teses de doutorado foi contemplado na Planilha III-C, compreendendo a busca pelas teorias utilizadas; referenciais bibliográficos dos autores que fundamentam a interpretação e a tipologia documental da referência, além do código de registro, comum às duas planilhas: III-A e III-C.

1. **Código do registro:** dado preenchido pelo autor da coleta dos dados, considerando o estado e a sequência numérica dos registros nesse estado. Exemplo: GO001, em que GO é a sigla do estado de Goiás, e 001 é o primeiro registro, considerando três dígitos para até 999 registros por estado. Esse mesmo código será utilizado nas duas planilhas, correspondendo à mesma pesquisa;
2. **Teorias Utilizadas:** referenciais teóricos, categorias de análise e/ou, conceitos-chave-utilizados na interpretação dos resultados. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC);
3. **Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação:** Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação - referências retiradas do texto completo. Recomenda-se: a) utilizamos o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD, com o sobrenome do autor e verificar os lugares em que é citado; b) conferimos no contexto da citação a possível contribuição para a construção da base teórica ou a interpretação dos resultados; c) caso se constate essa contribuição, seja pelo número de vezes em que o autor é citado, e/ou a relação do conteúdo com a problemática central da pesquisa e a interpretação de resultados, esse autor passará a compor a planilha III-C da análise bibliográfica. Obras citadas na revisão bibliográficas, mas que não são retomadas na discussão dos resultados e obras de caráter metodológico que referenciam as técnicas e os procedimentos não serão consideradas; d) Registramos o autor, a obra citada e ano de publicação de acordo com as normas da ABNT;
4. **Tipologia documental da referência:** L: livro; C: capítulo de livro, A: artigo; T: trabalhos em eventos; D: documento histórico (fonte primária); I: documento retirado da internet; N: normas e legislação; R: relatórios; O: outros (fac-similes, blog, etc.).

Após a apresentação dos procedimentos adotados na pesquisa, explicitaremos no capítulo quatro (04) os resultados da análise dos indicadores da caracterização e produção científica dos professores doutores que atuam nos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste, em termos de influência de autores, quadro teórico, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições; além do impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos pesquisadores que atuam no Centro-Oeste.

2. OS FUNDAMENTOS ESTRUTURAIS DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: a essência do conhecimento

A produção das ideias e das representações da consciência está diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material realizado pelo ser humano, visto que é 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 das ideias na vida material representa a produção do conhecimento. Nessa relação, temos o problema fundamental da filosofia e da essência do conhecimento, a relação entre ser e o pensar, entre o material e o ideal, entre a matéria e a consciência, entre o sujeito e o objeto, que buscam a partir das questões ontológicas e gnosiológicas a compreensão da origem e da essência da vida e do pensamento.

Diante destas antinomias, dialogaremos, a seguir, em sentido amplo, sobre a questão fundamental da filosofia, trazendo ao debate o aspecto ontológico, que estuda a relação entre o ser e o pensamento, a matéria e a consciência, o materialismo e o idealismo, com o intuito de estabelecer os elementos primordiais da concepção de mundo e ser humano adotado nesta pesquisa, já nós posicionando em relação a estas antinomias do pensamento filosófico; e o aspecto gnosiológico, que estuda a essência do conhecimento e a relação entre o sujeito e o objeto. Em sentido específico, no plano ontológico, a intenção é desenvolver o debate sobre a ideia versus a matéria, a partir do idealismo hegeliano e do materialismo marxista, sem esquecer, no entanto, da relação entre ser e pensar; e no plano gnosiológico, o objetivo é compreender como é constituído o conhecimento destas teorias a partir da relação entre sujeito e objeto.

Inicialmente, apresentaremos no primeiro tópico os fundamentos ontológicos e estruturais do trabalho e da produção do conhecimento, dialogando com as categorias trabalho e formação humana e caracterizando as bases fundamentais da constituição de um novo tipo de ser. No segundo tópico, buscamos dialogar sobre a relação entre ser e pensamento, entre a matéria e a consciência, no sentido de estabelecer o elemento primordial para a compreensão do mundo e do homem, a partir de dois grandes campos da filosofia, o idealismo e o materialismo. No terceiro tópico, analisaremos as principais teorias do conhecimento da contemporaneidade a partir da relação entre ser e pensar, compreendendo a essência de cada

matriz científica diante das questões gnosiológicas e ontológicas, haja vista que esta compreensão contribuirá para as análises finais e sínteses dos resultados empíricos identificados.

2.1 TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO SER

O ser humano não se constitui enquanto ser humano sem sua relação orgânica com a natureza, muito menos sem a mediação realizada para transformar a natureza pelo trabalho. Esta relação entre o ser humano e a natureza constitui o início de todo o processo de formação de um novo tipo de ser, que tem caráter omnilateral na formação dos seres humanos. O ponto de partida da constituição deste novo tipo de ser está na compreensão de que o ser humano vive da natureza, sendo esta o corpo inorgânico do homem e da mulher. Conforme Marx (2004) a natureza é o corpo maior do ser humano e o que o constitui enquanto espécie do gênero humano, por isso, o ser humano deve tudo à natureza.

No metabolismo entre o ser humano e a natureza, o primeiro depende completamente da segunda, seja pela sobrevivência física ou pela sobrevivência mental e, ainda, é parte constitutiva da natureza. Logo, estes dois organismos estão interconectados simbioticamente numa relação contínua até que um dos dois seja extinto. De fato, apesar do ser humano fazer parte da natureza e estarem interconectados simbioticamente, os dois pertencem a mesma unidade orgânica, mas em extremidades distintas, desta forma, o ser humano e a natureza não se equivalem. Segundo Antunes (2016) o ser humano constitui uma totalidade que é composta pelos corpos orgânicos (do próprio ser humano) e corpos inorgânicos (o corpus da natureza), sendo que no interior desta totalidade o ser humano é uma parte da natureza, gozando dela tanto a partir de suas necessidades quanto de suas possibilidades e capacidades para sua satisfação.

Mas o homem não é apenas um ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, ser genérico, que enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado (MARX, 2004, p. 128).

Como os objetos humanos não são imediatamente objetos naturais e a natureza não está disponível ao ser humano de modo adequado, o ser humano depende de elementos, ou

pulsões como diria Marx (2004), que o façam buscar a satisfação das carências e necessidades advindas da materialidade do movimento real da realidade. Diferente do idealismo hegeliano que começa com a lógica do pensamento especulativo e termina com o saber absoluto numa “auto-objetivação”, Marx (2007) funda o verdadeiro materialismo do movimento e da ciência real tomando como base o princípio da relação social do ser humano com o ser humano na teoria do valor trabalho. Neste processo, as pulsões que estão na materialidade do movimento real são decisivas para a produção dos meios necessários para a satisfação das necessidades humanas, servindo como uma condição primordial para o início da história humana.

Cabe desenvolver ainda na relação entre o ser humano e a natureza, o pressuposto de que existe uma característica especificamente humana que o diferencia dos animais no trato com a natureza. Os animais como os seres humanos vivem da natureza, porém, estes só conseguem se adaptar a ela, enquanto os seres humanos se adaptam e a transformam segundo suas carências e necessidades. Em sua vida genérica, quanto mais universal o ser humano é em relação ao animal, mais universal é o seu domínio da natureza. Por conta disso, consegue produzir para qualquer espécie, enquanto o animal instintivamente só consegue produzir na medida de sua espécie.

O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral [mente], enquanto o homem produz universal [mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre [mente] com o seu produto (MARX, 2004, p. 85).

O ser humano transforma o seu corpo inorgânico e o adapta para que ele possa aparecer em forma de alimentação, vestuário e habitação, constituindo a natureza um meio de vida para o ser humano e o instrumento de sua atividade vital. Conforme Antunes (2016) este processo de transformação da natureza pode, inclusive, transformar as carências e necessidades humanas iniciais em necessidades cada vez mais elaboradas, complexas e sofisticadas num constante processo social de formação dos seres humanos, visto que este processo está no interior da reprodução social e histórica dos seres humanos e requer transformações cada vez mais humanas da natureza. Nesta transformação conjunta entre o ser humano e a natureza que é possível compreender a reprodução natural humana - do ser

humano como parte da natureza; e a reprodução humana natural - do ser humano que domina a natureza e se reproduz socialmente, tudo isso, no contínuo processo de formação dos seres humanos.

Neste movimento constante e complexo da relação humana com a transformação da natureza, temos o trabalho em seu sentido ontológico que humaniza e forma o ser humano. O trabalho, desta forma, se apresenta na relação do ser humano com a natureza a partir da mediação. O trabalho é assim uma espécie de metabolismo entre o ser humano e a natureza pela mediação com o intuito de produzir a vida material e satisfazer as necessidades humanas que são constituídas. Nessa esteira, Marx (2017, p. 255) compreende que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar de matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, lhe põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O trabalho, então, é o meio pelo qual o ser humano domina a natureza confrontando a matéria natural e se apropriando dela para a sua própria vida. Desta forma, o ser humano inicia o processo de humanização da natureza, se tornando ao mesmo tempo naturalmente humano e humanamente natural. Nesta relação, Marx (2007) evidencia que apesar de conhecermos uma ciência única - a ciência da história, a história pode ser estudada de dois lados, a história da natureza (ciência natural) e a história dos homens (ciência natural humana), entretanto, estes dois lados não podem ser separados enquanto existir o ser humano e a natureza. A natureza é o objeto da ciência do homem, “que vem a ser na história humana - no ato de surgimento da história humana - é a natureza efetiva do homem, por isso a natureza, assim como vem a ser por intermédio da indústria, ainda que me figura estranhada, é a natureza antropológica verdadeira” (MARX, 2004, p. 112).

Com o trabalho, o ser humano domina a natureza e a transforma, constituindo uma parte da natureza em algo humano e se constituindo enquanto ser humano. Esse ato dá origem ao início da história humana, produzindo o ser humano, a si mesmo e outro ser humano. Como a produção de um objeto a existência humana é produzida enquanto espécie, é produzida para o ser humano em si, para o outro ser humano e para a existência de um em relação ao outro, tanto o objeto produzido quanto o ser humano enquanto sujeito é ponto de partida e de chegada do metabolismo entre o ser humano e a natureza. Neste processo de

superação por incorporação do ser humano pela natureza tem origem o surgimento do ser social, que têm início com o caráter universal constituído pelo ser humano. Logo, “o caráter social é caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele” (MARX, 2004, p. 106). Em relação à essência humana, Marx (2004, p. 106 e 107) descreve que:

A essência humana da natureza está, em primeiro lugar, para o homem social; pois é primeiro aqui que ela existe para ele na condição de elo com o homem, na condição de existência sua para o outro e do outro para ele; é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital de efetividade humana. É primeiro aqui que a sua existência natural se lhe tornou a sua existência humana e a natureza [se tornou] para ele o homem. Portanto, a sociedade é a unidade essencial completada (vollendete) do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo do homem e o humanismo da natureza levado a efeito.

A essência humana é compreendida somente na condição da existência do ser humano para com outro ser humano, na relação social, na sociedade onde há uma nova versão da natureza transformada pelo ser humano. Nesse dinamismo da produção do ser humano em relação a outro ser humano existe o surgimento de um elemento essência para a formação humana e seu desenvolvimento enquanto ser social - a consciência. A consciência é marcada pelo ato de pensar, pelo ato consciente de raciocinar e dominar o instinto animal do ser humano. Aqui, o ser humano se diferencia mais uma vez do animal, entretanto, esta diferença é a que legitima a atividade vital consciente do ser humano em relação aos animais. Enquanto o ser humano possui a consciência e a capacidade de pensar a partir do movimento real da materialidade empírica, os animais são irracionais e realizam sua atividade vital com base no seu instinto, logo, não possuem consciência e a capacidade de pensar.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (bestimmtheit) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico (MARX, 2004, p. 84).

A atividade vital consciente do ser humano efetivado por meio da consciência é que diferencia estes dos animais, no entanto, deve ficar claro que o ser humano não surge por intermédio da consciência. Conforme Antunes (2016) não é a consciência que possibilita a passagem do ser puramente natural ao ser natural humano, já que ao produzir seus meios de vida o ser humano produz sua própria vida material, e na produção da vida material há a

produção da consciência como produto social. A consciência, então, é um produto que surge por meio do trabalho e, pressupõe o ser já tornado humano.

Com parte da natureza suprimida pelo ser humano mediante o trabalho e a origem de uma nova espécie de ser social, temos uma negação do ser humano em relação a sua condição natural (como parte integrante da natureza), além da sua afirmação a um novo tipo de ser. Este processo de transformação e incorporação da natureza pelo trabalho permite ao ser humano o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e a sua complexificação, baste ver, por exemplo, o alto grau de perfeição que a mão humana alcançou. A natureza e o ser humano são transformados, enquanto o ser humano transforma a natureza produzindo um objeto a partir do trabalho ele aprende, e, também é transformado pelo produto do trabalho - a mão que produz o objeto do trabalho também é produto do trabalho.

A mão não é apenas o órgão do trabalho; é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, novas e cada vez mais complicadas manipulações), a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini (ENGELS, 1977, p. 217, *apud*, ANTUNES, 2016, p. 36).

Quando o ser humano modifica sua natureza externa (o corpo inorgânico), modifica também sua natureza interna (o corpo orgânico), num constante processo de apropriação por incorporação. Ao produzir o produto do seu trabalho se objetivando no objeto, o ser humano também é produzido enquanto objeto e se subjetiva com o produto do trabalho. Nesse sentido, a exteriorização e, conseqüente, objetivação da consciência do ser humano para o objeto produzido assenta suas forças objetivas e efetivas no objeto, assim, o ser humano assenta a si mesmo como ser humano no ato de criar seus objetos e se subjetiva com a produção do objeto. Segundo Marx (2004) o ato de assentar não é do sujeito, mas da subjetividade de forças essenciais objetivas, cuja ação tem que ser objetiva. Desta maneira, o ser humano atua objetivamente, fato que não aconteceria se o objetivo não estivesse colocado em sua determinação essencial. De acordo com Antunes (2016), o ser humano objetivamente existente cria a partir do trabalho objetos que são humanos e o faz em virtude de uma necessidade de determinação posta por uma nova condição de ser humano - a essência natural que se tornou humana.

Nesta nova condição do ser humano, a linguagem surge da necessidade de intercâmbio com outros seres humanos. Como a consciência, a linguagem é um produto social

que surgiu como produto das relações entre os seres humanos. No entanto, a linguagem surge depois da consciência e não antes, assim, a linguagem também se desenvolve no interior desse desenvolvimento histórico real, porém, a diferença da linguagem em relação à consciência é que a linguagem é a consciência material, real e prática. O trabalho aos poucos cria o ser humano, e depois o ser social, na medida em que o próprio trabalho cria condições para que uma geração construa suas bases materiais e se reproduza com o intuito de garantir a continuidade da (re)produção.

O trabalho transforma a natureza e desta transformação resulta algo novo, não anteriormente existente, não puramente natural, mas algo natural mediado humanamente pelo trabalho, um produto humano, seja ele dado na forma de um objeto útil, algo que satisfaça 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).

Ao transformar a natureza em algo novo, o ser humano se forma e se humaniza cada vez mais. Para tentar suprir suas carências, o ser humano exterioriza sua necessidade na forma de um objeto que possa satisfazê-lo, e nisto, o ser humano objetiva sua subjetividade, sua essência e sua própria individualidade. Quanto mais o ser humano se coloca no objeto, mais ele vai se reconhecendo enquanto ser humano, como um objeto que não é mais imediatamente natural. Com esta objetivação de si próprio no produto do seu trabalho, o ser humano defronta-se consigo mesmo na forma de um objeto que se torna uma extensão de si mesmo. Conforme Marx (2004, p. 110):

[...] quando, por um lado, para o homem em sociedade a efetividade objetiva (gegenstandliche Wirklichkeit) se torna em toda parte efetividade das forças essenciais humanas (menschliche Wesenskrafte) enquanto efetividade humana e, por isso, efetividade de suas próprias forças essenciais, todos os objetos tornam-se [a] objetivação de si mesmo para ele, objetos que realizam e confirmam sua individualidade enquanto objetos seus, isto é, ele mesmo torna-se objeto.

Deste modo, aos poucos o ser humano é objetivado e afirmado no mundo objetivo tornando-se um objeto. Nesta objetivação de si mesmo, o ser humano estabelece uma relação fundamental com o objeto durante o processo de trabalho e de produção social, logo, o ser humano e o objeto se constituem como partes humanizadas da natureza que se relacionam entre si. Ao produzir para satisfazer suas necessidades o ser humano se efetiva a partir da esfera do consumo, concretizando a esfera do trabalho. De acordo com Antunes (2016) a relação dialética entre as esferas de produção e de consumo dos produtos do trabalho é

extremamente relevante para o processo de produção e reprodução social dos seres humanos, bem como para o processo de formação do próprio ser humano, pois, o ser humano forma a si mesmo como ser humano enquanto reproduz e frui, enquanto se humaniza.

A atividade social e a fruição social de modo algum existem unicamente na forma de uma atividade imediatamente comunitária e de fruição imediatamente comunitária, ainda que a atividade comunitária e a fruição comunitária, isto é, a atividade e a fruição que imediatamente, em sociedade efetiva com outros homens, se externam e confirmam, efetuar-se-ão em toda parte onde aquela expressão imediata da sociabilidade (*Gesellschaftlichkeit*) se fundamente na essência do seu conteúdo e esteja conforme à sua natureza (MARX, 2004, p. 107).

A relação entre produção e consumo é necessária para fazer o ser humano enquanto ser humano e, para criar sentido humano na construção de sua riqueza histórico-natural. A constituição do ser humano e de sua humanidade se desenvolve inicialmente pela constituição e produção do objeto humanizado, e só depois, a partir da relação com o objeto produzido que o ser humano começa a humanizar seus sentidos, não só pelo pensar, mas pelos outros sentidos desenvolvidos pelo ser humano. Para Marx (2004) a formação dos sentidos é desenvolvida por toda a história do mundo, já que para o ser humano faminto não existe a forma humana que conhecemos da fome, mas a existência abstrata do alimento e a necessidade corpórea de satisfazer a fome. Nesta assertiva, Marx deixa claro que o desenvolvimento dos sentidos humanos e, do próprio processo de constituição do ser humano, é motivado inicialmente pelas relações sociais entre os seres humanos e pela necessidade humana destas relações, mas, principalmente, pela criação de articulações e conexões histórico-sociais socializadas de geração para geração.

Com a inserção da produção material nas relações sociais devido à relação entre trabalho (produção) e necessidade (consumo) é essencial ao ser humano em seus processos de trabalho durante a história humana, sendo estes processos de trabalho cada vez mais elaborados para satisfazer as necessidades que irão surgindo nas relações sociais entre os seres humanos. Tal fato permite que o ser humano por meio do trabalho acumule a produção material, assim, como os meios e modos de produção instalados em determinado momento da história humana.

Os processos de trabalho, portanto, direta e indiretamente relacionados, individual e socialmente articulados criam a história da humanidade, que é tanto a história social de cada ser humano tomado individualmente, cuja humanidade (até o momento de seu nascimento acumulada) lhe é transmitida por profundos processos formativos, quanto a própria história da humanidade como um todo, em seus aspectos mais imediatamente práticos e espiritualmente mais mediados (ANTUNES, 2016, p. 49).

Assim, o ser humano, a sociedade e a história são inseparáveis, pois o ser humano que nasce em meio às relações sociais tem a transmissão dos processos formativos e da própria história da humanidade socializados de imediato. A necessidade permanente da relação humana com a natureza a partir do trabalho cria a conexão entre os seres humanos pelos processos de trabalho e processos formativos, o que institui novas formas de relações sociais como a sociabilidade, a humanidade e a compreensão da essência humana do ser humano. Esta história, segundo Marx (2007), não tem necessidade de procurar em cada período histórico uma concepção determinada de história, mas de permanecer constantemente sobre o solo da história real, não de explicar a “*práxis*” partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da “*práxis*” material e, chegar à revolução motriz da história.

O trabalho mediante toda ação concreta que busca a transformação da natureza, se insere e desenvolve pela *práxis* social, seja ela individual ou coletiva. A (re)produção humana e do processo de trabalho dos seres humanos é efetivada individualmente em sociedade e socialmente no indivíduo, é uma dupla relação, pois, na medida em que o ser humano se efetiva como indivíduo dentro das relações sociais tem sua existência objetiva na sociedade e, na medida em que as relações sociais se efetivam no indivíduo tem-se uma existência subjetiva da sociedade no indivíduo.

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização humana de vida. Pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua (MARX, 2004, p.108).

Como pensar e ser, a apropriação da essência humana do ser humano objetivo não deve ser compreendido somente pelo sentido imediato ou unilateral da fruição da produção material do ser humano, mas no sentido universal se apropriando de sua essência omnilateral como um ser humano total, conforme descreve Marx (2004). A constituição de um novo ser humano omnilateral tem origem no trabalho, e pode desenvolver suas potencialidades em cada umas das relações humanas com a realidade material. É assim que o pensar, o sentir, o ouvir, o degustar, o cheirar e o amar acionam a efetividade humana e constituem um ser humano total com todas as suas potencialidades.

Logo, é a partir do trabalho que o ser humano tem sua objetivação da vida genérica. É com ele que o ser humano transforma a natureza e se constitui enquanto ser humano, produzindo a si mesmo e outro ser humano. É a partir dele que o ser humano constitui sua consciência e sua linguagem. É a partir dele que o ser humano consegue criar e satisfazer suas necessidades, produzindo e reproduzindo as relações sociais entre os seres humanos e a necessidade humana destas relações. É a partir dele que o ser humano produz os processos de trabalho e criam a conexão histórico-social. E, é a partir dele que o ser humano pode conquistar sua emancipação e gozar de sua plena riqueza. Desta forma, é na centralidade do trabalho que temos a constituição do ser social, é por meio dele que o ser humano se produz e reproduz em uma transformação mútua até hoje.

Nesse movimento de produção e reprodução da vida material, o ser humano aprende a lidar com as diversas formas materiais, produzindo conhecimento e saberes a partir da sua relação com a materialidade do mundo real. É mediante o processo de produção e reprodução do conhecimento que o ser humano se objetiva e se reproduz socialmente, ascendendo a uma nova realidade social. Por conta disso, a produção do conhecimento sempre estará envolta pelo ser ontológico e social, haja vista que tem sua origem ontológica no trabalho e sua produção dada socialmente. Em síntese, o ser humano que se constituiu pelo trabalho, produz e reproduz a partir dele a sua própria realidade, produzindo o conhecimento de acordo com as suas necessidades e capacidades sociais, que nem sempre estarão disponíveis a todas as classes de forma homogênea.

Nesta conjuntura, a produção do conhecimento desenvolvida pelos professores dos cursos de Educação física das IES Públicas da região Centro-Oeste estão estabelecidas sobre determinado modo de produção, o que influencia na forma como se (re)produz a ciência e a produção científica na atual estrutura social. A produção do conhecimento desenvolvida por estes professores foi influenciado pelas múltiplas determinações, haja vista que a atual lógica produtivista massificada nas últimas duas décadas no cenário da pós-graduação está em consonância com a reforma do Estado brasileiro na década de 1990, que está em conformidade com a reestruturação do capital mundial depois da crise estrutural sofrida na década de 1970.

As produções desenvolvidas por estes professores estão envoltas por determinações de ordem mais ampla, que pode influenciar diretamente no modo como realizaram sua pesquisa, nesse sentido, um professor que foi agraciado com uma bolsa de estudos para a produção da sua pesquisa pode ter tido melhores condições objetivas para o desenvolvimento da pesquisa e da escrita do relatório final, uma vez que a possibilidade da concessão de bolsas

tem relação direta com o investimento do país nas políticas de ciência e tecnologia. Assim, é imprescindível a compreensão desta estrutura social e das múltiplas determinações para a análise das teses de doutorado, visto que tal produção foi desenvolvida sob determinado contexto econômico, político e social.

2.2 O PROBLEMA FUNDAMENTAL DA FILOSOFIA: a relação entre ser e pensar

Em sentido amplo, o debate sobre o ser *versus* o pensamento, ou, a matéria *versus* a consciência tornou-se a questão fundamental da filosofia pela simples razão de abranger todos os problemas filosóficos da história do ser humano, determinando não só as questões mais particulares, como também a concepção de mundo e ser humano como um todo. Neste debate, a intenção é problematizar a relação entre o ser e o pensamento, questionando se é o pensamento que determina o ser, ou, se é o ser que determina o pensamento. Conforme a compreensão dessa questão, as doutrinas filosóficas podem ser divididas em dois grandes campos: o idealismo ou o materialismo.

2.2.1 O Idealismo Filosófico

O idealismo filosófico é um campo filosófico que possui como eixo central do pensamento a ideia ou a consciência em detrimento da matéria, sendo esta a criação ou produto da ideia. O postulado básico deste campo filosófico é o “eu subjetivo” como elemento central de todo o idealismo, o que não significa necessariamente reduzir a realidade ao pensamento, mas considerar este postulado básico no sentido de que o “eu subjetivo” é o objeto para mim mesmo. No sentido ontológico, é qualquer corrente e/ou teoria filosófica em que o mundo material, objeto, exterior, seja compreendido a partir do “eu” subjetivo, espiritual, mental, ou seja, e como se o pensamento fosse anterior ao ser. No sentido gnosiológico, é a teoria filosófica que considera a inteligibilidade de um objeto de conhecimento dependente do sujeito, que é quem o compreende.

Este campo filosófico tem como um dos principais representantes o filósofo Platão, que dividia o mundo em dois, o mundo das “ideias” onde existiam as ideias eternas e os seres verdadeiros, e o mundo das “coisas”, onde as coisas materiais eram mutáveis, cópias ou sombra das ideias eternas. Com isso, Platão construiu as bases para praticamente todas as doutrinas idealistas que foram sendo constituídas.

Atualmente, existem inúmeras correntes teóricas que foram ramificadas a partir do idealismo filosófico, que nem sempre compartilham das mesmas ideias, mas possui em comum o primado do “eu subjetivo” como objeto do ser humano. Assim, ao longo da história, diversas correntes teóricas se constituíram e se ramificaram, surgindo também inúmeras teorias do conhecimento. Dentre as principais correntes filosóficas, se destacam: o idealismo objetivo e o idealismo subjetivo. Conforme Bazarian (1988, pg. 54) o idealismo objetivo,

É a doutrina que afirma que o primordial é a Ideia Absoluta, o Espírito Universal, a Vontade Universal, que existiria objetivamente e eternamente, antes e independentemente da natureza e dos homens, e que teria criado o mundo, o homem e todas as coisas materiais ou que estas seriam apenas cópias, reflexos ou produtos daquela.

O idealismo objetivo, então, constitui sua doutrina a partir das categorias de ideia absoluta, espírito universal e vontade universal, tendo como primado o espírito absoluto de algo ou alguém que teria criado o mundo, o ser humano e todas as coisas. Como principais representantes desta tendência, temos Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854), filósofo alemão que buscou um sistema que permitiria conciliar a natureza e o espírito humano com o absoluto, e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão considerado um dos principais representantes do idealismo alemão. Para se ter uma noção, o princípio da ideia absoluta na filosofia hegeliana é tão presente que a todo momento se expressa como uma categoria ativa em seu autoconhecimento. Segundo Triviños (1987, p. 20) a categoria da ideia absoluta possui três fases,

Na primeira, manifesta seu conteúdo, em categorias lógicas "que se transformam umas as outras". Em seguida, a ideia transforma-se em outro ser, que é a natureza que não é outra coisa que "o autodesenvolvimento das categorias lógicas que constituem sua essência espiritual". Na terceira fase, a Ideia Absoluta desenvolve-se no pensamento e na história, "retornando a si mesma para conhecer seu conteúdo nas diferentes manifestações da consciência e da atividade humana".

Para Hegel, a ideia absoluta é o ponto central, o demiurgo do mundo real, compreendido como uma manifestação do espírito absoluto. De fato, na filosofia moderna, a corrente filosófica do idealismo objetivo se apresenta em diversas outras perspectivas teóricas do conhecimento, principalmente naqueles teóricos que tem como base alguns dos princípios basilares da religião. Na mesma perspectiva do idealismo filosófico, surge o idealismo subjetivo que parte da consciência do sujeito individual. Nas palavras de Bazarian (1988, p. 55),

Enquanto o Idealismo Objetivo parte da pressuposição da existência de uma Ideia Absoluta, de um pensamento ou consciência objetiva, o Idealismo Subjetivo parte do Eu (Ego) Absoluto, da consciência do sujeito individual, afirmando que o primordial é a consciência subjetiva do indivíduo isolado.

O idealismo subjetivo, ao invés de partir do princípio primordial da categoria de ideia absoluta como manifestação de um espírito absoluto universal, parte da ideia do “Eu subjetivo” individual, ou seja, da consciência de um sujeito individual isolado. Para os idealistas subjetivos, a única realidade é a consciência do sujeito, que mediante o conjunto de sensações, vivências e ações caracterizam a realidade ao seu modo de conhecer, podendo esta realidade ser conhecida por todos. Nesta tendência, temos como principais representantes George Berkeley (1685-1753), filósofo irlandês que criou a chamada teoria do imaterialismo, Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), filósofo alemão criador do movimento conhecido como idealismo alemão, e David Hume (1711-1776), filósofo e historiador britânico que se tornou conhecido pelo seu empirismo radical.

O idealismo subjetivo floresce e fundamenta diversas teorias do conhecimento que ainda hoje são utilizadas por diversos pesquisadores e estudiosos do assunto, como são os casos da corrente positivista, fenomenológica e pós-moderna. Assim sendo, a existência absoluta das coisas sem a consciência do sujeito não tem qualquer sentido se não for primeiro percebida na consciência. Além do idealismo objetivo e subjetivo, surgiram outras tendências do pensamento idealista que obtiveram grande repercussão ao longo do tempo, quais sejam: o idealismo absoluto, doutrina caracterizada pela suposição de que a única realidade concreta é a natureza espiritual absoluta; o idealismo dogmático, que nega a existência dos objetos exteriores à subjetividade humana; o idealismo imaterialista, na qual a realidade se confunde com aquilo que dela se percebe; e o idealismo transcendental, na qual afirma que o ego transcendental consegue apreender o conhecimento por meio dos sentidos e das categorias centrais.

Para Bazarian (1988) é necessário observar que o idealismo filosófico mesmo tendo uma concepção anticientífica e deformada da realidade, tem raízes profundas tanto na história do conhecimento humano, quanto na história da sociedade de classes, desempenhando um determinado papel político e ideológico, visto que é a partir disso que se constituem as raízes gnosiológicas e, principalmente as raízes ideológicas, sociais e políticas. Assim sendo, a solução dada ao problema fundamental da filosofia em relação às questões ontológicas, gnosiológicas e ideológicas é a supressão por parte de algumas teorias do conhecimento da ontologia e, conseqüente, neutralização do aspecto gnosiológico e ideológico.

2.2.2 O Materialismo Filosófico

O materialismo filosófico é o campo que resolve cientificamente o problema fundamental da filosofia. Tendo como eixo principal o ser, o material, a matéria em detrimento do pensar, do ideal, da ideia e da consciência, o materialismo mostra que o mundo, por natureza é material, logo, a matéria é anterior à consciência, sendo esta o produto da matéria. Conforme Bazarian (1988) o materialismo mostra que os objetos materiais existem fora e independente de nossa consciência, sendo as sensações e ideias a imagem do mundo exterior. Esta corrente apoia-se na razão moderna, na ciência para explicar o mundo, o ser humano e a vida material, tendo suas raízes nos povos antigos do Oriente.

O processo histórico e a evolução do materialismo têm várias etapas, desde suas formas mais simples e ingênuas até suas formas mais complexas, tendo suas raízes no Oriente, com os povos Chineses, Egípcios, Indianos e Babilônios. Mesmo tendo sido sepultado na Idade Média, a filosofia materialista dos antigos filósofos gregos e romanos reapareceu com a Renascença e algumas grandes descobertas científicas. Entretanto, foi somente no século XIX que a tradição materialista culminou em seu ponto mais alto, assim, o progresso da ciência permitiu com que Karl Marx e Friedrich Engels constituíssem as bases do materialismo histórico dialético. Diante dessa evolução da tradição materialista, surgiram o materialismo ingênuo, espontâneo, mecanicista, vulgar e o dialético.

O materialismo ingênuo é o mais simples de todos, sendo compreendido como a concepção materialista do ser humano comum, aquele que acredita que o mundo é material por natureza. Conforme Triviños (1987) este tipo de materialismo é acrítico, sendo que a realidade objetiva é tal como a percebemos, carecendo do objeto e da visão científica para fundar a percepção do ser humano. No materialismo ingênuo, o ser humano não identifica o objeto que foi percebido de sua percepção, que é o conteúdo da consciência. Já, o materialismo espontâneo é um avanço do materialismo ingênuo, já distingue o objeto do sujeito cognoscente. De acordo com Bazarian (1988) este tipo de materialismo é a concepção materialista espontânea, implícita, não reconhecida, difusa filosoficamente não consciente, própria de cientistas que caracterizam a existência real do mundo exterior que é refletido por nossa consciência.

O materialismo mecanicista tenta explicar a realidade vivida e todos os fenômenos da natureza a partir das leis da mecânica e, conseqüentemente, dos elementos matemáticos. A partir da redução de todos os fenômenos da natureza e da compreensão de que a realidade é

um processo mecânico, tem-se a essência do materialismo mecanicista. De acordo com Bazarian (1988) esta doutrina considera o movimento como uma simples translação de corpos no espaço devido à ação exterior e ao choque dos corpos entre si, porém, nega as fontes interiores do movimento das coisas.

Já, no que concerne ao materialismo vulgar, é o primeiro dentre os materialismos que surgiram que reconhece a matéria como princípio primordial e primeiro da realidade. Nesta perspectiva, Triviños (1987) caracteriza que o materialismo vulgar afirma que entre o cérebro e a ideia existe o mesmo tipo de relação que o fígado e a bÍlis, assim, o cérebro é quem produz a ideia, o pensamento. Esta compreensão é a mesma que aceitar a lógica de que as condições materiais que constituem o ser humano tem extrema importância na constituição do pensamento. No fundo, os filósofos mecanicistas buscaram argumentos contundentes para afirmarem sua tese inicial, de que a matéria é anterior à ideia.

Com o processo evolutivo, o materialismo chega a sua forma mais superior do ponto de vista da ciência. O materialismo dialético é uma fusão dos elementos positivos contidos na concepção materialista de Feuerbach e na concepção dialética de Hegel e baseando-se nas novas conquistas das ciências. Essa corrente filosófica tem como base a ciência para configurar a sua concepção de mundo, além de três categorias fundamentais: a matéria, a consciência e a prática social. Além disso, segundo Bazarian (1988, p. 68), o materialismo dialético baseia-se em três princípios fundamentais, quais sejam,

- 1) O mundo é, em sua essência, material e se desenvolve segundo as leis do movimento da matéria que passa de uma forma para a 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.

O mundo é uma causa de si própria que está sujeito às leis da dialética e do movimento real da matéria, sendo a matéria anterior à consciência, e está produto da matéria. O materialismo dialético é uma concepção filosófica que afirma que o mundo é material por natureza e prova que todos os objetos e fenômenos existentes na realidade concreta são diferentes formas da matéria em movimento em suas diversas etapas do desenvolvimento, como a bactéria, os átomos, e não necessariamente é a matéria sólida, mas a matéria em movimento. Os principais representantes desta corrente filosófica são Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Ilich Lenin, Gueorgui Plekhanov, Antonio Gramsci, Leon Trótski, Gyorgy Lukács, dentre outros.

A evolução do materialismo filosófico corresponde ao processo evolutivo do pensamento científico, apoiando-se na ciência como redentora para explicar as concepções de mundo, ser humano e da vida, e sempre considerando como elemento primeiro e principal a matéria em detrimento da consciência, da ideia. Ao contrário do idealismo filosófico, o materialismo comprova que o mundo por natureza é material, assim, é o ser que determina o pensamento e não o pensamento que determina o ser, sendo a realidade construída numa relação entre o sujeito e objeto, com a realidade em permanente movimento.

2.3 CIÊNCIAS IDEALISTAS E MATERIALISTAS: a relação entre Ideia *versus* Matéria

A relação entre o idealismo e o materialismo possui na sua essência a contradição entre ideia e matéria, que também pode ser englobada numa oposição mais geral e abstrata, a contradição entre ser e pensar. A partir desta discussão, desenvolveremos a compreensão das teorias do conhecimento que estão ramificadas em um destes dois campos filosóficos. Assim sendo, apresentaremos em seguida as principais teorias do conhecimento da contemporaneidade situando-as no debate mais amplo da filosofia; nas questões gnosiológicas e ontológicas; bem como, apresentaremos um quadro geral das ideias principais que caracterizam cada uma das teorias do conhecimento.

Dialogaremos sobre a relação entre ideia e matéria, a partir do idealismo hegeliano e do materialismo marxista, haja vista que estas duas correntes do pensamento filosófico traduzem a essência do problema fundamental da filosofia, a relação entre ser e pensar, prevalecendo no idealismo de Hegel o pensamento sobre o ser (a ideia é anterior à matéria), e no materialismo de Marx, o ser sobre o pensamento (a matéria é anterior à consciência, à ideia).

O idealismo hegeliano que é uma tendência dentro do idealismo objetivo, tem como intuito reduzir a realidade a uma unidade sintética dentro de um sistema chamado de idealismo transcendental, é como se a racionalidade por si só fosse real. Neste processo, Hegel acredita que para chegar ao Espírito Absoluto é necessária uma dialética que está baseada no movimento de “Tese, Antítese e Síntese”. O materialismo histórico dialético que é uma tendência do materialismo dialético, é a forma superior científica da concepção materialista do mundo, que fundi os elementos contidos na concepção materialista de Feuerbach e na concepção de dialética de Hegel. Com grande espírito crítico, Marx e Engels estudam a sociedade burguesa, o movimento real da realidade e constituem as bases fundantes para superação da sociedade em classes. Já, o positivismo, a fenomenologia e a teoria pós-

moderna são tendências do idealismo subjetivo no quadro geral de referência em torno da questão fundamental da filosofia.

Esta compreensão das questões filosóficas mais amplas será extremamente importante na análise e interpretação dos dados, visto que este entendimento contribuirá na análise das questões gnosiológicas e ontológicas das tendências da produção científica na análise dos principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste.

Nesta conjuntura, apresentaremos a seguir as principais ideais das teorias do conhecimento da contemporaneidade, bem como, as questões gnosiológicas e ontológicas, situando o idealismo hegeliano, o materialismo histórico dialético, o (neo)positivismo, a fenomenologia e a teoria pós-moderna no debate mais amplo da filosofia. Assim, analisaremos em cada teoria do conhecimento se é o pensamento que determina o ser, ou, se é o ser que determina o pensamento (Plano Ontológico) e, o que é primário no conhecimento do ser humano, o sujeito ou o objeto (Plano gnosiológico), compreendendo também, a visão e a concepção de mundo de cada uma delas.

Pois, desta forma, poderemos aprofundar o debate das questões gnosiológicas e ontológicas das teses de doutorado, (des)ocultando a partir da análise dos referenciais teóricos das teses de doutorado dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste a verdadeira essência das principais tendências da produção científica destas produções.

2.3.1 O Idealismo Objetivo Hegeliano: do Espírito Abstrato ao Espírito Absoluto

A formação de Hegel é profundamente marcada pelos estudos teológicos, pela religião e pela fé. Em razão disso, a religião deve apresentar-se racionalmente no “eu subjetivo” do ser humano para que sua autoridade divina seja confirmada e não imposta. Os instrumentos da razão e da racionalidade são extremamente importantes neste processo de confirmação da autoridade divina no ser humano, como em todo o pensamento desenvolvido pelo autor. Além da influência religiosa, Hegel vivencia a Revolução Industrial (1776-1830) e Revolução Francesa (1789-1799), o nascimento do período iluminista - um grande movimento intelectual que tinha suas ideias centradas na razão como fonte de autoridade e legitimidade, e o Romantismo Alemão que surge como um movimento filosófico, cultural e artístico, com o intuito de fazer resistência ao movimento iluminista Francês. O Romantismo Alemão influencia Hegel, até mais do que o Iluminismo, enfatizando a ideia do “eu”, da

subjetividade e da imaginação em oposição à ideia da objetividade, da materialidade e da racionalidade positivista na compreensão do ser humano e do mundo. Além disso, o cenário filosófico na qual Hegel se forma, é constituído entre o racionalismo cartesiano que tem como base a razão absoluta para o conhecimento da verdade; os empiristas que possuem como base a experiência como origem de tudo; e a crítica de Kant em relação ao racionalismo e ao empirismo.

Neste contexto histórico e filosófico, o autor começa a desenvolver seus escritos tendo a racionalidade como eixo norteador do seu pensamento, mas a racionalidade fundada pelo respaldo do vivenciado, o que não significa que a realidade externa é superior à consciência racional. Segundo Novelli (1998) o pensamento hegeliano necessita que o espírito finito e a razão confirmem-se na materialidade que condiciona a finitude, mas, ao mesmo tempo, a razão antecipa à materialidade pela inconsistência desta. Com o intuito de resolver o impasse do racionalismo positivista da época, entre a capacidade do sujeito de conhecer o objeto e, ao mesmo tempo, aspirar à universalidade no conhecimento do objeto, bem como avançar no debate feito tanto pelos empiristas e por Kant, Hegel vê uma possibilidade de superar este debate a partir da racionalidade e sem determinações objetivas para a razão. Nesta empreitada, Hegel rompe com o idealismo transcendental de Kant, supera algumas ideias do filósofo alemão Johann Gottlieb Fichte e Friedrich Wilhelm Joseph Von Schelling sem se desfazer do idealismo alemão, e começa a construir as bases para um pensamento do Espírito Absoluto.

O ponto de chegada de Hegel é sempre o ponto de partida. Segundo o autor é no ponto de chegada que o início se revela, entretanto, só isso não se basta na filosofia hegeliana. No pensamento hegeliano, a inserção da historicidade é uma novidade se comparado a outros filósofos de sua época, mas a história de que se refere Hegel não dá saltos e todos os seres humanos são frutos de seu tempo, visto que não há como um ser humano estar à frente de seu tempo. A historicidade de que fala o autor é aquela que é mediada pela estrutura conceitual, é a natureza da categoria que é responsável por mediar esta condição na historicidade. Nesta perspectiva, a história sempre se repete, é como se a “síntese” (ponto de chegada) me desse à possibilidade de compreender os pressupostos da “tese” (ponto de partida), por sua vez, não é numa ideia de repetição contínua, mas numa ideia de constante reorientação. Além da historicidade, o “conceito” para Hegel tem uma autonomia própria, ou uma espécie de autofechamento, carregando consigo uma finitude, ou seja, o conceito não tem fim e, é onipresente, pois, carrega todas as coisas consigo. Diferente de Marx, Hegel não acredita que o conceito é contraditório, pelo contrário, acredita que o conceito é auto-fundante.

Fundando sua teoria sem nenhum elemento externo ao ser humano, Hegel chega à conclusão de que o que move a Ideia, ou precisamente o “eu subjetivo”, é o incômodo entre a certeza e a verdade, o incômodo entre o saber subjetivo e a verdade subjetiva. Neste processo, Hegel (1992) caracteriza em “A Fenomenologia do Espírito” a passagem da razão imediata para a razão especulativa e depois, a compreensão do ato de saber permitido pelo conceito. Este é o processo do percurso feito pelo Espírito para atingir a si mesmo.

90 - [Das Wissen, welches] O saber que, de início ou imediatamente, é nosso objeto, não pode ser nenhum outro senão o saber que é também imediato: - saber do imediato ou do essente. Devemos proceder também de forma imediata ou receptiva, nada mudando assim na maneira como ele se oferece, e afastando de nosso apreender o conceituar (HEGEL, 1992, p. 74).

O saber imediato, então, deve ser conhecido da forma que ele se oferece, afastando-se dos conceitos pré-constituídos e externos ao ser humano. Tanto o saber imediato como a certeza sensível se passam pela verdade mais abstrata e mais pobre possível, visto que sua verdade só contém o conteúdo da “Coisa” que é um elemento externo ao ser humano. Conforme Hegel (1992), a consciência só está nessa certeza como um “Eu” puro, ou seja, o “Eu” só está ali como puro este (Eu puro), e o objeto, igualmente apenas como puro isto (verdade abstrata). O “Eu” puro, enquanto consciência, está certo desta abstração que vem da “Coisa”, mas, não porque o “Eu” consciente desenvolveu e movimentou o pensamento, nem tampouco porque a “Coisa” seja um rico relacionamento de si mesma. Comparando a relação entre o saber e o objeto, Hegel (1992, p. 77) caracteriza que:

[...] com a relação que estabelecem, uma vez chegados a esse resultado, [vemos que] a relação se inverteu. O objeto, que deveria ser o essencial, agora é o inessencial da certeza sensível; isso porque o universal, no qual o objeto se tornou, não é mais aquele que deveria ser essencialmente para a certeza sensível; pois ela agora se encontra no oposto, isto é, no saber que antes era o inessencial. Sua verdade está no objeto como meu objeto, ou seja, no 'visar' [meinem/Meinen]: o objeto é porque Eu sei dele. Assim, a certeza sensível foi desalojada do objeto, sem dúvida, mas nem por isso foi ainda supracumida, se não apenas recambiada ao Eu. Vejamos o que a experiência nos mostra sobre sua realidade.

Assim, o objeto que deveria ser o essencial, agora não mais o é, uma vez que, o objeto é porque eu sei dele. A certeza sensível foi transferida do objeto para o “Eu subjetivo” devido à experiência adquirida pelo ser humano da realidade. Conforme Hegel (1992, p. 77) agora, “a força de sua verdade está no Eu, na imediatez do meu ver, ouvir etc. O desvanecer do agora e do aqui singulares, que visamos, é evitado porque Eu os mantenho. O agora é dia porque Eu o vejo; o aqui é uma árvore pelo mesmo motivo”. Desta forma, o Espírito vai

surgindo do desvelamento de si mesmo, e somente pode se completar absolutamente no Espírito Absoluto.

Neste desnudar das abstrações pobres do saber imediato e da certeza sensível temos o início do movimento da passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto, que se inicia pela categoria “ser-em-si”. De acordo com Novelli (1998) o Espírito inicia seu percurso pelo sensível, que é entendido como o mais simples e o mais abstrato possível, até o saber absoluto que é o mais complexo, completo e concreto. Tal fato constata que Hegel compreende o Espírito como matéria, ou algo concreto por excelência. Logo, o Espírito é real para Hegel, como se fosse uma vontade psicológica que vai se impor em algum momento, por conta disso, o autor denomina este processo de Idealismo Objetivo. É somente por meio do Espírito que podemos chegar à efetivação da consciência-de-si racional através de si mesma, mediado pela razão ativa. Contudo, ele não aparece num primeiro momento senão em si mesmo com a ajuda do outro.

347 - [Das Selbstbewusstsein] A consciência-de-si encontra a coisa como a si, e a si como coisa, quer dizer: é para ela que essa consciência é em si efetividade objetiva. Não é mais a certeza imediata de ser toda a realidade; mas é uma certeza tal, que o imediato tem para ela a forma de um suprassumido, de modo que sua objetividade só vale como superfície, cujo interior e essência é a própria consciência-de-si (HEGEL, 1992, p. 221).

Com o desvelamento de si mesmo, o Espírito constrói o caminho e produz-se como exterioridade onde o “para-si” será construído. Para Hegel (1992) o caminho do Espírito abstrato até o espírito Absoluto é importante, assim, o Espírito não pode descartar o percurso ao sair de si mesmo, já que o Espírito, retomando a si, redescobre as diferentes etapas percorridas.

Com efeito, a Coisa mesma não se esgota em seu fim, mas em sua atualização; nem o resultado é o todo efetivo, mas sim o resultado junto com o seu vir-a-ser. O fim para si é o universal sem vida, como a tendência é o mero impulso ainda carente de sua efetividade; o resultado nu é o cadáver que deixou atrás de si a tendência. Igualmente, a diversidade é, antes, o limite da Coisa: está ali onde a Coisa deixa de ser; ou é o que a mesma não é (HEGEL, 1992, p. 23).

O descobrimento das diferentes etapas percorridas pelo Espírito menciona uma característica particular do pensamento de Hegel, a existência do movimento circular. Este movimento circular para o autor é a dialética, que se caracteriza como um movimento contraditório em que a cada nova etapa nega e supera a etapa anterior. Segundo Nóbrega (2005) esse processo de negação e superação da etapa anterior é o que Hegel chama de

processo de explicitação. Depois da superação da categoria do “ser-em-si”, Hegel (1992, p. 40) explicita a segunda categoria da passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto denominada de “ser-aí”.

36 - [Das unmittelbare] O ser-aí imediato do espírito – a consciência - tem os dois momentos: o do saber e o da objetividade, negativo em relação ao saber. Quando nesse elemento o espírito se desenvolve e expõe seus momentos, essa oposição recai neles, e então surgem todos como figuras da consciência. A ciência desse itinerário é a ciência da experiência que faz a consciência; a substância é tratada tal como ela e seu movimento são objetos da consciência. A consciência nada sabe, nada concebe, que não esteja em sua experiência, pois o que está na experiência é só a substância espiritual, e em verdade, como objeto de seu próprio Si. O espírito, porém, se torna objeto, pois é esse movimento de tornar-se um Outro - isto é, objeto de seu Si - e de suprasumir esse ser-outro. Experiência é justamente o nome desse movimento em que o imediato, o não-experimentado, ou seja, o abstrato - quer do ser sensível, quer do Simples apenas pensado - se aliena e depois retorna a si dessa alienação; e por isso - como é também propriedade da consciência - somente então é exposto em sua efetividade e verdade.

Como a história não dá saltos, o Espírito também não pode saltar etapas, a determinação de uma etapa é concretizada pela etapa seguinte e a etapa seguinte recebe sua existência da etapa anterior. Conforme Novelli (1998) o Espírito vai se manifestando na consciência a partir das expressões assumidas pela consciência ao longo do seu desenvolvimento, sendo que o conteúdo da consciência é sempre a própria consciência em formação por meio de cada etapa do desenvolvimento. A consciência, então, é resultante da autoprodução do Espírito que vai se percebendo e se reconhecendo enquanto Espírito. Para que isso ocorra, existe a ciência como efetividade do próprio Espírito, visto que é somente pela ciência que o Espírito consegue saber de si mesmo. Em síntese, “o Espírito que se sabe desenvolvido assim como Espírito é a ciência. A ciência é a efetividade do Espírito, o reino que para si mesmo constrói em seu próprio elemento” (HEGEL, 192, p. 34). Neste contexto, a efetivação do Espírito como sujeito já gesta em si o objeto, que é o próprio Espírito, como sua superação.

O espírito só alcança sua verdade à medida que se encontra a si mesmo no dilaceramento absoluto. Ele não é essa potência como o positivo que se afasta do negativo - como ao dizer de alguma coisa que é nula ou falsa, liquidamos com ela e passamos a outro assunto. Ao contrário, o espírito só é essa potência enquanto encara diretamente o negativo e se demora junto dele. Esse demorar-se é o poder mágico que converte o negativo em ser. Trata-se do mesmo poder que acima se denominou sujeito, e que ao dar, em seu elemento, ser-aí à determinidade, suprasume a imediatez abstrata, quer dizer, a imediatez que é apenas essente em geral. Portanto, o sujeito é a substância verdadeira, o ser ou a imediatez - que não tem fora de si a mediação, mas é a mediação mesma (HEGEL, 1992, p. 38).

O início da caminhada por meio da experiência é extremamente importante, por mais que esta instância esteja contaminada pelo saber imediato, abstrato e sensível. O Espírito só pode chegar a ser uma potência absoluta se encarar diretamente o que é negativo, é necessário suprasumir o negativo para que ele se converta em “ser”, pois, a suprasunção da verdade imediata pode chegar ao conhecimento do absoluto em si e, ao mesmo tempo, conhecer a verdade do absoluto nele mesmo. Para Nóbrega (2005) o saber do Espírito Absoluto não pode rejeitar o momento inicial do saber imediato, uma vez que o momento inicial é importante por ser o momento inaugural de todo o processo. Assim, para atingir o saber absoluto é preciso passar pelo saber imediato. É com o movimento dialético, e progressivo, que o saber absoluto e o Espírito vão se constituindo e se percebendo. No final do caminho, o saber absoluto e verdadeiro pode ser atingido, e quando isso acontece o início é desvelado ganhando a revelação do que já existia, é como se o fenômeno mais desenvolvido explicasse o fenômeno menos desenvolvido. Neste contexto, a consciência percorreu um duplo objeto.

A consciência tem de agora em diante, como consciência-de-si, um duplo objeto: um, o imediato, o objeto da certeza sensível e da percepção, o qual porém é marcado para ela com o sinal do negativo; o segundo objeto é justamente ela mesma, que é a essência verdadeira e que de início só está presente na oposição do primeiro objeto. A consciência-de-si se apresenta aqui como o movimento no qual essa oposição é suprasumida e onde a igualdade consigo mesma vem-a-ser para ela (HEGEL, 1992, p. 120 e 121).

A consciência, ao atingir a consciência-de-si de um “ser-para-si” - terceira categoria do movimento da passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto, torna-se um “ser”. Segundo Novelli (1998) quando a consciência se torna um “ser”, ela alcança sua universalidade e a totalidade que caracteriza o “ser”. Na negação do “ser-para-si” do “ser-aí”, a consciência-de-si é a razão que não mais recusa o que existe para além dela, já que o mundo será compreendido como resultado dela. É, a partir deste momento, que o “ser” se torna pessoa, se torna livre e chega ao seu maior grau de subjetividade pelo domínio da razão - a consciência tem a certeza de que a realidade é espelho de si. Conforme Hegel (1992, p. 152 e 153):

[...] a consciência-de-si é razão, sua atitude, até agora negativa frente ao ser-outro, se converte numa atitude positiva. Até agora, só se preocupava com sua independência e sua liberdade, a fim de salvar-se e conservar-se para si mesma, às custas do mundo ou de sua própria efetividade, [Já] que ambos lhe pareciam o negativo de sua essência. Mas como razão, segura de si mesma, a consciência-de-si encontrou a paz em relação a ambos; e pode suportá-los, pois está certa de si mesma como [sendo] a realidade, ou seja, está certa de que toda a efetividade não é outra coisa que ela. Seu pensar é imediatamente, ele mesmo, a efetividade; assim, comporta-se em relação a ela como idealismo (HEGEL, 1991, p. 152 e 153).

Portanto, a razão como certeza da verdade sobre a realidade não é mera imposição ou atribuição da consciência, mas o resultado de um processo que havia iniciado bem antes. Todas as etapas do movimento de passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto culminam na chegada da consciência do “ser-em-si-para-si”, por sua vez, o que é, é somente na consciência e o ser na consciência é o ser em si e o ser para si. Por fim, quando a razão se une definitivamente ao que se realiza, ela passa a ser Espírito, nas palavras de Hegel (1992, p. 07), “a razão é espírito quando a certeza de ser toda a realidade se eleva à verdade, e [quando] é consciente de si mesma como de seu mundo e do mundo como de si mesma”. Assim, o resultado da consciência em relação ao que a razão tem sido na realidade é o que a realidade tem sido na consciência.

419 - [Das geistige Wesen] A essência espiritual no seu ser simples é pura consciência e esta consciência-de-si. A natureza originariamente determinada do indivíduo perdeu seu significado positivo, de ser em-si o elemento e o fim de sua atividade: é apenas um momento suprasumido, e o indivíduo é um Si, como Si universal. Inversamente, a Coisa mesma formal tem sua implementação na individualidade agente que se diferencia em si mesma, pois suas diferenças constituem o conteúdo daquele universal. A categoria é em si, como o universal da pura consciência. E também para si, pois o Si da consciência é também um momento seu. A categoria é o ser absoluto, porquanto aquela universalidade é a simples igualdade-consigo-mesmo do ser (HEGEL, 1992, p. 260).

Em síntese, Hegel (1992) utiliza as três unidades essenciais da dialética - a tese, antítese e síntese, para caracterizar o movimento de passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto. Dentro destas três unidades, operam quatro momentos que exemplificam a trajetória do Espírito - o “ser-em-si”; o “ser-aí”; o “ser-para-si” e o “ser-em-si-para-si”. Na passagem do primeiro momento - o “ser-em-si” que corresponde à tese, para a primeira parte do segundo momento - o “ser-aí” que corresponde à primeira parte da antítese, temos a exteriorização da Ideia e a compreensão do primeiro momento (ser-em-si). Na primeira parte do segundo momento, temos a natureza como a antítese da Ideia, que mesmo negando o primeiro momento (ser-em-si), ainda é um momento de compreensão e reflexão para posterior negação e superação dessa fase. Por último, na passagem da primeira parte do segundo momento (ser-aí) para a segunda parte do segundo momento (ser-para-si) temos a segunda negação ou “negação da negação”, onde o “ser-para-si” se diferencia do “ser-em-si” e o supera, se separando e se isolando novamente. É, nesta fase, que temos a unidade do terceiro momento da dialética - a síntese da antítese entre a Ideia e a Natureza, da qual surgirá o quarto momento com o “ser-em-si-para-si” (o Espírito Absoluto).

É, a partir deste movimento, que o idealismo hegeliano afirma que o primordial é a Ideia Absoluta, a Razão Universal, que existe objetivamente e eternamente, mesmo antes e independente da natureza e do ser humano. Conforme Bazarian (1988), para Hegel a Ideia Absoluta é o demiurgo criador do mundo real, sendo todos os fatos e fenômenos da natureza e da sociedade uma manifestação externa da Ideia e do Espírito Absoluto. Nesta perspectiva, no plano ontológico é o pensamento quem determina o ser no idealismo objetivo alemão, e não o ser que determina o pensamento, onde o conhecimento acontece tendo como pressuposto o Espírito Absoluta, a ideia, a consciência, sendo a própria consciência o objeto na produção do conhecimento.

2.3.2 O Materialismo Dialético Marxista: a matéria enquanto movimento real da realidade

A teoria social de Karl Marx não pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e protocolos científicos que desenvolvidos corretamente, conduzem a produção científica de um determinado saber teórico. Não se trata, portanto, de uma receita científica produzida pelo autor para a compreensão da realidade social a partir das ideias constituídas na consciência de uma das mentes mais brilhantes de todos os tempos. Bem diferente disso, a teoria social de Marx é um conjunto articulado de explicitação teórico-metodológica acerca de um objeto determinado, que foi gestado a partir do movimento real da sociedade. É importante a compreensão e a clareza de que a gestação deste objeto de estudo é do movimento real e não somente do real, visto que a compreensão de que foi este último pode levar o leitor da obra a compreensões equivocadas.

Neste contexto, Marx tem como objeto de estudo a Sociedade Burguesa e a reprodução ideal de sua gênese, consolidação, desenvolvimento e as suas crises cíclicas. Baseado em uma nova estrutura social que estava se formando à época, Marx inicia sua investigação a partir do acúmulo teórico de diversos autores que discutiram sobre a sociedade naquele tempo, a começar por autores como Adam Smith e David Ricardo. Além de outros importantes autores que exerceram importante influência no pensamento marxista, como: Ludwig Feuerbach; Bruno Bauer, Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon e, principalmente, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Mesmo com uma grande influência hegeliana, Karl Marx se afasta das principais ideias de Hegel e começa a constituir sua compreensão materialista do movimento real de toda a realidade material, bem como, do movimento de (re)produção da realidade concreta na consciência, num movimento dialético materialista.

Tendo como chave heurística a descoberta de que a burguesia da época estava hipotecada nas condições de produção e reprodução da vida social da própria sociedade burguesa, Marx consegue evoluir no debate iniciado por Adam Smith e David Ricardo, e realizar sua própria crítica acerca da Economia Política, alicerçado por três elementos fundantes que vão ser difundidos em toda a sua teoria social: a Teoria do Valor Trabalho, a perspectiva da revolução como possibilidade histórica e, particularmente, o seu método como pilar de toda sua obra. A Teoria do Valor Trabalho que antes tinha como ideologia a defesa dos interesses burgueses, em Marx passa a ter a ideologia da defesa dos interesses dos trabalhadores. A perspectiva da revolução como uma possibilidade histórica, passa a ser real e não mais uma mera abstração para as classes trabalhadoras, já que a sociedade do capital, a luta de classes nela implícita e as próprias contradições como ordem social podem oferecer os elementos necessários para a superação do capital. É por conta disso que o método na teoria social marxista não é qualquer abstração teórico-científica que privilegia a razão idealista, pelo contrário, é algo que constitui e domina totalmente a realidade e seu movimento, uma vez que as proposições teóricas da sociedade comunista não se baseiam em princípios inventados.

As proposições teóricas dos comunistas não repousam de modo nenhum em ideias, em princípios, que foram inventados ou descobertos por este ou por aquele melhorador do mundo.

São apenas expressões gerais de relações efetivas de uma luta de classes que existe, de um movimento histórico que se processa diante dos nossos olhos. A abolição de relações de propriedade até aqui não é nada de peculiarmente característico do comunismo.

Todas as relações de propriedade estiveram submetidas a uma constante mudança histórica, a uma constante transformação histórica.

A Revolução Francesa, p. ex., aboliu a propriedade feudal a favor da burguesa.

O que distingue o comunismo não é a abolição da propriedade em geral, mas a abolição da propriedade burguesa.

Mas a moderna propriedade privada burguesa é a expressão última e mais consumada da geração e apropriação dos produtos que repousam em * oposições de classes, na exploração de umas ** pelas outras ***.

Neste sentido, os comunistas podem condensar a sua teoria numa única expressão: supressão [Aufhebung] da propriedade privada (MARX e ENGELS, 2007. p. 51 e 52).

Este vínculo fundante do método com a teoria valor trabalho e a perspectiva da revolução é conduzido pela perspectiva ontológica e considera a vida real dos seres reais na dinâmica do movimento real de produção e reprodução material e espiritual dos seres sociais existentes em determinado momento histórico. Além disso, os três pilares da teoria social caracterizam a compreensão e explicação da produção e reprodução do ser, tendo a categoria

trabalho como elemento estrutural e a prática social como elemento integrador da verdade e do critério para a verdade.

A partir desta compreensão, Marx efetiva o desenvolvimento de sua teoria social com a ajuda de categorias, elementos estes que se tornam centrais no pensamento marxista, já que são compreendidas como modos de existência do ser social. Assim, as categorias ajudam o sujeito na extração das determinações do objeto, sendo que quanto mais determinações o sujeito extrair do objeto estudado, mais concreto o objeto se torna. Nesta relação, o sujeito que faz a investigação não é neutro, tampouco deve possuir um distanciamento de seu objeto de estudo, o mesmo formula seu conhecimento por meio da relação entre teoria e práxis; construindo uma prática transformadora e concreta. Tal relação não é somente científica, mas política e social, e deve ser entendida, em sua totalidade e em sua concretude, e não de forma fragmentada, recortada ou em termos puramente abstratos. Praticamente todas as categorias dominantes deste pensamento são ontológicas, ou seja, são retiradas do movimento real da realidade, como é o caso da categoria trabalho, totalidade e historicidade.

A dialética entre objetivação e apropriação tem como dinâmica essencial a autoprodução do ser humano por meio de sua atividade vital, que é o trabalho. Essa relação apresenta como primeiro passo fundamental para a existência humana a transformação da natureza. Segundo Marx e Engels (2007) isso significa que, ao produzir pela atividade de trabalho as condições de sua existência, o ser humano transforma a natureza e se objetiva nela. A primeira apropriação e objetivação geram novas necessidades para o ser humano e o conduzem a novas formas de transformação, num constante movimento de superação e incorporação. É neste processo que se formam as consciências em si e para si, conforme descreve Duarte (2013).

O ponto de partida para a concretização da teoria social desenvolvida por Marx é de que a produção da vida material tem como primeiro pressuposto fundamental de toda a existência humana, o pressuposto de que os seres humanos têm que estar em condições de viver para poder fazer história.

Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 33).

Para concretizarmos o primeiro ato histórico, não basta que a produção dos meios para a satisfação da necessidade seja produzida num determinado momento histórico, colhendo desse benefício às gerações futuras, é necessário que essa produção dos meios para a satisfação das necessidades de primeira ordem sejam produzidas diariamente para manter os seres humanos vivos. O segundo pressuposto de toda a existência humana, é que a satisfação das primeiras necessidades e a ação de fazê-la produzem novas necessidades ao ser humano e, na medida em que ele desenvolve instrumentos para a satisfação da primeira necessidade fundamental, adquire novas necessidades que serão satisfeitas e conduzidas a outras necessidades. Essa produção de novas necessidades também se constitui como o primeiro ato histórico de toda a existência do ser humano. Por último, o terceiro pressuposto de toda a existência humana tem grande importância no desenvolvimento histórico do ser humano, uma vez que quando o ser humano renova diariamente a sua própria vida, começam a criar outros seres humanos e a procriar.

A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais, filhos, a família. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades, uma relação secundária (salvo na Alemanha) e deve, portanto, ser tratada e desenvolvida segundo o ‘conceito de família’, como se costuma fazer na Alemanha (MARX e ENGELS, 2007, p. 33 e 34).

A satisfação do terceiro pressuposto histórico do ser humano desenvolve necessidades totalmente novas, que não existiu nos dois primeiros pressupostos fundamentais. Com o terceiro pressuposto fundamental o ser humano que até então não descobriu a consciência, começa a se criar enquanto ser humano que tem consciência e começa a criar novos seres humanos que gerarão necessidades outras nunca antes vistas na relação entre estes seres humanos. As necessidades agora são imperativas de relações sociais desenvolvidas pelos seres humanos, e possuem a capacidade de intervenção no desenvolvimento histórico dos seres humanos. De acordo com Marx e Engels (2007), estes três aspectos da atividade social não devem ser considerados como três estágios distintos, mas como três aspectos fundamentais que coexistem desde os primórdios da história com os primeiros seres humanos.

Com a produção da vida a partir das necessidades advindas das relações sociais temos uma relação de mão dupla, de um lado com a relação natural e de outro com a relação social. Conforme Paulo Netto (2012) o social começa a ser determinado segundo as necessidades de vários indivíduos mediante um determinado modo de produção que é, ao

mesmo tempo uma forma de força produtiva, sendo que, a soma destas forças produtivas condiciona o desenvolvimento do território social e dos seres humanos, logo, a história da humanidade deve ser sempre estudada em conexão com a história dos modos de produção e trocas. A compreensão deste entendimento é essencial para o entendimento de qualquer realidade social da história da humanidade, já que a determinação da realidade social está essencialmente atrelada ao desenvolvimento de determinado modo de produção.

No movimento de intercâmbio da relação do ser humano com a natureza e do ser humano com outro ser humano nasce a consciência e a linguagem. A consciência se desenvolve no interior do desenvolvimento histórico real sendo desde sua origem um produto social, inicialmente sob a forma da consciência pura, do meio sensível mais imediato e do vínculo limitado com outros indivíduos; e depois com a necessidade de desenvolver relações sociais com outros indivíduos. Inicialmente, a consciência do ser humano é algo muito próximo do instinto animal, se diferenciando somente porque no ser humano seu instinto é consciente.

A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é algo tão animal quanto à própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente (MARX e ENGELS, 2007, p. 35).

Assim como a consciência, a linguagem também se desenvolve no interior desse desenvolvimento histórico real, porém, a diferença da linguagem em relação à consciência é que a linguagem é a consciência material, desenvolvida a partir da necessidade do intercâmbio com outros seres humanos. Além disso, é importante observar que a consciência na relação dialética com a linguagem é primeira, dado que nessa relação dialética o espírito é contaminado primeiro pela matéria, para depois se manifestar sob a forma de linguagem.

O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria que, aqui, se manifesta sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciências - 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 de intercâmbio com outros homens (MARX e ENGELS, 2007, p. 34 e 35).

Com o surgimento da consciência e da linguagem, os seres humanos começam a se organizar socialmente para a realização das tarefas necessárias à satisfação das necessidades dos indivíduos. A organização inicial é originada pela divisão do trabalho a partir do ato sexual, entre homens e mulheres, entretanto, com o movimento histórico real surge a divisão entre o trabalho material e o trabalho imaterial. Essa divisão do trabalho tem sérias consequências para os desdobramentos da história da humanidade, principalmente em relação à consciência, pois é diante desta divisão que a consciência ganha condições de emancipar-se e lançar-se ao desenvolvimento do intelecto humano. Segundo Paulo Netto (2012) esta divisão do trabalho só pode ser realizada porque as relações sociais existentes estão em constante contradição com as forças de produção existentes, e como a divisão do trabalho está dada a possibilidade do trabalho e da fruição deste trabalho serem usufruídos por indivíduos diferentes. A única maneira para que isso não aconteça é que a divisão do trabalho seja superada por incorporação.

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem (MARX e ENGELS, 2007, p. 36).

A divisão do trabalho institui novos elementos sociais na relação entre os seres humanos, já que nesta divisão cada indivíduo passa a ter uma atividade exclusiva e determinada. Esta divisão, inicialmente, natural do trabalho no território social divide a sociedade em diversas famílias, colocando a mulher e os filhos como escravos do homem e, conseqüentemente, distribui o produto do trabalho de forma desigual, criando o embrião da propriedade privada. Este fato reflete também na divisão dos interesses particulares advindos das famílias e dos interesses coletivos advindos de toda a coletividade. Desta contradição, temos a origem de dois grandes elementos sociais, a sociedade civil que é o verdadeiro foco de toda a história e, o Estado que surge como forma autônoma separada dos interesses particulares e dos interesses coletivos, como se fosse uma comunidade ilusória.

É precisamente dessa contradição do interesse particular com o interesse coletivo que o interesse coletivo assume, como Estado, uma forma autônoma, separa dos reais interesses singulares e gerais e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre fundada sobre a base real [realen] dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como os laços de sangue, a linguagem, a divisão

do trabalho em escala ampliada e demais interesses - e em especial, como desenvolveremos adiante, fundado sobre as classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se isolam em cada um desses aglomerados humanos e em meio aos quais há uma classe que domina todas as outras (MARX e ENGELS, 2007, p. 37).

Estes autores possuíam a convicção de que o Estado é uma forma autônoma criada a partir dos interesses de uma classe social (a classe burguesa) para regular as lutas de classes desenvolvidas no interior da sociedade civil, bem como para regular os seus interesses econômicos, sociais e políticos. O Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil, porém, ao mesmo tempo tem o poder de mediar todas as instituições coletivas encontradas na sociedade civil e representar o interesse de todos os indivíduos que dele fazem parte. Como escreve Marx (2008) a representatividade do Estado perante a sociedade civil nada mais é do que um comitê para administrar os negócios da classe burguesa, mantendo o domínio econômico desta classe a partir de um domínio político sobre outros grupos o classes. A função do Estado na teoria marxista é a de defender os interesses das classes dominantes por meio de seus instrumentos de regulação e repressão, como o sistema jurídico e o aparato militar e policial. Nesta perspectiva, as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes, e são disseminadas por meio do Estado.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica [...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

Assim sendo, não é só o Estado que se apresenta como instrumento de regulação da classe burguesa, tanto no interior da sociedade civil quanto fora dela, mas também a disseminação das ideias da classe dominante para as classes dominadas em forma de ideologia coletiva, que beneficiará a todos. A partir deste mecanismo utilizado para a perpetuação da exploração com o ataque à consciência dos indivíduos das classes dominadas, o trabalhador sobrevive numa ideologia da realidade, o que o impede de tomar consciência do verdadeiro movimento real desenvolvido na sociedade civil.

Todas as colisões desenvolvidas na história possuem sua origem na materialidade da contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio realizada pelos seres humanos em cada período da história, sendo que, somente por meio da conscientização de todas as classes dominadas e da superação por incorporação do atual modo de produção, que poderemos ascender e avançar para uma nova realidade histórica, em que um ser humano não precise explorar outro ser humano para acumular riquezas e que o ser humano se humanize e se realize por intermédio do trabalho.

Em síntese, o materialismo histórico dialético é uma concepção filosófica que surgiu no século XIX, tendo como principal fundador Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), além de diversos outros seguidores da teoria do conhecimento, como: Vladimir Ilich Lênin (1870--1924), Leon Trótski (1879-1940), Rosa Luxemburgo (1871-1919), Antonio Gramsci (1891-1937) e Gyorgy Lukács (1885-1971). Estes autores revolucionam o pensamento filosófico, especialmente pelo tom político-econômico das ideias desenvolvidas na criação do método materialista histórico dialético. Para, além disso, no quadro geral de referência da filosofia, o materialismo dialético afirma que o mundo é material por natureza e prova que todos os objetos e fenômenos, são formas de matéria em movimento do real em diversos níveis, assim, no plano ontológico, é a matéria que determina a ideia ou a consciência, sendo este o produto do movimento da realidade material, ou seja, é ser que determina o pensamento e não o contrário.

2.3.3 A concepção dialética e a relação sujeito-objeto em Hegel e Marx

A concepção de dialética ao longo do movimento histórico manteve diversos significados. Na Grécia antiga, local de sua origem, a dialética significava a arte do diálogo, que consistia na arguição lógica como fundamento para o diálogo entre dois ou mais interlocutores. É como se o sistema da lógica na arguição designasse a teoria do pensamento racional na arte de aplicar as regras lógicas à discussão. No sentido moderno, a dialética tem outro significado, segundo Konder (2008) a dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Com o tempo, a dialética foi sendo reprimida historicamente e empurrada para posições secundárias no pensamento filosófico, muito em função da hegemonia de outros objetos de estudo da filosofia, com é o caso da metafísica e da teologia. Com o Renascimento, período da história entre meados do século XIV e o fim do século XVI que tinha como principal ideário o ser humano, a dialética volta a ser tema fundamental no

pensamento de diversos filósofos. Tempos depois, com o advento da Modernidade e o período Iluminista, a dialética ressurgiu com o Idealista Alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Para Hegel, a dialética é um movimento espiralado crescente, que procede por meio de contradições já superadas nas etapas anteriores. Neste processo, a contradição deve estar concentrada no núcleo do pensamento e das coisas simultaneamente para compreendermos a realidade contraditória. A dialética é a estrutura e o desenvolvimento intrínsecos ao próprio ser e ao próprio objeto em si mesmo, visto que a contradição é a raiz de todo movimento, e somente quando o próprio ser humano ou objeto tem algo em si mesmo, que a contradição se move. O coração da dialética hegeliana é o movimento espiralado crescente, que é mediado por três momentos dialéticos: a tese, a antítese e a síntese. Hegel demonstra que a contradição não é apenas uma dimensão fundamental do conhecimento, mas principalmente, da consciência do sujeito e da realidade objetiva.

Na constituição da filosofia e da dialética hegeliana, o idealista alemão descobre que o ser humano é quem transforma ativamente a realidade a partir das condições e imposição que o próprio ser humano impõe na realidade objetiva. Esta compreensão da realidade objetiva do autor foi influenciada pelas Revoluções Industrial e Francesa, mudando consequentemente o modo como ele pensava a realidade. Por conta disso, Hegel começou a estudar os movimentos da realidade objetiva, particularmente, as atividades políticas e econômicas da época. Com os estudos, e mediante a observação da Revolução Francesa, Hegel percebe que é pela mudança das ideias que os seres humanos fazem a sua própria história. Esta descoberta faz com que o autor compreende que o que impulsiona o desenvolvimento do ser humano é a relação do próprio ser humano com a natureza, sendo que, é o ser humano que domina a natureza a partir do trabalho e não o contrário. É a partir do trabalho que presenciamos o movimento do sujeito e do objeto e, com isso, temos o desenvolvimento das forças produtivas, dos modos de produção e da própria humanidade. Nesta lógica, Hegel se deu conta que é o trabalho que criou a possibilidade do ser humano de ir além e superar a natureza, mesmo sendo o ser humano parte dela. Deste modo, “o trabalho é o conceito-chave para nós compreendermos o que é a superação dialética” (KONDER, 2008, p. 24).

A partir da categoria trabalho, Hegel enxerga a possibilidade de superação da natureza e a descoberta neste movimento da dialética, uma vez que, quando a natureza é negada pelo trabalho, ela assume uma nova forma totalmente modificada segundo a necessidade e os objetivos dos seres humanos. Neste processo, que à primeira vista parece ser

simples, encontramos um movimento complexo de negação, suspensão e superação de uma determinada realidade que vai ser negada e elevada a um nível superior. Com a compreensão desta relação, Hegel desenvolve os elementos fundantes para a construção da sua dialética idealista, que é marcada pela contradição, pelo movimento (espiralado crescente), pela totalidade, pela identidade dos opostos e por três momentos dialéticos: a tese, a antítese e a síntese.

Ao se apropriar da filosofia e da dialética de seu mestre, Marx vai criticar a unilateralidade da concepção de Hegel sobre o trabalho, sustentando que a concepção desenvolvida pelo autor dá toda importância ao trabalho intelectual e nenhuma importância ao trabalho material. Conforme Marx (2004) Hegel se coloca a partir do ponto de vista dos economistas nacionais, analisando o trabalho como a essência do ser humano que se confirma, ou seja, ele só enxerga o lado positivo do trabalho e não enxerga o seu lado negativo. Logo, “o trabalho que Hegel unicamente conhece e reconhece é o abstratamente espiritual” (MARX, 2004, p. 124).

Apesar de Marx concordar com Hegel que o trabalho é a chave para o desenvolvimento do ser humano, não compartilha da compreensão de seu mestre de que o trabalho só se constitui enquanto expressão positiva - o trabalho intelectual. Para Marx (2004) esta concepção é abstrata e ignora o lado negativo do trabalho, com suas deformações, suas desrealizações e sua desumanização. Por isso, Hegel não conseguiu analisar os problemas negativos do trabalho ligados à alienação e a exploração. É, fundamentado nesta questão, que Marx não concordou com a forma que a dialética hegeliana estava, segundo ele a dialética em Hegel está de cabeça para baixo, justamente pela unilateralidade com que tratou a concepção de trabalho e, principalmente, do ponto de partida que Hegel inicia o movimento dialético.

Em Hegel, o movimento dialético se inicia na consciência, depois é exteriorizado para fora da consciência no objeto e retorna a consciência. Nesse sentido, o sujeito ao se exteriorizar no objeto pela experiência abarca seu todo, conhecendo o próprio objeto nele mesmo, com isso, o sujeito se fundirá ao objeto e o objeto ao sujeito. A consciência do sujeito se torna a consciência do mundo e, assim, a realidade é sempre e necessariamente subjetiva. Em Marx, o movimento dialético se inicia na materialidade do movimento real, uma vez que a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática, depois há uma prévia-ideação na consciência, que é a capacidade de produzir ideias para a solução do problema e, por fim, tem-se a objetivação, que é a capacidade de exteriorizar objetivamente ou materialmente a prévia-ideação desenvolvida na consciência.

Depois de explicitado o ponto de partida e o ponto de chegada da dialética hegeliana e marxista, explicitaremos a seguir alguns dos elementos fundantes da dialética, quais sejam, a contradição, o movimento, a totalidade e a identidade dos opostos. Por último, explicitaremos os três momentos essenciais da dialética hegeliana: a tese, a antítese e a síntese, bem como, as leis gerais da dialética materialista desenvolvida por Engels e com a contribuição de Marx - a lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); a lei da interpenetração dos contrários; e a lei da negação da negação. Haja vista que estas categorias ajudam a compreender o movimento que foi realizado nesta pesquisa.

No movimento dialético, a contradição é a fonte de todo o movimento, pois, é somente quando se tem algo em si mesmo, seja no sujeito ou no objeto, que a contradição tem impulso e atividade. De acordo com Hegel (1992) a contradição dialética se estabelece no ser humano ou no objeto em si mesmo e não comporta a identificação da ciência da lógica. Desta forma, não há uma contradição geral, mas contradições em diferentes objetos, cada uma com seu conteúdo concreto, com movimento próprio e que deve ser penetrado em seu conteúdo próprio. A lógica hegeliana é sua verdadeira metafísica, segundo o autor as categorias lógicas da estrutura formal do pensamento ao qual o sujeito conhece a realidade, não são categorias do pensamento puro, mas estruturas da realidade. Por isso, o conhecimento da filosofia hegeliana tem o intuito de superar a relação sujeito e objeto, mas não na dualidade entre estes dois, já que o sujeito deve se conhecer e só se conhece à medida que conhece o objeto e vice-versa.

Diferente da lógica clássica que tinha como intuito somente fixar as diferenças e a identidade, a lógica hegeliana tem como intuito a oposição da identidade dos opostos, tendo a síntese como a verdade do conceito. A contradição entre identidade dos opostos na unidade dialética não significa a oposição entre juízos de valor, mas uma oposição de exclusão entre termos e significados opostos. Nesta relação, entre a ciência lógica e a ciência hegeliana, Konder (2008, p. 47) explicita que a dialética não se contrapõe a lógica, mas vai além.

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar.

Nesta perspectiva, como a realidade é marcada pela contradição há uma criação de unidades contraditórias. Dentro destas unidades contraditórias, Hegel caracteriza que há uma

identidade dos opostos, uma vez que, estes dois elementos opostos que estão dentro da unidade contraditória se relacionam intrinsecamente, é como se o senhor dependesse do escravo, e o escravo dependesse do senhor. Nesta relação entre senhor e escravo, o senhor se impõe em relação ao escravo por meio da negação do primeiro sobre o segundo que não o reconhece como igual, além de não o reconhecer o senhor domina o escravo anulando-o, com isso, o dominado renuncia o seu desejo de ser reconhecido enquanto igual pelo senhor. Por conta disso, há o surgimento de uma consciência no dominado de que ele se reconhece enquanto escravo do senhor que é seu dono. Com a inserção do princípio da identidade dos opostos há uma concepção diversa e uma superação da concepção da ciência da lógica, pois, o caráter constitutivo da contradição do ser e do pensamento podem tornar os fenômenos idênticos e, ao mesmo tempo, diversa pelo contínuo movimento de transformação.

Neste movimento dialético, existe a negação do todo em detrimento das partes e a negação das partes em detrimento do todo, desta forma, a dialética pensa tanto as contradições entre as partes como as contradições na relação com o todo. Segundo Konder (2008) os diversos aspectos da realidade contraditória se entrelaçam em diferentes níveis e dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente. Diante disso, a dialética reconhece o conhecimento do princípio da totalidade que é essencial ao movimento das contradições e das mediações desenvolvidas pela dialética. A totalidade é um dos principais princípios da dialética, seja ela idealista ou materialista, pois, é ela quem dá a dimensão da generalização do pensamento dos objetivos concretos que se quer chegar. Conforme Konder (2008, p. 38):

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada).

A totalidade, então, é mais do que a soma das partes em função do todo, ela é muito importante para a compreensão do nível de totalização exigido pelos objetivos concretos e pela conjuntura das questões que devem ser estudadas. Além disso, a modificação do todo só se realiza no processo de totalização a partir de um acúmulo quantitativo de mudanças nas partes até que se alcance um acúmulo ideal para a transformação qualitativa da totalidade. Neste movimento de passagem, Hegel (1992) caracteriza em sua dialética que esse é um processo de concretização, que vai do abstrato ao concreto, como se a categoria mais abstrata fosse o “ser” puro, que é negado pelo “não-ser” e como resultado teríamos uma nova negação

da segunda etapa e, ao mesmo tempo, a superação das duas etapas anteriores para um novo devir, um novo recomeço, uma nova reorientação. Já, no movimento dialético, que é espiralado crescente, tanto em Hegel como em Marx, caracterizam a presença da totalidade na mediação da contradição e da identidade dos opostos.

Na dialética hegeliana, existe uma tríade que é essencial para o movimento da dialética, visto que é dentro deste processo que temos o ponto de partida e o ponto de chegada da compreensão do fenômeno estudado, num processo constante de negação, superação e renovação. Na tríade hegeliana existem três unidades contraditórias, a tese ou afirmação, a antítese ou negação da afirmação e a síntese ou a formação de uma nova tese, sendo que dentro das três unidades existem quatro momentos essenciais para a passagem do Espírito Abstrato para o Espírito Absoluto, o “ser-em-si”, o “ser-aí”, o “ser-para-si” e o “ser-em-si-para-si”.

Inicialmente, na passagem do primeiro momento - o “ser-em-si” que corresponde à tese, para a primeira parte do segundo momento - o “ser-aí” que corresponde à primeira parte da antítese, temos a exteriorização da Ideia e a compreensão do primeiro momento (ser-em-si). Na primeira parte do segundo momento, temos a natureza como a antítese da Ideia, que mesmo negando o primeiro momento (ser-em-si), ainda é um momento de compreensão e reflexão para posterior negação e superação dessa fase. Por último, na passagem da primeira parte do segundo momento (ser-aí) para a segunda parte do segundo momento (ser-para-si) temos a segunda negação ou “negação da negação”, onde o “ser-para-si” se diferencia do “ser-em-si” e o supera, se separando e se isolando novamente. É, nesta fase, que temos a unidade do terceiro momento da dialética - a síntese da antítese entre a Ideia e a Natureza, da qual surgirá o quarto momento com o “ser-em-si-para-si” (o Espírito Absoluto).

Diferente da dialética idealista, apesar de concordar com a sua estrutura, Marx e Engels tratam de colocar a dialética de cabeça para cima, colocando-a sobre seus próprios pés. Com este objetivo, se preocupam em construir o caráter materialista da dialética, defendendo que a história humana fosse analisada a partir da sua relação com a natureza.

Era preciso evitar que a dialética da história humana fosse analisada como se não tivesse absolutamente nada a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irredutivelmente natural e não tivesse começado sua trajetória na natureza. Uma certa dialética na natureza (ou pelo menos uma pré-dialética) era, para Marx e para Engels, uma condição prévia para que pudesse existir a dialética humana (KONDER, 2008, p. 55).

Nesta conjuntura, Marx deixa as bases fundantes para a construção de uma dialética com caráter materialista e histórico, e Engels constrói o que será as leis gerais da dialética, que podem ser concentradas em três leis: a lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa; a lei da interpenetração dos contrários e a lei da negação da negação. A primeira lei, da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa, caracteriza que os objetos e as coisas passam por processos de transformação, em períodos mais lentos, que permitem pequenas alterações quantitativas, e em períodos mais acelerados, que permitem as alterações qualitativas.

Trata-se de um processo de transformação das coisas, com mudanças mínimas de quantidade que ao se acumularem provocam uma transformação qualitativa. Essa transformação, da passagem do acúmulo, ou da quantidade, para a qualidade se apresenta como um numérico para uma análise qualitativa no sentido de compreender a relação dos dados quantitativos em uma perspectiva mais ampla, também permite retornar à condição numérica sempre que necessário (VENTURA, 208, p. 21).

A segunda lei, da interpenetração dos contrários, compreende que todos os aspectos da realidade são contraditórios, mas se entrelaçam e chegam a diferentes níveis da realidade. Por isso, os opostos são dependentes uns dos outros, mesmo estes sendo totalmente contraditórios, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente sem levarmos em conta a conexão que as partes diferentes têm em relação ao todo conglomerado. Conforme Triviños (1987, p. 69), em relação à segunda lei da dialética:

No desenvolvimento existem elementos chamados contrários. Estes, no processo de transformação, são opostos. Mas não podem existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui. Não é possível, por exemplo, conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado.

Nesta relação contraditória os opostos são extremamente necessários para um conceber a existência do outro, os contrários estão sempre em plena interação e, é este fato que permite a explicitação da contradição. A terceira lei, da negação da negação, caracteriza que o movimento da realidade só faz sentido, entre afirmações, negações e a superação destas, ou seja, com a tese, a antítese e a síntese. Como estas unidades já haviam sido desenvolvidas por Hegel (1993), Engels trata somente de resgatá-las do caráter idealista para o caráter materialista. Conforme Konder (2008) a tese ou a afirmação incita necessariamente a antítese ou a sua negação, entretanto, a negação não prevalece para tal, e tanto a afirmação quanto à

negação são superadas e chegam a uma síntese ou negação da negação. Em relação à terceira lei da dialética, Ventura (2008, p. 21-22) caracteriza que ela é:

[...] resultante da unidade dos contraditórios, onde um nega o outro, surge à negação da negação, chamada síntese, que é o novo; então, estabelece-se uma tríade composta pelas fases (características) “tese, antítese, síntese”, que explica o movimento do mundo e do pensamento, ou seja, explica a Dialética. Negar o que foi negado no processo da tese (afirmação, prática), depois da antítese (negação da prática, nova teoria) e da síntese (negação da negação, prática transformada), é possível e necessário, tendo em vista que somente por meio deste movimento que se compreende o conceito do objeto em sua “essência”, em sua “totalidade” e em sua “historicidade”.

As três leis gerais da dialética não podem ser pensadas isoladamente uma da outra, já que uma lei complementa a outra e estão intrinsecamente entrelaçadas em seus diversos níveis, por isso, as três leis dependem uma da outra e devem ser utilizadas com as devidas precauções para a compreensão do objeto ou fenômeno estudado. Além disso, estas leis da dialética instigam o sujeito a um constante espírito crítico em suas análises e na revisão das interpretações feitas, na medida em que a dialética nos inspira a realizar constantes revisões do passado à luz das relações desenvolvidas no presente.

No plano gnosiológico, temos o cerne da discussão e do debate entre Hegel e Marx. Em Hegel, a relação entre sujeito e objeto é superada, pois, segundo ele não há uma separação concreta entre o elemento interior no ser humano e os elementos exteriores na natureza, esta separação que é produzida entre um e outro elemento está inter-relacionada, produzindo assim identidade e identificação. Como argumenta Hegel (1992), o ser humano é sujeito de si mesmo - é sujeito da consciência, da razão, do espírito - independente da existência corpórea do ser humano - é como se o ser fosse propriedade da autoconsciência.

A autoconsciência, ou seja, a certeza de que as suas determinações são tanto objectais, determinações da essência das coisas, quanto seus pensamentos próprios, é a razão; enquanto tal identidade, a razão é não só a substância absoluta, mas a verdade como saber. Com efeito, a verdade tem aqui por determinidade peculiar, por forma imanente, o conceito puro que existe para si, o eu, a certeza de si mesmo como universalidade infinita. - Esta verdade ciente é o espírito. (HEGEL, 1992, p. 61).

O sujeito ao se exteriorizar no objeto a partir da experiência abarca seu todo, conhecendo o próprio objeto nele mesmo, com isso, o sujeito se fundirá ao objeto e o objeto em relação ao sujeito, superando o dualismo sujeito-objeto. Nesse sentido, a união do sujeito e objeto está no conhecer, pois, o sujeito ao conhecer o objeto o determina e este determina o sujeito. O sujeito reconhece o objeto e reconhece a si mesmo. O sujeito que conhece, conhece

algo, o que configura o próprio autoconhecimento do sujeito. Segundo Novelli (2008) ao reconhecer o objeto, o sujeito toma consciência de si mesmo por meio do outro (objeto) em si, sendo o “Eu subjetivo” hegeliano o responsável pela mediação do sujeito consigo mesmo e do objeto que foi incorporado na consciência do sujeito.

Daí, reconhecer é atividade reflexiva pela qual o sujeito toma consciência de si pela consciência que tem do objeto. O sujeito sabe de si ao saber do objeto. Pelo reconhecimento o sujeito re-visita o objeto, pois este não pode ser concebido sem aquele. Ao re-visitar o objeto o sujeito o “conhece” pela primeira vez por meio da distância que aí se estabelece. Desse modo, não basta que o objeto esteja no sujeito, mas é necessário que ele seja para o sujeito. O objeto não somente visto a partir do sujeito, mas é visto em si mesmo. Eis a realidade da objetividade que ultrapassa a delimitação da aparência (NOVELLI, 2008, p. 64 e 65).

Diante do exposto, Hegel caracteriza que o sujeito conhece a si mesmo quando se exterioriza e conhece o objeto em si mesmo. Depois de incorporar o objeto, o sujeito agora é constituído como um “sujeito-objeto” dentro de si mesmo, visto que o seu objeto (o Eu subjetivo) é ele mesmo dentro de um movimento dialético de identificação dos opostos. Todo este processo faz da consciência o sujeito e o ser o objeto, este condicionamento do ser do sujeito ao ser do objeto torna a consciência “um em si mesma” na medida em que se abre ao seu outro que ela apreendera como ela mesma. A consciência do sujeito se torna a consciência do mundo e, assim, a realidade é sempre e necessariamente subjetiva.

Em Marx, a relação entre sujeito e objeto é totalmente diferente da compreensão de Hegel. De acordo com Marx, o ser em sua atividade prática é o próprio sujeito e a consciência o objeto apreendido pelo ser em sua realidade objetiva e material. Portanto, para compreendermos a relação entre sujeito e objeto neste autor, devemos compreender que a construção do conhecimento é um produto histórico, transitório e constituído da materialidade do movimento real das forças produtivas e das relações sociais dos seres humanos, fruto da totalidade concreta que é tomada como ponto de partida e de chegada, a partir da mediação da práxis social.

Neste contexto, o sujeito é o ser humano, compreendido enquanto um ser social e histórico, que parte da totalidade concreta e da atividade prática ao qual está materializada na realidade objetiva, sendo esta externa e existente independente da vontade do ser humano, mas que pode ser modificado por ele. O sujeito na dialética materialista não é neutro e deve construir o seu conhecimento por meio da relação entre teoria e prática, desenvolvendo uma prática concreta e transformadora.

Já o objeto nesta relação é a realidade objetiva na qual estão contidas as atividades humanas e as contradições internas essenciais ao movimento histórico, dentro deste objeto temos as relações sociais de produção, os meios e modos de (re)produção e a estrutura, organização e função da sociedade em cada período histórico. Assim sendo, a produção do conhecimento nesta relação, “está necessariamente imbuído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito desta atividade ele deve relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade”. (KOPNIN, 1978, p.125)

Ademais, a relação entre sujeito e objeto não é somente científica, mas, principalmente, política e social, visto que a produção do conhecimento só tem sentido se conseguir revelar o que está oculto na realidade contraditória, na antinomia entre aparência e essência, e no desnudar da relação entre a representação e a verdade. Conforme Kosik (1976), o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só por meio dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Nessa perspectiva, para chegarmos à essência do objeto é necessário o movimento dialético e o movimento histórico para a apreensão das múltiplas determinações e dos fenômenos ocultos.

2.3.4 O (Neo)positivismo

O positivismo é uma corrente do pensamento filosófico que surgiu na França no começo do século XIX, tendo como principais idealizadores Auguste Comte (1798-1857) e John Stuart Mill (1806-1873). A corrente filosófica positivista ganhou força com o desenvolvimento do iluminismo, a partir das crises sociais e moral do fim da Idade Média e início da Idade moderna, depois da Revolução Francesa (1789-1799). Entretanto, é necessário observar que o positivismo não nasceu com Comte e Mill, tendo suas raízes ligadas ao empirismo - teoria do conhecimento que afirma que o conhecimento emerge da experiência sensorial do ser humano, e suas bases concretas sistematizadas nos séculos XVII e XVIII, com Francis Bacon (1561-1626) - um político, filósofo e cientista inglês considerado o fundador da ciência moderna; Thomas Hobbes (1588-1679) - um teórico, político e filósofo inglês autor do livro *Leviatã* (1651); e David Hume (1711-1776) - um filósofo, historiador e ensaísta britânico, considerado célebre por seu empirismo.

Em linhas gerais, conforme Comte (2000), a escola positivista propõe uma filosofia da história, tendo por base a “lei dos três estados” que marcaria as fases da evolução do

pensamento humano. O primeiro estado é o teológico ou fictício, é onde o ser humano explica a realidade por meio de entidades supranaturais, os Deuses, buscando responder as principais questões da vida e da nossa existência, sendo que, todos os fenômenos que ocorrem são em decorrência da vontade dos Deuses, principalmente, aqueles que não possuem explicação. O segundo estado é o metafísico ou abstrato, é aquele em que a ignorância social e a total descrença nos Deuses, criaram explicações misteriosas para os fenômenos, caracterizando um meio termo entre o estado teológico e o estado positivo. Neste estado, os fenômenos sobrenaturais são substituídos por entidades abstratas e fenômenos metafísicos para explicar a realidade. O terceiro estado é o positivo ou científico, etapa final e definitiva, não se busca mais o "porquê" das coisas, mas sim o "como", por meio da descoberta e do estudo das leis naturais, a partir do uso da razão. Este estado corresponde à maturidade do espírito humano que não é mais enganado por explicações vagas e sobrenaturais. Conforme Comte (2000) é a partir do último estado que surge o espírito positivista do pensamento, sendo necessário que o ser humano passe sequencialmente por cada estado para se chegar ao estado absoluto, podendo também, não atingir tal estado.

Além da lei dos três estados, Comte (2000) acreditava que as ciências deveriam ser classificadas de acordo com o grau de simplicidade e complexidade de seus respectivos objetos. Nesse sentido, o autor parte do estudo dos fenômenos mais gerais, que são os mais simples, e vai em direção aos mais particulares, que são os mais complexos. Esta classificação leva em conta também, o dogmatismo, grau de dependência de uma ciência em relação à outra, e a história, que caracteriza a disposição de cada ciência conforme sua constituição. Comte (2000) apresenta como ponto de partida de sua classificação, a matemática, haja vista que ela constitui a base fundamental de toda a filosofia da natureza. Em seguida, apresenta a astronomia, a física, a química, a fisiologia e a sociologia, sendo esta última a mais particular de todas as outras ciências e, por conseguinte, a mais complexa também.

De acordo com Triviños (1987), a escola positivista se desenvolve ao longo da história tendo três momentos significativos na evolução do seu pensamento. A primeira fase, chamada de Positivismo Clássico, surge com Augusto Comte no início do século XIX, sobressaindo também os nomes de Émile Littré (1801-1881), Herbert Spencer (1820-1903) e John Stuart Mill (1806-1873). A segunda fase, chamada de Empiriocriticismo, surge no final do século XIX e início do século XX, com Avenarius (1843-1896) e Mach (1838-1916). E, a terceira fase, denominada de Neopositivismo, surge no século XX, compreendendo uma série de matizes como: o positivismo lógico; o empirismo lógico, vinculados ao Círculo de Viena; o atomismo lógico de Russell (1872-1970) e Wittgenstein (1889-1951); a filosofia analítica; o

behaviorismo de Watson (1878-1958) e o neobehaviorismo de Hull (1884-1952) e Skinner (1904-1990).

O Positivismo Lógico, ou Empiricismo Lógico, ou Neopositivismo é um movimento filosófico do século XX, constituído e desenvolvido por membros do Círculo de Viena a partir da lógica moderna e do pensamento empírico tradicional, que restringiu o conhecimento à ciência e optou pela utilização do verificacionismo com o intuito de rejeitar a metafísica.

O neopositivismo nasce em Viena, na Áustria, a partir de encontros realizados informalmente na Universidade de Viena por um grupo de filósofos, sociólogos, matemáticos, físicos, juristas, etc., sob a coordenação do filósofo Moritz Schlick. Além de Schlick, o grupo contava com grandes pensadores da época, como: do Rudolf Carnap, Herbert Feigl, Kurt Gödel, Hans Hahn, Otto Neurath e Friedrich Waismann. O grupo tinha como principal objetivo discutir as questões relacionadas a natureza do conhecimento científico, a partir da constituição de uma teoria crítica que subsidiasse os estudos e as análises dos princípios e conceitos do conhecimento científico em geral, principalmente o positivismo.

O Círculo de Viena, como era chamado o grupo, manteve como principais influências as idéias dos positivistas Ernst Mach e Auguste Comte; a lógica de Russell, Whitehead, Peano e Frege; os novos paradigmas da física contemporânea, como a de Einstein e a discussão sobre linguagem do filósofo Ludwig Wittgenstein por meio do livro “Tractatus Logico-Philosophicus, que permitiu ao grupo elevar ao máximo o alcance da filosofia. Foi por conta desta última influência que este movimento atribuiu a linguagem sua maior preocupação, visto que é por meio dela que se constitui o saber científico e o meio de controle da produção do conhecimento.

A partir destas influências, conforme Pinto (2007), o neopositivismo se constituiu diante de quatro pontos principais: 1) a ciência, a partir da unificação dela com a linguagem e os fatos que o fundamentam, vindo todo conhecimento científico da experiência e do caráter tautológico do pensamento; 2) a filosofia, reduzida a uma elucidação das proposições científicas, que se referem a ciência. Nesse sentido, a filosofia será uma filosofia da ciência, a serviço desta última, se ocupando do aspecto positivo do conhecimento humano, estando a ciência responsável por verificar as proposições a partir da verificação, da mensuração e da experiência. 3) o simbolismo lógico de Frege e de Russel, com a intenção de ser utilizado para tornar clara a linguagem da ciência; e, 4) a negação a metafísica, haja vista que com o sucesso da relação entre filosofia, ciência e lógica, a produção do conhecimento seria tratada

agora, em uma linguagem provida de sentido, e não mais em uma linguagem das questões filosóficas.

O positivismo lógico busca desenvolver uma nova filosofia da ciência dentro de uma lógica-matemática linear rigorosa, fundamentado na ciência empírica-formal a partir da experiência e, tendo como modelo a física e a matemática na verificação semântica das proposições enunciadas. Logo, a intenção é conhecer o sentido de uma proposição por meio do conhecimento das circunstâncias pelas quais esta proposição semântica é verdadeira ou falsa. Assim, se “Todas as minhas crianças saudáveis fazem exercício” e “Todas as minhas crianças que fazem exercício são meus filhos”, temos que, “Todas as minhas crianças saudáveis são meus filhos. Nesta lógica, conforme Pinto (2007) as proposições metafísicas que são especulativas devem ser afastadas, não porque podem ser falsas, mas porque nada significam, ou seja, não possuem sentido lógico-matemático.

Diante disso, o positivismo lógico desponta como um dos desdobramentos da escola positivista, com o intuito de constituir uma nova filosofia da ciência por meio de uma lógica linear matemática e partir da experiência empírica. Teoria do conhecimento que foi pouco utilizada após as contribuições do Círculo de Viena, mas que agora emerge como uma nova tendência na produção científica, especialmente depois da ascensão de uma nova agenda de reestruturação do capital internacional, visto que assim como a pós-modernidade, o neopositivismo revela-se como um componente ideológico do capitalismo contemporâneo, particularmente com a ebulição dos giros linguísticos.

No quadro geral de referência, a partir do problema fundamental da filosofia, tanto o Positivismo, quanto o Neopositivismo são tendências dentro do Idealismo Subjetivo, sendo este um dos desdobramentos do Idealismo Filosófico. Logo, a escola (neo)positivista é uma das tendências do campo do Idealismo Filosófico. Conforme Triviños (1987) essa identificação das raízes positivistas esclarecem alguns traços fundamentais das tendências do pensamento positivista, visto que o Idealismo Filosófico afirma que é o espírito, a ideia e a consciência anterior a matéria, sendo a matéria o produto da consciência.

Neste panorama de referência da postura (neo)positivista, esta corrente filosófica propõe um novo método juntamente com uma nova concepção de mundo e ser humano, a visão de uma realidade que pode ser recortada em partes menores e isoladas para serem analisadas, utilizando um discurso hipotético-dedutivo, ou seja, para a compreensão das causas de um determinado objeto, recorta-se o todo em partes analisando as partes isoladamente do todo e mediante um controle técnico. Diante deste método, há um processo crescente da “matematização” da realidade existente em si, sendo os substratos da quantidade

o pressuposto da determinação matemática. Em termos mais claros, é como se toda a realidade existente pudesse ser quantificada a partir da inserção da matemática. Deste modo, a absolutização da matemática passa a ser a chave última e definitiva para decifrar os fenômenos sociais. Conforme Lukács (2015, pg. 36),

[...] a “linguagem” da matemática não só é o instrumento mais preciso, a mediação mais importante para a interpretação física da realidade física (isto é, fisicamente existente, existente em si), mas 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.

A exatidão da ciência positiva funda-se primordialmente com o elemento da matemática, visto que ela é um instrumento preciso importante para a compreensão da realidade social e, principalmente, para a manipulação dessa realidade, uma vez que ela pode resolver qualquer fenômeno da realidade social, recortando e isolando as partes do todo para a compreensão da realidade. Como isso, os fenômenos, os fatos e, particularmente, a realidade concreta passou a ser manipulada praticamente ao infinito, fato que concedeu completa hegemonia a escola positivista no domínio sobre toda a vida, da práxis econômica e política à ciência em que conhecemos hoje. Defronte a esse domínio da realidade, novas verdades e novos critérios científicos são refundadas, tanto em termos metodológicos como em termos gnosiológicos e ontológicos, não só nas ciências naturais como também nas ciências sociais e humanas.

Porque se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática (LUKÁCS, 2015, p. 34).

Essa refundação dos critérios científicos tem como interesse sustentar a *práxis* no sentido imediato, para que sua atividade transforme-se numa manipulação dos fenômenos que interessam diretamente a classe burguesa. É, por conta disso, que no plano ontológico o (neo)positivismo renuncia voluntariamente a uma visão de mundo, não para constituir a sua, mas para negar a relação das ciências com a realidade existente em si. Segundo Triviños (1987) junto à negação do princípio da totalidade em detrimento da exatidão das partes e da negação de uma visão de mundo da realidade, há um perfeito interesse pela neutralidade em

todas as questões relativas aos aspectos ontológicos. Essa necessidade de uma suspensão da ontologia e da produção de uma filosofia que retira por completo os problemas referentes a aquilo que é em si pela corrente positivista, tem a intenção de transformar a ciência em uma pseudociência, de transformar o problema em um pseudoproblema.

Com efeito, no plano ontológico é o pensamento que determina o ser, e não o ser que determina o pensamento. Assim, temos no (neo)positivismo uma visão de mundo idealista, onde o conhecimento acontece tendo como pressuposto um objeto aparente dado à priori que está aí para ser percebido, conhecido e inserido numa realidade estática que tem suas próprias leis, cabendo ao ser humano somente descobri-las e explicá-las. Ressalta-se que apesar do ter como pressuposto um objeto dado aparente, esta suposta materialidade não tem nada haver com a materialidade do movimento real da realidade característica do Materialismo Filosófico, sendo esta uma realidade estética que não passa da aparência do fenômeno. Já no plano gnosiológico, na relação sujeito-objeto há uma separação entre eles, sendo o sujeito negado em relação ao objeto. Deste modo, há uma ênfase maior em relação ao objeto empírico que é conhecido pelo sujeito controlador, porém, não há juízo de valor por parte do sujeito, havendo somente uma manipulação objetiva do objeto.

Conforme Lukács (2015), surge uma corrente idealista no positivismo não apenas dirigida contra o materialismo, mas com a pretensão de criar um meio filosófico que exterminasse do campo do conhecimento toda a visão de mundo e todo plano ontológico da corrente filosófica positivista. Para, logo em seguida, criar um presumido e falseado terreno gnosiológico que não fosse nem idealista subjetivo nem materialista-objetivo, mas que, a partir dessa neutralidade, pudesse oferecer a garantia de um conhecimento puramente científico.

O (neo)positivismo incorpora ao seu núcleo de ideias básicas a lógica da matemática em sua linguagem, conferindo-lhe uma aparência de objetividade, sem romper com o ponto de partida idealista subjetivo do antigo positivismo. Com o elemento da matemática temos a transmissão do caráter não contraditório para o objeto, induzindo de forma direta esta característica para que estes objetos sejam utilizados como uma mera matéria estática e sem movimento com possibilidades de transformação. É por conta disso, que o (neo)positivismo adota uma determinada orientação gnosiológica e uma completa neutralidade ontológica. Porém, deve-se levar em conta que com essas particularidades a corrente positivista pode incorrer em um grande erro, conforme descreve Lukács (2015, pg. 43).

O neopositivismo está sujeito a esse erro não só porque desconsidera por completo, como muitas outras correntes mais recentes, a riqueza categorial legada pela antiga filosofia – riqueza essa que decerto requer revisões, seja porque apenas enriquece a “linguagem” da manipulação com regras técnicas operativas, filosoficamente supérfluas, ao mesmo tempo que degrada a estrutura categorial da realidade a um pseudoproblema metafísico, seja porque o neopositivismo em parte sobrevaloriza e em parte deforma a participação do sujeito cognoscente na elaboração do espelhamento correto.

É a partir destas questões que surge a ilusão de que a parte recortada e isolada da totalidade se torna universal e produto da consciência do sujeito, sujeito este que tem sua participação na elaboração do conhecimento em parte sobrevalorizado e em parte descaracterizado. Nesta perspectiva, os (neo)positivistas são induzidos há erro, por ignorar o legado da história da filosofia e por desconsiderarem em muitos casos a participação do sujeito cognoscente. É, por isso, que o (neo)positivismo descaracterizou a realidade social em que vivemos pela exclusão de toda a ontologia, pelo elemento da matemática, pela unidade da linguagem científica e pelo tipo de manipulação exercida na apreensão da realidade do mundo.

2.3.5 A Fenomenologia

A fenomenologia, assim como o positivismo, é uma corrente filosófica que surgiu no século XIX, tendo como fundador Franz Brentano (1838-1917) e Edmund Husserl (1859-1938), matemático e filósofo alemão que conseguiu romper com a orientação positivista e da filosofia de sua época. Além do filósofo alemão, existiu diversos outros pensadores que estudaram e pesquisaram a fenomenologia com destaque, como: Max Scheler (1874-1928), Martin Heidegger (1889-1976), Paul Ricoeur (1913-2005), Merleau-Ponty (1908-1961), Karl Jaspers (1883-1969), Jean-Paul Sartre (1905-1980), entre outros. Essa corrente filosófica caracteriza a importância dos fenômenos da consciência, tendo estes de ser estudados em si mesmos. No quadro de referência em torno do problema fundamental da filosofia, a fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, dentro deste, está alinhada ao idealismo subjetivo.

Essa corrente filosófica surge enquanto método com o intuito de fundamentar tanto a filosofia quanto a ciência, se opondo de modo crítico e direto a corrente filosófica do positivismo, como um modo científico de conhecer a realidade. Segundo Triviños (1987) a fenomenologia pretendia ser uma ciência rigorosa, devendo ter como tarefa principal estabelecer as categorias puras do conhecimento científico, tudo isso, criado pela consciência.

Esta corrente filosófica tem como ideia básica fundamental a noção de intencionalidade, sendo esta a consciência que sempre está dirigida a um objeto. Logo, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, não sendo possível haver consciência como algo isolado do fenômeno. Para Triviños (1987, p. 43), a fenomenologia,

É o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e, não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em 'suspensão', para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está 'aí', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. É ambição de uma filosofia que pretende ser uma 'ciência exata', mas também uma exposição do espaço, do tempo e do "mundo vivido".

A fenomenologia tem como pressuposto básico descrever o fenômeno e, não explicá-lo ou analisá-lo. Por isso, afirma que não há objeto em si, uma vez que o objeto só existe para o sujeito que lhe dá significado. Nesse sentido, tem-se a tentativa de superação das tendências racionalistas e empíricas, numa crítica à razão da essência do conhecimento científico positivista. Portanto, conforme Galeffi (2000) trata-se da saída do curso natural dos acontecimentos por meio da construção de um conhecimento transcendental, um conhecimento capaz de por em suspensão o seu próprio modo de conhecer, sendo que nessa virada entre o conhecimento natural e o conhecimento filosófico, se dá como consequência da dúvida interrogante.

No quadro geral de caracterização das ideias fenomenológicas, existe um caminho a ser percorrido para se chegar ao suprasumo da consciência do "eu", que deve ser mediado pelo processo de Redução Fenomenológica, visto que a partir desta redução do fenômeno retorna-se à própria consciência. Nesse processo, a consciência se mostra a consciência dos objetos constituídos no próprio ato cognoscente, assim, o retorno à consciência é o mesmo que o retorno às próprias coisas. Segundo Ventura (2008), a investigação fenomenológica possui duas fases essenciais dentro do processo de Redução Fenomenológica, a primeira, denominada de "Époché", que suspende os conceitos elaborados previamente (os pré-conceitos) para que se possa compreender melhor o objeto; e, a segunda, chamada de "Redução Eidética", na qual se olha para o objeto em si, de forma que o revele em seu estado bruto. Por conseguinte,

[...] a tarefa da Fenomenologia Transcendental é a de elucidar e rastrear gradualmente todos os possíveis dados da consciência, segundo as suas modalidades e possíveis modificações de comportamento. Trata-se da construção de uma ciência das essências, construção edificada “passo a passo”; uma ciência das essências capaz de “descrever” a estrutura dos fenômenos da consciência; uma ciência dos fenômenos cognoscitivos em duplo sentido: Ciência dos conhecimentos como fenômenos (*Erscheinungen*), manifestações, atos da consciência em que se exibem, se tornam conscientes, passiva ou ativamente, estas e aquelas objetividades; e, por outro lado, ciência destas objetividades enquanto a si mesmas se exibem deste modo (GALEFFI, 2000, p. 24-25).

O paradigma fenomenológico ressalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente a consciência, sendo a realidade constituída pela consciência. À vista disso, esse tipo de abordagem do conhecimento não está centralizado no objeto e, sim no sujeito (a priori), sendo a verdade relativa a cada sujeito com sua singularidade que, em relação com o objeto interpreta-o e descreve ao seu modo de enxergar. Diante dessa concepção de mundo e de ser humano, tem-se na essência da fenomenologia o resgate da ideia a partir de cada sujeito cognoscente. No plano gnosiológico, o método fenomenológico reconhece que não existe objeto sem sujeito, contudo, caracteriza a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento. Logo, a ciência e a filosofia se caracterizam pela busca da essência das coisas por meio da investigação racional.

Na construção da ciência, essa corrente filosófica se expressa pelo enfoque subjetivo-compreensivista, haja vista que o conhecimento é elaborado e reelaborado constantemente. Porém, apesar deste enfoque, busca-se a objetividade por meio da intersubjetividade e da descoberta dos fenômenos. Com a finalidade de contrapor à crença da produção de um conhecimento neutro, distante da realidade e do ser humano, a fenomenologia propõe a humanização da ciência estabelecendo uma nova relação entre sujeito e objeto. Nesse contexto, no aspecto ontológico é o pensamento que determina o ser e, não o ser que determina o pensamento, uma vez que, nessa relação à consciência prevalece sobre a matéria.

Em síntese, a fenomenologia é uma das tendências do idealismo filosófico, que criada para fazer oposição crítica frente à corrente filosófica positivista. Nesta esteira, o primeiro passo em direção a produção do conhecimento por meio deste método é a abstenção e/ou suspensão da atitude natural e dos pré-conceitos por meio da “Epoqué”, para em seguida, poder desvelar o objeto em si no seu estado bruto, com a redução eidética. Esse processo é chamado de redução fenomenológica, sendo este elemento essencial para desvelar o caminho percorrido até a chegada da essência do fenômeno, num completo resgate a consciência pura dos fenômenos. Todo esse processo não seria possível sem a noção de intencionalidade, visto que a vivência e a consciência são ideias básicas nessa filosofia. Diante disso, resta

comprovado que a fenomenologia está alinhada ao idealismo filosófico, assim como o (neo)positivismo, principalmente porque sustenta a tese de que a realidade é dependente da consciência, prevalecendo a ideia em detrimento da matéria.

2.3.6 A Pós-Modernidade

A pós-modernidade surge no final do século XX, a partir de uma revolução artística e cultural, designando uma nova condição sociocultural após o colapso da União Soviética, a queda do muro de Berlim e a crise das teorias da modernidade, com a negação da referência da razão na ciência. Com isso, diversas escolas do pensamento situam a origem deste pensamento no esgotamento do projeto da modernidade, que surgiu após a Revolução Industrial (1760-1840). Dentre os principais autores desta teoria, destaca-se Jean-François Lyotard (1924-1998), um dos filósofos franceses mais importantes na discussão sobre a pós-modernidade, tendo como obra principal “A condição pós-moderna”, que toma como objeto à modernidade na tentativa de interpretar a pós-modernidade. Para Lyotard (2009), o pós-moderno seria o estado da cultura após transformações que afetaram regras dos jogos da ciência e de outras esferas a partir do final do século XIX. Além deste autor, temos o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e o sociólogo francês Michel Maffesoli como dois dos principais representantes da teoria pós-moderna na atualidade.

A pós-modernidade é um movimento que têm origem na esfera artística e cultural, se espalhando a partir daí para outras esferas da sociedade, como na esfera política, econômica e social. A crítica pós-moderna, passou da esfera da cultura para a esfera social, intelectual e política, tendo como principal objeto da crítica à modernidade. Para diversos autores, como Santos (1997), a pós-modernidade é um período de transição paradigmática, que ao mesmo tempo pode representar para alguns autores o fim do modernismo, e para outros, um desdobramento da modernidade que toma como consciência seu estado de crise.

A condição pós-moderna como caracteriza Jean-François Lyotard (2009) pode ser resumida a partir de três elementos primordiais: a crise da filosofia como construtora da verdade; a crise da ideia de certeza e a crise das utopias. Conforme Lyotard (2009, p. 69), “na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação”. Após o colapso da União Soviética, que representava uma das maiores narrativas da modernidade, e após os percalços desenvolvidos pelas grandes guerras

nos séculos XIX e XX, que caracterizavam a referência da razão e da ciência como detentora do saber, há uma descrença na verdade, na certeza, e nas grandes narrativas constituídas na modernidade, haja vista que muitos que acreditaram nestas bases teóricas e do conhecimento científico ficaram descrentes com os resultados trazidos por estas bases.

Uma ciência- que-não-encontrou. sua legitimidade-não é uma ciência verdadeira; ela cai no nível o mais Baixo, o de ideologia ou de instrumento de poder. se o discurso que deveria legitimá-la aparece ele mesmo como dependente de um saber pré-científico, da mesma categoria que um relato “vulgar” . O que não deixa de acontecer se se volta contra ele as regras do jogo da ciência que ele denuncia como empírica (LYOTARD, 2009, p. 70).

Com a deslegitimação da ciência moderna, Moraes (1996) caracteriza a inversão da agenda pós-moderna nos conceitos de verdade, certeza e razão, haja vista que este colocam sob suspeita a confiança do esclarecimento numa razão universal capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e da habilidade racional de planejar a ordem social e política. Esta deslegitimação da ciência questiona a condição de uma racionalidade constituída a partir do fazer científico moderno, fonte do progresso do saber e da sociedade.

Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como locus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para “ideias claras e distintas”. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente. (MORAES, 1996, p.47).

A pós-modernidade induz a falência das grandes narrativas em detrimento das meta-narrativas que surgem a partir de diferentes culturas, este fato descaracteriza o caráter da totalidade do conhecimento das narrativas e enaltece os discursos fragmentados e dispersos sobre o momento a partir de diferentes culturas. Assim sendo, como a linguagem é o meio de transporte para as ideias claras e distintas da realidade, temos a redução das complexas determinações das forças históricas há uma metanarrativa, fato que despreza a história e reduz uma narrativa sobre o único e contingente. Para Wood (1999, p. 122) a pós-modernidade caracteriza que temos que rejeitar não só as antigas “grandes narrativas”, como os conceitos iluministas de progresso, mas devemos renunciar a qualquer ideia de processo e causalidade histórica inteligível e, com isso, evidentemente, a toda ideia de “fazer história”.

Nesta conjuntura, mais especificamente no campo da política, os teóricos pós-

modernos expressam suas reivindicações na linguagem e da diferença e do particularismo, afirmando serem ilusórias as formas institucionalizadas de poder, sobretudo os macropoderes. Logo, não existe mais um sistema social - como o sistema capitalista - com sua própria unidade sistêmica e suas leis de movimento, o que existe é a realidade social tecida por uma rede de saberes de micropoderes que vigiam e disciplinam a vida privada, a social e a política, ou seja, o que existe é diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso dentro da sociedade. Com estas características, as teorias pós-modernas mostram-se céticas quanto às pesquisas voltadas para os estudos do trabalho, da classe social, das determinações econômicas da vida social e privilegiam as identidades, os micropoderes, e as metanarrativas que ocupam novos cenários.

Num terreno de disputa entre narrativas e discursos, há a mutação do papel e da natureza da linguagem, assim, no lugar da linguagem como rede de significados, signos e significações, instituíram-se os jogos de linguagem sem sujeito; a comunicação deveria ser feita por “elementos de narrativa”, por uma série de textos em intersecção uns com os outros, nos quais se produziam novos textos, outros textos, indefinidamente, em um processo contínuo de cortes e reatamentos sempre em diferentes combinações. Conforme Eagleton (1998, p. 38) uma proposta apropriada ao “novo tipo de sistema capitalista movido mais pelo consumo do que pela produção, mais pela imagem do que pela realidade, mais pela mídia do que pelos moinhos de algodão”.

Nesse movimento, as comunidades são imaginadas, e a linguagem se deslocou da realidade, que reduzida a este jogo intertextual, não se distingue da ficção, desta forma, realidade e ficção, apesar de parecer estarem em lados opostos caminham conjuntamente na pós-modernidade. Em contrapartida, tornou-se descartável o conhecimento objetivo, a apreensão do real, a verdade, é inaugurado o ceticismo epistemológico e a racionalidade parece inexistir.

Aqui, fica claro a essência do plano gnosiológico da pós-modernidade, uma vez que no momento em que a compreensão da realidade por meio da linguagem foi reduzida para o texto, o sujeito se desloca para o texto que é um objeto separado da sua referência, da realidade e do autor, podendo isso acontecer em diferentes cenários e em pequenas totalidades dispersas. Em síntese, não existe relação entre sujeito e objeto, o que existe é um deslocamento da linguagem para os textos e as meta-narrativas. De acordo com Wood (1999) o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares e que a ciência não deve, nem pode apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum.

No plano ontológico, a concepção do ser-saber está no significado do discurso, que

está nas palavras que procedem do sujeito. Como há o deslocamento da linguagem para a narrativa e a negação tanto do sujeito, quanto do objeto nesta relação, temos que a agenda pós-moderna têm um caráter idealista. No quadro geral de referência, a partir do problema fundamental da filosofia, a pós-modernidade certamente é uma tendência dentro do Idealismo Subjetivo, sendo este um dos desdobramentos do Idealismo Filosófico.

3. UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

No terceiro capítulo, analisamos o debate sobre a criação e o papel da Universidade e da pós-graduação brasileira, na produção da ciência em tempos de mercadorização do conhecimento. Compreendemos a constituição da Universidade Brasileira e o seu papel no processo de industrialização, reforma e modernização da reestruturação capitalista mundial; das políticas neoliberais do Brasil, e da pós-graduação na atual conjuntura mercantilista das políticas de indução da CAPES. Além disso, discutiremos sobre as consequências das transformações estruturais da Reforma do Estado na década de 1990, à luz dos planos nacionais de pós-graduação e dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, analisando a gênese e a história dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física. O presente capítulo tem como objetivo, compreender o papel da Universidade e da pós-graduação brasileira, especialmente na área da Educação Física, nos processos de produção do conhecimento à luz de referências sobre a função da ciência no desenvolvimento da sociedade brasileira e dos desafios históricos da sua transformação.

A partir disso, dividimos o capítulo em três tópicos centrais, no primeiro, apresentamos a discussão sobre a criação, reforma e modernização da Universidade e da pós-graduação no Brasil. No segundo, apresentamos o debate sobre as políticas de pós-graduação em Educação Física no Brasil. E, no terceiro, apresentamos o debate sobre a realidade da pós-graduação em Educação Física na região Centro-Oeste.

3.1 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: a ciência como mercadoria

A criação da Universidade Brasileira ocorreu tardiamente, somente no século XX, com a criação da Universidade Paulista (USP), em São Paulo. Porém, a ideia de criação da Universidade Brasileira sempre esteve presente desde quando o Brasil era Colônia, no século XIX. No decorrer deste período, acontecimentos de diferentes períodos históricos influenciaram a possibilidade de constituição do projeto da Universidade Brasileira. Internacionalmente, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa ascenderam às relações sociais de produção a novos estágios das forças produtivas marcando uma nova perspectiva da ideologia de classes, que conseqüentemente marcou também uma nova conjuntura no tratamento das questões econômicas, políticas, culturais e sociais. No Brasil, esta nova

conjuntura foi refletida mais tarde no século XIX, com o sistema agroexportador e a industrialização do país, fatos que contribuíram para a criação da Universidade Brasileira.

Na década de 1930, temos a criação da Universidade Brasileira efetivada depois do desenvolvimento de uma proposta de projeto universitário para a educação superior. Esse projeto cria diversos decretos-leis que constituem o alicerce do ensino superior do país, como o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto-Lei nº 19.851/1931 e o Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto-Lei nº 19.859/1931. Logo, em seguida, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP), pelo Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, e a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), pelo Decreto nº 5.513 de 04 de abril de 1935. A USP foi à primeira Universidade Brasileira a ser criada de acordo com o modelo universitário que temos atualmente. Tanto a USP quanto a UDF foram projetos que tinham como interesse a manutenção da hegemonia da elite brasileira e, apesar das particularidades de cada uma, buscavam a construção de um lugar para a atividade científica e a reprodução da cultura almejada. Com isso, o que estava em pauta não era a produção e o desenvolvimento da ciência de forma homogênea para o desenvolvimento nacional do país, mas a consolidação de um projeto burguês arquitetado pela jovem burguesia industrial brasileira.

Historicamente, este período de instituição da primeira Universidade Brasileira é marcado pela consolidação e a crise da hegemonia da classe latifundiária brasileira, bem como, pelo surgimento da jovem burguesia industrial que aos poucos ascendia ao poder e marcava uma nova perspectiva da ideologia de classes no Brasil. Os conflitos postos pelas lutas de classes desenvolvidos na sociedade brasileira naquela época foi transferido para o interior da Universidade, marcando o início de uma disputa político-ideológica que foi e vem sendo desenvolvida no interior Universidade Brasileira. Nessa direção, a Universidade Brasileira se constituiu a partir de uma disputa política e ideológica travada no interior da sociedade de classes, que sempre lutou pela realização de um projeto de sociedade burguês. Assim sendo, mais do que a efetivação de um projeto de ensino superior burguês, houve por parte da burguesia industrial o interesse na consolidação de um projeto de sociedade, tendo a educação como “carro-chefe” na disseminação dos ideais deste projeto. Conforme Marx (2017, p. 72):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que

a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tomam a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação.

Foi desta maneira que a ideologia seria a responsável por difundir a visão de mundo e os valores das ideias burguesas, legitimando e consolidando o poder desta classe na sociedade brasileira. Como a Universidade é uma instituição social que está na superestrutura da sociedade, ela expressa de modo determinado as problemáticas desenvolvidas no interior da sociedade de que faz parte, difundindo assim, os interesses e os valores da classe burguesa. Conforme Chauí (2001) a realidade da Universidade não é uma realidade diferente da desenvolvida na sociedade, haja vista que a infraestrutura da sociedade condiciona a Universidade a ser como a sociedade é. Nesta perspectiva, o papel da Universidade como uma instituição social com espaço para a produção do conhecimento científico, cultural e social está alinhado aos interesses da classe burguesa.

No quadro de desenvolvimento da Universidade no Brasil, as décadas de 1940 e 1950 marcam o início do movimento pela modernização do Ensino Superior e da Universidade pública no país. Junto a isso, a luta pela autonomia universitária, tanto interna quanto externa, começa a ser pauta do debate da intelectualidade da Educação Superior no Brasil. De uma tendência de descentralização política para uma acentuada busca pela centralização do poder, busca-se agora a autonomia universitária, administrativa e financeira da Universidade pública. A luta pela modernização do Ensino Superior ganha consistência com a participação da sociedade em geral, chegando ao seu ápice com a criação de uma Universidade modelo para o Ensino Superior brasileiro, a Universidade de Brasília (UnB), criada por meio da Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961. De acordo com Fávero (2006), a UnB surge no cenário do ensino superior brasileiro não apenas como a mais moderna Universidade do país, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias brasileiras, tanto em relação as suas finalidades, quanto em relação a sua organização institucional.

O antigo projeto de educação idealizado na década de 1930, toma outro caminho com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais apresentadas a partir da década de 1950. Segundo Orso (2007), com as novas necessidades e exigências sociais, a reestruturação do Ensino Superior e da Universidade foi uma oportunidade de superar os vícios e desvios que o projeto de Universidade da década de 1930 apresentou, mesmo sendo esta reestruturação realizada a partir de um contexto totalmente diferente, de modernização dos meios e processos industriais. Na lógica do mercado de trabalho, a Universidade é (re)estruturada para

atender as demandas do processo de industrialização do país, a qualificação e capacitação do trabalhador passam a ser o principal interesse da Universidade e, conseqüentemente, o seu papel perante a sociedade sofre alterações.

Além disso, com o golpe empresarial-militar (1964-1985) sofrido pela sociedade brasileira, que teve como finalidade cessar os avanços das ações revolucionárias dos trabalhadores e operários que se instalava na América do Sul depois da Revolução Cubana (1959), tem-se a efetivação do processo de modernização que o país vinha passando em relação ao projeto de desenvolvimento do capital internacional, cedendo ao padrão de dominação externa motivado pelos países dominantes. Como argumenta Leher (2009), neste cenário econômico, político e social, a contrarreforma da educação avançou assumindo a tarefa de combater as possíveis subversões ao comunismo que poderia estar se instalando nas Universidades, produzindo assim, uma nova demarcação na Universidade Brasileira, principalmente, em relação à despolitização da Educação Superior e a reestruturação da Universidade com o tecnicismo norte-americano, que conseqüentemente contribuiria com a qualificação do novo tipo de trabalhador desejado pelo mercado de trabalho.

A modernização do Ensino Superior do país vai aos poucos sendo induzida, pelos incentivos e acordos feitos entre Brasil e EUA, como é o caso do acordo MEC/USAID da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional; pelos ideais de qualificação, capacitação e profissionalização do trabalhador referenciado na teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1986); e pelo sistema de ensino tecnicista importado da educação norte-americana para a brasileira. Tudo isso, é materializado em reformas expressivas na Educação Brasileira em geral, como é o caso da promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixou a Lei de Diretrizes e Bases para os ensinos de 1º e 2º graus, mas principalmente no Ensino Superior, com é o caso da promulgação da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior - a chamada Reforma Universitária de 1968.

É necessário observar que a Reforma Universitária promulgada somente em 1968, já vinha sendo alvo de apelo e constante debate por parte dos estudantes, professores e, depois da população brasileira. Por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 11 de agosto de 1937, os estudantes já vinham apontando a necessidade da reforma e abertura do ensino superior para as camadas populares da sociedade, especialmente a classe média. Em 1961, a UNE lança suas diretrizes apontando a necessidade da reforma universitária e a democratização da educação, particularmente da educação superior, para todas as classes sociais. Diante da forte pressão do movimento estudantil, o governo militar instituiu por meio

do Decreto nº 62.937 de 2 de julho de 1968 o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) com o objetivo de estudar a reforma da universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade e formação de recursos humanos.

Como a luta pela reforma universitária havia adquirido um caráter mais amplo na sociedade e na mobilização dos estudantes tinha sido transformada numa preocupação para o governo da época, os militares se apropriaram desta bandeira da reforma universitária, fato que deu ensejo à incorporação dessa bandeira pelo Estado, até a promulgação da Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68 durante o governo militar. Conforme Orso (2007, p. 75):

O projeto de reforma universitária, visando a democratizar e franquear a participação dos estudantes, começou como uma exigência dos movimentos estudantis. Nas vésperas do golpe militar, também passou a ser reivindicada pelos professores. À medida que o movimento pró-reforma se intensificava, essa bandeira passou a ser incorporada pelo Estado, até que, após o golpe militar, foi completamente arrebatada pelos militares em 1968.

Entretanto, ocorre que os pontos de mudanças reivindicados pela UNE em suas diretrizes foram diluídos e transformados em pontos que não atenderam diretamente as necessidades dos estudantes da época, mas as necessidades do mercado de trabalho e o processo de modernização em movimento no Brasil. De acordo com Orso (2007), o Ensino Superior e a Universidade no país é reformado tendo por base os princípios e a estrutura empresarial; as diretrizes da racionalidade institucional e da neutralidade política da Universidade; o fortalecimento do princípio da autoridade e a garantia do controle estudantil; e, principalmente, o planejamento como forma de garantir a eficiência e o máximo de rendimento com baixo investimento.

Tais diretrizes e princípios são reflexos de três medidas oficiais adotadas pelo governo em relação à Universidade: o plano de assistência técnica desenvolvido pelos acordos MEC/USAID feitos pelo Brasil com os EUA; o Plano Atcon, que se caracteriza por ser um relatório de estudos sobre o ensino superior brasileiro realizado pelo americano Rudolph Atcon, em 1966; e o Relatório Meira Mattos, que foi instituído pelo Decreto nº 62.024 em 29 de dezembro de 1967, presidido pelo coronel Carlos Meira Mattos com a intenção de estudar, planejar, emitir e supervisionar as medidas da Reforma Universitária de 1968.

Para Cunha (2007) a Reforma Universitária de 1968 foi arquitetada e desenvolvida conforme as bases empresariais e do mercado liberal, com a finalidade de produzir ciência, técnica e cultura em conformidade com o que fazem as grandes instituições liberais, refletindo esta lógica produtiva no modo como os professores produzem ciência dentro da Universidade

Brasileira. A Reforma Universitária de 1968 propiciou a expansão do Ensino Superior em relação à iniciativa privada no setor da Educação Superior; implantou princípios empresariais em instituições públicas tendo como base o ensino tecnicista norte-americano e proporcionou a abertura do financiamento das instituições públicas pelo poder privado, inicialmente por meio dos incentivos à produção científica e, depois com a “mercadorização” da ciência e os processos de privatização do Ensino Superior e da Universidade pública, a partir da reforma neoliberal do Estado Brasileiro na década de 1990.

Na esteira da Reforma Universitária, uma das principais mudanças na reforma da Universidade Brasileira foi em relação à criação dos cursos de pós-graduação pela Câmara de Ensino Superior (CES) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE) por meio do parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Esse parecer tem como objetivo a inclusão da pós-graduação no Ensino Superior, com seus níveis, normativas e finalidades para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país. Os principais objetivos deste parecer dizem respeito à formação de um corpo docente preparado e competente; a formação de um corpo de pesquisadores de alto nível e a qualificação profissional do quadro teórico-administrativo. Segundo Cury (2005) a pós-graduação se torna na universidade moderna, cúpula dos estudos, e sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica.

Com forte influência do sistema de pós-graduação norte-americano e até europeia, em muitos aspectos o sistema brasileiro se assemelha ao norte-americano, quais sejam: na distinção do ensino superior em graduação, especialização (pós-graduação *lato sensu*) e pós-graduação (*stricto sensu*); na criação dos mestrados e doutorados acadêmico e profissional, tendo o mestrado duração mínima de 01 ano e o doutorado duração mínima de 02 anos; e na sistemática de cursos por créditos com grande flexibilidade, duração variável e entrada pelos exames de qualificação.

Em função disso, Sacardo (2012) destaca que o resultado das influências norte-americana e europeia no sistema de pós-graduação brasileiro contribuiu até certo ponto para enriquecer nosso modelo, garantindo, de um lado, uma estrutura organizacional articulada e, por outro, a busca por um grau satisfatório de densidade teórica. Apesar da existência de um Estado repressivo na época, houve um estímulo à modernização de setores estratégicos para a consolidação da inserção do capital internacional no Brasil. Conforme Saviani (2008) esta estratégia contraditória adotada pelo governo empresarial-militar apesar de ter contribuído para o desenvolvimento desigual, privilegiando uma determinada classe social, contribuiu também para o contra-fluxo da orientação da elite dominante, alimentando um movimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

De acordo com Cury (2005), o relatório fornecido pelo GTRU surgiu a proposta dos centros regionais de pós-graduação, que foram criados formalmente pelo decreto nº 63.343 de 01 de outubro de 1968. Por sua vez, foi o decreto nº 64.085 de 11 de fevereiro de 1969 que dispõe sobre a instituição de uma comissão executiva para efetivar o Programa de Implementação dos Centros Regionais de Pós-Graduação inicialmente caracterizado pelo decreto nº 63.343/68. Dessa forma, tanto o parecer do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65 quanto à sugestão do GTRU foram acatadas pela lei da Reforma Universitária de 1968.

Contraditoriamente, foi no regime empresarial-militar que a pós-graduação se instituiu como força motriz para o desenvolvimento do sistema nacional de ciência e tecnologia. Também foi criada uma política de pós-graduação nacional que centralizou as demandas do sistema de pós-graduação brasileiro para o consequente desenvolvimento científico e tecnológico do país. Os já criados órgãos públicos do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP)¹, com a promulgação da lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, e da CAPES², com a promulgação do Decreto nº 29.741 de 11 de junho de 1951, foram incumbidos de promover a formação e o aperfeiçoamento dos docentes do Ensino Superior em nível nacional e regional, a partir das políticas dos programas de pós-graduação do Brasil.

Nesta estrutura da pós-graduação, Cury (2005), caracteriza ainda que foram promulgados pelo CFE, o decreto nº 73.411 de 04 de janeiro de 1974 que criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação; o parecer nº 8 de 20 de janeiro de 1975 que estabelece as normas para a renovação periódica do credenciamento dos cursos de mestrado e de doutorado no intuito de assegurar o alto nível de funcionamento da pós-graduação; a resolução nº 51 de 1976 que normatizou a renovação do credenciamento dos cursos de mestrado e de doutorado, prevista no art. 17 do parecer CFE nº 77/69; a resolução nº 5 de 1983 que explicitou as condições tanto para o credenciamento oficial quanto os pressupostos para que os diplomas de mestrado e doutorado passem a usufruir de validade em todo o território nacional; além dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que serão discutidos no tópico seguinte a partir dos programas de pós-graduação em Educação Física. Conforme Cury (2005, p. 18),

O início da pós-graduação, como se vê, associava o Estado, o progresso da ciência e a busca de referências internacionais de conhecimento. O Estado impõe-se, ou

¹ O antigo Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), atualmente é conhecido como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão do Ministério de Ciência e Tecnologia.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país.

melhor, vai impondo-se como o garantidor de um desenvolvimento científico, visto como importante para a busca de uma autonomia nacional.

A pós-graduação, então, tem seu início em meados das décadas de 1950, com a criação de diversos órgãos e conselhos que estimularam o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, como é o caso do CNP (atual CNPq) e a CAPES. Entretanto, foi na década de 1960 que há formalmente a criação da pós-graduação nas Universidades Brasileiras por meio do parecer n° 977 de 03 de dezembro de 1965 elaborado por Newton Sucupira, muito em função da bandeira do progresso da ciência, da tecnologia e da busca pela autonomia nacional. Da sua criação até os dias atuais, a pós-graduação ganhou força no Ensino Superior e conseguiu se manter até hoje, porquanto, ela tem sido acompanhada por um quadro legal de mudanças em relação aos seus conceitos, concepções e finalidades na formação e pesquisa científica dos docentes da Universidade. Tudo isso, por conta da crise estrutural sofrida pelo capital na década de 1970, que teve severos reflexos no Estado Brasileiro, tanto que o governo federal realizou a partir da década de 1990 uma grande reforma no Estado Brasileiro com o intuito de modernizar as atividades estatais e privatizar diversos setores essenciais à sociedade, como é o caso da educação, da saúde e da cultura.

Com a crise estrutural sofrida pelo capital internacional na década de 1970, a sociedade vivencia um longo período de recessão com baixas taxas de crescimento na economia e com grande aumento das taxas de inflação e desemprego. Neste cenário, há um processo de reestruturação do modo de produção vigente nas décadas seguintes com a finalidade de superar esta crise estrutural. No Brasil, a alternativa encontrada pela classe burguesa a esta crise foi à reforma do Estado, modernizando diversos setores e atividades exercidas pelo Estado, tudo isso em consonância com as bases neoliberais vigentes.

Nesta conjuntura, o Ensino Superior foi reconfigurado na década de 1990, como resultado houve uma nova estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n° 9.394 de 16 de dezembro de 1996, superando a antiga LDB promulgada pela lei n° 4.024 em 20 de dezembro de 1961. Dentre as transformações do Ensino Superior na nova LDB, a que chamou a maior atenção foi em relação à fragmentação do Ensino Superior em três novas modalidades de ensino: as instituições particulares, comunitárias e confessionais filantrópicas.

Com esta reconfiguração, a Universidade abre as portas para a iniciativa privada, determinando sua estrutura e seu funcionamento pelo sistema industrial produtivo Fordista/Taylorista, sistema de produção em massa que objetiva o aumento da eficiência ao nível operacional. Desta forma, a Universidade expressa os ideais de modernização do

processo de industrialização sofrido pelo país e da lógica do mercado neoliberal a partir do ensino, da extensão e, principalmente, da pesquisa, na elaboração do conhecimento científico e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia do Brasil. Conforme Chauí (1999) a legitimidade da Universidade moderna apesar de fundar-se na conquista da ideia de autonomia em face da religião e do Estado, começou a se reconfigurar a partir da esfera produtiva da lógica neoliberal, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República Federativa do Brasil.

A Universidade passa da posição de instituição social para a posição de organização social no setor de prestação de serviços, reduzindo sua autonomia à gestão de receitas e despesa; ao estabelecimento de metas e indicadores de desempenho e ao gerenciamento empresarial da instituição. Como bem descreve Chauí (1999), a qualidade e a flexibilização introduzidas na autonomia universitária é definida como critério para o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, sendo avaliadas pela quantidade da produção e não pela qualidade do produto. Tal fato reflete muito bem a intenção da nova lógica implementada pela CAPES e CNPq na criação das políticas do sistema de pós-graduação e na avaliação dos programas de pós-graduação. Todo esse movimento pode ser identificado na operacionalização da Universidade, que tem como objetivo:

[...] 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”; 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos (CHAUÍ, 1999, p. 02).

A Universidade passa a operacionalizar as suas atividades, simplificar os processos e a fragmentar o ensino, a pesquisa e a extensão. Diante disso, a Universidade cada dia mais deixa de cumprir sua função como instituição social e passa a atuar conforme um centro administrativo, como uma organização social. Segundo Chauí (1999) a instituição social tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização social tem apenas a si como referência, num constante processo de competição com outras organizações sociais. As organizações sociais são responsáveis por gerir seu espaço e tempo, e seu esforço não é para solucionar as contradições emanadas da sociedade,

como é o caso da instituição social, mas vencer a competição com outras organizações e gerar mais lucro para a empresa.

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional (CHAUÍ, 1999, p. 04).

Nesta perspectiva, há um esvaziamento do papel da Universidade perante a sociedade, uma vez que dentro desta nova condição a Universidade acaba se adaptando às exigências do mercado, operacionalizando suas atividades para garantir a inserção dos alunos no mercado de trabalho, avaliando o corpo docente por índices de produtividade e administrando suas próprias demandas. Regida por contratos de gestão, cada vez mais a Universidade está estruturada por programas de gestão organizacional e definida por padrões de produtividade, haja vista que há uma visão utilitarista da produção do conhecimento para o mercado de trabalho. Em relação à nova configuração da Universidade, Silva e Sguissardi (2000, p. 105-106) descrevem que,

A produção de conhecimento - consubstancial à ideia de universidade desde seus primórdios - tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda da autonomia que esta instituição deve ter em relação às pressões do mundo empresarial, da capacidade de reflexão crítica, característica também histórica da universidade. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição de educação superior a empresas prestadoras de serviços, organizadas que são para tal fim, sem, obviamente, as exigências que se põem desde sempre para a instituição universitária.

Em razão disso, temos uma Universidade totalmente fragmentada, operacional e competitiva, organizada pela fragmentação dos problemas e pela delimitação estratégica de um campo de controle e intervenção, tudo em conformidade com uma empresa prestadora de serviços que vende o seu produto pautado na ideia do custo-benefício e da produtividade. Assim, o papel que a Universidade tinha, de produzir conhecimento, formar o pensamento crítico, organizar e articular os saberes, e formar os intelectuais e profissionais da sociedade, parece não estar mais presente nesse novo tipo de Universidade. Na Universidade Operacional, o que temos é uma organização social que não forma, não constitui o pensamento e não cria a consciência crítica, pelo contrário, temos uma Universidade que desloca a verdade objetiva, a linguagem e a transformação histórica como ação consciente (CHAUÍ, 1999 e 2003).

No próximo tópico, discutiremos sobre as consequências destas transformações estruturais da Reforma do Estado Brasileiro que atingiu a educação superior como um todo, à luz das políticas de pós-graduação e dos programas de pós-graduação em Educação Física do Brasil. Entretanto, antes disso, analisaremos o contexto da gênese e história da pós-graduação em Educação Física a partir das políticas de pós-graduação de cada época e das múltiplas determinações - econômicas, políticas e sociais.

3.2 AS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: gênese e história

Nos últimos 30 anos, a Universidade Brasileira foi reconfigurada em seus aspectos racionais, financeiros e funcionais, por conta da Reforma do Estado Brasileiro ocorrido na década de 1990. A Universidade passa a se constituir enquanto uma organização social com caráter empresarial, tornando-se uma instituição operacional com foco principal na lógica da produtividade. Este mesmo processo ocorreu na pós-graduação brasileira, reconfigurando o modelo de pós-graduação importado dos Estados Unidos da América, desta forma, a partir da década de 1990 é adotado no sistema americano a lógica do estímulo à competição por meio da avaliação. Os programas de pós-graduação em Educação Física (PPGEF) no Brasil também foram reconfigurados segundo a lógica do “produtivismo” acadêmico. Assim, a política de pós-graduação em Educação Física deve ser analisada mediante o processo de redefinição da CAPES e da Universidade Brasileira.

Atualmente, a PGEF no Brasil está localizada na grande área das Ciências da Saúde, especificamente na chamada “área 21”. Conforme a CAPES, a área 21 é formada por Programas de Pós-graduação (PPGs) que envolvem quatro (04) áreas de atuação acadêmica e profissional: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, o que é bem diversificada em termos de “área de concentração”, indo desde as biológicas e médica até as pedagógicas e sócio-humanas. Com este cenário, as PGEF têm apresentado alguns indicadores objetivos relevantes no que concerne ao desenvolvimento dos programas, em contrapartida existem indicadores preocupantes que devem ser superados. Antes de caracterizarmos as atuais nuances das políticas de PGEF, compreenderemos a trajetória dos programas em Educação Física junto ao desenvolvimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

A pós-graduação em Educação Física no Brasil surgiu na década de 1970, como um reflexo do movimento de expansão da pós-graduação brasileira a partir da promulgação do

parecer n° 977/1965 e da lei n° 5.540/1968, que estabeleceu as normas para os primeiros programas de pós-graduação no país, baseados no modelo de pós-graduação norte-americano. O primeiro mestrado em EF no Brasil foi implantado na USP, em 1977, com o objetivo de capacitar docentes para o ensino superior e a produção de conhecimentos por meio da qualificação para a pesquisa. Dois anos mais tarde, surge o mestrado em Ciências do Movimento Humano na UFSM, em 1979, tendo também como principais prioridades a capacitação docente e a produção do conhecimento.

Em pleno regime militar, os dois cursos de mestrado em EF surgem nessa época muito em razão das políticas de desenvolvimento adotadas pelo governo militar. Como as reivindicações da população estavam fervorosas por conta do golpe empresarial-militar, 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.

Como consequência dessa política de investimento massivo no esporte, Silva (2013) caracteriza que há um grande crescimento do número de cursos de graduação em EF no Brasil e uma grande preocupação com a formação destes profissionais. Tais fatos, apesar de parecerem ser isolados, estão totalmente alinhados ao contexto de reestruturação do modo de produção capitalista mundial, haja vista que era necessário qualificar a mão-de-obra dos países da periferia do mundo a partir da demanda dos países centrais. É, neste contexto, de reestruturação do capital e investimento no esporte, que surge a pedagogia tecnocrata, introduzida na educação brasileira em 1960, no decorrer do regime militar, por meio da inserção dos programas de desenvolvimento social e econômico da “Aliança para o Progresso”, que foi um amplo programa cooperativo destinado a acelerar o desenvolvimento social e econômico da América Latina; e do acordo “MEC-USAID”, frutos de uma série de convênios de cooperação firmados entre Brasil e Estados Unidos.

Em decorrência destes fatores, há uma necessidade de criação dos primeiros programas de pós-graduação em EF do país, com a finalidade de formar profissionais para a docência no ensino superior e a necessidade de formar pesquisadores para o desenvolvimento da produção científica na área, insta observar que nessa época a produção científica da área da EF estava voltada em grande parte para o esporte e a aptidão física. Nas palavras de Bracht (1999) a produção científica e o discurso pedagógico na EF foi sufocado pelo discurso da

performance esportiva, em relação a importância sociopolítica das medalhas olímpicas e o desejo por medalhas e troféus. Por conta desse discurso, até hoje a área da EF sofre implicações profundas da área das Ciências da Saúde, particularmente da subárea da Biodinâmica, conforme conclui Manoel e Carvalho (2011) no artigo intitulado “Pós-graduação na educação Física Brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica”. Na tentativa de explicar o panorama desse quadro na PGEF, os autores caracterizam que,

Esse quadro guarda semelhança com a realidade norte-americana, haja vista que acadêmicos norte-americanos das subáreas sociocultural e pedagógica apontam os obstáculos para compatibilizar suas concepções teóricas e metodológicas com os modos hegemônicos de pensamento, investigação e ação no campo da cinesiologia. Tanto os acontecimentos nos Estados Unidos quanto a caracterização acadêmica predominante nos programas de pós-graduação no Brasil indicam a forte presença da biodinâmica em prejuízo da educação física, no que ela compreende e agrega, sobretudo, como prática social e pedagógica de longa data (MANOEL e CARVALHO, 2011, p. 389).

Isto posto, podemos constatar que a influência norte-americana sofrida pelo Brasil nas décadas de 1960 e 1970 por meio da “Aliança para o Progresso” e, principalmente, do acordo “MEC-USAID”, ainda hoje impacta significativamente os programas de pós-graduação em Educação Física, trazendo implicações ideológicas profundas para as concepções dos fenômenos e conceitos desenvolvidos na área, como é o caso do conceito da própria Educação Física. Conforme Silva (2013), o desenvolvimento do esporte, sob as bases político-sociais e econômicas nas quais se desenvolveu no Brasil, trouxe implicações ideológicas profundas para a área ao fortalecer uma determinada concepção de esporte e Educação Física.

Neste contexto político e acadêmico, algumas ações foram extremamente importantes para a efetivação da PGEF no Brasil, dentre estes, Ávila (2008) acredita que a qualificação dos profissionais da área no exterior; a implantação de laboratórios de pesquisa em alguns centros universitários; a constituição do Departamento de Educação Física e Desporto - MEC, do Grupo de Consultoria Externa (GCE) por meio da portaria nº 168/1975; e até a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³, em 1978, contribuíram para a implantação dos cursos de pós-graduação em EF. Ademais, as políticas do sistema de pós-graduação materializada no I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979), foi

³ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte, criado em 1978. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento.

outro fator preponderante no auxílio da efetivação dos programas de pós-graduação em Educação Física.

Na década de 1970, foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (PIPG) por meio do Decreto nº 67.348 de 06 de outubro de 1970, que tinha a finalidade de incrementar o aperfeiçoamento da pós-graduado, mediante cursos e estágios, no País e no Exterior, com vistas ao Desenvolvimento Tecnológico dos setores prioritários do país. Com esta finalidade, em 1974 foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação e execução das políticas de pós-graduação no Brasil. Diante disso, foi formulado e instituído o I PNPG em 11 de novembro de 1974, para o período de 1975 a 1979, porém ele perdurou até 1981.

Os primeiros cursos de mestrado em EF foram instituídos sob a égide do I PNPG, que estava articulado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Segundo Kuenzer e Moraes (2009) o I PNPG tinha como finalidade orientar a política de pós-graduação brasileira, a partir: da formação de professores para o magistério universitário, a fim de atender as demandas e a expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; da formação de pesquisadores para o incremento do trabalho científico, com o intuito de construir núcleos e centros de pesquisa; e da preparação de profissionais para as demandas do mercado de trabalho. Além de integrar a pós-graduação ao sistema universitário e a preocupação com as disparidades regionais que deveriam ser evitadas. Conforme o documento, o principal fundamento do I PNPG foi,

[...] transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (BRASIL, Ministério da Educação, I PNPG, p. 125).

De maneira geral, o I PNPG buscou consolidar institucional e financeiramente o sistema de pós-graduação brasileiro. Tal documento, contribui para a expansão dos programas de pós-graduação já existentes e, a criação de novos programas de pós-graduação, como é o caso da criação dos cursos de mestrado em EF, que foi instituído na vigência deste PNPG. Nesse quadro, é necessário observar que houve uma centralidade da pós-graduação na formação de docentes para o ensino superior, investindo grande parte dos recursos no sistema universitário, principalmente na criação de cursos de mestrado e doutorado. De maneira específica, não houve nenhuma contribuição direta do I PNPG para a PGEF, até porque

quando foi iniciada a discussão deste plano ainda não tinha sido criado nenhum curso de pós-graduação *stricto sensu* em EF.

Além do mais, um grande entrave na constituição da PGEF no Brasil, foi a falta de profissionais qualificados e com experiência na pós-graduação para a formação dos pós-graduandos nos cursos, tornando-se uma das principais barreiras para a implantação dos programas. De acordo com Pinho (2017), a solução encontrada para estes problemas foi à formação de profissionais no exterior, especialmente nos EUA, e a contratação de profissionais estrangeiros. Mais uma vez a influência norte-americana contribuiu para o desenvolvimento da EF brasileira, socializando um projeto de formação em EF baseado na perspectiva positivista de ciência, evidenciando a presença dos acordos entre os EUA e o Brasil.

No final do regime empresarial-militar, com a promulgação do Decreto nº 87.814 de 16 de novembro de 1982 foi criado o II PNPG que vigorou de 1982 a 1985, não mais formulado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, mas pela CAPES, agora responsável pela elaboração dos planos nacionais de pós-graduação. Alinhado ao III PND, o II PNPG foi elaborado com a intenção de superar alguns problemas estruturais que geravam dificuldade na institucionalização e consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro. Conforme Kuenzer e Moraes (2005) o II PNPG enfatizou em seu conteúdo a busca pela qualidade do ensino de graduação e pós-graduação, no entanto, a principal prioridade deste plano foi em relação à institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976. Como bem descreve as autoras (2005, p. 1346) sobre a avaliação na pós-graduação,

[...] ao longo dos anos de 1980 a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira consolidou-se: por um lado, a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas. Ademais, a agência passou a consultar as áreas de conhecimento (normalmente por intermédio das respectivas Associações Nacionais de Pós-graduação) para obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação: a comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos *latu sensu*, acordos internacionais etc.

Como o discurso do II PNPG estava centrado na avaliação da pós-graduação, a discussão sobre a qualidade dos profissionais; das pesquisas realizadas; da capacidade tecnológica e produtiva; e da articulação do sistema de pós-graduação pelos órgãos responsáveis, emergiu no debate, principalmente, a partir da necessidade de aperfeiçoamento e consolidação dos sistemas de pós-graduação. Além disso, temos nesse plano o início de um

movimento em favor da pesquisa e da busca pelo alinhamento com o setor produtivo, que será consolidado no III PNPG.

O III PNPG foi aprovado em 1986, e está alinhado com o III PND, tendo como principal foco a consolidação da pesquisa na pós-graduação, que está em consonância com a meta da autonomia nacional elaborada no III PND. Assim sendo, o III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, enfatizando a importância do papel do desenvolvimento nacional e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Entretanto, conforme Kuenzer e Moraes (2005) esta intenção de consolidar a pesquisa na pós-graduação não foi suficiente para superar a tradição da pós-graduação, centrada na formação do docente. Os principais objetivos do III PNPG giram em torno da,

[...] consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL, Ministério da Educação. III PNPG, p. 193).

Para Coelho (2013) o III PNPG parte da premissa de que a pós-graduação é parte do sistema educacional e do sistema de ciência e tecnologia, com a dupla função de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para solucionar os problemas sociais, econômicos e tecnológicos, sendo à Universidade o local privilegiado para tratar destes assuntos. Por último, é necessário observar que no III PNPG o contexto político e econômico do país era de abertura política por meio do processo de liberalização do regime militar que governou o Brasil entre 1964 e 1985.

Na década de 1980, especialmente durante o II e III PNPG, surgem cinco (05) novos cursos de mestrado em Educação Física, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1980, na Universidade Gama Filho (UGF) em 1985, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1988, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1989 e na Universidade Federal de Minas Gerais em 1989, e um (01) curso de doutorado, na Universidade de São Paulo. A maior parte destes cursos surgiram sob a vigência do II e III PNPG, logo, tais cursos já foram criados nas novas políticas de pós-graduação do país, com ênfase na avaliação e na consolidação da pesquisa na pós-graduação. De acordo com Ávila (2008), no final da década de 1980 a PGEF já contava com 240 dissertações defendidas, encerrando a década com sete (07) cursos de mestrado em EF, o que demonstrou uma rápida expansão dos programas.

Outro fator de grande importância que ocorreu na área durante a década de 1980, foi o debate sobre o estatuto científico e epistemológico da EF, tendo como principal questão a compreensão da EF como ciência ou como prática pedagógica. Tendo como causas, a influência da educação tecnicista norte-americana no Brasil a partir dos acordos MEC/USAID; o investimento no esporte durante o governo empresarial-militar e a abertura política do país com o fim da ditadura militar, temos um movimento de contra-hegemonia alimentado principalmente pelas concepções marxistas que surge no contexto social e acadêmico do país, inicialmente na Educação, se espalhando depois para outras áreas, chegando à EF. É, desta forma, que a produção científica da área, até então dominada pela área das ciências naturais, passa a dividir o seu protagonismo com a área das ciências sociais e humanas. Entretanto, mesmo assim, ainda não foi o suficiente para criar uma cultura dominante de estudos e pesquisas na área sócio-pedagógica, prevalecendo ainda à área biologista na EF.

O debate epistemológico da década de 1980 e 1990, concentrou-se em duas vertentes: 1) a Vertente Científica (na qual o foco principal foi à constituição de uma nova ciência, independente dos contornos que a EF iria revestir, recebendo um tratamento secundário) e; 2) a Vertente Pedagógica (tendo a EF como uma prática pedagógica e social, como foco central das suas preocupações). Na vertente científica, as principais propostas representantes foram: a Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio (1988, 1995); a Ciência do Movimento Humano de Canfield (1993); a Cinesiologia de Go Tani (1996); e as Ciências do Esporte de Gaya (1994). Já na vertente pedagógica, as principais propostas representantes foram: “a cultura corporal de movimento” de Bracht (1993 e 2003); “a Educação Física como ciência da prática” de Gamboa (1994); a “Educação Física como a arte da mediação” de Lovisolo (1992); e a “teoria da Educação Física como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão” de Betti (1996).

Destarte, o debate epistemológico da Educação Física no Brasil da época concentrou-se na crise de identidade sofrida pela área e na busca pelo seu estatuto científico, desenvolvendo a discussão da crise político-ideológica e da crise em torno da identidade e atividade epistemológica da EF, que assumiu diferentes contornos e sentidos. Para Silva (2013) a década de 1980 foi marcada pela institucionalização da pós-graduação em EF no Brasil e pelo debate sobre a crise epistemológica sofrida pela área.

Na década de 1990, há uma reconfiguração das políticas de pós-graduação a começar pela transformação da CAPES em Fundação. Segundo Sacardo (2012) além da CAPES se transformar em Fundação, ela promove mudanças em razão de algumas necessidades

visualizadas pela própria agência, como também pela comunidade científica que sentiu a necessidade de superar e reconfigurar o paradigma avaliativo da época. Nessa perspectiva, tornou-se claro o esgotamento do modelo de avaliação vigente e a urgência de um novo modelo de avaliação. A partir das discussões realizadas a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação que foi inserido no biênio de 1996/1997. Quanto a reconfiguração da avaliação, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347) caracterizam que:

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação.

Com isso, houve um deslocamento da centralidade na formação para a docência para a centralidade na formação de pesquisadores, assim, do III PNPG para o IV PNPG, que acabou por não ser instituído em face de algumas restrições orçamentárias impostas pelo contexto econômico e político do Brasil, houve uma grande valorização da pesquisa, que até então não se imaginava com a vigência do III PNPG. Com o novo instrumento de avaliação centrado na pesquisa, há também uma nova configuração de vários aspectos da pós-graduação.

A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos 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 e MORAES, 2005, p. 1347).

Ademais, é necessário observar o papel de indução do Estado no direcionamento da pós-graduação a partir da CAPES, ficando claro o interesse do Estado nos novos rumos tomados para as políticas científicas e tecnológicas do país - a adequação do Brasil à nova lógica de reestruturação do capital internacional. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005) a pós-graduação passa a ter centralidade na pesquisa e no caráter de cientificidade, tendo como consequências a exacerbação “quantitativista”, só avaliando o que pode ser mensurado, e o surto produtivista em que o que conta é publicar. Com a Reforma do Estado Brasileiro implantada no governo FHC pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira do Ministério da

Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), tem-se a efetivação desta política de pós-graduação baseado na lógica produtivista da pós-graduação conforme a esfera produtiva do mercado de trabalho.

Nesta lógica, o novo presidente da CAPES, segue as indicações da última avaliação feita, constituindo o Infocapes de 1995. Com base em Ávila (2008) as principais metas dizem respeito: a diminuição do acentuado desequilíbrio regional; o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Programas com a introdução de elementos mais claros para a mensuração de um padrão de maior qualidade; a flexibilização do modelo de pós-graduação; a intensificação da cooperação internacional defendendo uma política de fortalecimento de centros de excelência; a avaliação dos programas conduzidos pela CAPES; a ampliação do fomento e da estrutura dos programas de pós-graduação; e intensificar a cooperação com outras agências de fomento nacional. Como no Infocapes de 1995, os Infocapes que surgem nos anos posteriores, manifestam a necessidade de implantação de formas mais integradas de cooperação entre Universidade e indústria, e a necessidade de elevação dos padrões da pós-graduação brasileira. Percebe-se que tais orientações e metas centram-se nos princípios da nova lógica neoliberal, a flexibilização, a competitividade e a elevação dos padrões nacionais e internacionais.

Dentre as principais medidas adotadas durante o governo FHC para as políticas de pós-graduação no Brasil, foi: a mudança no paradigma de avaliação das políticas da CAPES; a flexibilização dos programas para além da Universidade, regulamentando o mestrado profissionalizante; e a valorização da produtividade, da quantidade em detrimento da qualidade. “Síntese, a finalidade da pós-graduação passa a ser produção de conhecimento e formação de pesquisadores, com ênfase avaliativa sobre os produtos, neste caso, a produção bibliográfica qualificada” (ÁVILA, 2008, p. 88).

Nesta conjuntura, houve uma expansão dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil na década de 1990, sendo criados quatro (04) cursos de mestrado: o curso de Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1991; o curso de EF da Universidade de Santa Catarina (UFSC), em 1996; o curso de EF da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1997; e o curso de EF da Universidade Católica de Brasília (UCB), em 1999. E dois (02) cursos de doutorado, em EF da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1993, e em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999.

Conforme Kokubun (2003) no final dos anos 2000 já havia dez (10) PPGEF no Brasil recomendados pela CAPES, os quais abrigavam dez (10) cursos de mestrado e seis (06)

de doutorado em 22 áreas de concentração. Em decorrência do debate epistemológico da década de 1980 e 1990 na EF, existe no interior da área uma disputa em relação à definição do nome dos PPGEF, logo, existem diversas nomenclaturas, como: Ciências da Motricidade Humana; Ciências do Movimento Humano; Ciências da Motricidade e Educação Física (ÁVILA, 2008). Por conta disso, temos alguns indícios da pluralidade epistemológica que se inseriu na área a partir dos anos 2000, bem como, os reflexos da carência quanto ao amadurecimento das políticas de ciência e tecnologia inseridas na pós-graduação em Educação Física, como é o caso da rasa compreensão dos parâmetros de qualidade na avaliação dos programas.

Durante os dois (02) mandatos do governo FHC, que foi de 1994 a 2002, as políticas de reforma do Estado e ajustes neoliberais chegam ao seu ponto alto, sendo desenvolvidas ações com interesse numa reforma universitária e com a inserção de transformações radicais na Educação Superior e no sistema de pós-graduação brasileiro. Segundo Hostins (2005) dentre as mudanças que afetaram significativamente a Educação Superior, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, foi a mais significativa, haja vista que esta lei contribuiu para o desmembramento das atividades de ensino-pesquisa-extensão e para a sua mercantilização, criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber. Fora a LDB, houve ainda a promulgação de diversos dispositivos legais, como decretos-leis, medidas provisórias, portarias ministeriais, propostas de emendas constitucionais (PEC) que contribuíram para a flexibilização e sucateamento da Educação Superior.

Na primeira década dos anos 2000, observamos um aumento considerável de programas de pós-graduação em relação à década de 1990, foram criados onze (11) cursos de mestrado em EF, com destaque para os cursos de mestrado da Universidade de Pernambuco (UPE) em convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criado em 2008, o primeiro da região Nordeste do país e da UnB criado em 2006, o segundo da região Centro-Oeste. Além destes, ainda foram criados os cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2002; Universidade São Judas Tadeu (USJT), em 2004; Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2006; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2006; Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2007; Universidade Federal de Viçosa (UFV) junto a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2007; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2009; e os cursos de Ciências da Atividade Física da Universidade

Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em 2006; e o curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em 2010.

Já os cursos de doutorado em EF, foram sete (07), com destaque para o primeiro curso de doutorado da região Centro-Oeste na UCB – DF, além deste, foram criados os cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006; UFPR, em 2007; UDESC, em 2009; da USJT, em 2010; e os cursos de Ciências da Motricidade da UNESP, em 2001 e o curso de Ciências do Esporte da UFMG, em 2008. Segundo Sacardo (2012) de 2001 até o ano de 2012 foram criados 25 programas de pós-graduação em Educação Física, sendo doze (12) com mestrado e treze (13) com mestrado e doutorado.

Durante este período, presenciamos a transição do governo FHC para o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (LULA), com a esperança de que o Presidente eleito daria mais voz à classe trabalhadora, lutando por um país melhor e com menor índice de desigualdade social. De fato, alguns avanços foram conquistados durante os dois mandatos do governo LULA e, em certa medida, avançamos na economia, ciência, tecnologia, educação, saúde, segurança e nas políticas sociais. Entretanto, as diretrizes da Reforma do Estado Brasileiro de 1995 continuaram sendo desenvolvidas, mesmo que de forma mais lenta. Apesar disso, foi inegável o avanço da Educação Superior e da pós-graduação no governo do Petista, foram inúmeras as IES Federais construídas em diversas regiões do país; políticas de incentivo ao acesso à Universidade, como o FIES, PROUNI e o REUNI; e incentivos para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Em meio a esta conjuntura, foi aprovado o V PNPG que têm vigência de 2005 a 2010, com os objetivos de fortalecer as bases científicas, tecnológicas e de inovação; formar docentes para todos os níveis de ensino; e a preparação de quadros para o mercado não acadêmico. Em consonância com as bandeiras da flexibilização, competitividade e do desenvolvimento de padrões internacionais, o documento identifica como desafio a,

Flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005, p. 44).

Hostins (2006) caracteriza que o documento do V PNPG orienta para a expansão do sistema de pós-graduação em quatro (04) vertentes: a capacitação docente para o Ensino Superior; a qualificação dos professores da Educação Básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para

empresas públicas e privadas. Além disso, Kuenzer e Moraes (2005) caracterizam a necessidade do sistema de pós-graduação de ser mais dinâmico e capaz de incorporar novos indicadores ao processo avaliativo e a flexibilização dos modelos, tendo em vista a busca pelo equilíbrio do desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do Brasil. Com esta finalidade, há uma grande expansão dos PPGEF para diversas regiões do Brasil no governo LULA, aumentando consequentemente o número de programas em locais onde existia uma grande carência do desenvolvimento da área, como foi os casos da região Norte e Centro-Oeste. Porém, ainda não foi suficiente para suprir as demandas de outras regiões e superar a desigualdade regional latente entre os PPGEF.

No que concerne à avaliação dos programas de pós-graduação, o V PNPG afirma a importância da qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Para Hostins (2006) a qualidade da pós-graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem, além da interação da pós-graduação com o setor empresarial. Assim sendo, temos um redimensionamento da avaliação dos modelos de pós-graduação no Brasil, dando ênfase aos resultados e a interação da pós-graduação ao setor empresarial. Nesse sentido, de acordo com Cury (2014), é pertinente destacar que a partir do V PNPG a CAPES passa a trabalhar com o princípio da indução, que pode ser observado em relação à indução pela Educação Básica e a indução em relação às políticas de avaliação.

Com a eleição da Presidenta Dilma Rousseff, temos a manutenção das políticas públicas que estavam sendo desenvolvidas no governo LULA, principalmente no que se refere à Educação Superior e a pós-graduação brasileira. Desse modo, no início do governo Dilma, temos a aprovação do VI PNPG com vigência de 2011 a 2020, continuando com algumas propostas já elaboradas pelo V PNPG e propondo novas ações para a solução de velhos problemas, como é o caso do desequilíbrio na distribuição dos programas de pós-graduação. O documento tem como principal diretriz o estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parecerias entre Universidades, nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do 'novo' e do inédito. Tendo ainda, cinco (05) eixos importantes que alicerçam toda a proposta do novo plano, como:

1 - a expansão do SNPG, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das simetrias; 2 - a criação de uma nova agenda nacional da pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 - o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão

para outros segmentos do sistema de CT&I; 4 - a multi, a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas de pesquisa; 5 - o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, VI PNPG, 2011, p. 15).

De acordo com o documento, percebe-se que a pesquisa está sendo tratada como o núcleo central da pós-graduação, transformando o conhecimento resultado das pesquisas em uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social do país. Nesse sentido, também é importante observar a ênfase do PNPG no aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão, no apoio a Educação Básica e na busca pela primazia da qualidade, haja vista que todos estes eixos estão em consonância com as bandeiras da flexibilização e competitividade presentes na lógica neoliberal do atual modo de produção capitalista. Como bem concluiu Hostins (2006), essa dinâmica revela o impulso expansionista do capital, regido pelas suas próprias leis e penetrando em todos os aspectos da vida social, inclusive na Educação Superior.

No período de 2011 até 2019, houve um grande aumento dos cursos de mestrado e doutorado na área da Educação Física, foram dezesseis (16) cursos de mestrado criados, com destaque para três cursos na região Nordeste (na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2011; na Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE), em 2012, e na Universidade Federal de Pernambuco (UFP), em 2016) e mais dois cursos criados na região Centro-Oeste - na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2012, e na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2019. Além destes, foram criados os curso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em 2011; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2012; Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em 2015; Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2016; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2017. E, os cursos de: Reabilitação e Desempenho Funcional (2012), Ciências da Atividade Física (2014) e Educação Física e Esporte (2016) da USP; Ciências do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 2013; Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2015; e Ciências do Movimento Humano e Reabilitação, em 2017.

Já, em relação ao doutorado, foram criados doze (12) na área da Educação Física, tendo como destaque os cursos criados na UPE, em 2013, e na UnB, em 2014. Dentro os demais, temos os doutorados criados na Universidade Estadual de Maringá, em 2011; Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2014; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2014; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2016; Universidade

Federal de Viçosa (UFV) em convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2016. E, os cursos de Reabilitação e Desempenho Funcional da USP, em 2012; Ciências do Movimento Humano da UNIMEP, em 2013; Ciências do Exercício Físico e do Esporte da UERJ, em 2015; Terapia Ocupacional da UFSCAR, em 2015; e de Ciências do Movimento Humano e Reabilitação da UNIFESP, em 2017. Além desses, ainda foi criado no ano de 2018 o curso de mestrado profissional em Educação Física pela UNESP em convênio com várias outras IES do país. Conforme a base de dados da CAPES na Plataforma Sucupira em 2019, temos atualmente cinquenta e sete (57) PPGEF no Brasil, sendo trinta e cinco (35) cursos de mestrado acadêmico, um (01) curso de mestrado profissional e vinte e dois (22) cursos de doutorado acadêmico, em trinta e duas (32) IES.

Quadro 04 - Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil

Região	Estado	IES	Programa	M.A.	D.A.
Sudeste	SP	Universidade de São Paulo (USP)	Educação Física e Esporte	7	7
		Universidade de São Paulo (USP)	Ciências da Atividade Física	3	-
		Universidade de São Paulo (USP/RP)	Educação Física e Esporte	3	-
		Universidade de São Paulo (USP/RP)	Reabilitação e Desempenho Funcional	5	5
		Universidade Estadual Paulista (UNESP/RC)	Ciências da Motricidade	5	5
		Universidade de Campinas (UNICAMP)	Educação Física	4	4
		Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Ciências do Movimento Humano e Reabilitação	4	4
		Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Ciências do Movimento Humano	4	4
		Universidade São Judas Tadeu (USJT)	Educação Física	4	4
		Universidade Federal de São Carlos (UFSAR)	Terapia Ocupacional	4	4
	RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Educação Física	3	3
		Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Ciências do Exercício Físico e do Esporte	4	4
		Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	Ciências da Atividade Física	3	-
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Educação Física	4	4
	MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ciências do Esporte	5	5
		Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Educação Física	5	5

Sul		Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Educação Física	3	-
	PR	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Educação Física	6	6
		Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Educação Física	4	4
		Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Educação Física	3	-
	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Ciências do Movimento Humano	6	6
		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Educação Física	4	-
		Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Educação Física	4	4
	SC	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Ciências do Movimento Humano	4	4
		Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação Física	6	6
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília (UNB)	Educação Física	4	4
		Universidade Católica de Brasília (UCB)	Educação Física	4	4
	GO	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Educação Física	A	-
	MT	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Educação Física	3	-
Nordeste	RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Educação Física	3	-
	PE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Educação Física	3	-
		Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Educação Física	3	-
		Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade de Federal da Paraíba (UFPB)	Educação Física	4	4
	SE	Fundação Universidade Federal do Sergipe (FUFSE)	Educação Física	3	-
	MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Educação Física	3	-

Legenda: IES: Instituição de Ensino Superior; M.A.: Mestrado acadêmico; D.A.: Doutorado acadêmico.

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2019.

Como podemos observar no “Quadro 04”, existem trinta e cinco (35) (100%) PPGEF no Brasil - com 35 cursos de mestrado e 22 cursos de doutorado, concentrados em 17 (49%) programas na região Sudeste; 08 (23%) programas na região Sul; 04 (11%) programas na região Centro-Oeste; 06 (17%) programas na região Nordeste e nenhum (00) na região Norte. Juntos, as regiões Sul e Sudeste concentram 25 (71%) de todos os PPGEFs do Brasil, e as demais regiões do país possuem 10 (29%) PPGEF. A partir dos dados, podemos constatar o

desequilíbrio regional da distribuição destes programas, haja vista que nas regiões Sul e Sudeste existem uma concentração absoluta de PPGEF, tendo pelo menos 01 PPGEF por Estado. Em contrapartida, há uma discrepância na distribuição dos PPGEF das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, sendo esta distribuição insuficiente para atender às demandas de cada região.

Estes números confirmam a dominação mantida pelas regiões Sul e Sudeste na formação dos professores que buscam os programas de pós-graduação na área da Educação Física, uma vez que muito professores com formação inicial em EF de outras regiões do país buscam estas regiões Sul e Sudeste para a formação no mestrado ou doutorado, principalmente, porque não possui o PPGEF na sua cidade ou até na região. É, em razão disso, que se constitui a preocupação dos dois últimos PNPGs, apontando para necessidade de solucionar este problema da concentração geográfica dos PPG como um todo, mas também na área da EF. Fora isso, existe uma série de outras fragilidades na pós-graduação em EF, que é apontada de maneira crítica por Ávila (2008, p. 98):

Entre elas, ressaltamos a própria classificação da Educação Física nos órgãos de fomento, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e CAPES. Na tabela de classificação das áreas de conhecimento, a Educação Física está incluída como sub-área na grande área de Ciências da Saúde, juntamente com a Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Esta vinculação traz uma série de prejuízos para as pesquisas que possuem uma orientação distinta da grande área de Saúde, o que se evidencia no Qualis periódicos da área de Educação Física, do qual estão ausentes periódicos da área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas classificados como Internacional A ou B. Isso impõe limites para a veiculação do conhecimento produzido na área e, prejudica seus pesquisadores, na busca de financiamento junto às agências de fomento.

Desta maneira, a política de avaliação da Área 21 prejudica muitos professores que atuam na área sociocultural e pedagógica, visto que estes professores não podem ser incorporados nos PPGEF e, ainda, não conseguem aprovar juntamente com outros docentes propostas de novos cursos, a chamada Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCNs). Conforme Silva, Sacardo e Souza (2014) as pesquisas científicas produzidas por estes professores fora da grande área das Ciências da Saúde também são prejudicadas na avaliação da sua produção pelo “Qualis” - CAPES, uma vez que há uma seleção da produção intelectual de acordo com a classificação desenvolvida pela CAPES, sendo a área da Educação Física balizada pelas Ciências da Saúde e, a subárea sociocultural e pedagógica minimizada frente aos ditames da avaliação, principalmente, porque ainda há uma hegemonia da área biológica dentro da EF, estando esta em consonância com a ciência positivista.

Apesar do atual quadro de expansão da pesquisa e pós-graduação em Educação Física do Brasil, é necessário efetivar as metas traçadas pelas políticas de pós-graduação desenvolvidas pela CAPES por meio dos PNPG, bem como, das questões levantadas pelos relatórios de avaliação da área da EF, visto que ainda existem uma série de fragilidades na pós-graduação em Educação Física no Brasil, sobretudo, por conta do desequilíbrio regional na distribuição dos PPGEF, da tabela de classificação das áreas de conhecimento com a EF subsumida as Ciências da Saúde e precarização da produção científica dos professores que tem como foco de suas pesquisas a área sociocultural e pedagógica.

No próximo tópico, apresentaremos o atual panorama dos programas de pós-graduação em Educação Física da região Centro-Oeste, em termos de número de PPGEF; áreas de concentração; linhas de pesquisa; quadro docente e produção científica.

3.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: formação e produção do conhecimento

Desde o primeiro curso de mestrado em EF até hoje, podemos destacar o aumento e a expansão dos programas de pós-graduação em EF no Brasil, o aumento da titulação concedida aos mestres e doutores, do número de dissertações e teses na área e do impacto da produção científica na Educação Física. No entanto, apesar dos avanços conquistados na área da EF, nem sempre eles foram disseminados de forma homogênea para todas as regiões do país, o que acarreta o desequilíbrio regional na distribuição dos PPGEF e, consequentemente, uma concentração da formação e produção da área em regiões com maior número de cursos de mestrado e doutorado em EF, como são os casos das regiões Sul e Sudeste. Em contrapartida, regiões com menor número de PPGEF, como são os casos do Centro-Oeste, Nordeste e Norte, têm seu professorado prejudicado quando se trata da formação continuada na área e na região. A solução encontrada por estes professores acaba sendo a formação continuada em outras áreas ou, a formação em EF em programas de pós-graduação de regiões mais desenvolvidas do ponto de vista científico e tecnológico.

Neste contexto, apresentaremos o atual panorama dos programas de pós-graduação em Educação Física da região Centro-Oeste, em termos de número de PPGEF; áreas de concentração; linhas de pesquisa; quadro docente e produção científica, compreendendo a trajetória destes programas na região à luz das políticas de pós-graduação e das determinações mais amplas nas políticas públicas do Brasil. Com isso, analisaremos inicialmente o número

de PPGEF na região, sua gênese e trajetória até os dias atuais. O “Gráfico 01” representa o número de cursos de mestrado e doutorado em Educação Física na região Centro-Oeste.

Fonte: o próprio autor.

Conforme o “Gráfico 01”, temos na região Centro-Oeste cinco (05) PPGEF, com quatro (04) mestrados acadêmicos, um (01) mestrado profissional e dois (02) doutorados acadêmicos. Diante disso, temos um aumento significativo do número de PPGEF a partir do ano de 2011, que praticamente dobrou o número de PPGEF na região, antes somente com os programas da UCB e da UnB, e atualmente em 2019, com os cursos de mestrado em EF da UFMT e da UFG.

Na região, o primeiro curso de mestrado em EF foi instituído pela UCB, em 1999. Num contexto político e econômico conturbado, com a recente Reforma do Estado Brasileiro durante o governo FHC, as políticas de pós-graduação foram reconfiguradas sob o ponto de vista da avaliação da CAPES, flexibilização dos programas e valorização da produtividade. Neste cenário, o curso foi instituído em 1999 e aprovado em 2002 com o conceito três (03), tendo como finalidade a necessidade da formação de pós-graduados que visem preferencialmente um aprofundamento nos conhecimentos e técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística, além da qualificação de docentes para melhorar a qualidade dos cursos oferecidos na instituição. Tendo como área de concentração do curso de mestrado a atividade física, saúde e desempenho humano, o PPGEF foi avaliado no triênio 2004-2006

com o conceito quatro (04), tendo com isso a autorização para a abertura do curso de doutorado em EF na instituição. Nas últimas três (03) avaliações da CAPES, o programa de pós-graduação em Educação Física da UCB manteve bons índices nos requisitos avaliados, recebendo conceito quatro (04) na avaliação do triênio 2007-2009, conceito cinco (05) na avaliação do triênio 2010-2012 e conceito quatro (04) na avaliação do quadriênio 2013-2016.

Atualmente, o PPGEF da UCB em nível de mestrado e doutorado tem como objetivos: Desenvolver pesquisas centradas na área de atividade física e saúde; Formar profissionais e pesquisadores, em nível de Mestrado e Doutorado, com base técnico-científica sólida para atuar competitivamente nos diferentes mercados de trabalho, incluindo ensino, pesquisa, prestação de serviço e empreendimento; Formar docentes e pesquisadores para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão em cursos de graduação em Educação Física ou áreas afins, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da iniciativa em pesquisa científica; Formar docentes e pesquisadores para atuar no ensino, pesquisa e extensão nos PPGEF, Fisioterapia, ou áreas afins contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da iniciativa em pesquisa científica; Qualificar pessoas para o exercício das atividades de magistério no ensino superior, médio e fundamental; Possibilitar a produção e a utilização de conhecimentos socialmente relevantes sobre a atividade física e saúde; Criar processos de intercâmbio de conhecimentos e experiências com a comunidade e a sociedade; e Gerar e difundir conhecimentos.

Com estas finalidades o PPGEF da UCB conta ainda com uma área de concentração, para desenvolver seus estudos e atividades de pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado, na área da atividade física, saúde e desempenho humano. Nesta área de concentração, o programa conta ainda com quatro (04) linhas de pesquisa, praticamente todas voltadas para a área biológica, especificamente a partir da atividade física e saúde, quais sejam: 1) Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde, que tem como intuito investigar as mudanças fisiológicas fundamentais e as adaptações agudas e crônicas que ocorrem no corpo humano em diferentes tipos de exercício; 2) Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde, que se caracteriza por estudos relacionados à atividade física e saúde envolvendo aspectos sócio-culturais e pedagógicos; 3) Exercício Físico, Reabilitação e Doenças Crônicas não Transmissíveis, que se caracteriza por estudos sobre a participação de exercício na prevenção e evolução de doenças crônicas não transmissíveis e na reabilitação em diferentes fases da vida; e 4) Desempenho Humano, que abrange estudos sobre desempenho humano na área esportiva, educacional e na saúde.

O segundo PPGEF da região Centro-Oeste também é localizado em Brasília no Distrito Federal, sendo instituído com a criação do curso de mestrado em EF da UnB, em 2006. Entretanto, desde 1998 o curso de mestrado em EF já era incluído como meta no Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Educação Física (FEF). Na época, para a concretização do projeto, foram elaboradas algumas questões a serem contempladas, como: o estímulo à titulação em nível de mestrado e doutorado dos professores; a adequação da infraestrutura laboratorial e modernização dos equipamentos; o estímulo à produção científica docente e discente; e a contratação de novos professores para a FEF da UnB.

Diante de um contexto político e econômico mais favorável à Educação Superior e a pós-graduação brasileira durante o governo LULA, o curso foi criado com o objetivo de promover o desenvolvimento científico da área de Educação Física; ampliar processos de intercâmbios de conhecimento e experiências com a sociedade, visando atender as demandas sociais; solidificar a pesquisa na Instituição e assumir um compromisso com a formação de pesquisadores e professores para atuar no ensino superior. Com este objetivo, a primeira avaliação do curso de mestrado no triênio 2007-2009 foi classificada com conceito três (03). Já a avaliação do triênio 2010-2012 foi classificada com conceito quatro (04), permitindo que a proposta do curso de doutorado em EF fosse aprovada e o novo curso já comesse a funcionar no ano de 2014.

Hodiernamente, o PPGEF da UnB possui a área de concentração e as linhas de pesquisa delineadas a partir de um caráter interdisciplinar, o que constitui também o campo de conhecimento da EF. Assim sendo, a área de concentração do PPGEF é centrada nas discussões da atividade física e do esporte. Já as linhas de pesquisa são três (03), a saber: 1) Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e a Saúde, que investiga, de forma básica ou aplicada, as variáveis fisiológicas, biomecânicas e comportamentais relacionadas ao desempenho e saúde decorrentes do desenvolvimento humano ou prática de exercício e atividade física e esporte; 2) Estudos sociais e pedagógicos da educação física, esporte e lazer, com objetivo de investigar as questões relacionadas à cultura corporal de movimento no contexto da escola, do esporte, do lazer, e da saúde, tomando como referência teórico-metodológica o campo das Ciências Humanas e Sociais; 3) Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais, que investiga as adaptações fisiológicas e biomecânicas propiciadas pelo exercício e pela atividade física nas suas diferentes formas de intervenção em idosos, diabéticos, obesos, cardiopatas, portadores de necessidades especiais, entre outros. A “Figura 01” apresenta as interações que existem entre a área de concentração, as linhas de pesquisa e os grupos de pesquisa do PPGEF da UnB.

Figura 01 - Interações existentes entre a área de concentração, linhas de pesquisa e grupos de pesquisa do PPGEF da UnB

Fonte: Site do PPGEF da UnB.

Além dos programas em Educação Física da UCB e UnB, ainda temos os cursos de mestrado acadêmico em EF da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) - Cuiabá e da UFG - Regional Goiânia. O PPGEF da UFMT foi criado em 2012, tendo como finalidade a produção de conhecimentos e a formação de pessoal qualificado filosófica, técnica e cientificamente para o exercício do ensino, da pesquisa e das atividades profissionais em todos os níveis da educação física mediada pelas especificidades de seus contextos. Conforme

o Regimento Interno do PPGEF da UFMT (2012, p. 01-02), o programa tem os seguintes objetivos:

a) Formar profissionais aptos a desenvolverem pesquisas que gerem conhecimentos técnico-científicos aprofundados na área da Educação Física; b) Contribuir para a produção de conhecimentos acadêmico-científicos que possam favorecer o desenvolvimento sustentável e melhoria das condições de vida da população local, por meio de pesquisas voltadas à realidade e cultura regional; c) Qualificar recursos humanos para a docência na área da Educação Física, em nível superior, com vistas a atender a grande demanda do Estado de Mato Grosso, bem como outras regiões, que nos avizinham, sobretudo, a Região Norte, o norte do estado de Mato Grosso do Sul e sudoeste do estado de Goiás; d) Estimular a expansão da pós-graduação em Educação Física e áreas afins e que possam ter impacto para a nucleação de novos programas de mestrado e doutoramento em Mato Grosso e no Brasil; e) Disseminar conhecimentos científicos ligados à área de Educação Física, por meio de eventos técnico-científicos, buscando intercâmbio entre estudantes, pesquisadores e profissionais da Educação Física e áreas afins.

Com sede em Cuiabá-MT, o primeiro curso de mestrado em EF criado no Estado do Mato Grosso foi avaliado pela CAPES no quadriênio 2013-2016 com conceito três (03), e conta atualmente em 2019, com uma área de concentração que tem a discussão sobre a atividade física, desempenho e corporeidade. Dentro dessa área de concentração, existem três (03) linhas de pesquisa, a saber: 1) Atividade Física relacionada à saúde (AFRS); 2) Ajustes e adaptações metabólicas e fisiológicas ao exercício físico e a dieta (AAMF); e 3) Fundamentos pedagógicos e sócio-antropológicos do corpo (FPSA).

Já o mestrado em EF da UFG - Regional Goiânia é o mais recente dentre os quatro (04) programas apresentados. O curso de mestrado da UFG teve seu projeto aprovado e recomendado em 2018, e iniciou seu funcionamento em março de 2019. O primeiro PPGEF do Estado de Goiás tem como objetivo capacitar e formar, em nível de mestrado acadêmico, profissionais para atuarem na docência do ensino superior, na pesquisa científica e na produção de novos conhecimentos em Educação Física, esporte e saúde. Em conformidade com as exigências da Resolução CEPEC N°. 1619, da Resolução CONSUNI 29/2018, o curso de mestrado em EF da UFG tem como área de concentração a discussão sobre a Educação Física, o esporte e a saúde, tendo ainda, duas (02) linhas de pesquisa, a saber: 1) Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física e esporte, que investiga aspectos socioculturais e pedagógicos da educação física nos contextos de saúde, esporte e educação, com ênfase em políticas públicas, formação e intervenção profissional; e 2) Biodinâmica da atividade física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo, que investiga atividade física e esporte nos aspectos fisiológicos, biomecânicos e motores nos contextos da saúde e do desempenho esportivo.

Além dos mestrados e doutorados acadêmicos em EF localizados na região Centro-Oeste, temos o mestrado profissional em rede que teve sua proposta recomendada em 2015, com início de seu funcionamento em 2018. O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) é um curso semipresencial com oferta nacional, realizado por uma rede de IES no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Presidente Prudente, juntamente com a UNESP - Bauru e UNESP - Rio Claro. Além destas IES, contam com um conjunto de onze (11) instituições: UFRJ; UFMG; UPE; UFES; UFG; UFRN; UFSCAR; UnB; UFMT; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); e UEM.

O PROEF tem como objetivo geral a formação de professores em nível de mestrado profissional em Educação Física, com área de concentração em Educação Física Escolar. O curso pretende contribuir para uma qualificação ampla do ensino de Educação Física na escola básica, indo desde um aprimoramento no processo de formação continuada de professores até mudanças efetivas da prática em sala de aula. Os objetivos específicos são: Proporcionar aos professores uma formação continuada em serviço e em exercício para uma prática profissional transformadora, a fim de atender demandas sociais e profissionais; Qualificar os professores para a contextualização dos conhecimentos para a sociedade, atendendo as necessidades específicas da escola, com vistas ao desenvolvimento local, regional e nacional; Reafirmar o compromisso permanente com a qualidade do ensino e da aprendizagem na área de Educação Física escolar; Favorecer o desenvolvimento de uma postura ética e crítica acerca do trabalho nas aulas de Educação Física nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Promover a valorização profissional do professor por meio do aprimoramento de sua formação.

O programa de mestrado profissional ainda conta com a área de concentração na educação física escolar e, com tem três (03) linhas de pesquisa: 1) Movimento na Educação Infantil, que estuda o movimento, a brincadeira e o jogo e seus vínculos com o desenvolvimento infantil e, pesquisa as possibilidades educativas proporcionadas por experiências corporais intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, e sua adequação às metas educacionais estabelecidas para a primeira etapa da Educação Básica; 2) Educação Física no Ensino Fundamental, que estuda o Ensino Fundamental como etapa da Educação Básica que deve assegurar aos estudantes uma

		EF		Desempenho humano							
GO	UFG		Educação Física, Esporte e Saúde	Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física e Esporte	2019	–	2018	–	–	A	15
				Biodinâmica da atividade física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo							
MT	UFMT		Atividade Física, desempenho e corporeidade	Ajustes e adaptações metabólicas e fisiológicas ao exercício físico e a dieta	2012	–	2018	–	–	3	19
				Atividade física relacionada à saúde							
				Fundamentos pedagógicos e sócio-antropológicos do corpo							
BR	UNESP, UnB, UFG, UFMT [...]		Educação Física Escolar	Movimento na Educação Infantil	–	–	2018	–	–	3	94
				Educação Física no Ensino Fundamental							
				Educação Física no Ensino Médio							
				Atividade física relacionada à saúde							

Legenda: IES: Instituição de Ensino Superior; M.A.: Mestrado acadêmico; D.A.: Doutorado acadêmico; M. P.: Mestrado Profissional; C.O.: Corpo Docente. **Fonte:** CAPES, Plataforma Sucupira, 2019.

Existem em funcionamento quatro (04) cursos de mestrado acadêmico, um (01) mestrado profissional e dois (02) cursos de doutorado na região centro-oeste, devidamente reconhecidos pela CAPES. Conforme os dados, se compararmos o número de PPGEF da região centro-oeste ao número de programas na área em relação às outras regiões do país, poderemos constatar que o Centro-Oeste é a segunda região com menor número de PPGEF do país, ficando na frente somente da região Norte, que ainda não conseguiu criar nenhum curso

de pós-graduação em EF no Estado. Diante deste cenário, é possível percebermos uma lacuna em relação ao número de PPGEF na região, visto que se compararmos estes dados ao número de cursos de graduação em Educação Física presenciais existentes na região Centro-Oeste, tanto em universidades públicas quanto em privadas, que é de cento e trinta e oito 138 cursos presenciais de Educação Física em atividade (E-MEC/INEP, 2018), veremos que existe um completo abismo entre a formação inicial e a possibilidade de formação continuada em Educação Física na região Centro-Oeste. Assim sendo, são pouquíssimos os alunos que se formam e conseguem ter a possibilidade de fazer um curso de mestrado e/ou doutorado na área e na região.

Com o baixo número de PPGEF na região, a solução encontrada pelos egressos dos cursos de Educação Física que pretendem continuar sua formação é a busca por programas de outras áreas, como: ciências da saúde; educação; e sociologia; e até mesmo, a busca por PPGEF em regiões mais desenvolvidas do ponto de vista científico e tecnológico, que mesmo com as dificuldades de ordem pessoal e financeira, pode ser uma boa opção para a formação, haja vista que muitos programas das regiões Sul e Sudeste, contam com grandes incentivos das agências de fomento que regulam as políticas de pós-graduação do país e, com boa estrutura para a realização dos estudos e pesquisas científicas.

Mesmo não tendo uma sólida tradição com relação à pós-graduação é preciso reconhecer a importância do aumento do número de PPGEF na região Centro-Oeste, uma vez que é necessário atender a demanda que vêm se formando a cada ano em relação aos egressos dos cursos de EF. Sendo assim, é extremamente importante preservar e fortalecer os programas já instituídos na região, melhorando sua qualidade e aumentando sua eficácia para dinamizar o fluxo de alunos, formando profissionais aptos a desenvolverem pesquisas que gerem conhecimentos técnico-científicos aprofundados na área da Educação Física e, especialmente, na região Centro-Oeste. Pois, é estimulando a formação de profissionais da EF e qualificando os egressos da EF para a docência na área que incentivaremos o crescimento da área na região e, conseqüentemente, teremos o crescimento do número de PPGEF no Centro-Oeste, visto que isso tem um grande impacto na nucleação de novos programas de mestrado e doutorado nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

A área de concentração e as linhas de pesquisa são consideradas os indicadores para a orientação dos programas. A área de concentração se caracteriza pela área específica tendo aluno da pós-graduação deverá desenvolver os estudos e a pesquisa. Já a linha de pesquisa se caracteriza pelo tema, problema, base teórica e metodológica em que o pesquisador adota e elege como foco central da sua atividade. Conforme Manoel e Carvalho (2011) a identificação

da orientação acadêmica em termos de ciências naturais ou ciências humanas e sociais dos PPGEF é possível na medida em que a área de concentração, mas principalmente, as linhas de pesquisa possuem uma orientação teórico-metodológica e tem em geral dois ou mais docentes envolvidos compreendendo um conjunto de projetos de pesquisa que comungam a base teórica, o nível de análise, os métodos e as técnicas. Com isso, torna-se possível identificar a orientação acadêmica dos PPGEF da região Centro-Oeste.

Em relação à área de concentração, dos quatro (04) PPGEF com mestrado e doutorado acadêmico, temos como área específica de estudo e pesquisa, a discussão: sobre atividade física, saúde e desempenho humano no PPGEF da UCB; sobre atividade física e esporte no PPGEF da UnB; sobre Educação Física, esporte e saúde no PPGEF da UFG; e sobre atividade física, desempenho e corporeidade no PPGEF da UFMT. Dos quatro (04) PPGEF, três (03) programas diferentes possuem como denominador comum na área de concentração o tema da atividade física e dois (02) programas diferentes possuem como denominador comum na área de concentração os temas da saúde, desempenho e esporte. Tal fato demonstra, aparentemente, uma predominância da subárea da biodinâmica na área de concentração dos PPGEF do Centro-Oeste. Entretanto, para podermos constatar este fato analisamos com maior rigor a distribuição das linhas de pesquisas destes quatro (04) programas. Elaboramos o “Gráfico 02” que apresenta a distribuição das linhas de pesquisa dos PPGEF do Centro-Oeste pelas subáreas da biodinâmica, sociocultural e pedagógica.

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2019.

Com os dados, percebe-se a hegemonia da subárea da biodinâmica em relação às linhas de pesquisa dos PPGEF da região Centro-Oeste, haja vista que das 12 (100%) linhas de pesquisa encontradas nos quatro (04) programas em EF da região, 08 (67%) estão vinculadas à biodinâmica e 04 (33%) estão vinculadas à sociocultural e pedagógica. Dentre as linhas de pesquisa vinculadas a biodinâmica, temos: três (03) da UCB, quais sejam: Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde; Exercício Físico, Reabilitação e Doenças Crônicas não Transmissíveis; e Desempenho Humano; duas (02) da UnB, quais sejam: Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e a Saúde; e Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais; duas (02) da UFMT, quais sejam: Atividade Física relacionada à saúde e, Ajustes e adaptações metabólicas e fisiológicas ao exercício físico e a dieta; e uma (01) da UFG - Biodinâmica da atividade física relacionada à saúde e ao desempenho esportivo.

Já as linhas de pesquisa vinculadas à subárea sociocultural e pedagógica são quatro (04), tendo uma em cada PPGEF, assim, temos a linha de pesquisa Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde do programa da UCB; a linha de pesquisa Estudos sociais e pedagógicos da educação física, esporte e lazer do programa da UnB; a linha de pesquisa Fundamentos pedagógicos e sócio-antropológicos do corpo do programa da UFMT; e a linha de pesquisa Aspectos socioculturais e pedagógicos da Educação Física e esporte do programa da UFG.

Na mesma situação, seguem os projetos de pesquisa em andamento criados dentro das linhas de pesquisa em cada PPGEF da região Centro-Oeste. Em uma análise conjunta de todos os projetos de pesquisa já cadastrados na Plataforma Sucupira da CAPES, temos um total de 232 (100%) projetos de pesquisa cadastrados em três (03) PPGEF diferentes, tendo 30 (13%) projetos de pesquisa vinculados a UCB, 147 (63%) projetos de pesquisa vinculados a UnB, 55 (24%) projetos de pesquisa vinculados a UFMT e nenhum projeto de pesquisa vinculado ao PPGEF da UFG, visto que este programa entrou em funcionamento em março de 2019 e, ainda, não possui nenhum projeto de pesquisa cadastrado na Plataforma Sucupira da CAPES.

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, 2019.

Conforme o “Gráfico 03”, sobre os projetos de pesquisas vinculados aos PPGEF, constata-se novamente a hegemonia da subárea da biodinâmica em detrimento da subárea sociocultural e pedagógica. Neste gráfico, a hegemonia é maior ainda em relação ao “Gráfico 02”, tendo a biodinâmica como subárea de 186 (80%) projetos de pesquisa cadastrados e a subárea sociocultural e pedagógica somente em 46 (20%). Desse total, na subárea da biodinâmica, temos sessenta e três (63) projetos na linha de pesquisa Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e a Saúde da UnB; cinquenta e oito (58) na linha de pesquisa Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais da UnB; vinte (20) na linha de pesquisa Atividade Física relacionada à saúde da UFMT; vinte (20) na linha de pesquisa Ajustes e adaptações metabólicas e fisiológicas ao exercício físico e a dieta da UFMT; quinze (15) na linha de pesquisa Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde da UCB; três (03) na linha de pesquisa Exercício Físico, Reabilitação e Doenças Crônicas não Transmissíveis da UCB; e sete (07) na linha de pesquisa Desempenho Humano da UCB.

Já na subárea sociocultural e pedagógica, temos vinte e seis (26) projetos de pesquisa cadastrados na linha de pesquisa Estudos sociais e pedagógicos da educação física, esporte e lazer da UnB; quinze (15) projetos de pesquisa cadastrados na linha de pesquisa Fundamentos pedagógicos e sócio-antropológicos do corpo da UFMT; e cinco (05) projetos de pesquisa cadastrados na linha de pesquisa Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde da UCB.

Em resumo, os “Gráficos 02 e 03” representam uma tendência dos PPGEF da região Centro-Oeste, já que os projetos de pesquisa são mais específicos e caracterizam com maior rigor os problemas, as questões teórico-metodológicas e as hipóteses da pesquisa, sendo que este fato possibilita maior compreensão da vinculação de um projeto de pesquisa e de uma linha de pesquisa a uma subárea da Educação Física. Ademais, devemos levar em conta em nossa análise que a área da EF está vinculada a “Área 21” na CAPES, podendo este fato ser um dos motivos que expliquem a grande hegemonia da área das biológicas, especificamente a subárea da biodinâmica, na área de concentração, linhas de pesquisa e nos projetos de pesquisa dos PPGEF do Centro-Oeste.

Em relação ao quadro docente e discente, os PPGEF da região Centro-Oeste contam com inúmeros colaboradores em diversas subáreas da EF. Conforme o “Gráfico 04” o PPGEF da UnB possui 28 (36%) professores, sendo 25 permanentes e 03 colaboradores; o PPGEF da UCB possui 15 (19,5%) professores, sendo 14 permanentes e 01 colaborador; o PPGEF da UFMT possui 19 (25%) professores, sendo 17 permanentes e 02 colaboradores; e o PPGEF da UFG possui 15 (19,5%) professores, sendo 13 permanentes e 02 colaboradores. No total, são 77 (100%) professores que fazem parte do quadro docente dos quatro (04) PPGEF do Centro-Oeste.

Fonte: o próprio autor.

Com relação ao quadro discente, são 122 mestrandos e 104 doutorandos nos quatro (04) PPGEF da região. Do total de 122 (100%) mestrandos, 38 (31%) estão no PPGEF da UnB, 19 (15%) no PPGEF da UCB; 41 (34%) no PPGEF da UFMT; e 24 (20%) no PPGEF da UFG. Já, em relação aos 104 (100%) doutorandos, 67 (64%) estão no PPGEF da UnB e 37 (36%) no PPGEF da UCB. Com estes dados, percebe-se o baixo número de mestrandos e doutorandos cursando o mestrado ou doutorado nestes locais, como são poucas as opções de pós-graduação em EF na região e poucas as vagas abertas todos os semestres nas instituições onde possuem os cursos de mestrado e doutorado em EF, os egressos dos cursos de graduação acabam por seguir seus estudos e pesquisas em outras áreas na pós-graduação, como é o caso do autor desta dissertação, que pela falta de opção na continuação de seus estudos e pesquisas na área preterida e pelas condições objetivas, optou por cursar um programa na área da Educação.

Ainda, é necessário observar que há uma maior concentração de discentes nos PPGEF do Distrito Federal, são cento e sessenta e um (161) alunos no DF e somente sessenta e cinco (65) nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além de uma maior rotatividade dos alunos nos cursos, maior número de estudos e pesquisas, e maior volume de dissertações e teses produzidas na área. Deste modo, na região Centro-Oeste há uma desigualdade entre os Estados e o DF no trato com a pesquisa e a produção científica realizada nos PPGEF, basta vermos o número de projetos de pesquisas que estão vinculados aos PPGEF (Gráfico 03) e o número de cursos de mestrado e doutorado em cada Estado, que compreenderemos a realidade de cada programa na região.

Nestas circunstância, constata-se a identificação de novos desafios e problemáticas para a consolidação da política de pós-graduação e pesquisa científica em Educação Física na região Centro-Oeste, que sofre com a desigualdade regional na pós-graduação em EF com relação a outras regiões do Brasil que possuem maior número de programas na área. Este fato prejudica bastante os egressos dos cursos de EF que pretendem continuar seus estudos e pesquisas na pós-graduação, restando como opção continuar seus estudos em programas de pós-graduação de outras áreas do conhecimento. Além do mais, outra questão chamou bastante atenção em relação aos PPGEF da região Centro-Oeste, que foi a grande hegemonia da área das biológicas, especificamente a subárea da biodinâmica, na área de concentração, linhas de pesquisa e nos projetos de pesquisa dos PPGEF do Centro-Oeste.

4. BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS IES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE - a dialética da relação entre a parte e todo

O presente capítulo apresenta a análise da produção do conhecimento dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, realizada a partir da compreensão sobre as teses de doutorado. Nessa perspectiva, a categoria da produção do conhecimento está envolta na análise da produção em Educação Física e das teses de doutorado pesquisadas, buscando uma articulação com o momento histórico delimitado pelo objeto de estudo e com as múltiplas determinações dos temas relativos à produção do conhecimento e a formação social da universidade brasileira. Para isso, foi necessário levar em conta na análise que estas produções não estavam diretamente ligadas à vontade única e exclusiva de cada pesquisador, pois estas produções estão estabelecidas sob determinado modo de produção, determinadas relações sociais e determinadas políticas sociais. Com o intuito de realizarmos o intercâmbio da relação entre a parte com o todo e do todo com a parte, temos como objetivo neste capítulo, apresentar uma caracterização geral dos professores e das produções científicas selecionadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES E DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS IDENTIFICADAS

No que concerne aos cento e dezessete (117) professores selecionados, apresentaremos uma caracterização geral dos professores e das produções científicas selecionadas. Conforme a análise dos dados, descreveremos a seguir um panorama geral de caracterização dos professores e das teses de doutorado, considerando os seguintes elementos: Gênero dos autores e orientadores; Local (Estado e Cidade) e Instituição de Ensino Superior (IES) de Trabalho dos Professores; Local (Região e Estado), IES e ano de defesa do Doutorado; Áreas de Conhecimento e Linhas de Pesquisa; Coordenação e/ou Participação de Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; Financiamento das Pesquisas de Doutorado; Principais Temáticas Tratadas; e Síntese das principais Problemáticas, Objetivos e Resultados das Teses de Doutorado.

4.1.1 Gênero dos autores e orientadores

No que concerne à questão de gênero, percebe-se que nas últimas décadas essa discussão no contexto científico tem sido aflorada, sendo o objeto de estudo de muitos pesquisadores, por conta disso, quantificamos e analisamos o gênero dos autores e orientadores das teses de doutorado selecionadas.

Quadro 06 - Gênero dos Autores das Teses de Doutorado.

Gênero	GO	%	DF	%	MS	%	MT	%	Total	%
Feminino	27	48%	5	24%	7	37%	10	48%	49	42%
Masculino	29	52%	16	76%	12	63%	11	52%	68	58%
Total	56	100%	21	100%	19	100%	21	100%	117	100%

Fonte: o próprio autor.

Conforme o “Quadro 06”, houve um predomínio do gênero masculino em detrimento do gênero feminino em relação aos professores de Educação Física que atuam nas IES públicas da região Centro-Oeste. Do total de 117 (100%) professores pesquisados, 68 (58%) pesquisas foram realizadas pelo gênero masculino e 49 (42%) pelo gênero feminino. Se fizermos esta mesma análise por Estado, constataremos o predomínio do gênero masculino em relação ao gênero feminino, com 29 (52%) professores do gênero masculino e 27 (48%) do feminino no Estado de Goiás; 16 (76%) professores do gênero masculino e 05 (24%) do feminino no Distrito Federal; 12 (63%) professores do gênero masculino e 07 (37%) do feminino no Estado do Mato Grosso do Sul; e com, 11 (52%) professores do gênero masculino e 10 (48%) do feminino no Estado do Mato Grosso.

Quadro 07 - Gênero dos Orientadores das Teses de Doutorado

Gênero	GO	%	DF	%	MS	%	MT	%	Total	%
Feminino	27	48%	1	5%	6	32%	6	29%	40	34%
Masculino	29	52%	20	95%	13	68%	15	71%	77	66%
Total	56	100%	21	100%	19	100%	21	100%	117	100%

Fonte: o próprio autor.

Da mesma forma que no gráfico anterior, houve no “Quadro 07” um predomínio do gênero masculino em relação ao gênero feminino no que diz respeito aos orientadores das teses de doutorado. Dentre os orientadores selecionados temos, 77 (66%) do gênero masculino e 40 (34%) do gênero feminino. Já na análise por Estado, continua a prevalência do gênero masculino, com 29 (52%) orientadores do gênero masculino e 27 (48%) do feminino no Estado de Goiás; 20 (95%) orientadores do gênero masculino e 01 (5%) do feminino no Distrito Federal; 13 (68%) orientadores do gênero masculino e 06 (32%) do feminino no Estado do Mato Grosso do Sul; e com, 15 (71%) orientadores do gênero masculino e 06 (29%) do feminino no Estado do Mato Grosso.

Os dados revelam uma distribuição desigual em relação ao gênero de orientandos e orientadores pesquisados, com predominância do gênero masculino em detrimento do feminino. No caso “Quadro 06”, que diz respeito ao gênero dos professores dos cursos de Educação Física das IES Públicas selecionados, houve predomínio do masculino em todos os Estados da região Centro-Oeste, em dois Estados houve maior discrepância na desigualdade de gênero, que foi no Distrito Federal e no Mato Grosso do Sul, já no Estado de Goiás e do Mato Grosso essa discrepância não foi muito acentuada, isso significa que estes Estados possuem uma distribuição do quadro docente com menor desigualdade de gênero. Já, no “Quadro 07”, a desigualdade de gênero aumentou com predomínio para o gênero masculino, por Estado tem-se uma grande discrepância no Distrito Federal, sendo praticamente todos os orientadores do gênero masculino, seguido do Estado do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, já o Estado de Goiás é o único que esta discrepância não foi tão acentuada.

A desigualdade de gênero na pesquisa e pós-graduação, tanto em âmbito regional quanto em âmbito nacional na área da Educação Física, parece ter ainda uma realidade pouco favorável para as pesquisadoras do gênero feminino, apesar da desigualdade de gênero estar diminuindo ao longo dos anos. De fato, a discussão sobre o assunto, a legislação e as políticas

destinadas para a diminuição desta discrepância na pesquisa e pós-graduação em EF na região Centro-Oeste são de sua importância para a conscientização da grande importância da mulher na produção científica e no avanço da ciência e tecnologia da região.

Diferente deste cenário, em âmbito nacional, os dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o sistema nacional de pós-graduação brasileiro apontam que há uma predominância do gênero feminino em relação ao masculino, tanto entre discentes matriculados, quanto entre egressos dos programas de pós-graduação, conforme apresentado no “Quadro 08”.

Quadro 08 - Gênero na pós-graduação brasileira

Gênero	DOUTORADO		MESTRADO		MESTRADO PROFISSIONAL	
	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado
Feminino	57.380	11.190	69.211	27.662	15.811	5.290
Masculino	50.260	9.415	57.238	21.393	16.935	5.328
Total Geral	107.640	20.605	126.449	49.055	32.746	10.618

Fonte: Plataforma Sucupira - (CAPES/MEC), 2018.

Diante dos números, podemos constatar que há efetivamente o predomínio do gênero feminino no sistema de pós-graduação brasileiro. Porém, é necessário observar que, como a pós-graduação brasileira é contemplada por diversas áreas de conhecimento para a pesquisa e produção científica, temos algumas áreas do conhecimento com predominância do gênero feminino e outras áreas do conhecimento com predominância do gênero masculino. Desta forma, não há uma distribuição correlata em todas as áreas da pós-graduação com o gênero feminino tendo a maioria da representatividade em todas as áreas, mas uma distribuição diferente em cada área do conhecimento e pós-graduação. É por conta disso, que apesar dos dados quantitativos revelarem esta aparência é imprescindível o aprofundamento das análises nestes dados para compreendermos a verdadeira realidade engendrada na lógica da pós-graduação.

4.1.2 Local (Estado e Cidade) e Instituição de Ensino Superior (IES) de Trabalho dos Professores

Em relação ao local de trabalho dos professores, mais especificamente o Estado, a cidade e a Instituição de Ensino Superior (IES), temos sete (07) instituições em diferentes Estados onde os professores trabalham, dentre estas, a Universidade Estadual de Goiás (UEG); Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade de Brasília (UNB); a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

Quadro 09 - Local e IES de Trabalho dos Professores

Estado	IES - Local de Trabalho	Número de Professores	%
Goiás	UEG - ESEFFEGO	11	19,65%
	UEG - Itumbiara	0	0%
	UEG - Quirinópolis	1	1,78%
	UEG - Porangatu	0	0%
	UFG - Goiânia	29	51,78%
	UFG - Jataí	11	19,65%
	UFG - Catalão	4	7,14%
	Total	56	48%
Distrito Federal	UnB - Brasília	21	18%
	Total	21	18%
Mato Grosso do Sul	UFMS - Campo Grande	8	42%
	UFMS (Pantanal) - Corumbá	4	21%
	UFGD - Dourados	7	37%
	Total	19	16%
Mato Grosso	UFMT - Cuiabá	12	57%
	UFMT (U. A.) - Pontal do Araguaia	4	19%
	UNEMAT - Cáceres	5	24%
	UNEMAT - Diamantina	0	0%
	Total	21	18%

Total Geral		117	100%
--------------------	--	------------	-------------

Fonte: o próprio autor.

No estado de Goiás, são duas as instituições UEG e UFG, que se dividem em sete (07) localidades em todo o Estado. No que se refere à UEG, são quatro (04) localidades diferentes: a UEG - ESEFFEGO, localizada na cidade de Goiânia - GO; a UEG - Itumbiara, localizado na cidade de Itumbiara, na divisa com Minas Gerais; a UEG - Quirinópolis, localizada no sudoeste goiano; e a UEG - Porangatu, localizada no norte goiano. Já em relação à UFG, são três (03) localidades diferentes: a UFG - Goiânia, na capital do Estado; a UFG - Catalão, localizada no Sudeste Goiano; e a UFG - Jataí, localizada no Sudoeste Goiano. Todas estas instituições são localizadas em diferentes regiões do Estado de Goiás, em cidades e regiões com potencial de desenvolvimento, seja no setor agropecuário, agroindustrial ou até na indústria terciária, uma vez que a economia do Estado é forte no setor da indústria, no setor de serviços e de terceiros, e na exportação de grãos e produtos para outros estados e países.

Nessas instituições, identificamos 56 (48%) teses de doutorado de professores que atuam nos cursos de Educação Física do Estado de Goiás, dentro deste quantitativo, 11 (19,65%) professores atuam na UEG - ESEFFEGO; 01 (1,78%) na UEG - Quirinópolis; nenhum (00%) na UEG - Porangatu e UEG - Itumbiara; 29 (51,78%) na UEG - Goiânia; 11 (19,65%) na UFG - Jataí; e 04 (7,14%) na UFG - Catalão. Estes dados indicam maior concentração de professores doutores nos cursos de Educação Física da capital, com 40 (71%) professores, enquanto no interior tem 16 (29%) professores doutores. Essa disparidade numérica entre o número de professores doutores da capital e do interior evidencia uma grande dificuldade encontrada pelos professores que lecionam nas IES do interior, que na maioria das vezes não possuem possibilidades e condições (financeira e pessoal) de prosseguir em sua formação continuada, seja para o mestrado ou o doutorado, e quando conseguem superar estas barreiras fazem horas de viagem até a Universidade mais próxima que ofereça essa possibilidade de formação continuada. Este é o reflexo de um Brasil de grandes desigualdades regionais, sociais e financeiras entre os Estados, que quase sempre privilegia as regiões e os centros urbanos mais desenvolvidos cientificamente e, esquecem de olhar para as regiões com menor desenvolvimento científico do país.

No Distrito Federal, mais especificamente em Brasília, identificamos uma única IES Pública com 21 (18%) teses de doutorado de professores que atuam nos cursos de Educação Física do Distrito Federal, todo esse quantitativo identificado na Universidade de Brasília

(UNB). Na região centro-oeste, a UNB é considerada uma das principais Universidades Públicas da região e até do país, contando com incentivos do governo para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Por isso, ela conta com inúmeros cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” em diversas áreas, inclusive na área da Educação Física, e diversos professores renomados no cenário nacional, o que contribui para o desenvolvimento da Universidade na conjuntura nacional. Diferente das outras IES Públicas do Centro-Oeste, o fato de Brasília ser a capital do país contribui significativamente para o desenvolvimento da Universidade, bem como de todo o Distrito Federal.

Já em relação ao Estado de Mato Grosso do Sul, são duas as instituições públicas UFMS e UFGD, com três (03) localidades que possuem os cursos de Educação Física em todo o Estado. Assim, temos a UFMS - Campo Grande, localizada na capital do Estado; a UFMS - Campus Pantanal, localizada na cidade de Corumbá - MS; e a UFGD, localizada na cidade de Dourados - MS. Nestas instituições, identificamos 19 (16%) teses de doutorado de professores que atuam nos cursos de Educação Física do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo 08 (42%) professores que atuam na UFMS - Campo Grande; 04 (21%) professores que atuam na UFMS - Campus Pantanal; e 07 (37%) professores que atuam na UFGD. Todas as três (03) Universidades estão distribuídas em pontos estratégicos do Estado, em municípios com população superior a cem mil habitantes e com grande potencial para o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado do Mato Grosso do Sul. Além disso, o Estado tem sua economia baseada na produção rural, industrial, extração mineral, turismo e prestação de serviços, apesar de ser o Estado mais pobre da região Centro-Oeste conforme o Produto Interno Bruto (PIB).

Por último, no Estado do Mato Grosso, são duas as instituições públicas UFMT e UNEMAT, com quatro (04) localidades que possuem os cursos de Educação Física em todo o Estado. Desta forma, temos a UFMT - Cuiabá, localizada na capital do Estado; a UFMT - Campus Universitário do Araguaia, localizada na cidade de Pontal do Araguaia, próximo a cidade de Barra do Garças; a UNEMAT - Campus Cáceres, localizado na cidade de Cáceres - MT; e a UNEMAT - Campus Diamantino, localizado na cidade de Diamantino - MT. Nessas instituições, identificamos 21 (18%) teses de doutorado de professores que atuam nos cursos de Educação Física do Estado de Mato Grosso, sendo 12 (57%) professores que atuam na UFMT - Cuiabá; 04 (19%) professores que atuam na UFMT - Campus Universitário do Araguaia; 05 (24%) professores que atuam na UNEMAT - Cáceres; e nenhum (00) professor com doutorado que atua na UNEMAT - Diamantino. Dentre os Estados do Centro-Oeste e o Distrito Federal, o Estado de Mato Grosso é o terceiro (3º) mais rico da região de acordo com

o Produto Interno bruto (PIB) e tem uma economia baseada principalmente na venda de grãos para outros estados, com grande destaque na agropecuária.

4.1.3 Local (Região e Estado), IES e ano de defesa do Doutorado

No que se refere ao local de formação do doutorado dos professores que atuam nas IES Públicas da região Centro-Oeste, mais especificamente da região, do Estado e, principalmente, das Universidades onde realizaram sua pós-graduação “*stricto sensu*” - Doutorado, temos um total de vinte e seis (26) IES diferentes, em regiões diferentes do Brasil. Dentre as cinco (05) regiões do Brasil, duas delas quase não tiveram nenhuma ocorrência de formação continuada para o doutorado, assim, a região Norte não houve nenhuma (00%) ocorrência de formação de algum destes professores, e a região Nordeste só houve 01 (1%) ocorrência de formação de algum professor que atua em uma das IES Pública do Centro-Oeste - na Universidade Federal da Bahia (UFB). De fato, temos observado que se deve ao pouquíssimo número de programas de pós-graduação nas duas regiões, basta ver, por exemplo, o caso da Educação Física, que nas regiões Norte e Nordeste contam somente com dois (02) programas de pós-graduação “*stricto sensu*” na modalidade Doutorado e somente sete (07) na modalidade Mestrado. Ademais, a concentração de um grande número de programas de pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul fazem com que estas duas regiões sejam uma das últimas opções de professores que buscam a formação continuada, sem contar que a distância para a realização de algum Mestrado ou Doutorado nesses locais parece ser uma grande barreira, no que se refere aos custos financeiros e pessoal.

Já a região Centro-Oeste, foi à segunda das regiões com maior número de professores que realizaram a pós-graduação “*stricto sensu*” na modalidade doutorado, seja na área da Educação, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e até na área da Educação Física. Ao todo foram 43 (37%) ocorrências de formação continuadas de professores que atua em IES Públicas do Centro-Oeste, divididas entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) com 16 (37%) ocorrências; a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) com 03 (7%) ocorrências; a Universidade Católica de Brasília (UCB) com 07 (17%) ocorrências; a Universidade de Brasília (UNB) com 13 (30%) ocorrências; a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) com 03 (7%) ocorrências e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com 01 (2%) ocorrência. Diante dos dados, percebemos que apesar dos professores doutores pesquisados lecionarem em algum curso da região Centro-Oeste, temos poucas ocorrências de formação continuada em relação à região Sudeste que tiveram 54 (46%)

ocorrências, sugerindo assim que estes professores realizaram sua formação continuada em regiões mais desenvolvidas, principalmente científica e tecnologicamente, do que na própria região onde lecionam.

Além do mais, outro fator que contribui para esta estatística é a quantidade de programas de pós-graduação “*stricto sensu*” na região Centro-Oeste, são poucos os programas que oferecem a formação para o Doutorado, principalmente, no que se refere aos cursos de Educação Física da área sócio pedagógica, o que de certa forma contribui para essa evasão da população de professores da região em busca de novos tipos de formações em outras regiões. A única exceção na região Centro-Oeste em relação a este fato são as IES da capital federal, que possui diversos programas de pós-graduação modalidade mestrado e doutorado - independente da área, para a formação continuada de professores. O “Quadro 10” exemplifica esta afirmativa, uma vez que das 43 (37%) ocorrências de formação continuada, 20 (47%) ocorreram em Brasília na UNB e na UCB.

Quadro 10 - Local e IES de realização do Doutorado

Região	IES	Estado	Frequência	Porcentagem %
Sudeste	UNICAMP	SP	25	46%
	USP		4	7%
	UFSCAR		2	3%
	UNESP		7	13%
	UNIFESP		3	6%
	UNIMEP		3	6%
	UFF	RJ	1	2%
	UGF		1	2%
	UFMG	MG	4	7%
	UFU		3	6%
	UFLA		1	2%
	Total		54	46%
Centro-Oeste	UFG	GO	16	37%
	PUC - GO		3	7%
	UNB	DF	13	30%
	UCB		7	17%
	UFMS	MS	3	7%
	UFMT	MT	1	2%
	Total		43	37%
Sul	UFSC	SC	7	50%
	UFRGS	RS	4	29%

	UFPR	PR	2	14%
	UEM		1	7%
	Total		14	12%
Nordeste	UFBA	BA	1	100%
	Total		1	1%
Exterior	UC	PT - Coimbra	2	40%
	UP	PT - Porto	1	20%
	UTAD	PT - Vila Real	1	20%
	U. de Léon	ES - Léon	1	20%
	Total		5	4%
	Total Geral		117	100%

Fonte - o próprio autor.

Na região Sudeste, temos o maior número de professores que realizaram a pós-graduação “*stricto sensu*” na modalidade Doutorado, independente da área. Ao todo foram 54 (46%) ocorrências de formação continuadas de professores que atua em IES Públicas do Centro-Oeste, sendo divididas em Universidades como: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 25 (46%) ocorrências; a Universidade de São Paulo (USP) com 04 (7%) ocorrências; a Universidade Federal de São Carlos com 02 (3%) ocorrências; a Universidade Estadual Paulista (UNESP) com 07 (13%) ocorrências; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 04 (7%) ocorrências; a Universidade Federal Fluminense (UFF) com 01 (2%) ocorrência; Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com 03 (6%) ocorrências; a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com 03 (6%) ocorrências; a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com 03 (6%) ocorrências; a Universidade Federal de Lavras (UFLA) com 01 (2%) ocorrência e a Universidade Gama Filho (UGF) com 01 (2%) ocorrência.

Em relação à região Sul, tivemos 14 (12%) professores que realizaram a pós-graduação “*stricto sensu*” na modalidade Doutorado em IES da região. Dentro deste quantitativo, foram 07 (50%) ocorrências na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); 04 (29%) ocorrências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 01 (7%) ocorrência na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e 02 (14%) ocorrências na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Diante dos dados, se analisarmos conjuntamente as ocorrências dos professores que procuraram a sua formação continuada nas regiões Sudeste e Sul, com exceção da região Centro-Oeste onde foi a região da realização da pesquisa, veremos que mais da metade dos 117 (100%) professores saíram do Estado onde trabalham para realizarem sua formação - 68 (58%) professores.

Constatamos, então, que estas duas regiões possuem os melhores programas de pós-graduação do país conforme a avaliação da CAPES, além do mais, estes programas estão localizados nos centros urbanos mais desenvolvidos do ponto de vista científico e tecnológico do país. Para, além disso, estes programas contam: com grande incentivo das políticas de ciência e tecnologia, e das agências de fomento que regulam o ensino superior no país; com a melhor estrutura para a realização das pesquisas e as melhores condições de trabalho; com a criação de ambientes favoráveis, com professores qualificados na área e com boas produções científicas do país; e até com avaliações favoráveis das agências que regulamentam a pós-graduação brasileira.

Por último, temos 05 (4%) professores que realizaram a pós-graduação “*stricto sensu*” na modalidade Doutorado fora do país. Dentre estes, 04 (80%) em Universidades Portuguesas, sendo 02 (40%) ocorrências na Universidade de Coimbra (UC-PT), 01 (20%) na Universidade do Porto (UP-PT) e 01 (20%) na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD-PT); e 01 (20%) em Universidades Espanholas, na Universidade de León (U. de León-ES).

Os dados levantados e descritos no “Quadro 10” apontam para a necessidade de superação do desequilíbrio regional no sistema de pós-graduação brasileiro, problema que vem sendo apontado pelos dois últimos PNPGs e, por diversos pesquisadores de inúmeras áreas de conhecimento da pós-graduação brasileira, pesquisadores da sociologia, da educação e, particularmente, da Educação Física, como Acácia Kuenzer (2005); Chave-Gamboa (2007); Silvio Sánchez Gamboa (2007 e 2017), Sacardo (2012); Celi Taffarel (2007 e 2017), dentre outros. Para Gamboa (2017) diversos estudos estão indicando as condições desfavoráveis relacionadas com a ausência de programas de pós-graduação, na área da Educação Física, tendo os docentes que migrarem para outras áreas, regiões e até países para realizarem sua capacitação. Tal fato indica uma política de ciência e tecnologia desigual entre regiões e a concentração de cursos de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste.

Conforme o “Quadro 10”, dentre os 117 (100%) professores dos cursos de EF das IES públicas da região Centro-Oeste identificados para a pesquisa, 74 (63%) professores optaram por realizar a sua formação fora da região em que lecionam. Esse dado é expressivo, haja vista que esta situação indica uma política de incentivo por parte do governo que reforça o desequilíbrio regional entre os Estados mais desenvolvidos do ponto de vista científico e tecnológico e os Estados menos desenvolvidos sobre este critério. Nesta realidade, temos uma classificação e, conseqüente, seleção de Estados e regiões que produzem maior conhecimento científico e tecnológico para o governo, e por isso, merecem maior incentivo das políticas de

ciência, tecnologia e inovação. Esta situação reflete de maneira significativa no desenvolvimento dos Estados e regiões do país, iniciando um desequilíbrio degradante em relação a uma e outra região. Assim, enquanto uma região está sendo privilegiada com os incentivos a Universidade e a pós-graduação na produção do conhecimento científico, a outra região acaba sofrendo cada vez mais com enxugamentos, cortes e retiradas de incentivos na educação superior e na pós-graduação.

Com base nestas questões e considerando a problemática desenvolvida nesta dissertação, constata-se uma grande influência do sistema de pós-graduação de outras regiões do Brasil e, até de outros países, na formação e qualificação dos professores dos cursos de EF nas IES públicas do Centro-Oeste, com destaque para a influência das regiões Sudeste e Sul do país, totalizando 68 (58%) docentes do Centro-Oeste que migraram para uma destas duas regiões.

No que se refere ao **Ano de Defesa no Doutorado dos professores**, temos um período histórico de dezenove (19) anos entre a primeira qualificação e a última qualificação como doutor(a), que foi de 1996 a 2017. Durante este período, muitas transformações no cenário econômico, político e social aconteceram no país, principalmente em relação às políticas públicas para o ensino superior, na graduação e na pós-graduação. Desta forma, analisaremos a partir de agora o período das defesas de doutorado dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste. Porém, antes disso, insta observar que o período compreendido entre 1996 a 2018 foi dividido no “Gráfico 05” em três (03) períodos significativos da história recente do Brasil: o primeiro período de 1996 a 2002, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC); o segundo período de 2003 a 2010, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (LULA); o terceiro período de 2011 a 2017, no governo da Presidente Dilma Rousseff, e no governo do Presidente não eleito democraticamente Michel Temer.

Os dados mostram que o período compreendido entre 1996 a 2002 só houve 03 (3%) registros de formação para o doutorado entre os professores pesquisados, sendo 01 (33,33%) em 1996, 01 (33,33%) em 1999 e 01 (33,33%) em 2001. Já no período compreendido entre 2003 a 2010 houve 42 (36%) registros de formação na modalidade doutorado, sendo 01 (3%) em 2003, 04 (10%) em 2004, 03 (7%) em 2005, 02 (5%) em 2006, 11 (26%) em 2007, 03 (7%) em 2008, 06 (14%) em 2009 e 12 (28%) em 2010.

Fonte: o próprio autor.

No terceiro período, compreendido entre 2011 a 2016, temos o maior número de professores que realizaram a sua pós-graduação na modalidade doutorado, foram 72 (61%) registros, sendo 07 (10%) em 2011, 09 (12,5%) em 2012, 11 (15%) em 2013, 13 (18%) em 2014, 09 (12,5%) em 2015 e 18 (25%) em 2016; e 05 (7%) registros de formação para o doutorado no ano de 2017. Os dados do “Gráfico 05” indicam que os professores investigados tiveram um amplo acesso à entrada nos cursos de doutorado, a partir do ano de 2003 até o ano de 2017, foram cento e quatorze (114) registros de professores que optaram em realizar o curso de doutorado neste período. Este dado é bastante representativo porque elucida uma parte do que foi as políticas de pós-graduação neste período, particularmente nos governos LULA e Dilma. Deste modo, a porta de ampliação do Ensino Superior Brasileiro aberta inicialmente durante o governo LULA chegou à pós-graduação brasileira, por meio da legislação; do incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico científica; e do fomento em forma de bolsas de pós-graduação, e se consolidou no governo Dilma, efetivando e consumando maior acesso a pós-graduação brasileira, conforme apontado no aumento do número dos professores que tiveram acesso ao doutorado de 2011 a 2017. Porém, resta observar que apesar da efetivação do amplo acesso a Universidade e a pós-graduação brasileira durante os governos LULA e Dilma, foi FHC quem instituiu inicialmente a trajetória da educação superior, especialmente a pós-graduação, com a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mesmo tendo interesses outros que LULA e Dilma tiveram.

4.1.4 Áreas de Conhecimento e Linhas de Pesquisa

Em relação à área de conhecimento, é necessário compreender que este dado pode revelar a subárea em que foi desenvolvida a produção do conhecimento destes professores. Diante disso, categorizamos as áreas de conhecimento da pós-graduação conforme o primeiro nível de avaliação da CAPES - os Colégios, agregando as áreas de conhecimento identificadas, por critério de afinidade, em três (03) colégios de concentração - o Colégio de Ciências da Vida; o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; e o Colégio de Humanidades. Estes três (03) Colégios são subdivididos em nove (09) Grandes Áreas que representam o segundo nível de avaliação da CAPES. Desta forma, o Colégio de Ciências da Vida engloba as grandes áreas das Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde; o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar engloba as grandes áreas das Ciências Exatas e da Terra, as Engenharias e a área Multidisciplinar; e o Colégio de Humanidades engloba as grandes áreas das Ciências Humanas; Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Desta subdivisão, ainda teremos novas divisões que representam o terceiro nível - Área de Conhecimento (Área Básica); o quarto nível - Subárea; e o quinto nível - Especialidade, da tabela de área de conhecimento e avaliação da CAPES.

Quadro 11 - As áreas de Avaliação da CAPES

COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA		
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciências Agrárias I	Ciências Biológicas I	Enfermagem
Medicina Veterinária	Ciências Biológicas II	Farmácia
Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Ciências Biológicas III	Medicina I
		Medicina II
		Medicina III
		Nutrição
		Odontologia
		Saúde Coletiva
COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR

Astronomia / Física	Engenharias I	Biotecnologia
Ciências da Computação	Engenharias II	Ciências Ambientais
Geociências	Engenharias III	Ensino
Matemática/Probabilidade e Estatística	Engenharias IV	Interdisciplinar
Química		Materiais
COLÉGIO DE HUMANIDADES		
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia	Administração Pública e de Empresas	Artes
Ciência Política e Relações Internacionais	Ciências Contábeis e Turismo	Linguística e Literatura
Ciências da Religião e Teologia	Arquitetura, Urbanismo e Design	
Educação	Comunicação e Informação	
Filosofia	Direito	
Geografia	Economia	
História	Planejamento Urbano e Regional/Demografia	
Psicologia	Serviço Social	
Sociologia		

Fonte - CAPES, 2018.

Nesta perspectiva, dentre as áreas de conhecimento relativas ao doutorado, das 117 teses de doutorado selecionadas, foram identificadas 64 (55%) áreas de conhecimento relacionadas ao Colégio de Ciências da Vida, sendo 61 (95%) na grande área das Ciências da Saúde e 03 (5%) na grande área das Ciências Biológicas; 46 (39%) áreas de conhecimento relacionadas ao Colégio de Ciências das Humanidades, sendo 41 (89%) na grande área das Ciências Humanas, 02 (4%) na grande área das Ciências Sociais Aplicadas e 03 (7%) na grande área da Linguística, Letras e Artes; por fim, 07 (6%) áreas relacionadas ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológica e Multidisciplinar, sendo 01 (14%) na grande área da Engenharia, 06 (86%) na grande área Multidisciplinar.

Fonte: o próprio autor.

Desse total, identificamos que mais da metade das áreas de conhecimento do doutorado dos professores pesquisados estão vinculadas à grande área das Ciências da Saúde, com 61 (95%) teses de doutorado. Destas 61 teses de doutorado produzidas na grande área das Ciências da Saúde, 22 (36%) foram produzidas em programas de pós-graduação da área das Ciências da Saúde, 11 (18%) foram produzidas em programas que estão vinculados a subárea das Ciências do Movimento Humano e do Esporte, incluindo os 04 programas de pós-graduação realizados no exterior; e, por último, 28 (46%) teses desenvolvidas em programas de pós-graduação da Educação Física.

Essa produção identificada em programas de pós-graduação em Educação Física é muito baixa se levarmos em conta que todos os cento e dezessete (117) professores pesquisados trabalham em cursos de Educação Física, é basicamente como se as outras áreas do conhecimento “invadissem” os cursos de Educação Física pelas mãos dos professores que realizaram a sua formação continuada em outras áreas. Este fato pode enfraquecer a evolução da produção do conhecimento dentro da área e, pode contribuir negativamente para uma grande heterogeneidade epistemológica da Educação Física, o que dificultaria mais ainda sobre a compreensão dos rumos que a Educação Física deveria tomara para superar os problemas centrais do campo, como é o caso da crise de identidade instalada na área na década de 1980.

A partir desta realidade apresentada pelos dados empíricos, presenciamos algo que vem ocorrendo na área da Educação Física desde há década de 1970, com o advento do fenômeno esportivo. Nesta época, o esporte tomou uma grande proporção mundial, sendo ele caracterizado como uma forma de demonstração do poderio científico e tecnológico de uma nação. Diante disso, a Educação Física foi legitimada pelo esporte e, aos poucos tomada pelo discurso esportivo, sendo ela colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo do país, desempenhando o papel de base na pirâmide esportiva, ou seja, a Educação Física era responsável pela formação esportiva de base da população brasileira. Conforme Bracht (2003) o campo da EF foi permeado nas décadas de 1970 e 1980, por profissionais de diferentes disciplinas, como médicos, psicólogos e fisiologistas, fato que trouxe um teorizar de caráter científico para área fundamentado a partir das ciências-mães, como a fisiologia, a biodinâmica e a psicologia.

Nesta condição, como a EF foi colonizada por outras ciências do conhecimento científico, muitos dos profissionais da área optaram em se especializar em alguma das subáreas das ciências do esporte, assim, ao invés de especialistas em Educação Física, a área constituiu diversos especialistas em fisiologia do exercício, biodinâmica do movimento e sociólogos do esporte. Neste quadro, o processo de constituição do campo acadêmico e profissional da EF é fragmentado, e a área acaba permeada por uma profunda crise de identidade, pelo desejo de se tornar ciência, como as outras subáreas do conhecimento esportivo. Conforme Bracht (2003, p. 30 e 31), o fato do campo acadêmico da Educação Física ter sido incorporado cada vez mais pelas práticas científicas, criou na Educação Física o desejo de se tornar ciência, assim, “um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, e da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas (a EF é “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas)”.

No entanto, para além do desejo de se tornar ciência, essa abertura proporcionada pelas subáreas da ciência do esporte, levam os profissionais da área a constituírem o discurso de outras ciências em sua formação acadêmica e profissional, vinculando-se estes profissionais aos programas de pós-graduação de outras áreas do conhecimento, como as áreas das ciências dos esporte, ciências médicas e ciências da saúde. Além do mais, a influência sofrida pelo modelo de pós-graduação em Educação Física norte-americano, teve um grande impacto na constituição dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, como é o caso do programa de Educação Física e Esporte da USP, criado em 1977, e do programa em Ciência do Movimento Humano criado pela UFSM, em 1978.

No Brasil, a caracterização acadêmica da educação física foi, de certa forma, influenciada pelo que ocorreu na América do Norte. O início desse processo se deu pela criação de programas de pós-graduação na área entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980. Todavia, só a Universidade Federal de Santa Maria mostrava-se sob influência norte-americana ao nomear seu programa de Ciência do Movimento Humano, organizado com base em um conjunto de subdisciplinas (biomecânica, fisiologia do exercício, aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento, etc.) (MANOEL e CARVALHO, 2011, p. 391).

A tendência apresentada no “Gráfico 06”, em relação a vinculação da área de conhecimento no doutorado dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, constitui uma realidade vivenciada pelo campo desde a década de 1970, num movimento de formação em outras área do conhecimento científico e, logo, em seguida, de retomada para o campo da Educação Física.

Em relação a estes dados, ainda é necessário observar, que, este pode não ser o único motivo da grande quantidade de professores que optaram pela sua formação em programas vinculados ao Colégio de Ciências da Vida, com predomínio das Ciências da Saúde, conforme a classificação adotada pela CAPES. Existem pelo menos, mais dois motivos que ajudam na explicação destes dados. O primeiro, é em relação a própria forma como o campo da Educação Física foi constituído, a partir do predomínio do caráter biológico e da ciência positivista. E, o segundo, é em relação a forma como os programas de pós-graduação em Educação Física foram expandindo nas diversas regiões do Brasil, influenciando na formação destes professores, haja vista que por conta do baixo número de programas em Educação Física na região Centro-Oeste, boa parte deste professores acabaram optando por programas de área próximas e que tenham na região, como é o caso do programa em Ciências da Saúde.

Sobre este cenário da pós-graduação em Educação Física na região Centro-Oeste, Silva Júnior e Sacardo (2018) caracterizam a existência de cinco (05) programas de pós-graduação em Educação Física na região, os programas da Universidade de Brasília (UnB), com mestrado e doutorado em EF; da Universidade Católica de Brasília (UCB), com mestrado e doutorado em EF; o programa da Universidade Federal de Goiás e o programa da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), sendo que todos eles possuem sua área de concentração vinculada à atividade física, desempenho humano, corporeidade e esporte. Além disso, ainda existe na região o mestrado profissional em rede em Educação Física, da qual participam a UnB, UFG e a UFMT. Assim sendo, existem em funcionamento na região Centro-Oeste somente quatro (04) cursos de mestrado acadêmico em EF, um (01) curso de mestrado profissional em EF e dois (02) cursos de doutorado em EF, número muito abaixo do

esperado para contemplar a formação dos profissionais em Educação Física e optam pelo seu processo formativo na área.

Em uma análise, se compararmos a quantidade de programas em Educação Física da região Centro-Oeste a outras regiões do país, veremos que essa é a segunda região com menor número de programas em Educação Física, só deixando para trás a região norte do país, que não têm nenhum programa na área. Logo, os dados apontam para o baixo número de programas em Educação Física na região, visto que comparando estes dados ao número de cursos de graduação em Educação Física presenciais existentes na região Centro-Oeste, tanto em universidades públicas quanto privadas, que é de cento e trinta e oito 138 cursos em Educação Física em atividade (E-MEC/INEP, 2018), veremos que existe um completo abismo entre a formação inicial e a possibilidade de formação continuada em Educação Física na região centro-oeste, ou seja, são pouquíssimos os alunos que formam e conseguem ter a possibilidade de fazer um curso de mestrado e/ou doutorado na área e na região.

Diante do baixo número de programas em Educação Física na região, a solução encontrada pelos egressos dos cursos de Educação Física que pretendem continuar a sua formação é a busca por programas de áreas fins ou outras áreas, como os da ciências da saúde; educação; sociologia e filosofia. Desta forma, o “Gráfico 06” ratifica a realidade dos egressos dos cursos de EF que querem continuar seus estudos e pesquisas na pós-graduação “*stricto sensu*” da área.

Dentre as 41 (89%) teses de doutorado produzidas em programas da grande área das Ciências Humanas, 03 (7%) foram produzidas no programa de pós-graduação de Sociologia, 01 (3%) no programa de pós-graduação em Ciências da Religião e 37 (90%) delas foram desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação. Conforme estes dados, temos um grande número de professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste que optaram pela formação continuada em outra área do conhecimento, alguns por conta justamente do baixo número de programas em Educação Física, porém, na área sociocultural e pedagógica.

Ao analisar estes resultados, mesmo estando explícito o predomínio do caráter biológico nas pesquisas vinculadas as Ciências da Saúde, é inegável o crescimento que foi obtido em pesquisas da área sociocultural e pedagógica. Conforme Gomes *et. al.* (2019, p. 13),

Apesar do predomínio das matrizes das Ciências Naturais e pela ênfase da Biodinâmica no interior dos programas de pós-graduação em Educação Física, a área pedagógica se mantém viva e de certa forma crescente, influenciando o

hibridismo, bem como a própria dinâmica das subáreas. Afinal, mesmo dentro da vertente pedagógica, as discussões, os caminhos epistemológicos e as ênfases das pesquisas variam de instituição para instituição, bem como de docente para docente, na medida em que apresentam temáticas e focos de pesquisas distintos, apontando mais uma vez para a diversidade no fazer científico da área. A discussão acerca da pós-graduação em Educação Física no Brasil, notadamente no que se refere às discussões pedagógicas, ainda é algo bastante complexo e por vezes carregado de ranços históricos. Apontar para uma predominância das pesquisas, docentes, linhas e grupos de pesquisa situados na Biodinâmica no interior dos programas parece algo já bastante discutido e evidenciado.

Entretanto, mesmo corroborando com os argumentos apontados por estes autores, caracterizando o predomínio da área biológica, com ênfase na biodinâmica, tendo em vista a configuração histórica da Educação Física profundamente marcada pelo fazer científico amparado nas matrizes das Ciências Naturais e o aparecimento recente das discussões advindas das Ciências Sociais e Humanas, acredita-se que o debate sobre a predominância da biodinâmica na área, apesar de bastante discutido e evidenciado ainda deve ser o foco das atenções no interior dos programas de pós-graduação em Educação Física do Brasil, visto que se almejarmos constituir uma diversidade epistemológica nos programas em Educação Física a partir da subárea sociocultural e pedagógica, devemos compreender esta hegemonia na área e buscar superar esta realidade que vem assolando o campo desde a constituição da área da Educação Física.

No que concerne às **linhas de pesquisa do doutorado**, primeiro identificamos todas as linhas de pesquisa de todos os professores pesquisados e transcrevemos os dados em uma planilha; em seguida, organizamos e agregamos os dados empíricos em unidades, de forma que permitisse uma descrição das características pertinentes ao conteúdo das linhas de pesquisa encontradas; ao fim, categorizamos todas as linhas de pesquisa em três (03) categorias principais, quais sejam: a categoria que trata da Atividade Física, Saúde e Esporte; a categoria que trata da Educação Cultura e Sociedade; e a categoria “Outros”.

A categoria Atividade Física, Saúde e Esporte caracteriza os aspectos vinculados à atividade física, saúde e qualidade de vida das pessoas em geral e dos grupos com necessidades especiais - pessoas com deficiência, idosas e hipertensas. Além, dos estudos relativos à biodinâmica do movimento humano e do esporte, seus fenômenos, processos e metodologias de investigação, a partir de uma perspectiva teórica ou experimental. Já a categoria Educação, Cultura e Sociedade caracteriza a educação e a educação física e suas relações com os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos; dos processos educacionais; da histórica, filosofia e sociologia da educação e educação física; e as questões relativas a sociedade e a cultura. Além, dos aspectos relacionados à educação do corpo, as

relações entre corpo, pedagogia, escola, gênero, sexualidade, saúde, consumo, natureza; e os aspectos relacionados ao lazer e à sociedade. Por fim, a categoria “Outros” trata de conteúdos que não tiveram relação com as duas primeiras categorias.

Fonte: o próprio autor.

Após a sistematização, organização e categorização das linhas de pesquisa, identificamos 57 (49%) linhas de pesquisa que tratam sobre o tema da Atividade Física, Saúde e Esporte; 56 (48%) linhas de pesquisa relativas ao doutorado que tratam sobre o tema da Educação, Cultura e Sociedade nas teses de doutorado, em contrapartida; e somente 04 (3%) linhas de pesquisa são relacionadas a outros conteúdos.

Estes dados indicam uma luta acirrada na região Centro-oeste, entre o grupo de professores que realizaram suas pesquisas no doutorado na área das Ciências da Vida, englobando as ciências biológicas e da saúde; e o grupo de professores que desenvolvem suas pesquisas no doutorado na área das Ciências das Humanidades, englobando as Ciências Humanas e Sociais, mesmo muitos destes professores optando pela formação em programas de pós-graduação de outra áreas do conhecimento, que não a Educação Física.

Conforme os dados do “Gráfico 07”, acreditamos que duas são as análises a serem feitas. A primeira, em relação ao predomínio das linhas de pesquisa voltadas as temáticas da Atividade Física, Saúde e Esportes, isso significa que ainda mais da metade dos professores da região estão vinculados a subárea biológica, com ênfase na biodinâmica. A segunda, diz

respeito ao grande número de professores que optaram em realizar o doutorado em outras áreas do conhecimento, mostrando um pouco da realidade vivenciada pelos professores da região, que por conta do baixo número de programas em Educação Física, optam por programas de outras áreas do conhecimento, muitas vezes alguns destes professores optam por outros programas para desenvolver pesquisas vinculadas a subárea sociocultural e pedagógica, haja vista que no programas em Educação Física do Centro-Oeste há um predomínio massivo da subárea biológica, particularmente, na área de concentração e linhas de pesquisa, conforme apresentamos no capítulo anterior.

4.1.5 Coordenação e/ou Participação de Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq

Com relação à coordenação e/ou participação de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, categorizamos os dados empíricos em três (03) grupos distintos para melhor identificação e análise. A primeira categoria representa os professores que são coordenadores do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, sendo que, se algum professor participar de mais de uma grupo de pesquisa, a coordenação de somente um destes grupos será suficiente para que este integre esta primeira categoria. A segunda categoria representa somente os professores que participam do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, ou seja, estes professores não coordenam nenhum grupo de pesquisa. E, a terceira categoria representa os professores que não integram nenhum grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, seja como coordenador ou participante.

Fonte: o próprio autor.

A partir dos dados do “Gráfico 08”, identificamos 54 (46,15%) professores que coordenam algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; 52 (44,45%) professores que participam de algum grupo de pesquisa; e 11 (9,40%) professores que não integram nenhum grupo de pesquisa. Desse quantitativo, no Estado de Goiás temos 29 (52%) professores que coordenam grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; 22 (39%) professores que participam; e 05 (9%) professores que não integram nenhum grupo de pesquisa cadastrado. No Distrito Federal, temos 06 (29%) professores que coordenam grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; 12 (57%) professores que participam; e 03 (14%) professores que não integram nenhum grupo de pesquisa cadastrado. No Estado do Mato Grosso do Sul, temos 09 (47%) professores que coordenam grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; 09 (47%) professores que participam; e somente 01 (6%) professor que não integra nenhum grupo de pesquisa cadastrado. Por último, no Estado do Mato Grosso, temos 10 (48%) professores que coordenam grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; 09 (43%) professores que participam; e 02 (9%) professores que não integram nenhum grupo de pesquisa cadastrado. No que se refere aos 54 professores que coordenam grupos de pesquisa cadastrado no CNPq, o quadro a seguir identifica os principais grupos de pesquisa de cada Estado da região Centro-Oeste.

Quadro 12 - Principais Grupos de Pesquisa da região Centro-oeste

Região	Estado	IES	Nome do Grupo	Coordenador	Coordenador	Total
Centro-Oeste	GO	UEG - ESEFFEGO	LAPELEC	Álcio Crisóstomo Magalhães		1
			Corpo e Mente	Paulo Ventura		1
		UFG - Goiânia	INTERARTES	Maria Cristina de Freitas Bonetti		1
			HANTAVIROSES	Renata Carvalho dos Santos		1
			Labphysis	Ana Márcia Silva	Aline da Silva Nicolino	2
			Laboratório de Práticas Motoras Inclusivas de Goiás	Ana Paula Salles da Silva	Vanessa Helena Santana Dalla Déa	2
			Praxis	Aneleyce Teodoro Rodrigues	Hugo Leonardo Fonseca da Silva	2
			Estudos em Saúde e Exercício	Carlos Alexandre Vieira		1
			Cognição e Ação Lab.	Gustavo de Conti Teixeira Costa		1
			ESPORTE LAB	Heitor de Andrade Rodrigues	Tathiane Krahenbuhl	2
			GEPELC	Humberto Luís de Deus Inácio	Wilson Luiz Lino de Sousa	2
			Avaliação do Movimento Humano	Mário Hebling Campos		1
			NUPICC	Marline Dornele de Lima	Renata de Lima Silva	2
			Estudos em Saúde e Exercício	Paulo Gentil		1
			ECOS	Roberto Furtado		1

			Pesquisas em Poéticas Corporais e Tecnologias	Rubia-Mar Nunes Pinto		1
			COESA - Estudos e Pesquisas Sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde	Tadeu João Ribeiro Baptista		1
		UFG - Jataí	NESEC	Cátia Regina Assis Almeida Leal	Renta Machado de Assis	2
			INTERSAÚDE	David Michel de Oliveira		1
			GEEFACS	Giselle Passos Soares		1
			Sociedade, Cultura e Formação Humana	Michele Silva Sacardo	Luís César de Souza	2
					Goiás - Total	29
	DF	UNB	Mídias, Educação e Educação Física.	Alfredo Neres Neto		1
			AVANTE	Marcelo Hungaro	Pedro Athayde	2
			Imagem	Ingrid Dittrich Wiggers		1
			Promoção e Equidade em Saúde	Julia Aparecida Nogueira		1
			NeuroVASQ	Lauro Casqueiro		1
					Brasília - Total	6
	MS	UFMS - C. Grande	PENSARE	Jeeser Alves Almeida		1
			Estudos e Pesquisas em Atividade Física e Saúde	Joel Saraiva Pereira		1
			Políticas Públicas de Esportes, Lazer e Saúde	Júnior Vagner da Silva		1
			Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva	Marina Brasiliano Salerno		1
		UFMS - Pantanal	Estudos e Pesquisa em Educação Social	Cleia Renata T. de Souza		1

			GECS - Grupo Esporte, Cultura e Sociedade	Micheli Virginia Ghiggi		1
		UFGD	GEPEFIQ	Fabrcio Cieslak		1
			GPEFES	Gustavo Levandoski		1
			Ludodiversidade e Saúde Social	Marina Vinha		1
					Mato Grosso do Sul - Total	9
	MT	UFMT - Cuiabá	Esporte e Culturas de Movimento	Ana Carrilho Romero		1
			Corpo, Educação e Cultura	Beleni Salete Grando		1
			NAFIMES	Carlos Alexandre Fett		1
			GEEFE	Evando Carlos Moreira		1
			LABMEF	Fabrcio Azevedo Voltarelli		1
			GEPACEF	Gisele Arsa da Cunha	Lucieli Teresa Cambri	2
			GEMEPE	Layla Maria C. Aburachid		1
		Unemat - Cáceres	LEAPE	Riller Silva Reverdito		1
			Atividades Motoras Adaptadas e Inclusão Escolar	Robson Alex Ferreira		1
					Mato Grosso - Total	10
	Total Geral					54

Legenda: LAPELEC - Laboratório de Pesquisas em Lazer, Esporte e Estudos do Corpo; INTERARTES - Processos e Sistemas Interartísticos e Estudos de Performance; Hantavírozes, Arenavírozes e Rickettsioses; Labphysis - Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza; Praksis - Grupo de estudos e pesquisas em educação física, teoria social e educação; ESPORTE LAB - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte; GEPELC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação; NUPICC - Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo; ECOS - Educação Física, trabalho e formação; COESA - Estudos e Pesquisas Sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde; NESEC - Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura; INTERSAÚDE - Grupo de Pesquisa em Promoção da Saúde; GEEFACS - Grupo de Estudos em Exercício Físico Aplicado às Ciências da Saúde; AVANTE - Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer; Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação; NeuroVASQ - Laboratório de Fisiologia Integrativa; PENSARE - Pesquisa em Exercício e Nutrição na Saúde e Rendimento Esportivo; GEPEFIQ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Exercício Físico e Qualidade de Vida; GPEFES - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar e Saúde; NAMIFES - Núcleo de Estudos em Aptidão Física, Informática, Metabolismo, Esporte e Saúde; GEEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas; LABMEF - Laboratório de Bioquímica, Biologia Molecular e Exercício Físico; GEPAEF - Grupo de estudo e pesquisa das adaptações cardiometabólicas ao exercício físico; GEMEPE - Grupo de Estudos de Metodologias de Ensino e Psicologia do Esporte; LEAPE - Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte.

Fonte: o próprio autor.

Dentre os cinquenta e quatro (54) coordenadores de grupo de pesquisa, vinte e nove (29) são do Estado de Goiás, seis (06) do Distrito Federal, nove (09) do Mato Grosso do Sul e dez (10) do Mato Grosso. Este dado revela uma contradição relevante e que deve ser ponto de pauta para a discussão, contrariamente o Estado (Goiás) que possui mais coordenadores de grupos de pesquisa é o Estado que até o ano de 2018 não tinha nenhum curso de mestrado em EF, e o Estado (Distrito Federal) que possui o menor número de coordenadores de grupo de pesquisa é o que tem mais cursos de mestrado e doutorado em EF da região, com dois (02) PPGEF. A partir deste reflexo da realidade, há duas questões que explicam o motivo do Estado de Goiás possuir o maior número de coordenadores de grupos de pesquisa: a primeira, devido ao fato destes professores estarem vinculados a graduação em Instituições de Ensino Superior dos Estados; e a segunda, tem ligação com o baixo número de PPGEF no Estado, haja vista que, com poucas opções de desenvolvimento dos estudos e pesquisas na pós-graduação da área, a solução encontrada é o desenvolvimento do debate e das pesquisas a partir da aglutinação de pesquisadores nos grupos de pesquisas.

Diante deste cenário, uma questão em específico deve ser suscitada, como os grupos de pesquisa podem contribuir para a consolidação da pós-graduação em EF na região Centro-Oeste e, conseqüentemente nos Estados, por intermédio do fortalecimento da produção científica na área?

4.1.6 Financiamento das Pesquisas de Doutorado

No que concerne ao incentivo recebido pelos professores pesquisados durante a realização do doutorado, temos seis (06) tipos de financiamentos diferentes oferecidos pela(o): CAPES; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG - GO); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - SP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); UFG; e o financiamento oferecido pelo programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI - MEC).

Fonte: o próprio autor.

Dentro das agências de fomento que ofereceram financiamento para os estudos, a CAPES foi a que mais cedeu bolsas, perfazendo um total de 34 (29%) bolsas. Em segundo lugar, o CNPq disponibilizou um total de 13 (11%) bolsas de estudos. Em terceiro lugar, a FAPEG-GO concedeu 07 (6%) bolsas de estudo. Em quarto lugar, a FAPESP-SP disponibilizou 04 (3%) bolsas. Já a UFG-GO concedeu 03 (3%) bolsas de estudo e o REUNI-MEC somente 01 (1%) única bolsa de estudo. Assim, ao todo foram concedidas 62 (53%) bolsas de estudos. Em contrapartida, o que mais chamou a atenção nestes dados foi o número de doutorandos que não recebeu bolsa de estudos, chegando a alarmantes 55 (47%).

No que concerne ao incentivo a pós-graduação brasileira, insta observar que o Brasil é um dos poucos países do mundo em que a pós-graduação é gratuita, de boa qualidade e, ainda conta com incentivos por parte do governo em forma de bolsas de pós-graduação, com o intuito de que pesquisadores de todos os níveis possam se dedicar aos estudos, à pesquisa, à geração de conhecimento e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Mesmo assim, o incentivo oferecido em forma de bolsas de pós-graduação ainda está longe de contemplar todos os pesquisadores que entram na pós-graduação. Conforme o “Gráfico 10”, que trata sobre a concessão de bolsas de pós-graduação pela CAPES, teremos um panorama geral das políticas de incentivo ao pesquisador a partir do fomento de bolsas em três períodos significativos do nosso país.

Fonte: Plataforma Sucupira, Geocapes, 2019.

Em conformidade com o “Gráfico 10”, no período de 1995 a 2002, foi concedido 100.290 bolsas de mestrado acadêmico, 68.837 bolsas de doutorado acadêmico e 219 bolsas de pós-doutorado. Neste período, houve um aumento de 1.017 bolsas de mestrado acadêmico e 2.792 bolsas de doutorado acadêmico, no governo FHC. No período de 2003 a 2010, foram 170.733 bolsas de mestrado acadêmico, 116.155 bolsas de doutorado acadêmico e 8.064 bolsas de pós-doutorado. Neste período, houve um aumento de 17.722 bolsas de mestrado acadêmico e 10.552 bolsas de doutorado acadêmico, no governo LULA. Já, no período de 2011 a 2017, foram 323.205 bolsas de mestrado acadêmico, 256.045 bolsas de doutorado acadêmico, 6.910 bolsas de mestrado profissional e 41.992 bolsas de pós-doutorado. Assim, temos um aumento de 6.456 bolsas de mestrado acadêmico e 18.208 bolsas de doutorado acadêmico.

Em síntese, houve um grande incentivo às políticas de fomento para a pós-graduação brasileira, no governo LULA e no governo Dilma, particularmente por meio da concessão de bolsas de pós-graduação, conforme demonstram os dados. Entretanto, os dados mostram que após a saída da presidenta Dilma Rousseff e, consequente entrada de Michel Temer ao governo, o número de concessão de bolsas de pós-graduação, tanto de mestrado acadêmico quanto de doutorado acadêmico, está caindo aos poucos a cada ano e a tendência é que caia mais ainda durante os próximos anos no governo de Jair Bolsonaro, correndo o risco até de que não tenhamos a concessão de bolsas nos próximos anos.

4.1.7 Principais Temáticas Tratadas

Em relação às principais temáticas tratadas, identificamos e analisamos os temas que predominaram nas cento e dezessete (117) teses de doutorado. Para isso, adotamos como procedimento de análise a leitura do título, palavras-chave, objetivo e, quando necessário, a leitura do resumo. Além disso, tomamos como base a classificação dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) utilizada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) com algumas pequenas modificações, identificando os temas das teses de doutorado conforme os requisitos apresentados pela entidade. Neste contexto, o “Quadro 13” apresenta a classificação desenvolvida pelo CBCE, já com as devidas modificações feitas pelo autor da pesquisa.

Quadro 13 - Grupos de Trabalhos Temáticos

Grupos de Trabalho Temáticos	Requisitos
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).
Corpo e Cultura	Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicionais 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.
Produção do Conhecimento	Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento.
Escola	Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.
Gênero e Violência	Estudos sobre os processos específicos através dos quais as práticas esportivas e corporais produzem e transformam os sentidos do feminino e do masculino, que tenham por base suportes teóricos-metodológicos de diferentes campos disciplinares em sua interface com Educação Física e Ciências do Esporte. E, estudos sobre os processos específicos através dos quais as práticas esportivas e corporais (re)produzam a violência em sua interface com a Educação Física e Ciências do Esporte.
Inclusão e Diferença	Estudos que tratam do campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física 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.
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 Educação Física e Ciências do Esporte, em interface com as Ciências Sociais e Humanas.
Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte	Estudos das diferentes manifestações dos campos da Educação, Educação Física 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.
Políticas Públicas	Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação, Educação Física, Esporte e lazer, relativos à inclusão, acessibilidade, desigualdade, etc. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotada na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer.
Esporte	Estudos das diferentes manifestações das Ciências do Esporte e Educação Física centradas no foco do desempenho (seja no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, novos tipos de treinamentos, ou estratégias técnicas e táticas) 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.
Currículo	Estudos de diferentes manifestações do campo da Educação e da Educação Física voltados para a discussão de currículo no cotidiano da escola e da Universidade: propostas curriculares em ação; currículo por disciplinas; planejamento, elaboração e avaliação de currículo, em resumo, estudos sobre currículo de maneira geral.
Educação do Campo, trabalho e Movimentos Sociais	Estudos de índole interdisciplinar voltados para a análise das problemáticas relativas à educação do campo ou social, ao trabalho, e aos movimentos sociais, bem como, das parcelas minoritárias da população, detectados tanto no meio rural quanto no urbano a partir de modelos teórico-metodológicos que transcendem as formas tradicionais de pesquisa.
Outros	Estudos que não foram alocados em nenhum dos Grupos de Trabalhos Temáticos acima descritos.

Fonte: o próprio autor.

Com a organização e sistematização dos dados realizada, conseguimos identificar as principais temáticas desenvolvidas nas 117 (100%) teses de doutorado. Dentre estas, 28 (23,94%) foram produzidas tendo como tema central a Atividade Física e Saúde; 16 (13,67%) a temática do Corpo e Cultura; 15 (12,82%) o tema do Esporte; 12 (10,25%) o tema Formação Profissional e Mundo do Trabalho; 09 (7,69%) outras teses alocadas na categoria Outros; 06 (5,13) a temática da Inclusão e Diferença; 05 (4,27%) o tema das Políticas Públicas; 05 (4,27) o tema Currículo; 04 (3,42%) o tema do Lazer e Sociedade; 04 (3,42%) a temática das Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte; 04 (3,42%) o tema da Escola; 04 (3,42%) a temática do Gênero e Violência; 04 (3,42) a temática Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais; e 01 (0,86%) na temática da produção do conhecimento.

Legenda: **A:** Produção do Conhecimento; **B:** Formação Profissional e Mundo do Trabalho; **C:** Lazer e Sociedade; **D:** Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte; **E:** Atividade Física e Saúde; **F:** Escola; **G:** Corpo e Cultura; **H:** Políticas Públicas; **I:** Esporte; **J:** Gênero e Violência; **K:** Inclusão e Diferença; **L:** Currículo; **M:** Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais; **N:** Outros.

Fonte: o próprio autor.

Dentre as temáticas que mais se destacaram, temos em primeiro lugar, Atividade Física e Saúde com 28 (23,94%) teses de doutorado; em segundo lugar, Corpo e Cultura com 16 (13,67%) teses de doutorado; em terceiro lugar, o Esporte com 15 (12,82%) teses de doutorado; e em quarto lugar, a Formação Profissional com 12 (10,25%) teses de doutorado. Estes dados apontam que parte das pesquisas realizadas pelos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste estão concentradas nas áreas das Ciências da Saúde, havendo certa tendência destes professores para a subárea biológica, com ênfase na biodinâmica.

Além da área das ciências da saúde, as pesquisas relativas às ciências dos desportos parecem bem presentes entre as discussões de pesquisadores da região Centro-Oeste. Logo, em seguida, a discussão de Corpo e Cultura e Formação Profissional e Mundo do Trabalho caracteriza as pesquisas relativas às discussões que tratam da área sociocultural e pedagógica, descrevendo que ainda existem diversos grupos de estudos e pesquisas na região Centro-Oeste sobre estas temáticas. No mais, há uma média bem próxima de teses de doutorado que tratam sobre diversos temas da cultura corporal na Educação Física.

O “Gráfico 11” aponta que as pesquisas que caracterizam problemáticas relativas à Atividade Física e Saúde (28), Esporte (15) e as pesquisas experimentais com ratos (06) que estão alocadas na categoria “Outros”, somam 49 (42%) pesquisas, quase a metade dos estudos analisados. Em geral, estas pesquisas estão alinhadas as abordagens quantitativas, com viés positivista. As pesquisas que abordam as problemáticas da Escola (04), Corpo e Cultura (16), Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte (04), Formação Profissional e Mundo do Trabalho (12) e, Lazer e Sociedade (04), Gênero e Violência (04), Inclusão e Diferença (06) predominam as abordagens qualitativas. Já, as pesquisas que abordam as temáticas da Produção do Conhecimento (01), Políticas Públicas (05), Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais (04) predominam as abordagens quanti-qualitativas. Embora estas relações com os dados empíricos não sejam explícitas, elas indicam tendências encontradas nas amostras analisadas. Entretanto, o predomínio da abordagem quantitativa, característica do viés positivista, por meio das temáticas da Atividade Física e Saúde, Esporte e as pesquisas experimentais, já se manifesta como uma tendência para esta pesquisa.

Nesta conjuntura, a principal questão a ser observada nestes dados é se as linhas de pesquisa do PPGEF induziram o pesquisador à determinada temática de pesquisa, visto que como a EF está localizada na Área 21 - na qual existe o predomínio da área das Ciências da Saúde, a tendência é que os PPGEF, sua área de concentração e suas linhas de pesquisa, se adequem a esta realidade fazendo com que muitos dos pesquisadores optem por determinada temática por conta da linha de pesquisa.

4.1.8 Síntese dos principais dados empíricos das Teses de Doutorado

Nesta fase da pesquisa, sistematizamos com base nas pesquisas desenvolvidas pelos professores, a configuração dos principais dados empíricos das teses de doutorado - a problemática, os objetivos e principais resultados e/ou conclusões. Para isso, analisamos a pergunta síntese, os objetivos propostos e os resultados/considerações finais das pesquisas, como uma parte que complementa a totalidade da análise e, contribui para a compreensão da configuração das pesquisas e dos principais pressupostos filosóficos presentes no referencial teórico das produções científicas. Além do mais, apresentaremos estas análises conforme os níveis de avaliação da CAPES, particularmente, o primeiro nível - os Colégios, e o segundo nível - as grandes áreas; e as áreas de temáticas apresentadas com base no CBCE, destacando os dados empíricos que mais predominam dentre as cento e dezessete (117) teses.

- 1) 1º Nível: Colégio de Ciências da Vida (64 pesquisas - 55%). 2º Nível: Ciências da Saúde (61 pesquisas - 95%) e Ciências Biológicas (03 pesquisas - 5%):** Áreas Temáticas destacadas neste grupo: Atividade Física e Saúde (26 pesquisas - 40,62%); Esporte (12 pesquisas - 18,75%); Outros (06 pesquisas - 9,38%); Formação Profissional e Mundo do Trabalho (05 pesquisas - 7,81%); Políticas Públicas (04 pesquisas - 6,25%); Lazer e Sociedade (03 pesquisas - 4,68%); Corpo e Cultura (03 pesquisas - 4,68%); Inclusão e Diferença (02 pesquisas - 3,12%); Escola (01 pesquisa - 1,57%); Gênero e Violência (01 pesquisa - 1,57%); e Currículo (01 pesquisa - 1,57%).
- 2) 1º Nível: Colégio de Humanidades (46 pesquisas - 39%). 2º Nível: Ciências Humanas (41 pesquisas - 89%); Linguística, Letras e Artes (03 pesquisas - 7%) e Ciências Sociais Aplicadas (02 pesquisas - 4%):** Áreas Temáticas destacadas neste grupo: Corpo e Cultura (12 pesquisas - 26,08%); Formação Profissional e Mundo do Trabalho (07 pesquisas - 15,21%); Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte (04 pesquisas - 8,70%); Inclusão e Diferença (04 pesquisas - 8,70%); Currículo (04 pesquisas - 8,70%); Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais (04 pesquisas - 8,70%); Outros (03 pesquisas - 6,52%); Escola (02 pesquisas - 4,35%); Esporte (02 pesquisas - 4,35%); Gênero e Violência (02 pesquisas - 4,34%); Produção do Conhecimento (01 pesquisa - 2,17%) e Políticas Públicas (01 pesquisa - 2,17%).
- 3) 1º Nível: Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar (07 pesquisas - 6%). 2º Nível: Multidisciplinar (06 pesquisas - 86%) e Engenharias (01 pesquisa - 14%):** Áreas Temáticas destacadas neste grupo: Atividade Física e Saúde (02 pesquisas - 28,60%); Lazer e Sociedade (01 pesquisa - 14,28%); Escola (01 pesquisa - 14,28%); Corpo e Cultura (01 pesquisa - 14,28%); Esporte (01 pesquisa - 14,28%); Gênero e Violência (01 pesquisa - 14,28%).

Apresentaremos a seguir os indicadores dos dados empíricos sistematizados e, na medida do possível, destacaremos as principais problemáticas; os principais objetivos e os principais resultados e/ou considerações das teses de doutorado analisadas.

4.1.8.1 Colégio de Ciências da Vida

Neste tópico, discutiremos as teses de doutorado vinculadas a grande área das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas, que estão no Colégio de Ciências da Vida, conforme a avaliação da CAPES. Para tanto, elaboramos o “Quadro 14” com o intuito de apresentar a vinculação das áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram realizadas as teses de doutorado, com as Ciências que compõe as Grandes Áreas de avaliação da CAPES (2º Nível). Além disso, o quadro apresenta três (03) fases distintas que compõe os períodos de produção das teses de doutorado, indo a Fase I do ano de 1996 a 2002; a Fase II do ano de 2003 a 2010; e a Fase III do ano de 2011 a 2018. A compreensão da periodização da produção das teses de doutorado se tornam relevantes na medida em que compreendemos o movimento histórico e as possíveis transformações decorrentes da produção do conhecimento, ou seja, contribui para a análise da relação entre o lógico e o histórico.

Quadro 14 - Pesquisas do Colégio de Ciências da Vida, programa e período.

1º Nível: Colégios	2º Nível: Grandes Áreas	Programas de Pós-Graduação		Fase I (1996 - 2002)	Fase II (2003 - 2010)	Fase III - (2011 - 2018)	Total
	CIÊNCIAS AGRÁRIAS						64
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Psicobiologia - UNIFESP (SP)			1		
		Genética e Bioquímica - UFU (MG)				1	
			UFG - GO			1	
						1	
						1	
						1	
						1	
						1	
		Ciências da Saúde	UNB - DF		1		
					1		
					1		
					1		
					1		
					1		
					1		
		Educação Física	UCB - DF			1	
					1		
					1		

CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA SAÚDE				1		
					1		
					1		
				1			
			UFSC - SC		1		
					1		
			UNICAMP - SP		1		
				1			
				1			
					1		
				1			
				1			
				1			
					1		
					1		
					1		
					1		
					1		
					1		
					1		
			UGF - RJ	1			
			UFPR		1		
					1		
			Enfermagem Psiquiátrica - USP (SP)			1	
			Fisioterapia - UFSCAR (SP)				1
			Saúde da Criança e do Adolescente - UNICAMP (SP)				1
			Alimentos e Nutrição	UNESP - SP			1
				UNICAMP - SP			1
			Doutorado em Nutrição - UNIFESP (SP)			1	
			Ciências Médicas	UNB - DF			1
					1		
			Neurologia - UNIFESP (SP)		1		
			Medicina	USP - SP		1	
			EF - Ciências do Esporte	UFMG - MG			1
							1
		1					
EF - Ciências do Movimento Humano	UFRGS - RS			1			

Total		EF - Biodinâmica do Movimento Humano	USP - SP			1	64
		EF - Ciências da Motricidade	UNESP - SP		1		
						1	
	Programas de Pós- Graduação Estrangeiros	Ciências do Desporto	FADEUP			1	
		Ciências do Desporto	UTAD - PT			1	
		Ciências do Desporto	UC - PT			1	
		Ciências da Atividade Física e do Esporte	UNILEON - ESP		1		
				1	25	38	

Fonte - o próprio autor.

Com a organização das pesquisas, identificamos 64 (55%) alocadas na categoria do Colégio de Ciências da Vida, com 61 pesquisas (95%) vinculadas a área das Ciências da Saúde e 03 pesquisas (5%) vinculadas à área das Ciências Biológicas. Dentre as 03 pesquisas realizadas na área de avaliação das Ciências Biológicas, temos 02 programas distintos, o programa de Psicobiologia da UNIFESP, que teve a pesquisa realizada na Fase II, e o programa de Genética e Bioquímica da UFU, que teve as duas outras pesquisas realizadas na Fase III.

Em relação as 61 pesquisas realizadas na área de avaliação das Ciências da Saúde, identificamos 12 pesquisas realizadas em programas das Ciências da Saúde - sendo 05 produzidas no programa da UFG e 07 no programa da UNB; 28 pesquisas realizadas em programas da Educação Física - sendo 16 pesquisas produzidas no programa da UNICAMP, 07 produzidas na UCB, 02 produzidas na UFSC; 02 produzidas na UFPR e 01 produzida na UGF; 03 pesquisas realizadas em programas das Ciências Médicas - sendo 02 produzidas na UNB e 01 na USP; 03 pesquisas realizadas em programas vinculados a Alimentação e Nutrição - sendo 01 produzida na UNESP, 01 na UNICAMP e 01 na UNIFESP; 01 pesquisa realizada no programa de Fisioterapia da UFSCAR; 01 pesquisa realizada no programa de Saúde da Criança e do Adolescente; 01 pesquisa realizada no programa de Neurologia da UNIFESP; 01 pesquisa realizada no programa de Enfermagem Psiquiátrica da USP; e, 11 pesquisas realizadas em programas que possuem a subárea da Ciência do Movimento Humano e da Ciências do Desporto - sendo 03 pesquisas produzidas no programa de Ciências

do Esporte da UFMG, 02 no programa de Ciências da Motricidade da UNESP; 01 no programa de Ciências do Movimento Humano da UFRGS; 01 no programa de Biodinâmica do Movimento Humano da USP, e 04 pesquisas em programas estrangeiros vinculados a Ciência do Desporte (01 na Universidade do Porto - PT; 01 na Universidade de Coimbra - PT; 01 na Universidade de Trás-os-Montes - PT e Alto Douro e 01 na Universidade de León - ESP).

Em relação ao período de produção das teses de doutorado, foi possível identificar 01 produção na Fase I, do ano de 1996 a 2002; 25 produções na Fase II, do ano de 2003 a 2010; e 38 produções na Fase III, do ano de 2011 a 2018.

Com o intuito de discutir e articular a relação das grandes áreas das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas com as áreas temáticas contidas nestas categorias, elaboramos o “Quadro 15”, que também leva em conta a periodização das produções das teses de doutorado, segundo as Fases I, Fase II e Fase III. Diante disso, analisaremos a seguir as áreas temáticas por períodos constitutivos.

Quadro 15 - Balanço das Áreas Temáticas por Períodos Constitutivos.

Áreas Temáticas	Fase I (1996 - 2002)	Fase II (2003 - 2010)	Fase III - (2011 - 2018)	Total
Atividade Física e Saúde	–	15	11	26
Corpo e Cultura	–	1	2	3
Produção do Conhecimento	–	–	–	–
Escola	–	–	1	1
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	–	1	4	5
Gênero e Violência	–	1	–	1
Inclusão e Diferença	–	–	2	2
Lazer e Sociedade	–	3	–	3
Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte	–	–	–	–

Políticas Públicas	–	–	4	4
Esporte	–	3	9	12
Currículo	–	–	1	1
Educação do Campo, trabalho e Movimentos Sociais	–	–	–	–
Outros	1	1	4	6
Total	1	25	38	64
%	2%	39%	59%	100%

Fonte: o próprio autor.

Na categoria das Ciências da Vida, dentre as áreas temáticas mais recorrentes, temos o grupo temático da **Atividade Física e Saúde** com 26 (42,62%) pesquisas. Estas pesquisas foram publicadas ao longo de vinte e dois (22) anos, com 15 produções na Fase II e 11 produções na Fase III, indicando o fortalecimento das publicações desta temática neste período, em consonância com o novo tipo de avaliação que foi adotado pela CAPES. Além disso, as políticas do sistema de pós-graduação adotados privilegiam a estrutura do modo de produção capitalista, sendo esta influência percebida nos PPGEF da região Centro-Oeste, tanto em relação às áreas de conhecimento, quanto em relação às linhas de pesquisa, onde há o predomínio maciço da área biológica neste programas, haja vista que conforme o “Gráfico 02”, para cada linha de pesquisa na área sociocultural e pedagógica, existem duas linhas de pesquisa na área da biodinâmica.

Ainda, no que concerne a temática da **Atividade Física e Saúde**, das 26 (42,62%) pesquisas constituídas a partir deste tema, 07 foram realizadas em programas da UnB, 04 em programa da UCB, 03 em programas da UFG, 03 em programas da UNICAMP, 02 em programas da UNIFESP, 02 em programas da UFPR, 02 em programas da UFU, 01 no programa da USP, 01 no programa da UFSCAR e 01 no programa da UGF. Os dados reafirmam o potencial crescimento das pesquisas da área biológica de viés (neo)positivista, tanto por conta da reestruturação da CAPES, quanto pelo alinhamento da Educação Física a Área 21. Além disso, esses dados apontam, na região Centro-Oeste, para o fortalecimento de uma tendência já consolidada em outras regiões do país, como é o caso da região sudeste, indicando a consolidação de uma herança da área biológica que vem sendo disseminada na região, haja vista que muitos dos professores que aqui atuam buscam sua formação continuada em regiões mais desenvolvidas do ponto de vista científico e tecnológico, e

acabam influenciado seus alunos diante da atuação enquanto professor, disseminando assim o viés (neo)positivista.

De maneira geral, praticamente todas as produções científicas utilizaram como tipo de pesquisa, a pesquisa experimental, planejada e desenvolvida pelo pesquisador para obter evidências relevantes ao teste de suas hipóteses que permitiram comprová-las ou refutá-las, investigando a relação entre atividade física e/ou exercício físico com as mudanças fisiológicas fundamentais e as adaptações agudas e crônicas que ocorrem no corpo humano, seja de grupos especiais (idosos, hipertensos, pessoas com câncer, sedentários, dentre outros) ou não.

A pesquisa intitulada “Adaptações neuromusculares do exercício resistido: influência da variação R577X do gene alfa actina 3”, foi desenvolvida no programa de Ciências da Saúde da UNB trata sobre a adaptação neuromuscular do exercício resistido em homens jovens a partir da influência da variação R577X no gene ACTN3, tendo como objetivo, “[...] 1) investigar a influência da variação R577X no gene ACTN3 na força e massa muscular de homens jovens e 2) a influência da variação R577X na resposta desses fenótipos a um programa de treinamento resistido” (GO32, p. 6). Além desta, outras pesquisas exemplificam esta tendência no grupo temático da Atividade Física e Saúde.

Verificar os efeitos do incremento de 3500 passos diários, durante três semanas, sobre a função autonômica cardíaca (FAC) e o desempenho físico no limiar anaeróbico, em indivíduos normais e insuficientemente ativos. Avaliar a efetividade do aumento do número de passos diários e correlacionar esse incremento com a variabilidade da frequência cardíaca (VFC) e com variáveis de desempenho físico no limiar anaeróbico (LA) (DF14, p. 35).

O objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos do exercício físico aeróbio sobre o BIE, parâmetros metabólicos e inflamatórios em adolescentes com excesso de peso, na faixa etária dos 10 aos 16 anos, após 12 semanas de treinamento (MS14, p. 17).

Este estudo tem como principal objetivo analisar agudamente o comportamento hemodinâmico, glicêmico e insulinêmico durante período de recuperação pós-exercício, e sua relação com as respostas de proteínas vasoativas e polimorfismo do gene da ECA em diabéticos tipo 2 (MT08, p. 23).

Em relação às principais contribuições, praticamente todas as pesquisas realizadas por este grupo temático aponta para as contribuições de seus programas de exercício e/ou atividade física, porém, a realização de novos estudos que possam ampliar a leitura do objeto de estudo e a identificação da relação volume-intensidade nos experimentos se tornam importantes para a melhoria dos programas. Ademais, diversas pesquisas trouxeram contribuições nos estudos sobre as adaptações crônicas do corpo humano com seu experimento baseado em genes e células, como uma pesquisa realizada no programa de

Educação Física da UCB, que teve como objetivo “determinar a influência do genótipo FokI do gene receptor da vitamina D (VDR) na densidade mineral óssea (DMO) e marcadores bioquímicos ósseos (MBOs) em resposta ao treinamento resistido em idosas” (DF13, p. 8), e concluiu que os “dados indicam que o genótipo FokI do gene VDR pode influenciar a DMO (corpo inteiro, colo femoral, triângulo de Ward e coluna lombar e os marcadores ósseos em respostas ao TR” (DF13, p. 8). Além desta pesquisa, outras possuem esta mesma linha de experimentos, como a pesquisa realizada por DF19.

Objetivo: Verificar associação entre o polimorfismo I/D no gene da enzima conversora da angiotensina com a força muscular e massa livre de gordura, em idosas brasileiras. Examinar a influencia do polimorfismo I/D no gene da enzima conversora da angiotensina nas adaptações de força muscular e massa livre de gordura a 24 semanas de treinamento resistido, em idosas brasileiras” (DF 19, p. 180).

Resultados: A distribuição do genótipo ID da ECA (DD: 30,1%; ID: 47,6%; II: 22,3%) se apresentou de acordo com o esperado pelo equilíbrio de Hardy-Weinberg. Nenhuma associação foi observada com a força do 187olimorfis; entretanto, as idosas portadoras do genótipo D/D demonstraram uma tendência em possuir maiores valores de MLG apendicular quando comparadas às portadoras do genótipo I/I ($6,34 \pm 0,08$ vs. $6,01 \pm 0,09$ kg/m²; $P = 0,063$). Essa diferença foi estatisticamente significativa quando o genótipo D/D foi comparado com as portadoras do alelo – I (i.e., I/D + I/I) ($6,34 \pm 0,08$ vs. $6,15 \pm 0,05$ kg/m²; $P = 0,044$) e a MLG total também apresentou uma tendência a maiores valores no genótipo D/D ($P = 0,08$). Apenas os portadores do alelo – I aumentaram significativamente a MLG e uma significativa interação treinamento x genótipo foi notada ($P = 0,048$). Conclusões: Os achados do presente estudo não suportam um papel importante do polimorfismo ID no gene da ECA na determinação da força muscular de mulheres idosas; entretanto, sugerem que o 187olimorfismo sob investigação pode apresentar algum papel na determinação da MLG, tanto em análise transversal como em resposta ao TR. (DF19, p. 13).

Já quanto ao grupo temático **Esporte** (12 pesquisas - 18,75%), o segundo mais frequente na categoria do Colégio de Ciências da Vida, temos 03 produções na Fase II e 09 produções na Fase III, mais uma vez, indicando o avanço das pesquisas de caráter biológico ao longo deste período. Das 12 pesquisas que tratam sobre esta temática, 03 foram realizadas no programa de Ciências do Esporte da UFMG, 03 em programa da UNICAMP, 02 em programas da UNB, 01 no programa da USP, 01 no programa da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em Portugal, e 01 no programa da Universidad de León, na Espanha. Conforme os dados, há um predomínio das pesquisas realizadas na região sudeste, principalmente por conta dos programas que possuem como área de conhecimento o esporte, diferente da realidade da região Centro-Oeste onde possui pouquíssimos PPGEF, quiçá programas que tenham como eixo central a discussão sobre o esporte.

Nesta temática, algumas produções científicas caracterizam a relação dos fatores psicológicos, afetivos e sociais em atletas de diversas modalidades. Nesta linha de pesquisa, a produção desenvolvida por DF02 teve como objetivo “estudar as diferenças na percepção dos fatores de estresse pelos jogadores de futebol do Distrito Federal relacionados com a faixa etária e categoria (profissional, amador e universitário) de jogadores de futebol do Distrito Federal” (p. 5). Já, a outra parte das produções científicas caracteriza o desenvolvimento de modelos de programas, métodos de ensino técnico-tático, ferramentas de análise e desempenho de atletas.

A proposta deste estudo foi desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção das metas de realização em jovens atletas de tênis de mesa de alto-rendimento do Distrito Federal (DF04, p. 8).

[...] elaborar um modelo formal de descrição do jogo em esportes coletivos de invasão e instanciar o modelo a um esporte particular, o basquetebol, com a formalização de suas classes de comportamento ofensivos e defensivos. A estratégia foi modelada como um sistema dinâmico discreto (DF12, p. 8).

O objetivo principal deste trabalho concentra-se na utilização de métodos de avaliação em biomecânica e engenharia de computação, através da integração de diferentes metodologias e no desenvolvimento de métodos de análise de desempenho de atletas, principalmente em situações competitivas (DF21, p. 25).

Investigar o impacto de diferentes métodos de ensino no desempenho técnico-tático e no nível de motivação de jovens praticantes de badminton (MT10, p. 22).

Como conclusão, alguns resultados demonstram que “desenvolver um Programa Motivacional, com ênfase na elaboração de tarefas que envolvam as habilidades mentais e motoras, leva o atleta a aumentar sua percepção de habilidades, persistência e esforço, a estabelecer metas a curto, médio, longo prazo, e a melhorar seu desempenho e sua auto-regulação” (DF04, p. 8). Em relação às pesquisas que desenvolveram métodos de ensino técnico-tático, uma delas concluiu que,

O método centrado na técnica apresentou, apenas para o sexo masculino, resultados de baixo impacto (η^2 parcial 0,184) para as variáveis táticas conhecimento tático declarativo e performance no jogo (η^2 parcial 0,239). Para as variáveis técnicas os resultados foram semelhantes para o índice de execução da habilidade (η^2 parcial 0,241), sem diferenças significativas para o nível de motivação. Os métodos centrados na tática apresentaram, para variáveis táticas um grande impacto no índice de tomada de decisão para o sexo masculino (método integrativo η^2 parcial 0,386 e método tático η^2 parcial 0,426) e médio impacto para o sexo feminino apenas no método tático (η^2 parcial 0,274). Para ambos os métodos (integrativo e tático) e apenas para o sexo feminino a performance de jogo apresentou pequeno impacto (η^2 parcial 0,165; 0,220). Em relação às variáveis técnicas os sujeitos do sexo masculino do método integrativo apresentaram pequeno impacto na evolução do saque (η^2 parcial 0,212). No clear, para o sexo masculino, encontrou-se médio impacto em função da intervenção para o método tático (η^2 parcial 0,355) e grande impacto para o método integrativo (η^2 parcial 0,398). O nível de motivação extrínseca geral obteve pequeno impacto para o sexo masculino do método integrativo (η^2 parcial 0,241). A influência do nível de motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do

grupo do método integrativo sobre o efeito da evolução da técnica e da tática foi explicado em 55% de variância ($p=0,001$) e 40% de variância ($p=0,008$), respectivamente. Conclui-se que neste estudo, para as meninas, o método de ensino mais recomendado é o tático e para os meninos o método integrativo. Os ganhos em aprendizagem do método integrativo foram superiores em quantidade de variáveis atingidas tanto táticas quanto técnicas e com impactos de médio a alto” (MT10, p. 8).

No mais, o restante das pesquisas concentradas na categoria das Ciências da Vida, discorrem sobre diversos assuntos, como: a formação do campo acadêmico-científico da Educação Física; a matriz curricular dos cursos de Educação Física; as políticas públicas de esporte, lazer e inclusão; a discussão sobre gênero e imagem corporal; dentro outras questões que dizem respeito à área da Educação Física em seus aspectos biológicos, sócio-culturais e pedagógicos.

4.1.8.2 Colégio de Humanidades

Neste tópico, discutiremos as teses de doutorado vinculadas a grande área das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, que estão concentradas no Colégio de Humanidades, conforme a avaliação da CAPES. Para tanto, elaboramos o “Quadro 16” com o intuito de apresentar a vinculação das áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação, onde foram realizadas as teses de doutorado, com as Ciências que compõe as Grandes Áreas de avaliação da CAPES (2º Nível). Além disso, o quadro apresenta três (03) fases distintas que compõe os períodos de produção das teses de doutorado, indo a Fase I do ano de 1996 a 2002; a Fase II do ano de 2003 a 2010; e a Fase III do ano de 2011 a 2018.

Quadro 16 – Pesquisas do Colégio de Humanidades, programa e período.

1º Nível: Colégios	2º Nível: Grandes Áreas	Programas de Pós-Graduação		Fase I (1996 – 2002)	Fase II (2003 – 2010)	Fase III – (2011 – 2018)	Total
			UFG – GO			1	46
						1	
						1	
						1	
						1	
					1		
					1		
						1	

	CIÊNCIAS HUMANAS	Educação				1	
			PUC – GO			1	
					1		
			UNB – DF			1	
						1	
			UFBA		1		
			UNICAMP – SP			1	
						1	
					1		
				1			
					1		
			UFF – RJ		1		
			UFSCAR – SP			1	
			UFU – MG			1	
			UFMG – MG			1	
			UNIMEP – SP		1		
					1		
					1		
			UFMS – MS		1		
						1	
			UEM – PR			1	
						1	
			UFSC		1		
					1		
			UFMT – MT			1	
			USP – SP		1		
			UFRGS – RS			1	
						1	
			UNESP – SP			1	
		Sociologia	UFG – GO			1	
						1	
		Sociologia Política	UFSC – SC		1		
		Ciência da Religião	PUC – GO			1	
	PPG Estrangeiro	Ciências da Educação	UC – PT			1	
	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Administração	UFLA – MG			1	
		Política Social	UNB – DF			1	
		Artes da Cena	UNICAMP – SP			1	
		Artes			1		
		Artes	UNB – DF			1	
Total				1	16	29	46

Fonte – o próprio autor.

Quadro 17 – Balanço das Áreas Temáticas por Períodos Constitutivos.

Áreas Temáticas	Fase I (1996 – 2002)	Fase II (2003 – 2010)	Fase III – (2011 – 2018)	Total
Atividade Física e Saúde	–	–	–	–
Corpo e Cultura	–	6	6	12
Produção do Conhecimento	–	–	1	1
Escola	–	–	2	2
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	–	2	5	7
Gênero e Violência	–	–	2	2
Inclusão e Diferença	–	1	3	4
Lazer e Sociedade	–	–	–	–
Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte	–	3	1	4
Políticas Públicas	–	–	1	1
Esporte	1	–	1	2
Currículo	–	2	2	4
Educação do Campo, trabalho e Movimentos Sociais	–	–	4	4
Outros	–	2	1	3
Total	1	16	29	46
%	2%	35%	63%	100%

Fonte – o próprio autor.

Na categoria do Colégio de Humanidades, as áreas temáticas mais recorrentes, foram os grupos Corpo e Cultura (12 pesquisas - 26,08%) e Formação Profissional e Mundo do Trabalho (07 pesquisas - 15,21%), com 19 (41,29%) pesquisas produzidas, tanto sobre a discussão de corpo nos seus variados aspectos, cenários e locais, quanto à discussão sobre a formação e atuação profissional do professor.

Na área temática **Corpo e Cultura**, das 12 (26,08%) pesquisas realizadas, temos 06 produções realizadas na Fase II e 06 produções realizadas na Fase III. Dentre as 12 (26,08%) pesquisas realizadas neste grupo temático, 03 foram realizadas em programas da UNICAMP, 02 em programas da UFSC, 02 em programas da UFG, 01 no programa da UNIMEP, 01 no programa da UFB, 01 no programa da UNB, 01 no programa da UFMT e 01 no programa da PUC-GO. Diante destes dados, já não temos a questão da desigualdade regional tão evidente, uma vez que na região Centro-Oeste existem alguns programas da área da educação, filosofia e sociologia, diferente da realidade presenciada quando analisamos a presença dos PPGEF da região Centro-Oeste. Entretanto, isso não significa que não exista desigualdade regional quando se trata dos programas que tem como eixo central a área da educação, filosofia e sociologia.

Dentro desta temática, destaca-se uma pesquisa realizada no programa de Educação da UFG, que tem como problema de pesquisa a constituição da forma do corpo na sociedade atual, e como objetivo “identificar como se estabelecem as mediações responsáveis pela determinação da forma do corpo” (GO37, p. 7). Com este problema e objetivos, o autor da pesquisa chega a conclusão de que a forma do corpo é determinada pelos interesses relacionados à produção e ao consumo vigentes no modo de produção capitalista. Uma outra pesquisa realizada no programa de Educação da UNICAMP, se destaca pelo seu potencial crítico em relação a discussão sobre a pedagogia do corpo no trabalho, tendo como objetivo “compreender de que modo as formas de organização e gestão do processo de produção e do trabalho engendram e modificam a relação entre corpo, trabalho e formação humana, por meio da produção de uma pedagogia do corpo no trabalho como componente decisivo na produção da hegemonia do capital” (GO26, p. 9). Ao fim da pesquisa, o autor conclui dizendo que:

[...] a crítica histórica da pedagogia do corpo no trabalho, para ser apreendida concretamente, exige a identificação e análise da ação política da classe trabalhadora em torno da determinação autônoma de sua corporalidade como parte de seu projeto educacional de classe. Neste trabalho, tal questão foi secundarizada em razão da opção por analisar as iniciativas do capital nesse campo. Contudo, é imprescindível localizar e refletir sobre a educação do corpo preconizada pela classe trabalhadora de maneira autônoma em relação à pedagogia do corpo no trabalho capitalista. Os cuidados com o corpo e a saúde como parte de um projeto de humanização, o desenvolvimento de uma cultura corporal e esportiva no seio da classe trabalhadora, a produção cultural, o exercício do tempo livre com base em uma política cultural orientada por valores outros que não o consumo e o rendimento e a articulação do trabalho mesmo como espaço criador, de realização humana e de produção de saúde, são elementos históricos presentes na luta política e no modo de vida da classe trabalhadora. Em larga medida, essas questões compõem, de um modo ou de outro, como componentes do projeto de superação positiva da alienação, isto é, do

projeto revolucionário da classe trabalhadora. Resta reconhecer os modos concretos pelos quais isso ocorre (GO26, p. 276).

Dá mesma forma é o grupo temático **Formação Profissional e Mundo do Trabalho** com 07 pesquisas (15,21%) realizadas, sendo 03 produções realizadas na Fase II e 05 produções realizadas na Fase III. Das 07 (15,21%), 02 foram realizadas em programas da UNB, 01 no programa da UFG, 01 no programa da PUC-GO, 01 no programa da USP, 01 no programa da UNESP e 01 no programa da UC, em Portugal. Segundo os dados, nesta temática existe uma maioria de professores que formaram na região Centro-Oeste, porém, não nos PPGEF da região, mas em programas de outras áreas do conhecimento. Além disso, todas estas pesquisas tem em comum a discussão na área sociocultural e pedagógica, apesar do objeto de estudo ser analisada a partir de diferentes subáreas do conhecimento.

A pesquisa realizada no programa de Educação da PUC - GO intitulada “A Educação Física e sua Constituição Histórica - Desvelando Ocultamentos”, ganha relevância na área da Educação Física, visto que esta investigação tem o interesse de desvelar os interesses (ocultos) entre os pensadores do campo do conhecimento da Educação Física e o movimento implícito nas contradições inerentes às relações sociais desta comunidade científica, principalmente, nas dimensões política, social e ideológica. Por fim, o autor chega a conclusão de que, "as considerações apontam para a apreensão de um movimento no interior da Educação Física 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" (GO08, p. 7).

Por último, a pesquisa realizada no programa de Educação da UNB intitulada “Subjetividade, Educação Física e Saúde Mental: desdobramentos educativos em face à emergência dos sujeitos nos Centros de Atenção Psicossocial - CAPS”, faz a discussão da atuação de profissionais de educação física no campo da Saúde Pública, com o intuito de compreender como emergem sentidos subjetivos na atividade do profissional de educação física quando este se insere no contexto da saúde mental e trabalha junto aos sujeitos com severos transtornos psíquicos. Como considerações finais, o autor da pesquisa caracteriza que:

Destacam-se aspectos que aludem para a necessidade da atuação de professores de educação física deslocar a centralidade do processo para os sujeitos que vivem as práticas corporais em meio a um contexto relacionado à saúde mental, de forma a contemplar a possibilidade de emergência da subjetividade dos sujeitos-usuários do

CAPS. Defende-se que a Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-história promove uma abertura alternativa para o debate epistemológico e a produção de conhecimento científico em educação física, mormente em sua interface com as ciências humanas e sociais (DF09, p. 10).

Logo, em seguida, o grupo **Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte**, com 04 pesquisas (8,70%); o grupo **Inclusão e Diferença**, com 04 pesquisas (8,70%); o grupo temático **Currículo**, com 04 pesquisas (8,70%); e o grupo **Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais**, com 04 pesquisas (8,70%); e o grupo **Escola**, com 02 pesquisas (4,35%), possuem produções científicas que trataram sobre: a discussão da categoria trabalho e formação humana; a constituição do projeto civilizatório goiano como identidade cultural de um povo; as políticas de inclusão, acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade; a matriz curricular de Educação Física e as políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual; a universidade como instituição social de formação e como organização administrada; a perspectiva emancipatória da educação para a classe trabalhadora através das contradições presentes na educação do Movimento Sem Terra (MST); e o debate acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da juventude e do ensino médio na Educação Básica.

Dentre estas pesquisas, três (03) delas se destacam pela atualidade do debate nas áreas da Educação e Educação Física. A primeira produção, intitulada “Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO: investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio”, foi desenvolvida no programa de Sociologia da UFG e tem como objetivo contribuir para o debate acerca da juventude e do ensino médio, mais precisamente tentando entender e analisar quais são os motivos que levam a esta possível crise entre os estudantes e suas escolas. Como conclusão, o autor da pesquisa caracteriza que:

As análises indicam que os estudantes apresentam visões diversificadas a respeito de suas escolas. É a partir destas visões que eles irão se posicionar a respeito da possível crise que envolve o ensino médio. Por fim, a pesquisa conclui pela urgente necessidade de compreender quem são os jovens que frequentam o ensino médio público, pois, é por meio desta compreensão que se chega ao entendimento que a crise se apresenta de forma parcial (GO02, p. 8).

A segunda produção que se destaca, é intitulada “O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências”, tem como objetivo “investigar a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí no que se refere ao IDEB, segundo a ótica de gestores e docentes, com a intenção de analisar os resultados apresentados por elas e pelo município, identificando se houve alterações nas

escolas municipais para atender às metas estabelecidas, sobretudo no que tange à organização, à gestão e à prática docente" (GO51, p. 18). Depois da discussão teórica e análise dos dados empíricos, a autora conclui, “que é preciso repensar o modelo estandardizado de avaliação que não está apresentando contribuições mais efetivas para as escolas da amostra, pois se limita a informar o alcance ou não de metas, sem permitir uma compreensão mais efetiva das dimensões, variáveis e aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes" (GO51, p. 10).

A terceira produção que se destaca, é intitulada “A Cultura Corporal no Curso Normal de Nível Médio no IEJC/MST”, trata sobre a Cultura Corporal no Curso Normal de Nível Médio do Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC, com o objetivo de compreender para compreender as contradições existentes no trabalho pedagógico referente à cultura corporal, presentes na proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Por fim, a autora conclui que “essa transformação é um processo, e como tal é dialético, constante, contínuo, e passa pela necessidade de um aprofundamento teórico, no campo da Cultura Corporal, para elaboração de um programa de ensino, que contemple a perspectiva de formação omnilateral, presente na base teórica de sustentação do projeto do MST, visando um projeto histórico socialista" (MT17, p. 6).

Em relação aos grupos temáticos menos recorrentes, os grupos do **Esporte**, com 02 pesquisas (4,35%); **Gênero e Violência**, com 02 pesquisas (4,34%); **Produção do Conhecimento**, com 01 pesquisa (2,17%); e **Políticas Públicas**, com 01 pesquisa (2,17%), tratam sobre: os discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização; as motivações da violência no futebol a partir das manifestações de torcidas organizadas; a virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas; o ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol; a produção científica em educação física na região Centro-Oeste do Brasil; as determinantes econômicas da política de esporte do governo lula e suas implicações sociais; dentre outras questões relevantes.

De maneira geral, no que concerne ao “Quadro 15 e 17”, o investimento realizado à época pelos governos LULA e DILMA no sistema de pós-graduação permitiu um salto no número de pessoas que puderam frequentar um curso de pós-graduação, seja na modalidade do mestrado ou do doutorado. Diante disso, a pesquisa e a produção científica no país ascenderam a um novo patamar, porém, algumas questões ainda se mantiveram, como foi o caso da desigualdade regional entre os programas de pós-graduação do país.

4.1.8.3 Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar

Por último, discutiremos as teses de doutorado vinculadas a grande área Multidisciplinar e da Engenharia, que estão concentradas no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, conforme a avaliação da CAPES. Para tanto, elaboramos o “Quadro 18” com o intuito de apresentar a vinculação das áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação, às Ciências que compõe as Grandes Áreas de avaliação da CAPES (2º Nível). Além disso, o quadro apresenta três (03) fases distintas que compõe os períodos de produção das teses de doutorado, indo a Fase I do ano de 1996 a 2002; a Fase II do ano de 2003 a 2010; e a Fase III do ano de 2011 a 2018.

Quadro 18 - Pesquisas do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, programa e período.

1º Nível: Colégios	2º Nível: Grandes Áreas	Programas de Pós- Graduação		Fase I (1996 - 2002)	Fase II (2003 - 2010)	Fase III - (2011 - 2018)	Tota l
CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLO GICAS E MULTIDI SCIPLINA R	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA						7
	ENGENHARIAS	Engenharia Mecânica	UNESP - SP			1	
	MULTIDISCIPLI- NAR	Interdisciplinar em Ciências Humanas	UFSC - SC	1		1	
		Desenvolvimen to Humano e Tecnologias	UNESP - SP			1	
		Saúde e Desenvolvimen to na Região Centro-Oeste	UFMS -MS		1		
		Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	UFRGS - RS			1	
Total				1	1	5	7

Fonte - o próprio autor.

Na categoria Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, temos um total de 07 pesquisas (6%), com 01 pesquisa (14%) vinculada a grande área das Engenharias, e produzida no programa de Engenharia Mecânica da UNESP; e 06 pesquisas (86%) vinculadas a grande área Multidisciplinar - sendo 02 pesquisas produzidas no programa

Interdisciplinar em Ciências Humanas na UFSC; 01 produzida no programa Desenvolvimento Humano e Tecnologias na UNESP; 01 produzida no programa de Educação em Ciências Química da Vida e Saúde da UFRGS; e 01 pesquisa produzida no programa de Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da UFMS. Em relação ao período de produção das teses de doutorado, foi possível identificar 01 produção na Fase I, do ano de 1996 a 2002; 01 produções na Fase II, do ano de 2003 a 2010; e 05 produções na Fase III, do ano de 2011 a 2018.

Como nos tópicos anteriores, elaboramos o “Quadro19” com o objetivo de discutir e articular a relação existente entre as áreas temáticas e a grande área Multidisciplinar e das Engenharias, contidas no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Além disso, apresentaremos no quadro a periodização das produções das teses de doutorado, segundo as Fases I, Fase II e Fase III. Analisaremos a seguir as áreas temáticas por períodos.

Quadro 19 - Balanço das Áreas Temáticas por Períodos Constitutivos.

Áreas Temáticas	Fase I (1996 - 2002)	Fase II (2003 - 2010)	Fase III - (2011 - 2018)	Total
Atividade Física e Saúde	–	–	2	2
Corpo e Cultura	–	–	1	1
Produção do Conhecimento	–	–	–	–
Escola	–	–	1	1
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	–	–	–	–
Gênero e Violência	–	–	1	–
Inclusão e Diferença	–	–	–	–
Lazer e Sociedade	–	–	1	1
Memórias e Histórias da Educação, Educação Física e Esporte	–	–	–	–
Políticas Públicas	–	–	–	–
Esporte	–	1	–	1

Currículo	–	–	–	–
Educação do Campo, trabalho e Movimentos Sociais	–	–	–	–
Outros	–	–	–	–
Total	0	1	6	7
%	0%	14%	86%	100%

Fonte - o próprio autor.

No que concerne às áreas temáticas vinculadas ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, temos o grupo **Atividade Física e Saúde**, com 02 pesquisas (28,60%) realizadas na Fase III, sendo as duas realizadas na UNESP, uma realizada no programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias e a outra no programa de Engenharia Mecânica.

A primeira pesquisa intitulada “Modulação do Sistema Nervoso Autônomo em Crianças com o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação”, tem como objetivo “verificar o envolvimento e/ou papel do Sistema Nervoso Autônomo (SNA) nas dificuldades apresentadas por crianças com o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC)” (MS13, p. 12). Concluindo que:

Os resultados da análise da VFC durante as etapas de realização da tarefa motora indicaram que durante a prática as crianças com DT apresentam modulação parassimpática significativamente mais alta do que a apresentada pelas crianças com TDC. Durante a etapa de avaliação, as crianças com DT apresentou diminuição da modulação parassimpática, se aproximando ao padrão de modulação do grupo de crianças com TDC. Portanto, as adaptações sistêmicas neurofisiológicas das crianças com TDC durante a prática de tarefa motora e as adaptações sistêmicas neurofisiológicas de ambos os grupos durante a avaliação não foram adequadas às demandas de desempenho motor ao longo do processo de aprendizagem” (MS13, p. 4).

Já a segunda pesquisa do grupo da Atividade Física e Saúde realizada no programa de pós-graduação em Engenharia Mecânica da UNESP, intitulada “Palmilha desenvolvida para potencializar informação somatossensorial: avaliação da efetividade no equilíbrio estático e dinâmico de adultos saudáveis” tem como objetivo "Verificar os efeitos da palmilha proprioceptiva desenvolvida por Hamanaka (2008) nos parâmetros cinéticos de equilíbrios estático e dinâmico de adultos saudáveis" (MT01, p. 22). Para chegar ao objetivo proposto, o autor da pesquisa realizou três experimentos com participação de 12 pessoas adultas saudáveis e canhotos para o equilíbrio “unipodal”, concluindo, em seguida que:

Em todas as tarefas, os participantes realizaram três tentativas válidas com uso de palmilha convencional [S] e proprioceptiva [X]. No primeiro experimento, os participantes permaneceram em equilíbrio ortostático unipodal por 10 segundos sobre uma plataforma de equilíbrio alternando ambos os membros de apoio. Os resultados mostraram que o uso de palmilha proprioceptiva [X] reduziu a oscilação ML em ambos os membros ([D] e [E]). O segundo experimento realizaram a tarefa de sentar e a tarefa de levantar, com os pés apoiados sobre a plataforma de força. Na tarefa de sentar, as variáveis cinéticas (FRS) foram mais suscetíveis às perturbações comportamentais provocadas pela palmilha proprioceptiva [X]. A palmilha proporcionou que as variações de peso do indivíduo durante a tarefa fossem menos bruscas. Na tarefa de levantar, o uso da palmilha proprioceptiva [X] proporcionou reduções em parâmetros espaciais e espaço-temporais no sentido anteroposterior. O que indica que o equilíbrio tornou-se mais estável. O terceiro experimento, os participantes realizaram locomoção por uma passarela em velocidade autocontrolada de forma que o pé seja completamente apoiado na plataforma de equilíbrio durante a tarefa. A palmilha proprioceptiva reduziu a amplitude de oscilação lateral do membro direito na fase de contato do calcanhar e suporte sem promover efeitos de absorção de forças. Contudo, o uso da palmilha proprioceptiva [X] apresentou efeitos nos parâmetros cinéticos dependentes da complexidade da tarefa" (MT01, p. 8).

Nas áreas temáticas **Lazer e Sociedade** (01 pesquisa - 14,28%), **Escola** (01 pesquisa - 14,28%), **Corpo e Cultura** (01 pesquisa - 14,28%), **Esporte** (01 pesquisa - 14,28%) e **Gênero e Violência** (01 pesquisa - 14,28%) temos estudos de diversos aspectos e áreas de conhecimento, caracterizando o desenvolvimento de produções científicas concentradas na área Multidisciplinar e Interdisciplinar. Diante disso, quase nenhuma produção se assemelha, pelo contrário, são produções bem diferentes, cada qual possuindo suas peculiaridades, características, limites e avanços. Nesta perspectiva, estas produções científicas caracterizam diferentes discussões, como; a investigação de parâmetros antropométricos, bioquímicos e minerais em atletas de futebol (MS04); a influência do dispositivo esportivo (Esporte) na vida dos indivíduos, como prática de condução das condutas dos outros e de si na sociedade (MS11); a análise das relações entre corpos de mulheres atletas e novas tecnologias (MT21); o desenvolvimento de um programa de formação continuada com professores da Educação Básica, com ênfase na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (GO23); e a reflexão acerca da expectativa de corpo na Modernidade (GO15).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TESES DE DOUTORADO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS IES PÚBLICAS DO CENTRO-OESTE

Depois da caracterização de todos os professores pesquisados e de um panorama geral de suas produções, passamos a compreensão e análise das vinte e três (23) teses de doutorado selecionadas entre os professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES

públicas da região Centro-Oeste. Desta forma, apresentaremos e analisaremos a seguir os dados sobre a caracterização das teses de doutorado dos professores selecionados, considerando os seguintes elementos: As 23 Teses de Doutorado e o Local de Trabalho dos Orientadores; Áreas de Conhecimento das 23 Teses de Doutorado; Referencial Teórico utilizado na Produção do Conhecimento dos Professores dos cursos de Educação Física das IES públicas do Centro-Oeste; e Tipologia Documental das Referências Bibliográficas.

4.2.1 As 23 Teses de Doutorado e o Local de Trabalho dos Orientadores

Neste tópico, apresentaremos as vinte e três (23) teses de doutorado e os dados sobre as Instituições de Ensino Superior de trabalho dos orientadores, bem como, a área de conhecimento do programa de pós-graduação (PPG) que estes orientadores lecionam, visto que compreender a influência teórica e institucional sofrida pelos orientandos nos ajudará no desenvolvimento da análise dos dados sobre a fundamentação teórica; as teorias utilizadas nas pesquisas; e os referenciais bibliográficos utilizados pelos autores na fundamentação e interpretação das teses de doutorado. No “Quadro 20” temos uma visão conjunta de todas as vinte e três (23) teses de doutorado analisadas, discriminando o código de registro; o autor; o orientador; o Local de Trabalho do Orientador (IES e programa de pós-graduação vinculado); o título e o objeto de estudo da tese de doutorado.

Quadro 20 - Autor, Orientador, Local de Trabalho do Orientador, Título e Objeto de Estudo.

Cód.	Autor(a)	Orientador (a)	IES e PPG Vinculado	Título da Tese de Doutorado	Objeto de Estudo
GO07	Maria Cristina de Freitas Bonetti	José Carlos Avelino da Silva	PUC (GO) Ciências da Religião	O Sagrado Feminino e a Serpente: Performance Mítica na Simbologia das Danças Circulares Sagradas	"Esta tese investiga as sobrevivências e a camuflagem do Mito da Serpente e do culto à Grande Mãe nas performances mítica e ritualística das Danças Circulares Sagradas na contemporaneidade" (p. 12).
GO09	Renata Carvalho dos Santos	Maria Sebastiana Silva	UFG (GO) Ciências da Saúde	Estado nutricional, anemia e fatores de risco cardiometabólico em adultos e idosos quilombolas de Goiás	"[...] essa tese foi produzida com o intuito de investigar o estado nutricional, a frequência de anemia e os fatores de risco cardiometabólicos de adultos e idosos provenientes de seis comunidades quilombolas de Goiás e contribuir com a produção de conhecimento científico sobre aspectos relacionados à saúde nesses

					locais." (p. 16).
GO17	Aneleyce Teodoro Rodrigues	Ildeu Moreira Coelho	UFG (GO) Educação	A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002	"[...] a intenção desse estudo é pensar as reformas do ensino de graduação da UFG, dos anos de 1983 e de 2002, [...]" (p. 15).
GO25	Heitor de Andrade Rodrigues	Roberto Rodrigues Paes	Unicamp (SP) Educação Física	Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes	O objeto de estudo desta pesquisa é sobre a formação profissional de treinadores de esporte, com atenção especial para o processo de desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol das categorias de formação. (p. 7).
GO27	Humberto Luis de Deus Inácio	Paulo Henrique Freire Vieira	UFSC (SC) Sociologia Política	O Ecoturismo como vetor de Desenvolvimento Territorial Sustentável: um estudo de caso no Alto Vale do Itajaí	"Tomando como referência a problemática do meio ambiente, este estudo traça uma radiografia social, econômica e ecológica da região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, buscando identificar aspectos relacionados a um processo – em curso ou em germe – de desenvolvimento territorial sustentável (DTS), no qual o ecoturismo assume papel significativo, ou mesmo determinante" (p. IV).
GO29	Juracy da Silva Guimarães	Carlos Eduardo de Barros Gonçalves	UC (PT) Ciências do Desporto	O impacto das políticas públicas e dos mega eventos esportivos nas práticas esportivas escolares - o caso do estado de Goiás	"A presente tese buscou compreender as relações entre políticas públicas e os mega eventos esportivos nas práticas esportivas escolares a partir do relato dos professores de educação física do estado de Goiás (Brasil) para subsidiar uma proposta de intervenção na situação;" (p. VII).
GO35	Rubia-Mar Nunes Pinto	Zilda Clarice Rosa Martins Nunes	UFF (RJ) Educação	Goiânia, no 'coração do Brasil' (1937-1945): a cidade e a escola re inventando a a nação	"A tese trata a história da educação em Goiânia, capital do estado de Goiás/Brasil, nos anos 1930 e 1940, momento em que a cidade foi planejada, construída e celebrada como centro escolar dos sertões do oeste brasileiro." (p. 09).

G036	Sissília Vilarinho Neto	Marília Gouveia de Miranda	UFG (GO) Educação	A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht	"Tem como objeto de estudo a questão da diferença na produção acadêmica da Educação Física, particularmente nas obras de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht" (p. 6).
G045	Giselle Soares Passos	Marco Túlio de Mello	UNIFESP (SP) Psicobiologia	Efeitos do exercício aeróbico na insônia crônica primária: uma comparação entre dois horários do dia	O objeto de estudo desta pesquisa é relativo aos efeitos do exercício aeróbico moderado no padrão do sono, na qualidade de vida e no perfil de humor de pacientes com insônia crônica primária. (p. 3).
G051	Renata Machado de Assis	João Ferreira de Oliveira	UFG (GO) Educação	O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-go: qualidade, avaliação e interferências	"Esta pesquisa buscou compreender a realidade vivenciada pelas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, referente a possíveis interferências produzidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)." (p. 10).
G054	Cristiane da Silva Santos	Mara Rúbia Alves Marques	UFU (MG) Educação	Políticas de Acesso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas	"Esta pesquisa analisa a organização das Instituições Federais de Ensino Superior – IEFS, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual" (p. 15).
DF02	Alcir Braga Sanches	Hiram Mário Valdés Casal	UNB (DF) Ciências da Saúde	Influência dos Fatores de Estresse em Atletas de Futebol do Distrito Federal	O objeto de estudo desta pesquisa é relativo a influência de fatores produtores de estresse em jogadores de futebol do Distrito Federal, em seu desempenho e nas situações específicas do futebol. (p. II).
DF07	Guilherme Eckhardt Molina	Luiz Guilherme Junqueira Júnior	UNB (DF) Ciências Médicas	Relação entre a modulação autonômica cardíaca no repouso supino e ortostático e o decremento cronotrópico após o teste de esforço máximo em indivíduos normais	O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito a função autonômica cardíaca obtida na condição de repouso supino e ortostático e a alteração da modulação autonômica cardíaca obtida por meio da mudança postural ativa da posição supina para a posição ortostática" (p. 01).
				Aspectos do controle	"[...] elucidar alguns aspectos relacionados ao

DF11	Lauro Casqueiro Vianna	Cláudio Gil Soares de Araújo	UGF (RJ) Educação Física	cardiovascular durante exercício em humanos: Efeito da ativação seletiva das fibras aferentes musculares	efeito da ativação do mecanorreflexo muscular sobre a atividade vagal cardíaca e o fluxo sanguíneo cerebral durante exercício em humanos." (p. VI).
DF14	Luiz Guilherme Grossi Porto	Luiz Guilherme Junqueira Júnior	UNB (DF) Ciências Médicas	Efeitos do incremento do número de passos diários sobre a função autonômica cardíaca e o desempenho físico no limiar anaeróbico, em indivíduos normais sedentários	O objeto de estudo desta pesquisa é relativo aos efeitos dos incrementos de 3500 passos diários, durante três semanas, sobre a função autonômica cardíaca (FAC) e o desempenho físico no limiar anaeróbico, em indivíduos normais e insuficientemente ativos. (p. 01).
MS05	Junior Vagner Pereira da Silva	Tânia Mara Vieira Sampaio	UCB (DF) Educação Física	Parques esportivos como espaço e lugar de in(ex)clusão de pessoas com deficiência física e visual	O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito à in(ex)clusão de pessoas com deficiências física e visual nas políticas de lazer dos parques esportivos de Campo Grande/MS. (p. 08).
MS06	Marcelo Victor da Rosa	Antônio Carlos do Nascimento Osório	UFMS (MS) Educação	Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização: enunciados e problematizações	O objeto de estudo desta pesquisa é relativo aos enunciados que formam discursos científicos sobre a temática da homofobia, particularmente, na educação escolarizada, a partir das análises de campos discursivos científicos que circulam na área da Educação (p. 31).
MS09	Carlos Henrique Golin	Luís Otávio Teses Assumpção	UCB (DF) Educação Física	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: desafios e dilemas interculturais	O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito aos aspectos interculturais que permitem as ações pedagógicas da disciplina Educação Física Escolar em um território fronteiriço (p. 09).
MS19	Pablo Christiano Barboza Lollo	Jaime Amaya-Farfan	Unicamp (SP) Alimentação e Nutrição	Suplementação com leucina e proteínas de soro de leite em ratos treinados: parâmetros moleculares, bioquímicos e composição corporal	O objeto de estudo desta pesquisa é relativo ao efeito dose-resposta da suplementação com L-leucina na composição corporal, ganho de massa corporal, parâmetros bioquímicos e ativação da proteína mTOR de ratos Wistar, consumindo proteínas do soro de leite (PSL), quando submetidos ao exercício" (p. viii).
MT06	Evando	João	Unicamp	Contribuições dos Programas de Pós-	O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito aos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu desenvolvidos

	Carlos Moreira	Batista Andreotti Tojal	(SP) Educação Física	Graduação Stricto Sensu na Formação e Atuação dos Docentes de Ensino Superior: o caso da Educação Física	na área da Educação Física, bem como sua contribuição para a atuação destes docentes no Ensino Superior. (p. 06).
MT09	Lucieli Teresa Cambri	Maria Alice Rostom de Mello	UNESP (SP) Ciências da Motricidad e Biodinâmi ca da Motricidad e Humana	Impacto da desnutrição intrauterina na homeostase glicêmica e na capacidade aeróbia de ratos	O objeto de estudo desta pesquisa é relativo as alterações que a desnutrição fetal provoca na homeostase glicêmica e na capacidade aeróbia, e quais alterações persistem na idade adulta, mesmo após a realimentação, em modelo experimental utilizando ratos. (p. VI).
MT14	Frederico Jorge Saad Guirra	Lino Castellani Filho	Unicamp (SP) Educação Física	Os V Jogos Mundiais militares no Brasil e a reinserção do Esporte Militar na política esportiva nacional	O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito ao atual lugar do Esporte Militar na política esportiva brasileira. (p. VII).
MT19	Riller Silva Reverdito	Roberto Rodrigues Paes	Unicamp (SP) Educação Física	Pedagogia do Esporte e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: indicadores para avaliação de impacto em Programa Socioesportivo	O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito aos efeitos da experiência de jovens no esporte em um contexto de programa socioesportivo. (p. 09).

Fonte: o próprio autor.

No que concerne as IES dos orientadores, identificamos diversas instituições espalhadas pelo país, particularmente nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul, com exceção de um orientador que trabalha no programa de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em Coimbra - Portugal. Do total de vinte e três (23) IES de trabalho, temos cinco (05) orientadores que trabalham na UNICAMP; cinco (05) na UNB; quatro (04) na UFG; um (01) na PUC - GO; um (01) na UFMS; um (01) na UFSC; um (01) na UNIFESP; um (01) na UNESP; um (01) na UFF; um (01) na UGF; um (01) na UFU; e um (01) na UC - Portugal. Já em relação à área de conhecimento dos programas de pós-graduação que estes orientadores atuam, temos inúmeras áreas de conhecimento, como: Ciências da Religião; Ciências da Saúde; Ciências Médicas; Educação; Educação Física; Sociologia Política; Psicobiologia; Alimentação e Nutrição; Ciências do Desporto e Ciências da Motricidade Biodinâmica da Motricidade Humana. No tópico seguinte, analisaremos as áreas de conhecimento das vinte e três (23) teses de doutorado de forma mais detalhada.

4.2.2 Áreas de Conhecimento das 23 Teses de Doutorado

No que diz respeito às áreas de conhecimento das 23 teses selecionadas, categorizamos essas áreas conforme os níveis de avaliação da CAPES, particularmente, no primeiro nível - os Colégios, agregando as áreas de conhecimento identificadas, por critério de afinidade, em três (03) colégios de concentração - o Colégio de Ciências da Vida; o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; e o Colégio de Humanidades; e no segundo nível - as grandes áreas de conhecimento, conforme o “Quadro 11”. Diante disso, elaboramos o “Quadro 21” para melhor apresentação e discussão dos dados empíricos.

Quadro 21 - Áreas de Conhecimento das 23 Teses de Doutorado

1º Nível: Colégios	2º Nível: Grandes Áreas	Programas de Pós-Graduação		Número	Total	%
Ciências da Vida	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	UFG - GO	1	2	13%
				1		
		Ciências Médicas	UNB - DF	1	2	13%
				1		
		Psicobiologia	UNIFESP - SP	1	1	7%
		Alimentação e Nutrição	UNICAMP - SP	1	1	7%
		Educação Física	UCB - DF	1	7	46%
				1		
			UNICAMP - SP	1		
				1		
				1		
			UGF - RJ	1		
		Ciências da Motricidade e Biodinâmica Motricidade Humana	UNESP - SP	1	1	7%
		Ciências do Desporto	UC - PT	1	1	7%
			Total	15		65%
Humanidades	Ciências Humanas	Educação	UFG - GO	1	6	75%
				1		
				1		
			UFU - MG	1		
			UFF - RJ	1		

			UFMS - MS	1		
		Sociologia Política	UFSC - SC	1	1	12,50%
		Teologia	PUC - GO	1	1	12,50%
			Total	8		35%
Total Geral				23		100%

Fonte: o próprio autor.

Dentre as áreas de conhecimento relativas ao doutorado, das 23 teses de doutorado selecionadas, foram identificadas 15 (65%) áreas de conhecimento relacionadas ao Colégio de Ciências da Vida, todas na grande área das Ciências da Saúde, sendo 07 (46%) teses de doutorado realizadas no programa de Educação Física, 02 (13%) no programa de Ciências da Saúde, 02 (13%) no programas de Ciências Médicas, 01 (7%) no programa de Psicobiologia, 01 no programa de Alimentação e Nutrição, 01 no programa de Ciências da Motricidade e Biodinâmica Motricidade Humana e 01 no programa de Ciências do Desporto. E, identificadas 08 (35%) áreas de conhecimento relacionadas ao Colégio de Humanidades, todas na grande área das Ciências Humanas, sendo 06 (75%) teses de doutorado realizadas no programa de Educação, 01 (12,5%) no programa de Sociologia Política e 01 (12,5%) no programa de Teologia.

Com a seleção da amostra, o “Quadro 21” torna a evidenciar a discussão realizada no “Gráfico 06”, a partir de dois pontos centrais, o predomínio da área das Ciências da Saúde, com ênfase no caráter biológico, em detrimento da área sócio cultural e pedagógica, das pesquisas realizadas pelos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste. Além disso, mais uma vez é ratificado a influência dos programas de pós-graduação de outras regiões do país, principalmente das regiões Sul e Sudeste, na formação dos professores da região Centro-Oeste.

Com o detalhamento dos dados empíricos, temos duas questões relevantes que merecem um certo cuidado, a primeira em relação aos programas de pós-graduação em Educação Física; e a segunda, em relação a diversidade teórica e epistemológica apresentada na área de concentração dos programas de pós-graduação realizados pelos professores pesquisados.

Em relação aos PPGEF, o dado relevante é que dos 07 professores que se formaram em programas de Educação Física, somente 02 se formaram na região Centro-Oeste, este fato evidencia a realidade dos programas de pós-graduação em Educação Física da região, de desigualdade regional e incentivos a pesquisa científica e produção do conhecimento, a ponto dos professores pesquisados optarem por sua formação fora da região.

Já, no que se refere a diversidade na área de concentração dos programas, aponta para uma diversidade teórica e epistemológica muito grande dos professores da região Centro-Oeste, assim, temos desde programas na área de concentração de “Psicobiologia” a programas na área de concentração de “Teologia”. Nesta perspectiva, a partir da década de 1970, muitas outras ciências vieram integrar o arcabouço teórico-filosófico do campo por meio da formação continuada de professores da área, como a fisiologia, biomecânica, educação, sociologia, fato que trouxe também uma diversidade epistemológica para a Educação Física. Entretanto, apesar do campo ter absolvido com certa facilidade algumas destas epistemologias, outras não tiveram o mesmo êxito e, mesmo assim, ainda parece que o campo da Educação Física continua a manter essa lógica iniciada na década de 1970.

Essa diversidade acaba por fortalecer as dificuldades encontradas no campo da Educação Física, trazendo a mesma uma heterogeneidade epistemológica muito grande, que por vezes, influencia a identidade da área e faz com que a produção científica tenha uma heterogeneidade maior ainda. Assim, parece que temos “muito” de muitas ciências distintas, e ao mesmo tempo, no que diz respeito as questões centrais da área não temos avançado muito, como é o caso identidade da área.

No próximo tópico, analisaremos os principais referenciais teóricos presentes na fundamentação das teses de doutorado, com a finalidade de desvelar a(s) tendência(s) da produção científica dos professores dos cursos de EF das IES Públicas do Centro-Oeste.

4.2.3 Referencial Teórico utilizado na Produção do Conhecimento dos Professores dos cursos de Educação Física das IES públicas do Centro-Oeste

Como o objetivo desta pesquisa é analisar as tendências da produção científica e os principais referenciais teóricos presentes nas teses de doutorado dos professores dos cursos de EF das IES Públicas do Centro-Oeste, apresentaremos e analisaremos neste tópico as principais fundamentações teóricas das teses de doutorado e os referenciais bibliográficos contidos na produção científica dos professores. Para isso, foram analisadas as vinte e três (23) teses de doutorado selecionadas, investigando os referenciais teóricos, os conceitos-chave utilizados na interpretação dos resultados, e as referências bibliográficas que fundamentam a interpretação. Dados estes contidos no resumo, na introdução e no capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da tese de doutorado.

Nesta perspectiva, utilizamos o comando “localizar” dos programas PDF ou WORD, com o sobrenome do autor, verificando os lugares em que o autor é citado; e conferimos no

contexto da citação a possível contribuição para a construção da base teórica ou a interpretação dos resultados - caso constatada a contribuição do autor, seja pelo número de vezes em que o autor é citado, e/ou a relação do conteúdo com a problemática central da pesquisa e a interpretação de resultados, esse autor passou a compor a planilha III-C da análise bibliográfica. As produções científicas citadas na revisão bibliográfica, mas que não são retomadas na discussão dos resultados e produções de caráter metodológico que referenciam as técnicas e os procedimentos da pesquisa não foram consideradas. Por fim, registramos o autor, a produção científica citada e ano de publicação de acordo com as normas da ABNT, na planilha III-C - que foi desenvolvida pela equipe de pesquisadores que participaram da pesquisa EPISTEF Nordeste, coordenada por Gamboa (2017).

Com a ajuda da Planilha III-C, quantificamos os autores que fundamentaram o objeto das teses de doutorado, considerando a citação do autor, a relação do conteúdo com a problemática central da tese, e o número de vezes em que o autor é citado na construção do referencial teórico e na interpretação dos resultados. Assim, quando o autor da tese de doutorado citou várias vezes a mesma produção científica de um mesmo autor ou, citou produções científicas diferentes do mesmo autor, este autor foi contado apenas uma única vez naquela tese de doutorado. Depois da organização e sistematização dos dados, elaboramos um quadro dos principais autores que sustentaram o referencial teórico e bibliográfico adotado nas pesquisas analisadas, bem como, o número de teses de doutorado em que foi citado.

Quadro 22 - Autores mais utilizados no Referencial Teórico das Teses de Doutorado

Autores	Número de Teses de Doutorado em que foi Citado	Frequência de Citação em Porcentagem (%)
BAUMAN, Zigmunt	3	13,04%
CHAUÍ, Marilena	3	13,04%
HOBBSAWM, Eric	3	13,04%
MORIN, Edgar	3	13,04%
AMARAL, Nelson Cardoso	2	8,69%
ALVES, Miriam Fabia	2	8,69%
ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone de	2	8,69%
BRACHT, Valter	2	8,69%
GAGIGAL, José Maria	2	8,69%
CASTELLANI FILHO, Lino	2	8,69%
CHESTER, Michael	2	8,69%

COLETIVO DE AUTORES	2	8,69%
COOTE, John Haven	2	8,69%
CUNHA, Luiz Antônio	2	8,69%
DAÓLIO, Jocimar	2	8,69%
DOURADO, Luiz Fernandes	2	8,69%
FARIA FILHO, Luciano Mendes de	2	8,69%
FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque	2	8,69%
GALLO JÚNIOR, Lourenço	2	8,69%
GOULD, Daniel	2	8,69%
GROVES, David	2	8,69%
GUYTON, Arthur Clifton	2	8,69%
HALL, John E.	2	8,69%
HAUTALA, Arto J.	2	8,69%
HOWORKA, Kinga	2	8,69%
HUIKURI, Heikki V.	2	8,69%
JUNQUEIRA JÚNIOR, Luiz Fernando	2	8,69%
KLEIGER, Robert E.	2	8,69%
KOKUKUN, Eduardo	2	8,69%
LIMA FILHO, E. C.	2	8,69%
LE GOFF, Jacques	2	8,69%
LINHALES, Meily Assbú	2	8,69%
MACIEL, B. C.	2	8,69%
MÄKIKALLIO, Timo H.	2	8,69%
MARIN NETO, J. A.	2	8,69%
MARQUES, Renato Francisco Rodrigues	2	8,69%
MARTINS, L. E.	2	8,69%
MASCARENHAS, Fernando Alves	2	8,69%
MCILROY, Malcolm B.	2	8,69%
MEDINA, João Paulo Subirá	2	8,69%
MIRANDA, Natália Nascimento	2	8,69%
NOLAN, James	2	8,69%
OLIVEIRA, João Ferreira de	2	8,69%
OLIVEIRA, Rogério Cruz de	2	8,69%
PAES, Roberto Rodrigues	2	8,69%
PORTO, Luiz Guilherme Grossi	2	8,69%
PUMPRLA, Jiri	2	8,69%
RODRIGUES, David	2	8,69%
SANTOS, Boaventura de Sousa	2	8,69%
SANTOS, Milton	2	8,69%
SASSAKI, Romeu Kazumi	2	8,69%
STEIN, Phyllis K.	2	8,69%
TRUDEL, Pierre	2	8,69%
WASSERMAN, K.	2	8,69%
TULPPO, Mikko P.	2	8,69%

Fonte: o próprio autor.

Depois da análise das vinte e três (23) teses de doutorado, conseguimos identificar mil e seis (1006) autores citados, seja pelo número de vezes em que foi citado, ou pela relação do conteúdo com a problemática central da pesquisa e a interpretação de resultados. Entretanto, somente cinquenta e cinco (55) autores foram citados mais de uma vez em mais de uma tese de doutorado. Dentro deste quantitativo, cinquenta e um (51) autores foram citados em duas (02) teses de doutorado diferentes, equivalendo cada um a 8,69% das produções pesquisadas e, somente quatro (04) autores foram citados em três (03) teses de doutorado diferentes, quais sejam: Zigmunt Bauman; Marilena Chauí; Eric Hobsbawm e Edgar Morin, equivalendo cada uma a 13,04% das produções pesquisadas. A partir destes dados, foi possível perceber a diversidade teórica e bibliográfica das produções analisadas, ao identificar a citação de autores de diversas áreas do conhecimento, como: Economia, Sociologia, Filosofia, Ciências da Saúde, Educação Física, Educação, dentre outras.

Em relação às obras referenciadas dos quatro (04) autores mais citados das teses de doutorado, temos o livro intitulado “Escritos sobre a universidade” e o artigo “Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber”, publicado na Revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), escritos pela professora Marilena Chauí. Os livros “Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-199” e “A era do capital” de Eric J. Hobsbawm. Os livros “Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi”, “Tempo Líquidos” e “Globalização: as consequências humanas” de Zigmunt Bauman. E, os livros “Introdução ao pensamento complexo”, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, “Ciência com consciência”, “O método II: a vida da vida”, “O método 3: conhecimento do conhecimento” e o livro “O método 5: a humanidade da humanidade”, além do capítulo de livro chamado “Os desafios da complexidade”, no livro “A religação dos saberes: o desafio do século XXI”, todos estas obras de Edgar Morin.

No que se referem a estes autores, os dados apresentam uma heterogeneidade em relação às vinculações por área de cada autor, sendo alguns vinculados a grande área das Ciências Humanas (Educação, Sociologia e Filosofia) e outros vinculados a grande área das Ciências da Saúde (Educação Física, Medicina, Fisioterapia e Nutrição). Por conta disso, elaboramos o “Quadro 23” com o intuito de apresentar a relação de autores utilizados por grande área de conhecimento, conforme a classificação de avaliação da CAPES.

Quadro 23 - Relação de autores utilizados por grande área de conhecimento

1º Nível: Colégios	2º Nível: Grandes Áreas	Autores utilizados no Referencial Teórico das Teses de Doutorado
COLÉGIO DE HUMANIDADES	CIÊNCIAS HUMANAS	Zigmunt Bauman
		Marilena Chauí
		Eric Hobsbawn
		Edgar Morin
		Nelson Cardoso Amaral
		Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha
		Luiz Fernandes Dourado
		Miriam Fábila Alves
		Luciano Mendes de Faria Filho
		Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero
		João Ferreira de Oliveira
		Romeu Kazumi Sasaki
		Milton Santos
		Jacques Le Goff
	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Boaventura de Sousa Santos
COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Pedro Fernando Avalone de Athayde
		Valter Bracht
		José Maria Cagigal
		Lino Castellani Filho
		Coletivo de Autores
		Jocimar Daólio
		Eduardo Kukubun
		Meily assbú Linhales
		Renato Francisco Rodrigues Marques
		Fernando Mascarenhas Alves
		João Paulo Subirá Medina
		Natália Nascimento Miranda
		Rogério Cruz de Oliveira
		Roberto Rodrigues Paes
		Luiz Guilherme Grossi Porto
		Michael Chester
		K. Wasserman
		John Haven Coote
		Lourenço Gallo Júnior
		Daniel Gould
		David Groves

	Arthur Clifton Guyton
	John E. Hall
	Arto J. Hautala
	Kinga Howorka
	Heikki V. Huikuri
	Luiz Fernando Junqueira Júnior
	Robert E. Kleiger
	E. C. Lima Filho
	B. C. Maciel
	Timo H. Makikallio
	J. A. Marin Neto
	L. E. Martins
	Malclom B. Mcilroy
	James Nolan
	Jiri Pumpila
	David Rodrigues
	Phyllis K. Stein
	Pierre Trudel
	Mikko P. Tulppo

Fonte - o próprio autor.

Em relação aos 04 (7%) autores citados em três (03) teses de doutorado diferentes, todos estão vinculados a grande área das Ciências Humanas, no Colégio de Humanidades, quais sejam: Marilena Chauí vinculada à área da Filosofia; Eric Hobsbawn a área da História; Zigmunt Bauman a área da Sociologia e Edgar Morin, também a área da sociologia.

Já em relação aos 51 (93%) autores que foram citados em duas teses de doutorado, 11 (20%) autores estão vinculados a grande área das Ciências Humanas, no Colégio de Humanidades, sendo 09 (16%) autores da área da Educação, 01 (2%) da área da História e 01 (2%) da área da Economia, na grande área das Ciências Sociais Aplicadas. Dentro os autores da Educação, identificamos: Nelson Cardoso Amaral; Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha; Luiz Fernandes Dourado; Miriam Fábila Alves; Luciano Mendes de Faria Filho; Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero; João Ferreira de Oliveira; Romeu Kazumi Sassaki; e Milton Santos. Por fim, identificamos o historiador Jacques Le Goff e o economista Boaventura de Sousa Santos.

Dos 40 (73%) autores restantes, todos estão vinculados a grande área das Ciências da Saúde, no Colégio de Ciência da Vida, sendo 15 (27%) autores vinculados à área da Educação Física e 25 (46%) autores vinculados às outras áreas das Ciências da Saúde. Desta forma, dentre os autores vinculados a Educação Física, identificamos: Pedro Fernando Avalone de

Athayde; Valter Bracht; José Maria Cagigal; Lino Castellani Filho; Coletivo de Autores; Jocimar Daólio; Eduardo Kokubun; Meily Assbú Linhales; Renato Francisco Rodrigues Marques; Fernando Mascarenhas Alves; João Paulo Subirá Medina; Natália Nascimento Miranda; Rogério Cruz de Oliveira; Roberto Rodrigues Paes; e Luiz Guilherme Grossi Porto. Já os autores vinculados às demais áreas da grande área das Ciências da Saúde, identificamos: Michael Chester; John Haven Coote; Lourenço Gallo Júnior; Daniel Gould; David Groves; Arthur Clifton Guyton; John E. Hall; Arto J. Hautala; Kinga Howorka; Heikki V. Huikuri; Luiz Fernando Junqueira Júnior; Robert E. Kleiger; E. C. Lima Filho; B. C. Maciel; Timo H. Makikallio; J. A. Marin Neto; L. E. Martins; Malclom B. Mcilroy; James Nolan; Jiri Pumpřla; David Rodrigues; Phyllis K. Stein; Pierre Trudel; Mikko P. Tulppo e K. Wasserman.

Conforme o “Quadro 23”, dentre os 55 (100%) autores que foram utilizados como referência, sendo citados mais de uma vez em mais de uma tese de doutorado, 73% deles estão vinculados a grande área das Ciências da Saúde, havendo um predomínio maciço da área das biológicas e da biodinâmica. Entretanto, insta observar que, apesar de muitos destes autores estarem vinculados a grande área das Ciências da Saúde conforme a classificação da avaliação da CAPES, 27% deles estão na área da EF, tendo muitos destes autores trabalhado em outras áreas do conhecimento que não seja a subárea biológica. Tal questão é problemática, uma vez que, pelo fato da EF pertencer a Área 21 e estar vinculada na classificação da CAPES às Ciências da Saúde, os critérios de avaliação e pontuação da área e dos professores vinculados aos PPGEF a partir do Qualis/CAPES sobem muito. Diante disso, os professores da EF que tem suas pesquisas na subárea sociocultural e pedagógica são desvalorizados, sendo mais conveniente que ele se desvincule do PPG da área e se vincule a PPGs de outras áreas. Esse é o caso de alguns dos 15 autores citados vinculados a EF.

De modo geral, os dados indicam o predomínio dos autores vinculados às Ciências da Saúde e Ciências Médicas, sendo estes os que mais foram citados, em função de interesses comuns em pesquisas voltadas ao âmbito da Saúde, sejam autores nacionais ou estrangeiros. Como muitos destes autores participam dos mesmos grupos de pesquisa e, possuem altos índices de publicações conjuntas, há maior recorrência destes autores nas referências bibliográficas, fortalecendo a tendência positivista das pesquisas. Mais uma vez houve a prevalência do caráter da biodinâmica nas pesquisas analisadas, no entanto, essa prevalência agora advém das análises das citações dos autores mais utilizados como referências teóricas das teses de doutorado. Tais dados, reforçam uma possível tendência de pesquisa e produção científica na área da EF - o (neo)positivismo. Diante destes dados, nos parece que o desafio que está posto é em relação à compreensão deste fenômeno dentro da área da EF, que

privilegia a subárea e a linha de pesquisa da biodinâmica, principalmente nos PPGEF do Centro-Oeste.

Com o intuito de verificar às vinculações dos referenciais teóricos mais utilizados por programa de pós-graduação, área de conhecimento e IES, construímos o “Quadro 24” apresentando a relação dos autores mais utilizados nas teses de doutorado e sua vinculação por programa, área de conhecimento e IES. Além disso, esta aproximação permitirá identificar a influência dos programas de pós-graduação e dos referenciais teóricos na formação dos professores analisados, ou seja, o impacto de programas de pós-graduação de outras regiões na formação e produção do conhecimento dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES Públicas da região Centro-Oeste.

Além do mais, a compreensão desse movimento contribuirá para a análise das questões teóricas, ontológicas e gnosiológicas que será realizada no próximo tópico, haja vista que analisaremos se as teses de doutorado realizadas em programas de pós-graduação das Ciências da Saúde possuem realmente seu referencial teórico alinhado ao campo da saúde, seja na área biológica ou área médica, ou se este alinhamento é em relação a outras áreas do conhecimento. O “Quadro 24” apresenta os principais autores utilizados nas teses de doutorado e sua vinculação por programa, área de conhecimento e IES.

Quadro 24 - Relação de autores utilizados nas teses de doutorado e sua vinculação por programa, área de conhecimento e IES.

1º Nível: Colégios	2º Nível: Grandes Áreas	Programas de Pós-Graduação		Principais Autores utilizados no Referencial Teórico por Tese de Doutorado
		Ciências da Saúde	UFG - GO	GO09: ---
			UNB - DF	DF02: GOULD, Daniel.

Ciências da Vida	Ciências da Saúde	Ciências Médicas		DF07: JUNQUEIRA JÚNIOR, Luiz Fernando; COOTE, John Haven; GUYTON, Arthur Clifton; HALL, John E.; KLEIGER, Robert E.; STEIN, Phyllis K.; MACIEL, B. C.; GALLO JÚNIOR, Lourenço; MARIN NETO, J. A.; LIMA FILHO, E. C.; MARTINS, L. E.; PORTO, Luiz Guilherme Grossi; PUMPRLA, Jiri; HOWORKA, Kinga; GROVES, David; CHESTER, Michael; NOLAN, James; TULPPO, Mikko P.; HAUTALA, Arto J.; MÄKIKALLIO, Timo H.; HUIKURI, Heikki V.; MCILROY, Malcolm B.; WASSERMAN, K.
				DF14: JUNQUEIRA JÚNIOR, Luiz Fernando; COOTE, John Haven; GUYTON, Arthur Clifton; HALL, John E.; KLEIGER, Robert E.; STEIN, Phyllis K.; MACIEL, B. C.; GALLO JÚNIOR, Lourenço; MARIN NETO, J. A.; LIMA FILHO, E. C.; MARTINS, L. E.; PORTO, Luiz Guilherme Grossi; PUMPRLA, Jiri; HOWORKA, Kinga; GROVES, David; CHESTER, Michael; NOLAN, James; TULPPO, Mikko P.; HAUTALA, Arto J.; MÄKIKALLIO, Timo H.; HUIKURI, Heikki V.; MCILROY, Malcolm B.; WASSERMAN, K.
		Psicobiologia	UNIFESP - SP	GO45: ---
		Alimentação e Nutrição	UNICAMP - SP	MS19: ---
		Educação Física	UCB - DF	MS05: MILTON, Santos; HOBBSAWM, Eric; RODRIGUES, David; SASSAKI, Romeu Kazume; LINHALES, Meily Assbú.

				MS09: BAUMAN, Zigmunt; DAÓLIO, Jocimar; OLIVEIRA, Rogério Cruz de.
			UNICAMP - SP	GO25: BAUMAN, Zigmunt; TRUDEL, P.
				MT06: CHAUÍ, Marilena; CUNHA, Luiz Antônio; FÁVERO, Maria de Lourdes; MORIN, Edgar; SANTOS, Boaventura de Sousa; KOKUBUN, Eduardo.
				MT14: CASTELLANI FILHO, Lino; HOBBSAWM, Eric; LINHALES, Meily Assbú; MASCARENHAS, Fernando; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone de; MIRANDA, Natália Nascimento.
				MT19: GAGIGAL, José Maria; MEDINA, João Paulo Subirá; MORIN, Edgar; GOULD, Daniel; MASCARENHAS, Fernando; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone de; MIRANDA, Natália Nascimento; TRUDEL, Pierre; PAES, Roberto Rodrigues; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues.
			UGF - RJ	DF11: ---
		Ciências da Motricidade e Biodinâmica Motricidade Humana	UNESP - SP	MT09: KOKUBUN, Eduardo.
		Ciências do Desporto	UC - PT	GO29: BRACHT, Valter; CAGIGAL, José Maria; Coletvo de Autores; PAES, Roberto Rodrigues; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues.
				GO17: AMARAL, Nelson Cardoso; CHAUÍ, Marilena; CUNHA, Luiz Antônio; FÁVERO, Maria de Lourdes; LE GOFF, Jacques.

Humanidades	Ciências Humanas	Educação	UFG - GO	GO36: BRACHT, Valter; Coletivo de Autores; CASTELLANI FILHO, Lino; DAÓLIO, Jocimar; HOBSBAWM, Eric; MEDINA, João Paulo Subirá; OLIVEIRA, Rogério Cruz de.
				GO51: ALVES, Miriam Fabia; FARIA FILHO, Luciano Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de.
			UFU - MG	GO54: AMARAL, Nelson Cardoso; CHAUÍ, Marilena; BAUMAN, Zigmunt; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORIN, Edgar; RODRIGUES, David; SANTOS, Boaventura de Sousa; SASSAKI, Romeu Kazume.
			UFF - RJ	GO35: ALVES, Miriam Fabia; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LE GOFF, Jacques.
			UFMS - MS	MS06: ---
		Sociologia Política	UFSC - SC	GO27: SANTOS, Milton
		Teologia	PUC - GO	GO07: ---

Legenda: No quadro que trata sobre os “Principais Autores utilizados no Referencial Teórico por Tese de Doutorado”, quando não houver o preenchimento de nenhum autor, significa que nesta tese de doutorado todos os autores citados no referencial teórico foi utilizado uma única vez a partir de uma única referência.

Fonte - o próprio autor.

Conforme o “Quadro 24”, os dados indicam que das 23 teses de doutorado analisadas, 11 foram realizadas em programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste, 11 em programas da região Centro-Oeste e somente 01 foi realizada em programa de pós-graduação fora do Brasil. A partir das análises, duas questões emergem dos dados. A primeira, que revela a influência dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste na formação de professores e pesquisadores da região Centro-Oeste, principalmente na formação em programas de pós-graduação que estão vinculados a grande área das Ciências da Saúde, sugerindo aquilo que Gamboa (2007) já havia apontado em relação a influência da pesquisa e produção científica das Universidades em regiões mais desenvolvidas, do ponto de vista científico e tecnológico, nas Universidades em regiões menos desenvolvidas, na medida em que, quando os docentes destas regiões saem para sua formação, acabam sendo

influenciados pelas tendências temáticas, concepção de ciência, referenciais teórico-metodológicos e questões epistemológicas ali desenvolvidas, e influenciam a produção científica local a partir do colonialismo dos pesquisadores das regiões mais desenvolvidas. Tal questão desconsidera a realidade engendrada e desenvolvida naquele local, desmerecendo muitas vezes o pensamento científico ali produzido. Ademais, os docentes que migram para outras regiões, não costumam problematizar em seus objetos des estudos, as questões da sua região de origem.

A segunda, diz respeito a uma nova tendência da pesquisa e produção científica em Educação Física que vem ganhando força por conta das últimas reestruturações do sistema de pós-graduação em EF no Brasil. Os dados indicam que das 11 teses de doutorado realizadas na região Centro-Oeste, 06 foram realizadas em programas da grande área das Ciências da Saúde, ratificando o domínio do viés (neo)positivista, já identificado anteriormente.

Em uma análise mais ampla das 23 teses, 15 foram desenvolvidas em programas da grande área das Ciências da Saúde, o que revela que a pesquisa e produção científica sob viés (neo)positivista não é uma tendência regional, mas uma tendência nacional, visto que os dados desta dissertação caracterizam o crescimento desta tendência, reforçando o que disseram outros pesquisadores, como Sánchez-Gamboa (1987); Silva (1990 e 1997); Souza (2011), todos em intervalos de tempo distintos. Deste maneira, constata-se que a influência dessa tendência de pesquisa e produção do conhecimento na região Centro-Oeste está ligada diretamente ao movimento que muitos dos professores que atuam nesta região fazem, qual seja, se formam em regiões com maior desenvolvimento científico e tecnológico, como é o caso da região Sudeste, e depois de influenciados teórico e metodologicamente, ao regressarem para a região de origem refletem a formação absorvida na constituição teórico-metodológica; no processo de pesquisa e produção científica e na compreensão das questões filosóficas fundamentais; e até em sua prática pedagógica em sala de aula.

Neste contexto, analisaremos no próximo capítulo as tendências da produção científica das teses de doutorado dos professores dos cursos de EF das IES Públicas do Centro-Oeste, aprofundando o debate das questões gnosiológicas e ontológicas das teses de doutorado e, (des)ocultando a partir da análise dos referenciais teóricos a verdadeira essência da produção científica destas professores.

4.2.4 Tipologia Documental das Referências Bibliográficas

Em relação à tipologia documental, sistematizamos as referências utilizadas pelos autores das teses de doutorado na fundamentação do referencial teórico e do capítulo relativo à interpretação e análise dos resultados. Para tanto, organizamos as referências em seis (06) categorias diferentes, a saber: Livro (L); Capítulo de Livro (C); Artigo (A); Teses e Dissertações (TD); Trabalhos em Anais de Eventos (T) e a categoria Outros (O), que incluem notas, documentos, anotações em palestras e aulas, filmes, vídeos e músicas. A seguir, o “Gráfico 12” apresenta os dados empíricos relativos à tipologia das referências utilizadas pelos autores das teses de doutorado.

Fonte: o próprio autor.

Dentre as tipologias documentais levantadas, do total de 854 (100%) fontes documentais possíveis, as mais recorrentes foram o Artigo com 371 (44%) documentos utilizados como referências, o Livro com 256 (30%) obras utilizadas e o Capítulo de Livro com 152 (18%) capítulos de obras utilizados. Em seguida, os autores das teses de doutorado recorreram às fontes documentais de Teses e Dissertações com 38 (4%) documentos, a fontes diversas na categoria Outros com 20 (2%) documentos distintos, e a Trabalhos em Anais de Eventos com 17 (2%). Conforme os dados empíricos, a predominância do “Artigo” em relação a tipologia documental das referências se caracteriza como uma nova tendência a ser

analisada, haja vista que nas pesquisas de caráter biológico com viés (neo)positivista existe uma grande produção de artigos em função da nova lógica produtivista que foi inserida no sistema de pós-graduação brasileiro.

5. AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES E AS INTER-RELAÇÕES COM OS ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS - a dialética da relação entre a parte e todo e o todo e a parte

O processo de análise e síntese que será desenvolvido neste capítulo tem a intenção de retomar o todo, na tentativa de situar o contexto do concreto pensado a partir do concreto real, levando em conta suas múltiplas determinações. Mesmo sabendo que existe na relação parte-todo uma interdependência e conexão entre os contrários, optou-se em expor os dados empíricos num capítulo e, as análises e sínteses mais amplas noutra, tendo esta divisão apenas caráter metodológico na exposição didática dos resultados apontados nesta pesquisa e no movimento dialético que foi realizado. Assim, como no capítulo anterior apresentamos os principais dados empíricos da pesquisa com análises preliminares, já neste capítulo analisaremos questões recorrentes que apareceram durante o processo de investigação e estabeleceremos algumas generalizações a partir dos elementos sócio-históricos.

5.1 O DEBATE DAS QUESTÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: o (neo)positivismo e a área biológica em questão

Os elementos sócio-históricos são fundamentais para a compreensão do contexto econômico, político e social dos dados empíricos analisados, sendo estes elementos fundamentais para uma ampla compreensão do objeto em seu todo, de forma mais qualificada e ampliada, da configuração da produção científica realizada pelos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste. Porquanto, estes elementos são essenciais, visto que eles influenciam não só o pesquisador no momento da produção de sua pesquisa, mas também influenciam a sociedade como um todo, como a Universidade, a Pós-Graduação e a produção científica regional e nacional.

De maneira específica, a compreensão dos determinantes sócio-históricos da Universidade e da Pós-graduação do Brasil no momento da produção das teses de doutorado é essencial, alguns dos elementos desta estrutura foram explicitados no decorrer do “Capítulo 04”, como: Instituição de Ensino Superior (IES) de Trabalho dos Professores; Local (Região e Estado), IES e ano de defesa do Doutorado; Áreas de Conhecimento e Linhas de Pesquisa; Coordenação e/ou Participação de Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; Financiamento

das Pesquisas de Doutorado; Principais Temáticas Tratadas; e Síntese das principais Problemáticas, Objetivos e Resultados das Teses de Doutorado. Elementos que, sem dúvida, foram acompanhados por decisões políticas de sua época, além dos condicionantes mais amplos, que de algum modo surtiram efeito nas decisões tomadas, como o contexto econômico do país. Assim, fazer o movimento de volta da parte em direção a totalidade é fundamental para a compreensão do contexto econômico, político e social de onde foram produzidos.

Delimitando o contexto histórico, as teses de doutorado analisadas foram produzidas nas últimas três décadas, sendo a primeira publicada em 1996 e a última em 2017, um espaço temporal significativo em que o contexto histórico-social sofreu importantes transformações. No Brasil, estas transformações reconfiguraram a realidade social do país a partir da década de 1990 com a crise e, consequente reforma do Estado. Houveram um conjunto de mudanças adotados pelo governo brasileiro por orientação do Banco Mundial que reformularam o papel do Estado brasileiro durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), deixando o país sob os ditames do capital financeiro internacional. Tais mudanças afetaram significativamente a educação do país, visto que ela sofreu um grande impacto com a reforma educacional que propunha a sua privatização a médio prazo. Na educação superior o mesmo aconteceu, o discurso das privatizações em massa e do contorno neoliberal fizeram com que o ensino superior fossem uma “mina” a ser explorada, não foi atoa que nas últimas décadas o número de universidades, faculdades e institutos privados surgiram no país.

Nesta conjuntura, a Universidade brasileira foi reconfigurada em seus aspectos racionais, financeiros e funcionais, por conta da Reforma do Estado Brasileiro ocorrido na década de 1990. Conforme Chauí (1999) a Universidade passou a ser uma organização social com caráter empresarial, tornando-se uma instituição operacional com foco principal na lógica da produtividade. Na pós-graduação os efeitos da reforma do Estado brasileiro também chegaram, motivo pelo qual houve a reconfiguração do sistema de pós-graduação brasileiro ainda na década de 1990, passando a valorar os princípios da competição, eficácia e eficiência. É assim que surge o novo modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, com a centralidade da pesquisa em detrimento da docência, o que constituiu um verdadeiro surto produtivista na pós-graduação.

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A

partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos 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 e MORAES, 2005, p. 1347).

A política de pós-graduação acompanha as reformas realizadas pelo estado brasileiro e reformulam uma série de questões a partir da década de 1990, como: a ênfase na avaliação dos programas; a centralidade da pesquisa; a atenção as linhas de pesquisa, disciplinas e projetos de pesquisa; a regulamentação do mestrado profissionalizante; dentre outros. Estas transformações instituíram mudanças na reestruturação orgânica dos professores que lecionavam na pós-graduação, gerando insatisfação por parte de muitos professores.

Os programas de pós-graduação em Educação Física (PPGEF) no Brasil também foram reconfiguradas segundo a lógica do modelo de avaliação dos programas e do surto “produtivista”, o que pode ter trago inúmeras consequências em relação a sua expansão equilibrada nas diversas regiões do Brasil, haja vista que, conforme apresentamos no “Quadro 10”, constatou-se uma grande influência do sistema de pós-graduação das regiões Sul e, principalmente Sudeste, na formação e qualificação dos professores dos cursos de EF nas IES públicas do Centro-Oeste, totalizando as duas regiões, foram 68 (58%) docentes da região Centro-Oeste que migraram para realizar sua formação em uma destas duas regiões.

Os dados levantados e descritos no “Quadro 10” apontam para a necessidade de superação do desequilíbrio regional no sistema de pós-graduação brasileiro, problema que vem sendo apontado pelos dois últimos PNPGs e, por diversos pesquisadores de inúmeras as áreas de conhecimento da pós-graduação brasileira, pesquisadores da sociologia, da educação e, particularmente, da Educação Física, como Acácia Kuenzer (2005), Chaves-Gamboa (2007), Silvio Sánchez Gamboa (2007 e 2017), Celi Taffarel (2007), Manoel e Carvalho (2011), Sacardo (2012), Silva (2015). Conforme Gamboa (2017) diversos estudos estão indicando as condições desfavoráveis relacionadas com a ausência de programas de pós-graduação na área da Educação Física, tendo os docentes que migrarem para outras áreas, regiões e até países para realizarem sua capacitação. Tal fato indica uma política de ciência e tecnologia desigual entre regiões e a concentração de cursos de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste.

Neste cenário, a pós-graduação em regiões mais desenvolvidas científica e tecnologicamente acabam por alcançar os maiores investimentos e, de modo consequente, boas estruturas para a realização dos estudos e da pesquisa científica, professores capacitados para a condução das pesquisas, cursos mais ricos do ponto de vista teórico, e programas de pós-graduação com os melhores conceitos, segundo a CAPES. Todo esse conjunto acaba atraindo docentes para realizarem sua capacitação e suas pesquisas em regiões mais desenvolvidas científica e tecnologicamente.

Em contrapartida, conforme Gamboa (2007), o desenvolvimento científico nessas regiões privilegiadas pode estar influenciando a pesquisa produzida nas regiões que possuem menos desenvolvimento científico, na medida em que, quando os docentes destas regiões saem para sua formação, acabam sendo influenciados pelas tendências temáticas; concepção de ciência; referenciais teórico-metodológicos e questões epistemológicas ali desenvolvidas, e influenciam a produção científica local a partir do colonialismo dos pesquisadores das regiões mais desenvolvidas. Tal questão desconsidera a realidade engendrada e desenvolvida naquele local, desmerecendo muitas vezes o pensamento científico ali produzido. Ademais, os docentes que migram para realizar sua formação em outras regiões, não costumam levar os problemas da sua região de origem.

Além do mais, é necessário observar o papel de indução do Estado no direcionamento da pós-graduação por meio da CAPES, ficando claro o interesse do Estado nos novos rumos tomados para as políticas científicas e tecnológicas do país - a adequação do Brasil à nova lógica de reestruturação do capital internacional. Diante destas evidências, a educação como um todo, mas principalmente a educação superior do país fica subordinado ao contexto econômico internacional, servindo para fortalecer a competição do mercado no país.

No caso dos PPGEF, além da influência sofrida pelos norte-americanos na constituição dos primeiros programas de pós-graduação em EF do país, a nova reconfiguração do contexto econômico, político e social, acaba por reforçar a influência estrangeira no campo, uma parceria que já vem sendo constituída desde a Ditadura Militar (1964-1985), a partir do movimento de reestruturação da educação superior da época, que culminou na Reforma Universitária de 1968.

Diante desse desenho Universitário, surgiu o sistema de pós-graduação brasileiro e, consequentemente, os primeiros programas de pós-graduação em Educação Física do país, baseados no sistema de pós-graduação norte-americano. Segundo Almeida (2017) as negociações com os EUA em relação ao ensino superior já estavam em cursos desde a década de 1950, principalmente nas parcerias com as Universidades, no qual os acordos eram

firmados em parcerias com as Universidades, no entanto, o cerne dessa parceria orgânica foi efetivamente colocada em prática no contexto das políticas da “Aliança para o Progresso” e da United States Agency for International Development (USAID), que tinham como objetivo a ajuda externa global visando o desenvolvimento dos países da América Latina. Foi neste contexto que a Educação Física brasileira inicia sua parceria com os norte-americanos, parceria que sempre manteve uma grande influência na trajetória do Educação Física do Brasil.

Com essa estratégia, o USAID não só desenvolveu programas articulados para a reorientação da educação superior no Brasil, como também enviou norte-americanos para que dissessem como organizar o ensino superior, bem como, a pós-graduação. No caso da EF, como a área não tinha nenhuma experiência na pós-graduação e como não havia nenhum professor qualificado para lecionar nos cursos, a influência norte-americana foi maior ainda, haja vista que a CAPES oficializou a contratação de professores estrangeiros para o assessoramento dos programas da área e enviou professores brasileiros para a realização de cursos de mestrado e doutorado em vários países estrangeiros, principalmente, para os EUA. Conforme, Souza e Silva (1990, p. 63),

A ida de professores de Educação Física brasileiros para os Estados Unidos e a vinda tanto de professores visitantes quanto de especialistas americanos para assessoramento dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, repercutiu não apenas no caráter da reprodução do modelo americano de pós-graduação nesta área, mas também em todo panorama da Educação Física Nacional.

A caracterização do modelo norte-americano de pós-graduação na área da Educação Física causa uma grande dependência funcional, tanto em relação aos especialistas, como em relação às instituições norte-americanas para a formação dos professores em nível nacional. Além da dependência quanto ao modelo de pós-graduação adotado no Brasil, há também uma dependência em relação às áreas de concentração, linhas de pesquisa, referencial teórico-metodológico utilizado, e até em relação à tecnologia utilizada pelos professores norte-americanos, tanto que foi realizado convênios, de transferência de tecnologia e compra de equipamentos com os EUA.

A pós-graduação em Educação Física brasileira se constituiu quase que totalmente a partir das instituições americanas, se apropriando da concepção de ciência, ser humano, mundo, Educação Física, Esportes e do modo de fazer ciência. Para Souza e Silva (1990) o modelo de pós-graduação em EF norte-americano trouxe consigo um entendimento de Educação Física e Esporte atrelado a uma concepção de rendimento, de eficiência e eficácia,

sendo esta visão centrada nos pressupostos de uma abordagem positivista de ciência, caracterizada por uma visão física, neutra e quantitativa que reduz a realidade a um processo matemático.

Nesta perspectiva, algumas destas transformações, como foi o caso da concepção de Educação Física e Esporte, foi muito impactante na formação dos profissionais, na pesquisa e na produção científica da área, na década de 1960 e 1970, tanto que até hoje estas concepções estão bem presentes na forma como a Educação Física é compreendida. Tais décadas são cruciais para o campo acadêmico da Educação Física, uma vez que o discurso humanista que estava presente desde a constituição da área é substituído pelo discurso do tipo cientificista, com base nas Ciências do Esporte e nas Ciências do Movimento Humano, por conta da influência dos Estados Unidos da América. Nesta época, houve então a despedagogização do teorizar em Educação Física e a instalação do discurso científico constituído por meio do fenômeno esportivo que estava em alta e tinha grande importância social e política no desenvolvimento científico e tecnológico de uma nação.

É nesse contexto que se permite afirmar a EF nas universidades, que se permite um discurso científico na área, com reivindicação consequente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas científicas, estruturação de laboratórios de pesquisa, etc. que é forjado um 'novo' agente social, o intelectual da EF, ou seja, o intelectual com formação original em EF e que agora almeja também a prática científica, isto é, reivindica e se lança à prática de teorizar (cientificamente) sobre [...] (BRACHT, 2003, p. 21).

O teorizar científico agora com base científica, inclusive na afirmação da Educação Física nas Universidades, tem como foco a conjuntura do fenômeno esportivo e como problemática principal o desempenho esportivo e a melhora da aptidão física da população. Apesar do avanço do ponto de vista científico para a área, a Educação Física acaba sendo colocada a serviço do esporte, desempenhando um papel baseado na iniciação esportiva da população brasileira, além de conscientizar a nação sobre a importância do esporte em relação ao exercício e a atividade física na saúde e na qualidade de vida da população.

A área da Educação Física é subsumida pelo discurso do esporte de alto rendimento, ficando muitas vezes refém do esporte, particularmente no que diz respeito ao seu papel nos planos educativo e, principalmente na saúde. É o esporte que legitima a Educação Física com o discurso da performance esportiva e da importância sociopolítica das medalhas olímpicas para a evolução de uma nação, seja nos aspectos da saúde coletiva, político, social e econômico do país. Nesta realidade, a Educação Física foi permeada por profissionais de diversas ciências, mas que tem em comum o objeto de estudo do esporte e da ciência do

movimento humano. Médicos, fisiologistas, psicólogos, sociólogos invadiram a área trazendo consigo as concepções reducionistas, a cientificidade objetivista, a neutralidade do objeto e os referenciais teórico-metodológicos vinculados as chamadas ciências-mães, quais sejam, a fisiologia, a cinesiologia, a biodinâmica, a sociologia, etc, com tendências a especialização a partir destas subdisciplinas.

Ora, o profissional de EF, num primeiro momento, premiado pela busca de reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte (ou da EF ou ainda da Ciência do Movimento Humano) e torna-se um ‘cientista’ no âmbito da fisiologia do exercício, da biodinâmica, da sociologia do esporte e não um cientista da EF. É fácil perceber que a Educação Física enquanto prática pedagógica quase que desaparece do horizonte de preocupações deste teorizar, com exceção das preocupações com as que buscam identificar o método mais eficiente para ensinar determinada destreza (esportiva) (BRACHT, 2003, p. 22).

Com isso, o discurso pedagógico da área foi subsumido pelo discurso científico do esporte e do movimento humano, sendo neste contexto que a Educação Física definitivamente decola academicamente, seja na graduação como na pós-graduação. Foi dessa forma que surgiu os primeiros programas de pós-graduação em Educação Física no país, a partir da influência dos norte-americanos e desse discurso científico-acadêmico, como é o caso do curso de mestrado em Educação Física e Esporte da USP, em 1977, e o curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano da UFSM, em 1979.

A Educação Física não só foi colonizada pela inserção das disciplinas que tem como base fundamental as ciências-mãe, vinculando-se o campo a uma das subáreas das Ciências do Esporte ou das Ciências do Movimento Humano, como também viu muitos de seus profissionais se tornarem cientistas ou especialistas no âmbito da fisiologia (do exercício), biodinâmica (do movimento humano) e sociologia (do esporte). Este fato fragmenta o campo acadêmico da área, constitui o fortalecimento de uma visão biológico-positivista que já era hegemônica no campo por conta da forma como o campo da Educação Física foi constituído e, institui o desejo da EF em se tornar ciência dada a importância e o *status* que a ciência vangloriava na sociedade, na intenção de constituir cientistas em Educação Física.

Diante deste contexto acadêmico-científico, a concepção reducionista de Educação Física baseada no caráter biológico e com a visão da abordagem positivista é fortalecida no campo enraizando sérias problemáticas que ainda hoje estão presentes no campo, como por exemplo a concepção reducionista de Educação Física por parte dos alunos do curso ou de forma mais ampla a dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado. Logo, algumas das transformações sofridas pela área a partir das décadas de 1960 e 1970 tiveram grande impacto

na formação dos profissionais, na pesquisa e na produção científica da área, visto que ainda hoje estas concepções estão bem presentes na Educação Física, como é o caso do predomínio do viés biológico, da vertente da biodinâmica e da visão positivista na área, conforme pode ser comprovado nos dados apresentados pelos “Gráficos 02 e 03” desta pesquisa, em relação a área de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa dos PPGEF da região Centro-Oeste.

Em relação à área de concentração, dos quatro (04) PPGEF da região Centro-Oeste com mestrado e doutorado acadêmico, temos como área específica de estudo e pesquisa a discussão sobre atividade física, saúde e desempenho humano no PPGEF da UCB, a discussão sobre atividade física e esporte no PPGEF da UnB, a discussão sobre Educação Física, esporte e saúde no PPGEF da UFG; e a discussão sobre atividade física, desempenho e corporeidade no PPGEF da UFMT. Dos quatro (04) PPGEF, três (03) programas diferentes possuem como denominador comum na área de concentração o tema da atividade física e dois (02) programas diferentes possuem como denominador comum na área de concentração os temas da saúde, desempenho e esporte. Tal fato demonstra a predominância da subárea da biodinâmica na área de concentração dos PPGEF do Centro-Oeste.

Já, conforme o “Gráfico 02”, percebe-se a hegemonia da subárea da biodinâmica em relação às linhas de pesquisa dos PPGEF da região Centro-Oeste, haja vista que das 12 (100%) linhas de pesquisa encontradas nos quatro (04) programas em EF da região, 08 (67%) estão vinculadas à biodinâmica e 04 (33%) estão vinculadas à sociocultural e pedagógica. Nessa mesma situação, seguem os projetos de pesquisa em andamento criados dentro das linhas de pesquisa em cada PPGEF da região Centro-Oeste. Logo, conforme o “Gráfico 03”, constata-se novamente a hegemonia da subárea da biodinâmica em detrimento da subárea sociocultural e pedagógica, tendo a biodinâmica como subárea de 186 (80%) projetos de pesquisa cadastrados e a subárea sociocultural e pedagógica somente em 46 (20%) projetos de pesquisa cadastrados no CNPq.

Em síntese, os “Gráficos 02 e 03” representam uma tendência dos PPGEF da região Centro-Oeste, já que os projetos de pesquisa são mais específicos e caracterizam com maior rigor os problemas, as questões teórico-metodológicas e as hipóteses da pesquisa, sendo que este fato possibilita maior compreensão da vinculação de um projeto de pesquisa e de uma linha de pesquisa a uma subárea da Educação Física. Além disso, devemos levar em conta na análise que a área da EF está vinculada a “Área 21” na CAPES, podendo ser este mais um dos motivos que expliquem a grande hegemonia da área das biológicas, especificamente da

subárea da biodinâmica, na área de concentração, linhas de pesquisa e nos projetos de pesquisa dos PPGEF do Centro-Oeste.

No que diz respeito a formação continuada por parte dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, os dados mostram que houve também uma preferência maior pelos cursos de doutorado que estão vinculados ao Colégio de Ciências da Vida, mais especificamente a grande área das Ciências da Saúde. Diante do “Gráfico 06” que tratou sobre as áreas de conhecimento do doutorado dos professores pesquisados, identificamos que mais da metade das áreas de conhecimento do doutorado destes professores estão vinculadas à grande área das Ciências da Saúde, com 61 (95%) teses de doutorado. Destas 61 teses de doutorado produzidas na grande área das Ciências da Saúde, 22 (36%) foram produzidas em programas de pós-graduação da área das Ciências da Saúde, 11 (18%) foram produzidas em programas que estão vinculados a subárea das Ciências do Movimento Humano e do Esporte, incluindo os 04 programas de pós-graduação realizados no exterior; e, por último, 28 (46%) teses desenvolvidas em programas de pós-graduação da Educação Física.

Essa produção identificada nos programas de pós-graduação em Educação Física é muito baixa se levarmos em conta que todos os cento e dezessete (117) professores pesquisados trabalham em cursos de Educação Física, é basicamente como se as outras áreas do conhecimento “adentrassem” os cursos de Educação Física pelas mãos dos professores que realizaram a sua formação continuada em outras áreas. Este fato pode fragmentar a evolução da produção do conhecimento dentro da área e, pode contribuir negativamente para uma grande heterogeneidade epistemológica da Educação Física, o que dificultaria mais ainda sobre a compreensão dos rumos que a Educação Física deveria tomara para superar os problemas centrais do campo, como é o caso da crise de identidade instalada na área na década de 1980.

Em relação a estes dados, ainda é necessário observar, que este pode não ser o único motivo da grande quantidade de professores que optaram pela sua formação em programas vinculados ao Colégio de Ciências da Vida, com predomínio das Ciências da Saúde, conforme a classificação adotada pela CAPES. Existem pelo menos, mais dois motivos que ajudam na explicação destes dados. O primeiro, é em relação a própria forma como o campo da Educação Física foi constituído, a partir do predomínio do caráter biológico e da ciência positivista. E, o segundo, é em relação a forma como os programas de pós-graduação em Educação Física foram expandindo nas diversas regiões do Brasil, influenciando na formação destes professores, haja vista que por conta do baixo número de programas em Educação

Física na região Centro-Oeste, boa parte destes professores acabaram optando por programas de área próximas e que tenham na região, como é o caso do programa em Ciências da Saúde.

Na mesma linha de raciocínio, é o “Quadro 21” que caracterizou a área de conhecimento da amostra das 23 teses de doutorado, ratificando os dados apresentados no “Gráfico 06”. Conforme o quadro, das 23 teses de doutorado selecionadas, foram identificadas 15 (65%) áreas de conhecimento relacionadas ao Colégio de Ciências da Vida, todas na grande área das Ciências da Saúde, sendo 07 (46%) teses de doutorado realizadas no programa de Educação Física, 02 (13%) no programa de Ciências da Saúde, 02 (13%) no programas de Ciências Médicas, 01 (7%) no programa de Psicobiologia, 01 no programa de Alimentação e Nutrição, 01 no programa de Ciências da Motricidade e Biodinâmica Motricidade Humana e 01 no programa de Ciências do Desporto. E, identificadas 08 (35%) áreas de conhecimento relacionadas ao Colégio de Humanidades, todas na grande área das Ciências Humanas, sendo 06 (75%) teses de doutorado realizadas no programa de Educação, 01 (12,5%) no programa de Sociologia Política e 01 (12,5%) no programa de Teologia.

Já, em relação as linhas de pesquisa do doutorado, houve um predomínio das linhas que tratam sobre o tema da Atividade Física, Saúde e Esporte, em detrimento das linhas de pesquisa que tratam sobre Educação, Cultura e Sociedade, mesmo que menor. Foram identificadas 57 (49%) linhas de pesquisa que tratam sobre o tema da Atividade Física, Saúde e Esporte; 56 (48%) linhas de pesquisa relativas ao doutorado que tratam sobre o tema da Educação, Cultura e Sociedade nas teses de doutorado; e somente 04 (3%) linhas de pesquisa identificadas se relacionam a outros conteúdos. Estes dados indicam uma luta acirrada na região Centro-oeste, entre o grupo de professores que realizaram suas pesquisas no doutorado na área das Ciências da Vida, englobando as ciências biológicas e da saúde; e o grupo de professores que desenvolvem suas pesquisas no doutorado na área das Ciências das Humanidades, englobando as Ciências Humanas e Sociais, mesmo muitos deste professores optando pela formação em programas de pós-graduação de outra áreas do conhecimento, que não a Educação Física.

Nessa esteira, o “Gráfico 11” que tratou sobre as principais temáticas das teses de doutorado dos professores pesquisados, identificou como principal temática a Atividade Física e Saúde com 28 (23,94%) teses de doutorado; em segundo lugar, Corpo e Cultura com 16 (13,67%) teses de doutorado; em terceiro lugar, o Esporte com 15 (12,82%) teses de doutorado; e em quarto lugar, a Formação Profissional com 12 (10,25%) teses de doutorado. Estes dados sugerem que parte das pesquisas realizadas pelos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste estão concentradas nas áreas das

Ciências da Saúde, havendo certa tendência destes professores para esta área do conhecimento.

Além da área das ciências da saúde, as pesquisas relativas às ciências dos desportos parecem bem presentes entre as discussões de pesquisadores da região Centro-Oeste, enfatizando o que já foi dito anteriormente sobre a enraizada concepção reducionista de Educação Física vinculada ao desempenho e a melhoria da aptidão física, muito difundida na década de 1970. Logo, em seguida, a discussão de Corpo e Cultura e Formação Profissional e Mundo do Trabalho caracteriza as pesquisas relativas às discussões que tratam da área sociocultural e pedagógica, descrevendo que ainda existem diversos grupos de estudos e pesquisas na região Centro-Oeste sobre estas temáticas. Apesar do predomínio das temáticas da área biológica, estes dados sugerem um espelho do movimento histórico de constituição da Educação Física brasileira, que sempre teve a área biológica como hegemônica, no entanto, começa a dividir um pouco desta hegemonia, com a área sociocultural e pedagógica a partir da década de 1980.

Neste contexto, foi diante da subsunção do discurso pedagógico que havia caracterizado o campo antes da década de 1960 e, do fortalecimento do discurso científico difundido pelas subáreas das Ciências do Esporte e das Ciências do Movimento Humano, que há uma tentativa de repedagogização do discurso acadêmico no campo da Educação Física, na década de 1980 e 1990. Assim como o movimento realizado por parte dos profissionais da área da Educação Física que preferiram se especializar em alguma das subáreas das ciências-mães, houve uma outra parte dos profissionais da área que optaram em fazer este mesmo movimento, entretanto, frequentando os cursos de pós-graduação de áreas como a Educação, principalmente na subárea da filosofia da Educação.

É a partir do contato, não com as Ciências do Esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que profissionais do campo da EF passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico (BRACHT, 2003, p. 24).

Para Bracht (2003) esta vertente vai representar não apenas a resistência política do campo da Educação Física, defendendo os interesses da classe trabalhadora, como também uma resistência acadêmica ao cientifismo das Ciências do Esportes e das ciências do Movimento Humano. Diante disso, o campo acadêmico da Educação Física é recortado por aqueles que defendem um campo acadêmico que teorize a prática pedagógica pela

manifestação da cultura corporal; aqueles que defendem uma construção interdisciplinar a partir das Ciências do Esporte; e aqueles que almejam a construção de uma nova ciência, a Ciência do Movimento Humano. Deste recorte, surgem diversos desdobramentos para a área, desde o debate sobre a oposição entre as áreas biológicas *versus* as áreas sociocultural e pedagógica; ao debate sobre a epistemologia da Educação Física travado nas décadas de 1980 e 1990, a respeito da Educação Física ser uma ciência ou não.

Na década de 1980, especialmente durante este debate, surgem cinco (05) novos cursos de mestrado em Educação Física, da UFRJ em 1980; da UGF em 1985; da UNICAMP em 1988; o curso de mestrado das Ciências do Movimento Humano na UFRGS, em 1989; e o curso de mestrado em Ciências do Esporte da UFMG em 1989; além do primeiro curso de doutorado, na Universidade de São Paulo. Já, na década de 1990, ainda com a influência deste debate, há uma mudança gradual na estruturação dos programas de pós-graduação da área, a principal delas foi em relação a manutenção do termo “Educação Física” em alguns dos programas que surgiram nesta década, como é dos cursos de mestrado em EF da UFSC, em 1996; da UDESC, em 1997; e da UCB, em 1999, além do curso de doutorado em Educação Física da UNICAMP. Porém apesar desta mudança, houve a proposição de diferentes áreas de concentração com inspiração no movimento disciplinador que ocorreu nos EUA, assim surge o doutorado em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, em 1999.

No final da década de 1990, por conta da Reforma estrutural que o Estado brasileiro sofreu, o sistema de pós-graduação do Brasil passou por uma reforma estrutural, tendo a avaliação da pós-graduação referência internacional. De acordo com Manoel e Carvalho (2011) com o propósito de identificar o estágio dos programas de pós-graduação de diversas áreas, passou-se a quantificar o número de artigos em periódicos com alto fator de impacto publicados por docentes e discentes do programa, assim, estava instalada a lógica produtivista na pós-graduação em Educação Física.

Artigos científicos tornaram-se os itens mais valorizados na avaliação, sendo classificados de acordo com os periódicos em que foram publicados, os quais, por sua vez, eram julgados com base em indicadores elaborados pelo Institute of Scientific Information (ISI). Esse instituto gera, para cada periódico, um fator de impacto composto de vários elementos: da quantidade de vezes que uma revista é citada por outras, ao número e idade das referências bibliográficas contidas nos artigos de um dado periódico (MANOEL e CARVALHO, 2011, p. 393).

Apesar das críticas apresentadas ao novo modelo de avaliação da CAPES, muitos acabaram adotando esta diretriz nos programas de pós-graduação, mesmo sabendo que o aumento do número de artigos não seria igual ao aumento do acúmulo teórico necessário para

o avanço do campo. Nesta perspectiva, os dados apresentados pelo “Gráfico 12” sobre a tipologia documental das referências, comprovam a nova realidade instalada na pós-graduação, uma vez que como o artigo tornou-se um dos itens mais valorizados na avaliação da CAPES, a tendência é que eles sejam utilizados em maior volume como fontes documentais nas pesquisas.

Conforme os dados empíricos, a predominância do “Artigo” em relação a tipologia documental das referências se caracteriza como uma nova tendência a ser analisada, haja vista que nas pesquisas de caráter biológico com viés (neo)positivista existe uma grande produção de artigos muito em função da nova lógica produtivista que foi instalada no sistema de pós-graduação brasileiro.

Para o sistema de pós-graduação em Educação Física no Brasil a pesquisa e produção científica deve ser medida pela quantidade de números de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Corroborando com estas questões, Kunz (2012) aponta que por meio desta realidade da avaliação do sistema de pós-graduação brasileiro, algumas áreas são privilegiadas, como é o caso da área biológica, principalmente, porque as pesquisas vinculadas as Ciências da Natureza, no caso da Educação Física na subárea da biodinâmica, parece se enchaminhar para a lógica da produção industrial, pois os experimentos visam alcançar resultados semelhantes a partir de métodos semelhantes e sob condições semelhantes. No mesmo sentido, para Manoel e Carvalho (2011, p. 393 e 394),

A maioria dos periódicos indexados no ISI é de orientação biológica, em detrimento daqueles de orientação sociocultural (HOPKINS, 2001). O maior número de periódicos nas ciências naturais faz com que seus fatores de impacto sejam maiores em relação aos das ciências sociais e humanas (WATERS, 2006); na educação física, também não é diferente (CARVALHO; MANOEL, 2006; RODRIGUES, 2007).

Assim sendo, um experimento é bem sucedido quando ele pode ser reproduzido pelos mesmos métodos e as mesmas condições objetivas que foi realizado inicialmente. Nesse sentido, segundo Kunz (2012) para as ciências da natureza todo conhecimento fora dos padrões por eles constituídos, que não correspondem aos seus métodos e metodologias não são absolutamente reconhecidos. No caso do campo da Educação Física, o novo modelo de avaliação acaba então prejudicando a produção das áreas sociocultural e pedagógica, tanto que muito dos professores vinculados aos programas de pós-graduação da área tem optado por se transferirem para programas das áreas da Educação, por não conseguirem atingir a pontuação exigida pela avaliação da produtividade dos professores nos PPGEF ou pela falta

de diálogo com a subárea sociaocultural e pedagógica. E, acabam por privilegiar a produção desenvolvida nas área das biológicas, tendo estas mais chances de serem publicadas em periódicos com maior impacto nacional e internacional, melhorando as condições das subáreas perante os programas de pós-graduação em Educação Física.

As métricas e padrões diferenciados para temas e modos de exercer a pesquisa científica acabam sendo diferentes para os pesquisadores da subárea sociocultural e pedagógica em relação aos pesquisadores da subárea biológica na área da Educação Física, justamente porque todos estes pesquisadores estão vinculados aos programas da Área 21, devendo os pesquisadores obedecer às recomendações da grande área da saúde.

Talvez as métricas avaliativas centradas no fator de impacto (FI) tenham se tornado inadequadas para o sub-campo sociocultural e pedagógico, o que poderia explicar alguns dados observados no campo como o credenciamento e descredenciamento ocorrido por dentro dos PPGs em EF no triênio 2007, 2008 e 2009, período em que houve mais descredenciamento do que credenciamento. Nesse período foram credenciados 22 e descredenciados 31 pesquisadores vinculados às subáreas sociocultural e pedagógica (LAZZAROTTI FILHO, *et. al.*, 2018, 238).

Outro elemento a ser considerado para o entendimento do predomínio da área biológica e da visão positivista nos resultados desta pesquisa é a forma como está sendo conduzida a política de avaliação da Educação Física na Área 21, tal fato já está causando diversos problemas para os professores da área e devem continuar causando outras só que para o campo como um todo. A Educação Física é um campo interdisciplinar e abarca em seu bojo tanto conhecimentos das áreas biológicas, quanto conhecimentos das áreas sociocultural e pedagógica, por conta disso, é muito problemático colocarmos os mesmos padrões de avaliação da produção científica para ambas as subárea.

Com a implantação desse modelo de avaliação pela CAPES, os PPGEF tem cada vez mais presenciado o domínio da área biológica nas área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e até na constituição do corpo docente, conforme apontou Manoel e Carvalho (2011). Estas questões contribuem negativamente para a área sociocultural e pedagógica que vive um dilema na pós-graduação em Educação Física do país. Para Kunz (2012) a área pedagógica na Educação Física, pode produzir e publicar o que quiser na área, mas jamais conseguirá alcançar os padrões de qualidade desenvolvidos pela área biológica, isso vai gradativamente eliminando uma área que foi extremamente importante para a Educação Física: a subárea pedagógica. Diante deste contexto nefasto das políticas da CAPES e da Área 21, a seguinte problematização: para que e para quem a Educação Física está produzindo conhecimento?

Em meio a flexibilização do sistema de pós-graduação e o incentivo a competitividade na produção científica, há o surgimento de um número considerável de PPGEF a partir dos anos 2000, foram onze (11) cursos de mestrado em EF e sete (07) cursos de doutorado em EF. De acordo com Sacardo (2012) de 2001 até o ano de 2012 foram criados 25 programas de pós-graduação em Educação Física, sendo doze (12) com mestrado e treze (13) com mestrado e doutorado. Esse aumento do número de programas em EF se deve muito às políticas e incentivos adotadas durante o governo do presidente LULA e da presidenta DILMA em relação a educação superior e ao sistema de pós-graduação do Brasil.

Os dados sobre o ano de formação dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste comprovam este fato. Conforme o “Gráfico 05”, no período compreendido entre 1996 a 2002 só houve 03 (3%) registros de formação no doutorado entre os professores pesquisados. Já no período compreendido entre 2003 a 2010 houve 42 (36%) registros de formação na modalidade doutorado. E, no período compreendido entre 2011 a 2017, foram 72 (61%) registros de formação no doutorado dos professores analisados. Estes dados caracterizam que os professores investigados tiveram um amplo acesso à entrada nos cursos de doutorado, a partir do ano de 2003 até o ano de 2017, foram cento e quatorze (114) registros de professores que optaram em realizar o curso de doutorado neste período.

Este resultado é bastante representativo porque elucida uma parte do que foi as políticas de pós-graduação neste período, particularmente nos governos LULA e Dilma. A realidade destes governos com a ampliação do Ensino Superior Brasileiro aberta inicialmente durante o governo LULA chegou à pós-graduação brasileira, por meio da legislação; do incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico; e do fomento em forma de bolsas de pós-graduação, e se consolidou no governo Dilma, efetivando e consumando maior acesso a pós-graduação brasileira. Porém, resta observar que apesar da efetivação do amplo acesso a Universidade e a pós-graduação brasileira durante os governos LULA e Dilma, foi FHC quem instituiu inicialmente a trajetória da educação superior, especialmente a pós-graduação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mesmo tendo interesses outros que LULA e Dilma tiveram.

Além do mais, o “Gráfico 09” sobre o financiamento das pesquisas de doutorado dos professores analisados, reafirmam os incentivos dados para a pós-graduação brasileira durante os governos dos petistas, principalmente no que concerne a bolsas CAPES, a que mais foi ofertada durante o período compreendido nesta pesquisa, num total de 34 (29%). Estes dados podem ser ratificados no “Gráfico 10”, que trata sobre a concessão de bolsas de pós-

graduação pelas CAPES. No período de 1995 a 2002, foi concedido 100.290 bolsas de mestrado acadêmico, 68.837 bolsas de doutorado acadêmico e 219 bolsas de pós-doutorado. Neste período, houve um aumento de 1.017 bolsas de mestrado acadêmico e 2.792 bolsas de doutorado acadêmico, em relação ao governo FHC. No período de 2003 a 2010, foram 170.733 bolsas de mestrado acadêmico, 116.155 bolsas de doutorado acadêmico e 8.064 bolsas de pós-doutorado. Neste período, houve um aumento de 17.722 bolsas de mestrado acadêmico e 10.552 bolsas de doutorado acadêmico, no governo LULA. Por fim, no período de 2011 a 2017, foram 323.205 bolsas de mestrado acadêmico, 256.045 bolsas de doutorado acadêmico, 6.910 bolsas de mestrado profissional e 41.992 bolsas de pós-doutorado, que totaliza um aumento de 6.456 bolsas de mestrado acadêmico e 18.208 bolsas de doutorado acadêmico.

Em resumo, houve um grande incentivo às políticas de fomento para a pós-graduação brasileira, no governo LULA e no governo Dilma, particularmente por meio da concessão de bolsas de pós-graduação, conforme demonstram os dados. Entretanto, os dados mostram que após a saída da presidenta Dilma Rousseff e, consequente entrada de Michel Temer no governo, o número de concessão de bolsas de pós-graduação, tanto de mestrado acadêmico quanto de doutorado acadêmico, está caindo aos poucos a cada ano e a tendência é que caia mais ainda durante os próximos anos no governo de Jair Bolsonaro.

Em meio a esta conjuntura, houve um aumento considerável dos cursos de mestrado e doutorado na área da Educação Física, foram dezesseis (16) cursos de mestrado e doze (12) cursos de doutorado. Conforme a base de dados da CAPES na Plataforma Sucupira (2019) e o “Quadro 04”, temos atualmente cinquenta e sete (57) PPGEF no Brasil, sendo trinta e cinco (35) cursos de mestrado acadêmico, um (01) curso de mestrado profissional e vinte e dois (22) cursos de doutorado acadêmico, em trinta e duas (32) IES.

Nesta perspectiva, observamos que a criação dos PPGEF nas últimas décadas não obedeceu a uma homogeneidade epistemológica na constituição dos programas, até porque os pesquisadores da área não contemplam uma única realidade epistemológica para a área, assim, alguns programas surgiram baseados nas subáreas das Ciências do Esporte e das Ciências do Movimento Humano, e diversos outros adotaram o termo “Educação Física”, mesmo com a proposição de diferentes áreas de concentração com inspiração no movimento disciplinador norte-americano.

Com a análise das principais referências das teses de doutorado dos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, algumas questões teóricas emergiram. Identificamos no referencial teórico autores alinhados tanto a

grande área das Ciências da Saúde e Médica, como autores da grande área das Ciências Humanas e Sociais. Dentre os 55 (100%) autores foram utilizados mais de uma vez como referência bibliográfica, 73% deles estão vinculados a grande área das Ciências da Saúde, havendo um predomínio maciço da subárea das biológicas, e da vertente da biodinâmica. Entretanto, insta observar que, apesar de muitos destes autores estarem vinculados a grande área das Ciências da Saúde conforme a classificação da avaliação da CAPES, 37,5% deles estão dentro da área da EF, tendo muitos destes autores trabalhado em outras áreas do conhecimento que não seja a área biológica. Tal questão é problemática na área, haja vista que como a EF pertence a Área 21, ela segue os critérios de avaliação e padrões estabelecidos pelas Ciências da Saúde, dificultando a estadia dos professores vinculados as subáreas sociocultural e pedagógica nos PPGEF, como já apontado anteriormente.

Ratificando os dados apresentados no “Quadro 23” e identificar se as vinculações dos referenciais teóricos mais utilizados por programa de pós-graduação, área e conhecimento e IES, construímos o “Quadro 24”. Os dados deste quadro indicam que das 23 teses de doutorado analisadas, 11 foram realizadas em programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste, 11 em programas da região Centro-Oeste e somente 01 foi realizada em programa de pós-graduação fora do Brasil. A partir das análises, duas questões emergem dos dados. A primeira, que revela a influência dos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste na formação de professores e pesquisadores da região Centro-Oeste, principalmente na formação em programas de pós-graduação que estão vinculados a grande área das Ciências da Saúde, sugerindo aquilo que Gamboa (2007) já havia apontado em relação a influência da pesquisa e produção científica das Universidades em regiões mais desenvolvidas, do ponto de vista científico e tecnológico, nas Universidades em regiões menos desenvolvidas, na medida em que, quando os docentes destas regiões saem para sua formação, acabam sendo influenciados pelas tendências temáticas; concepção de ciência; referenciais teórico-metodológicos e questões epistemológicas ali desenvolvidas, e influenciam a produção científica local a partir do colonialismo dos pesquisadores das regiões mais desenvolvidas.

A segunda, diz respeito a uma nova tendência da pesquisa e produção científica em Educação Física que vem ganhando força por conta das últimas reestruturações do sistema de pós-graduação em EF no Brasil. Assim, os dados indicam que das 11 teses de doutorado realizadas na região Centro-Oeste, 06 em programas da grande área das Ciências da Saúde, ratificando o domínio do viés (neo)positivista, já identificado anteriormente. Em uma análise mais ampla das 23 teses, 15 foram desenvolvidas em programas da grande área das Ciências da Saúde, o que revela que a pesquisa e produção científica sob viés (neo)positivista não é

uma tendência regional, mas uma tendência nacional, visto que os dados desta dissertação caracterizam o crescimento desta tendência, reforçando o que disseram outros pesquisadores, como Sánchez-Gamboa (1987); Souza e Silva (1990 e 1997); Manoel e Carvalho (2011), Rosa e Leta (2011), Sacardo (2012) Côrrea, Côrrea e Rigo (2018), todos em intervalos de tempo distintos.

De modo geral, os dados sugerem o predomínio de autores vinculados às Ciências da Saúde e Ciências Médicas, sendo estes os mais citados, seja em função de interesses comuns em pesquisas voltadas a área médica ou da saúde, seja em função da estratégia métrica de publicação conjunta entre os autores destas áreas. Assim, mais uma vez houve a prevalência da subárea biológica nas pesquisas analisadas, no entanto, esse prevalência agora advém das análises das citações dos autores mais utilizados como referências teóricas das teses de doutorado. Tais dados, reforçam a possível tendência de pesquisa e produção científica na área da EF - o (neo)positivismo.

Neste contexto, analisaremos o predomínio do viés (neo)positivista na pesquisa e produção científica regional e nacional em Educação Física revelado na análise do referencial teórico utilizados nas teses de doutorado. Para a compreensão desta questão, além dos elementos apontados ao longo deste texto em relação a compreensão do predomínio da subárea biológica e da vertente da biodinâmica na área da Educação Física, que ajudam a esclarecer alguns dos elementos para a compreensão do fenômeno (neo)positivista, levantaremos na discussão mais dois importantes elementos que explicarão este fenômeno.

Em uma análise mais ampla, das múltiplas determinações, acredita-se que dois elementos centrais podem explicar o predomínio da tendência (neo)positivista nas pesquisas analisadas. O primeiro, de ordem mais ampliada, diz respeito a crise e reestruturação do modo de produção capitalista internacional, que vem se estruturando depois da crise sofrida pelo capital na década de 1970. O segundo, de ordem mais restrita ao campo da Educação Física, diz respeito a constituição do campo de conhecimento da área.

Diante das mudanças operadas no movimento do capital internacional até a década de 1960, em relação a globalização, a modernização e a desregulação social, o modelo de Estado que havia sido consolidado nos países europeus desenvolvidos, chamado de Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State, entre as décadas de 1940 e 1960, já não era mais o ideal para o capital internacional do ponto de vista lucrativo. Conforme Hobsbawn (2011) os altos salários, o pleno emprego e o bem-estar haviam criado uma grande demanda de consumo que alimentou a expansão da sociedade como um todo e, desenvolveu uma nova demanda econômica do capital. Desta forma, insta-se uma crise cíclica no capital a partir da década de

1970, colocando fim ao ciclo do Bem-Estar Social Keynesiano, ao socialismo do Leste Europeu e as ditaduras da América Latina, desencadeando uma nova versão do modo de produção capitalista.

O consumo das nações após a política da “era do ouro” já não eram mais suficientes para atender as demandas do capital internacional, era preciso mais consumo para a satisfação dos lucros da economia mundial. Com a estabilidade econômica abalada, instalou-se a crise com a consequente depressão do capital mundial, desta forma os juros da dívida externa dos países periféricos aumentaram significativamente na tentativa de conter os rombos que o capital internacional estava sofrendo. Apesar das tentativas de regulação, estes mecanismos se tornaram obsoletos e o capitalismo tornou-se incontrolável, afetando a instabilidade de praticamente todos os países em desenvolvimento. Neste cenário, as forças políticas conservadoras ganharam terreno nos países mais desenvolvidos e, tempos depois, é instaurado uma nova doutrina para o capital internacional, o neoliberalismo.

Após a década de 1970, presenciamos um período de expansão da reprodução do capital internacional, principalmente por conta da globalização deste capital, assim, vivenciamos uma super produção, acumulação e um grande investimento nestes capitais, muito além das condições objetivas de valorização e ampliação da mais-valia acumulada. Diante disso, o grande número de novos capitais acumulados no mercado financeiro permitiu a acumulação de crédito, de investimento e de produção da mais-valia, fato que levou o mercado financeiro a uma valorização e acumulação do capital fictício, e a grave crise do capital internacional em 2008, originada pela queda da taxa de lucro e pela hipertrofia do capital financeiro especulativo e fictício.

Conforme Dantas (2009), desde a década de 1970, os números do mercado financeiro internacional indicam claramente que podemos estar no início de um longo período de destruição e declínio das forças produtivas, tem o capital como saída a utilização dos mais violentos meios para restaurar as condições de sua reprodução. As reformas estruturais realizadas por diversos países, com o enxugamento do Estado e a delimitação de suas funções, bem como, as reformas internas realizadas, são alguns dos efeitos das crises estruturais que o capital internacional sofreu. Nessa esteira, a crise sofrida pelo capital financeiro em 2008 foi mais um indício de novas reestruturações que estarão por vir nas próximas décadas, não é por acaso que as lideranças das maiores potências mundiais estão sendo preenchidas pelo chamado bloco da direita, como é o caso do Brasil e dos EUA, tendo como ponto de pauta em seus governos às sucessivas reformas nas condições de trabalho e os direitos sociais do

trabalhador, como: a reforma trabalhista, a reforma previdenciária, a reforma tributária, o desmonte da educação básica e superior pública e o desmonte da saúde pública.

No Brasil, os efeitos desta transformação em escala planetária chegam no governo FHC, com a Reforma do Estado brasileiro por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Assim, estava instalada a política neoliberal no Brasil, a partir das orientações propostas pelos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico. As principais propostas desenvolvidas pelo governo brasileiro na época para uma suposta superação da crise brasileira, eram: a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição do papel do Estado; a recuperação da governança e o aumento da governabilidade brasileira. O Estado brasileiro é redefinido enquanto um modelo de Estado gerenciador e centralizador, alicerçado nos princípios da eficiência, eficácia, produtividade e performatividade, primando este novo modelo gerencial pela diminuição de sua interferência nas atividades econômicas e pelo aumento da capacidade fiscal, administrativa e política.

Foi nesta conjuntura, que houve uma reestruturação de diversos setores da sociedade brasileira na esfera econômica, política, fiscal, monetária e educacional. A educação brasileira em geral é redefinida segundo os parâmetros da nova doutrina neoliberal e do mercado gerencial e financeiro, principalmente a educação superior que é aberta às privatizações em massa. Na pós-graduação, os efeitos desta reforma em escala estrutural são presenciados com as reformas das políticas do sistema de pós-graduação do país, adotando medidas como: a mudança no paradigma de avaliação das políticas da CAPES; a flexibilização dos programas para além da Universidade; a centralidade da pesquisa em detrimento da docência; regulamentando o mestrado profissionalizante; e a valorização da produtividade, da quantidade em detrimento da qualidade. Em síntese, a finalidade da pós-graduação passa a ser a produção de conhecimento e formação de pesquisadores, com ênfase na avaliação dos produtos.

Entretanto, este desmonte da educação no Brasil não está alocado somente na educação superior pública, mas especialmente na educação básica pública. O início da intensificação desse desmonte no país teve como pano de fundo o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a entrada do vice-presidente Michel Temer no governo, em 2016, sendo este desmonte intensificado mais ainda com a eleição do candidato à presidência Jair Bolsonaro, em 2018. No início deste processo, presenciamos durante o governo Temer sucessivos cortes orçamentários para a educação pública e a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os gastos públicos

durante os próximos vinte anos, em especial os investimentos da saúde, assistência social e da educação. O orçamento do MEC para o anos que virão tem praticamente o mesmo orçamento do ano anterior, isso implica em uma grande estagnação da educação básica e superior pública do país, inviabilizando inclusive o cumprimento das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, e, causando um (des)compromisso em relação a universalização de crianças e adolescentes da educação básica, basta ver, por exemplo, que desde o início deste desmonte educacional houve uma queda das matrículas na educação básica, especialmente no ensino médio, com a reforma desenvolvida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Não bastasse os cortes sucessivos e a aprovação da EC nº 95/2016 no governo Temer, com a eleição do ex-militar à presidência, Jair Bolsonaro, os corte em relação a saúde, assistência social e a educação se intensificaram assustadoramente. Nesse conjuntura, somente nos quatro primeiros meses de governo o atual presidente já ordenou inúmeros cortes, bloqueios e contingenciamentos orçamentários que afetarão sobremaneira os direitos sociais do trabalhador. Na educação, a previsão é que o MEC tenha um bloqueio de cerca de R\$ 7,9 bilhões de reais que seriam investidos na educação brasileira, estes valores já constam no sistema interno do governo como bloqueados, inclusive já foram levantados pela consultoria de orçamento da Câmara dos Deputados.

Desse montante, já foram bloqueados R\$ 2,422,89 bilhões da educação básica que estavam previstos para programas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; R\$ 1,052,00 bilhão dos Institutos Federais, equivalendo a 30% do orçamento dos institutos; R\$ 1,118,65 bilhão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); R\$ 175,95 milhões dos Hospitais Universitários das Universidades Federais; R\$ 813,34 milhões no orçamento da CAPES; e R\$ 2,2 bilhões que estavam previstos para as Universidades Federais. Assim, diversas Universidades Federais tiveram a redução de 30% do orçamento previsto para este ano com o pretexto de que estão fazendo “balbúrdia” na educação superior, assim, universidades como a USP, UFRJ, UFPR, UNIFESP, UFF, UFES, UFMG, UnB, UFBA, UFG, UFPA, tiveram seus orçamentos reduzidos significativamente, sendo que muitas já afirmaram que não vão chegar até o final do ano em pleno funcionamento. Nesta esteira, a CAPES e o CNPq também tiveram seus orçamentos reduzidos, desta forma não só o ensino, mas a extensão e a pesquisa científica no Brasil retrocedem de maneira avassaladora no governo Bolsonaro, prejudicando de forma profunda o desenvolvimento científico e tecnológico de um país que há pouco tempo era soberano na economia, na ciência e na tecnologia.

O segundo elemento que pode explicar o predomínio da tendência (neo)positivista nas pesquisas analisadas e, até da prevalência da subárea biológica na área, diz respeito a constituição do campo de conhecimento da Educação Física brasileira. Conforme Soares (2004) as questões políticas, econômicas e sociais do século XIX são particularmente importantes para a compreensão da hegemonia do caráter biológico e da ciência positivista na Educação Física, visto que foi neste período que constituímos as primeiras concepções do conceito sobre o corpo e sobre o modo como ele deve ser utilizado.

Neste cenário econômico, político e social, surge a Educação Física com o objetivo de legitimar a classe burguesa no poder e reconstruir a nova ordem social, a partir da expressão física e mental da nova estrutura social. A Educação Física em conformidade com os interesses burgueses e à luz da influência da ciência positivista, nega o corpo enquanto elemento histórico-cultural e ressalta as bases para a compreensão de um corpo exclusivamente biológico. Segundo Soares (2004) a Educação Física integra o nascimento e a construção de uma nova sociedade, no qual os privilégios e a ordem estabelecida não deveriam mais ser questionados, a partir da domesticação de um corpo anatomo-fisiológico minuciosamente estudado e explicado pela filosofia positivista burguesa. Desta forma, absorvendo o gosto pela organização da forma, conforme o positivismo, o interesse pela criação das regras, conforme o liberalismo; e, a concepção biológica e orgânica, surge a Educação Física brasileira.

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras”, para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem ‘universais’ e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser ‘adestrado’, ‘disciplinado’. Um ser que se avalia pelo que existe (SOARES, 2004, p. 49 e 50).

Sob a influência dos interesses e ideais burgueses, do liberalismo do mercado da época e, sob a influência da ciência positivista, a Educação Física foi incorporada na estrutura institucional escolar e na sociedade brasileira para o desenvolvimento de formas de controle da população urbana pela determinação de leis biológicas a partir do pensamento médico higienista e militar, e tendo como pano de fundo a construção de corpos saudáveis, disciplinados e automatizados para o trabalho nas fábricas, tudo em conformidade com os interesses burgueses em relação ao aumento dos lucros na esfera produtiva capitalista e de consolidação do Estado burguês.

Nesse quadro, a produção do conhecimento dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste está envolta em uma política de indução da CAPES para a pós-graduação, alicerçadas pelas diretrizes nacionais da política de ciência e tecnologia do Brasil, sendo a produção científica do país orientada à luz de referências sobre o papel da ciência no desenvolvimento da sociedade brasileira e dos desafios da modernização do país. Diretrizes estas que possuem orientação dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico, que acabam sendo orientados pelo modo de produção capitalista internacional, que tem como representante a classe burguesa, que adotou a filosofia positivista na tentativa de consolidar o Estado burguês e a nova ordem social. Logo, esse ser que produz nesta sociedade em conformidade com os ditames do modo de produção capitalista, pode estar tendendo a uma certa perspectiva hegemônica de conhecimento - a ciência positivista. Entretanto, esta tendência possui seus limites, e se estes forem compreendidos pela maioria da população mundial, poderemos nos conscientizar sobre os verdadeiros ideais da classe burguesa dominante e, quem sabe até superar o atual modo de produção capitalista, que é composto por crises cíclicas e multiformes.

Neste contexto, Lukács (2015) aponta de modo indicativo algumas das principais nuances e limites do novo positivismo, ou (neo)positivismo, haja vista que ele já se constitui em uma nova fase, uma nova realidade após os diversos acontecimentos do século XIX e XX, como as duas grandes guerras mundiais, a Revolução Russa de 1917, o fascismo, o desdobramento stalinista na União Soviética, a Guerra Fria e o terror atômico. A economia capitalista experimentou importantes transformações nesse período, em parte pelo crescimento qualitativo por meio do domínio da natureza com consequente aumento da produtividade do trabalho, e em parte pelas novas formas de organização destinadas a aperfeiçoar a produção e a regular o consumo capitalista. Conforme o autor, estas importantes transformações para o capitalismo fizeram com que houvesse a necessidade econômica da manipulação cada dia mais sofisticada pelo mercado, desconhecido na época do livre-mercado e no início do capitalismo monopolista.

De fato, o que presenciamos no século XXI é uma nova realidade da velha filosofia positivista comteana, com uma face mais perversa, principalmente com relação à manipulação total do domínio sobre toda a vida do cidadão, por meio da economia, da política e da ciência. Estamos vivenciando nas últimas décadas o crescimento do controle e da manipulação ilimitada das massas por parte das grandes potências mundiais, seja por meio da tecnológica, como é o caso das redes sociais, seja por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, que

estão cada vez mais eficientes nesse tipo de ação. Corroborando com isso, Lukács (2015) argumenta que se a ciência não pode ou não quer ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens da pátria.

Porque se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato (p. 34).

Logo, se a ciência não compreender conscientemente a partir de métodos adequados a realidade existente em si, teremos aí a subsunção dos termos ontológicos, essenciais para uma compreensão do ser e de sua totalidade concreta. Aqui, é necessário compreender que os processos epistemológicos são imprescindíveis para o processo de produção do conhecimento, entretanto, os procedimentos epistemológicos sem a base dos pressupostos ontológicos, induzem a uma determinada concepção de verdade, de mundo, de ser humano, de sociedade, e até de ciência.

Por consequência, a retirada das questões ontológicas fundamentais, além de induzir a determinadas concepções reducionistas, excluem completamente a verdadeira compreensão da realidade existente em si mesmo, favorecendo a manipulação dos fatos que interessam a classe burguesa. O (neo)positivismo nesta questão, tem fundamental importância, haja vista que ele se torna ideal para esta manipulação, pois, oferece fundamento para excluir completamente, tanto de sua teoria do conhecimento, quanto da metodologia das ciências naturais, as categorias ontológicas fundamentais. Assim sendo, o (neo)positivismo sustenta que os objetos singulares não constituem questões ontológicas, dissolvendo a totalidade concreta no conhecer de uma singularidade, além de compreender unilateralmente somente os aspectos lógico e gnosiológico existentes na realidade objetiva.

Para Lukács (2015) o (neo)positivismo renuncia voluntariamente a duas questões centrais que fundamentam os aspectos ontológicos: o princípio da totalidade das ciências, da complementação recíproca dos seus resultados e da generalização dos métodos, ou seja, tudo que possa oferecer um espelhamento adequado da verdadeira realidade em si; e, a uma perspectiva de ciência que possa oferecer elementos constitutivos para a compreensão de uma visão de mundo, no entanto, a renúncia da visão de mundo (neo)positivista não é para ceder lugar a uma outra visão de mundo, mas para negar a relação entre ciência e efetividade em si. É, por conta disso, que a ciência (neo)positivista adota o caráter da neutralidade científica e da

antiontologia radical em relação a uma visão de mundo, permanecendo somente no domínio prático-concreto da realidade em sim.

Ao tornarem a manipulação o eixo central do conhecimento científico, a tradição positivista, seu aparentado pragmatismo e a atual agenda pós-moderna assumem deliberadamente uma tendência que, para Lukács, vinculou-se a momentos menos desenvolvidos da ciência: o de permanecer sob o domínio prático-concreto de um complexo real. Essa perspectiva agora é elevada à orientação geral da ciência (DELLA FONTE, 2005, p. 5).

Deste modo, quando existe um envolvimento científico a ponto da orientação geral da ciência tiver que ser sustentada por ele, no caso permanecer sob o domínio prático-concreto de um complexo real, o desenvolvimento científico constitui-se a partir das necessidades e interesses das classes sociais dominantes, tornando a manipulação da ciência e da economia um fator preponderante para a reprodução do capitalismo.

A exatidão da ciência (neo)positivista funda-se no elemento matemático, encarando-o como chave mestra e definitiva para a compreensão dos fenômenos prático-concretos e ignorando tudo aquilo que não pode ser explicado pela linguagem da matemática. O (neo)positivismo incorpora especialmente “a lógica matemática em sua “linguagem” e amplia em muito o terreno neutro de Mach e Avenarius, conferindo-lhe uma aparência de objetividade sem, contudo, romper com o ponto de partida idealista subjetivo do antigo positivismo das sensações e dos “elementos” (LUKÁCS, 2015, p. 39). É assim que o elemento matemático impõe cada vez mais que a ênfase seja transferida, exclusiva e crescentemente, para o caráter dos objetos e métodos da transformação e para que os próprios objetos sejam utilizados como mera matéria das possibilidades de transformação.

Portanto, o (neo)positivismo é constituído principalmente pela regulação da lógica matemática, garantindo a exatidão de uma ciência semântica que reza pela neutralidade científica e pela generalização das parte em detrimento da totalidade concreta. Tendo esta ciência a finalidade de resolver a questão da exclusão de toda ontologia, pela unidade da linguagem matemática científica e pela manipulação logística.

O positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam nesse desenvolvimento da filosofia um lugar especial somente na medida em que aparecem com a pretensão de assumir uma posição de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico e de produzir uma filosofia que remove por completo de seu âmbito o complexo de problemas referente àquilo que é em si, tomando-o como pseudoproblema, irrespondível por princípio. Com isso, o positivismo e o neopositivismo apossam-se da herança do idealismo subjetivo. Este último, com base numa orientação

gnosiológica, havia combatido o materialismo filosófico por causa do empenho deste em derivar da materialidade todo e qualquer ser. (LUKÁCS, 2015, p. 39).

Com efeito, surgiu uma corrente idealista no positivismo não apenas dirigida contra o materialismo, mas com a pretensão de criar um meio filosófico que exterminasse do campo do conhecimento toda a visão de mundo e todo plano ontológico da corrente filosófica positivista. Para, logo em seguida, criar um presumido e falseado terreno gnosiológico que não fosse nem idealista subjetivo nem materialista-objetivo, mas que, a partir dessa neutralidade, pudesse oferecer a garantia de um conhecimento puramente científico. Porém, conforme Lukács (2015) a garantia de um conhecimento puramente científico foi por água a baixo quando as divergências da filosofia positivista apareceram na concepção da filosofia com a metafísica, desvelando a verdadeira essência do positivismo - o idealismo subjetivo.

No plano ontológico da ciência (neo)positivista, é o pensamento que determina o ser, e não o ser que determina o pensamento. Logo, tem-se no (neo)positivismo uma visão de mundo idealista, onde o conhecimento acontece tendo como pressuposto um objeto aparente dado à priori que está aí para ser percebido, conhecido e inserido numa realidade estática que tem suas próprias leis, cabendo ao ser humano somente descobri-las e explica-las. Ressalta-se que apesar de ter como pressuposto um objeto dado aparente, esta suposta materialidade não tem nada haver com a materialidade do movimento real da realidade característica do Materialismo Filosófico, sendo esta uma realidade estática que não passa da aparência do fenômeno. No plano gnosiológico, na relação sujeito-objeto positivista temos uma separação entre opostos, sendo o sujeito negado em relação ao objeto, ou seja, há uma ênfase maior em relação ao objeto empírico que é conhecido pelo sujeito controlador, porém, não há juízo de valor por parte do sujeito, havendo somente uma manipulação objetiva do objeto.

Assim sendo, o (neo)positivismo incorpora ao seu núcleo de ideias básicas a lógica da matemática em sua linguagem, conferindo-lhe uma aparência de objetividade, sem romper com o ponto de partida idealista subjetivo do antigo positivismo. Pois, com o elemento da matemática tem-se a transmissão do caráter não contraditório para o objeto, induzindo de forma direta esta característica para que estes objetos sejam utilizados como uma mera matéria estática e sem movimento com possibilidades de transformação. É por isso, que o (neo)positivismo adota uma determinada orientação gnosiológica e uma completa neutralidade ontológica. Porém, deve-se levar em conta que com essas particularidades a corrente positivista pode incorrer em um grande erro, conforme descreve Lukács (2015, p. 43).

O neopositivismo está sujeito a esse erro não só porque desconsidera por completo, como muitas outras correntes mais recentes, a riqueza categorial legada pela antiga filosofia – riqueza essa que decerto requer revisões, seja porque apenas enriquece a “linguagem” da manipulação com regras técnicas operativas, filosoficamente supérfluas, ao mesmo tempo que degrada a estrutura categorial da realidade a um pseudoproblema metafísico, seja porque o neopositivismo em parte sobrevaloriza e em parte deforma a participação do sujeito cognoscente na elaboração do espelhamento correto.

É a partir destas questões que surge a ilusão de que a parte recortada e isolada da totalidade se torna universal e produto da consciência do sujeito, sujeito este que tem sua participação na elaboração do conhecimento em parte sobrevalorizado e em parte descaracterizado. Logo, os (neo)positivistas são induzidos a erro, por ignorar o legado da história da filosofia e por desconsiderarem em muitos casos a participação do sujeito cognoscente, descaracterizando a realidade social em que vivemos pela exclusão de toda a ontologia, pelo elemento da matemática, pela unidade da linguagem científica e pelo tipo de manipulação exercida na apreensão da realidade do mundo.

Em face disso, corroboramos com Lukács (2015) e Della Fonte (2005), quando eles caracterizam a importância de retornarmos a busca da realidade efetiva existente em si mesma, por meio de uma crítica que reafirme o valor de verdade da ciência e do seu papel como instrumento de um mundo humanizado, haja vista que os atuais desdobramentos da realidade vivida nos programas de pós-graduação do Brasil, principalmente os PPGEF, induzem a uma determinada tendência na produção do conhecimento do país, e da região Centro-Oeste conforme mostram os resultados. Diante disso, não é difícil perceber que não só o (neo)positivismo, como também a pós-modernidade, que afirmam a subsunção e a relativização dos aspectos ontológicos; a negação e a relativização de uma visão de mundo; a construção de uma verdade consensual; e, a constituição de uma ciência neutra e relativa, estão a serviço do capitalismo contemporâneo, como componentes ideológicos.

Por último, apesar do predomínio da tendência (neo)positivista e da subárea biológica presentes não só nas teses de doutorados dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, mas também na realidade da pós-graduação em Educação Física regional e nacional, as sínteses que foram realizadas sugerem algumas importantes contribuições, no sentido de avançar no debate do predomínio da subárea biológica, em relação a área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e corpo docente, nos programas de pós-graduação em Educação Física, tendo ainda como desdobramento a influência na formação inicial.

O que sugerimos é a compreensão da subárea biológica sob um novo olhar, e não mais por esta ótica unilateral ou dualista que muitos dos pesquisadores da área vem fazendo, visto que esta subárea tem grande importância prática na constituição do campo de conhecimento, acadêmico e profissional da Educação Física. No entanto, isso não quer dizer que concordamos com uma forma de pensar reducionista, fragmentada e neutra, pelo contrário, a sugestão é superar essa visão unilateral, fragmentada e reducionista e até dualista, ascendendo a uma nova forma de compreensão desta subárea, privilegiando fundamentalmente o todo e uma concepção mais ampla sobre a Educação Física.

Nesse caso, a noção de corpo fragmentada terá sempre um significado reducionista e/ou dualista do ser humano, reducionista na medida em que se compreende o corpo somente pela dimensão biológica, não compreendendo o mesmo além destes limites e, dualista na medida em que se compreende o corpo a partir da dimensão biológica e psicológica, considerando o ser humano por meio do dualismo entre corpo e mente.

A noção vulgar do corpo humano recebe as mesmas influências maléficas dos vírus que divide as ciências. Ao tentar explicar todas as suas dimensões, o homem retalha-se em duas, três ou quatro partes e depois se torna incapaz de perceber a totalidade em que elas se realizam. Uma totalidade que inclua o outro e a natureza (MEDINA, 2010, p.46).

O corpo fragmentado, seja em duas, três ou quatro partes, acaba sendo delimitado segundo uma realidade engessada e constituída pela aparência, pela noção de um corpo que não é compreendida além dos limites biológicos. Nesse sentido, a divisão da concepção de corpo humano só é válida quando conseguimos compreender o corpo humano a partir de uma compreensão global, sem deixar de lado a totalidade na qual, tanto a particularidade essencialmente compreendida pela dimensão biológica se manifesta, quanto a particularidade na sua relação com o todo compreendida pelas dimensões biológica, psicológica, sociológica e cultural.

Deste modo, não só a subárea sociocultural e pedagógica é imprescindível para a compreensão da noção de corpo, mas principalmente a subárea biológica, que é essencial para o entendimento dos seus aspectos naturais. Aqui, ainda é necessário observar que, sem essa compreensão fragmentada e dualista de ser humano e corpo, que dicotomiza a relação teoria/prática, poderemos compreender o processo de reflexão junto a todas as nossas ações, ou seja, poderemos efetivamente desenvolver a relação teoria/prática a partir da dimensão da totalidade, refletindo sobre as nossas ações ao mesmo tempo em que elas são desenvolvidas, numa completa “*práxis*” social. Concordamos com Medina (2010) quando o autor trata da

importância da compreensão do corpo segundo todas as suas dimensões; de um ponto de vista integral e a segundo a relação teoria/prática.

Entendo que a Educação Física deve ocupar-se do corpo e de seus movimentos, voltando-se para a ampliação constante das possibilidades concretas dos seres humanos, ajudando-os, assim, na sua realização mais plena e autêntica. Claro que tal finalidade educativa se torna inviável se reduzimos o corpo a uma das suas dimensões apenas. Como também será extremamente difícil alcançar esse propósito se separarmos os aspectos físico, mental, espiritual e emocional do homem e não os percebemos em sua unidade e totalidade. Acredito que somente de uma maneira integral o corpo poderá se conduzir num objeto específico da Educação Física como uma ciência do movimento (MEDINA, 2010, p. 65).

Diante dessa concepção, poderemos ascender a uma nova realidade para a Educação Física, seja no quadro acadêmico, profissional e até do campo de conhecimento da área, construindo uma nova perspectiva no sentido de redefinir o quadro social da Educação Física, revendo criticamente seus princípios e propostas no desenvolvimento integral do ser humano por meio do movimentar-se e da cultural corporal. Nesta mesma linha de raciocínio, deve-se seguir a compreensão da Educação Física nos programas de pós-graduação, haja vista que a compreensão unilateral do ser humano adotada pelos programas fragmenta e reduz o ser humano e seu corpo a um amontoado de ossos, células, veias, artérias e músculos, que podem ser mensurados a partir do seu desempenho “anatomo-fisiológico” nos diversos movimentos e nos esportes em geral.

Além do mais, também poderemos ascender a compreensão de uma formação integral do profissional da Educação Física, formação ampliada que tem como intuito a superação da atual concepção de ciência que temos, nesse sentido, basta vermos a formação dicotômica que temos nos cursos de Educação Física em diversas Universidades do Brasil, entre licenciatura e bacharelado. Uma formação ancorada numa ciência fragmentada, reducionista, dualista, e que privilegia as competências em detrimento do saber, e que, além disso, tem um processo formativo delimitado a partir das novas demandas do mercado de trabalho, ou seja, temos uma formação que obedece muito mais aos interesses do capital, do que os interesses do próprio ser humano. Assim, faz-se necessário o debate e a superação do atual modelo de formação amparado pelos saberes e competências necessários a lógica da competitividade, da empregabilidade e da aptidão individual.

Com isso, na perspectiva da formação integral, o professor de Educação Física terá a compreensão de todos os conhecimentos específicos para a sua ação profissional, tendo o domínio das subáreas sociocultural, pedagógica e, inclusive, da subárea biológica, porém, esta sob um novo olhar e a partir da compreensão integral do ser humano, numa visão global e

total do corpo humano; além de possibilitar a compreensão das questões referentes ao trabalho capitalista, seu caráter e sua organização; demonstrará a capacidade de trabalhar de forma solidária, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar por suas opções; e, avaliará criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, interagindo e cooperando tanto com a comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2010).

Nesta conjuntura, são muitos os desdobramentos possíveis que poderemos chegar a partir da constituição de uma nova perspectiva para a Educação Física, que vai desde uma formação profissional mais ampla, crítica e integral do indivíduo, privilegiando o processo histórico-social de constituição e desenvolvimento do ser humano, a uma “*práxis*” profissional competente, auto-organizada e comprometida com a sociedade em que atua. Desta maneira, a Educação Física pode assumir uma preocupação com o ser humano total, junto a uma concepção de ser humano, de mundo, de sociedade, de Educação Física integral e, tendo uma visão ampliada em relação aos conteúdos da subárea sociocultural, pedagógica e, principalmente, da subárea biológica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como pontapé inicial, a seguinte questão norteadora: Quais são as tendências da produção científica dos professores doutores das IES Públicas no Centro-Oeste brasileiro e seus principais referenciais teóricos em termos de influência de autores, perspectivas teóricas, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, e o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos professores que atuam no Centro-Oeste?

Diante da problemática e dos objetivos propostos, os resultados obtidos revelam que houve um predomínio da tendência (neo)positivista na produção científica dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste, principalmente em relação aos referenciais teóricos utilizados nas teses de doutorado, e da subárea biológica, com ênfase na biodinâmica, particularmente nas áreas de conhecimento do doutorado, vinculados em sua maioria a grande área das Ciências da Saúde; as linhas de pesquisa, vinculados em sua maioria aos temas da Atividade Física, Saúde e Esporte e as principais temáticas tratadas, vinculadas em sua maioria a Atividade Física e Saúde. Além disso, os dados apontaram para uma grande influência das regiões Sul e, principalmente Sudeste, na formação e qualificação dos professores dos cursos de EF nas IES públicas do Centro-Oeste, particularmente nos dados que tratam sobre a região, Estado, IES e ano de formação dos professores pesquisados.

As análises realizadas com base nos resultados apresentados por esta pesquisa remetem a algumas sínteses, relacionando os dados da pesquisa ao contexto mais amplo e dialogando com os elementos históricos-sociais, que são importantes para a compreensão do contexto econômico, político e social dos dados empíricos analisados, sendo estes elementos imprescindíveis para a compreensão do objeto de estudo a partir da totalidade concreta e as múltiplas determinações.

A partir da análise e discussão dos resultados, identificamos pelo menos seis (06) elementos que ajudam a explicar o predomínio do viés (neo)positivista e da subárea biológica, com ênfase na vertente da biodinâmica, nas pesquisas dos professores dos cursos de Educação Física das IES públicas da região Centro-Oeste.

O primeiro, de ordem mais ampla, é em relação a crise sofrida pelo modo de produção capitalista na década de 1970 e 2008, haja vista que o consumo das nações após a

política da “era do ouro” já não eram mais suficientes para atender as demandas do capital internacional, era preciso mais consumo para a satisfação dos lucros da economia mundial. Foi assim que instalou-se uma nova doutrina de mercado, a doutrina neoliberal, que vai cobrar os dividendos de cada nação que estava em débito com o capital internacional, momento em que é instaurado a Reforma do Estado brasileiro e as políticas de enxugamento do Estado, afetando consequentemente todo as as esferas sociais, inclusive a Universidade e a pós-graduação.

O segundo, caracteriza a constituição do campo de conhecimento da Educação Física, sendo a área constituída a partir da ciência positivista e, tendo como base a subárea biológica, alicerçada nas Ciências Naturais. O terceiro, diz respeito a constituição acadêmica da Educação Física, que foi influenciada pelo teorizar científico advindo das subáreas das Ciências dos Esporte e das Ciências do Movimento Humano, por conta do grande espaço que o esporte de alto rendimento ganhou na década de 1970, fato que legitimou o espaço da subárea sociocultural e pedagógica na área.

O quarto, circunscreve a influência norte-americana na criação dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Física do Brasil, seja pelo assessoramento de especialistas norte-americanos, pela qualificação de professores brasileiros nos EUA, ou pela influência do movimento disciplinador ocorrido nos EUA na década de 1960.

O quinto, caracteriza os efeitos das reformas estruturais realizadas pelo Brasil na década de 1990, materializada na reconfiguração das políticas de pós-graduação do Brasil, com ênfase na avaliação dos programas de pós-graduação, na lógica produtivista e nos princípios da competitividade.

O sexto, reflete um pouco das mudanças realizadas pelas políticas de pós-graduação, que é a vinculação da Educação Física a Área 21 na grande área das Ciências da Saúde, devendo todos os pesquisadores da área obedecer os mesmos parâmetros métricos e de avaliação do “*Qualis*” da Área 21.

Os resultados encontrados e as análises realizadas em suas inter-relações com as múltiplas determinações diante do contexto econômico, político e social caracterizam a hegemonia de uma tendência que há muito tempo vem acompanhando a Educação Física, desde o seu nascimento enquanto campo de conhecimento até a sua inserção na vida acadêmica por meio da graduação e da pós-graduação. E, mesmo com o movimento renovador instituído na área a partir da década de 1980, com a inserção de conhecimentos advindos das ciências que tratam o conhecimento de forma mais ampla, a hegemonia tanto do (neo)positivismo, quanto da subárea biológica na área, apesar de ofuscada no período do

movimento renovador, sempre se manteve presente na área da Educação Física, e de alguns anos pra cá vem se fortalecendo mais ainda por meio dos programas de pós-graduação em Educação Física do país. Nesse sentido, uma das principais questões que continuam a contribuir para o fortalecimento desta hegemonia, seja em relação a concepção de ciência que temos hoje, uma concepção fragmentada, unilateral e reducionista, que prefere privilegiar a particularidade em detrimento da totalidade, além de optar pela negação da ontologia, por uma visão de mundo neutra e pela mensuração das Ciências Naturais a partir dos elementos matemáticos, reduzindo a realidade social a linguagem matemática.

No que se refere as possíveis contribuições desse estudo, alguns avanços foram realizados, o primeiro deles no que concerne a recuperação e mapeamento dos dados e informações sobre os docentes, doutores que atuam nos cursos de Educação Física das Instituições Públicas de Ensino Superior do Centro-Oeste; o segundo, no que diz respeito ao mapeamento da trajetória da produção científica desenvolvida na região, a fim de identificar as principais temáticas, fluxos de referências e influência de autores na formação e na produção dos pesquisadores, além da localização dessa produção científica; e, o terceiro, em relação a compreensão das principais tendências da produção do conhecimento da região Centro-Oeste do Brasil.

Por fim, em relação aos limites apresentados, acredita-se que o objeto de estudo desta pesquisa deve ser ampliado, haja vista que a amostra analisada é somente em relação aos professores que atuam nos cursos de Educação Física das IES públicas do Centro-Oeste, assim, apesar desta pesquisa contemplar boa parte dos professores das universidades da região Centro-Oeste, imagina-se que a ampliação do objeto de estudo, tanto para os professores que atuam nas universidades privadas, quanto para os professores que possuem a titulação de mestre, constituirá um panorama mais espelhado da realidade vivenciada pela região, com isso, sugere-se a ampliação do debate para que superemos esta atual conjuntura, seja em relação ao desequilíbrio regional quanto aos programas de pós-graduação em Educação Física da região, seja em relação ao tipo de influência que os professores desta região vem sofrendo na sua formação quando saem para programas de outras regiões do país, ou quando vão para programas de outras áreas do conhecimento.

Em síntese, esperamos que esta dissertação contribua para uma maior reflexão em relação a condição de desequilíbrio regional dos programas de pós-graduação em Educação Física da região Centro-Oeste; ao processo de formação dos professores que estão atuando nas diversas Universidades da região; e, em relação ao panorama geral da produção científica e tecnológica dos professores que militam no Centro-Oeste.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; VAZ, Alexandre F. **Do giro lingüístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física.** Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11-28, jul./set. 2010.

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT; VAZ, Alexandre F. **Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições...** Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.

_____. **Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações.** Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015.

ALVES, Giovanni. **O conceito de trabalho: a perspectiva histórico-ontológica.** A precarização do trabalho no capitalismo global. Texto Didático - p. 01 a 36, 2012.

AMARAL, Sílvia Cristina Franco. **Temas, ressonâncias e dissonâncias da pós-graduação na formação de docentes/pesquisadores de/para Educação Física da região Sudeste no Nordeste brasileiro.** In: Márcia Chaves Gamboa; Silvio Sánchez Gamboa e Celi Taffarel (Org.) PRODUÇÃO DO CONHECIEMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: SP, Librium Editora, 2017.

AMARAL, Manoel Francisco de; BRASILEIRO, Livia Tenório; NUNES, Rosana Helena; SANTOS, João Derli de Souza; SILVA, Dianderson Carlos Costa; DA SILVA, Roseane Barros; OLIVEIRA, Aline Débora Silva de. **A produção do conhecimento científico no estado da Paraíba na área da Educação Física: análise epistemológica.** In: Márcia Chaves Gamboa; Silvio Sánchez Gamboa e Celi Taffarel (Org.) PRODUÇÃO DO CONHECIEMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: SP, Librium Editora, 2017.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

ÁVILA, Astrid Baecker **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo.** Tese (Doutorado em Educação)

- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ÁVILA, Astrid Baecker.; MULLER, H. V. de O.; ORTIGARA, V. **Ciência e ontologia: alguns apontamentos para refletir a pesquisa em Educação Física.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. Anais... Recife: CBCE, 2007.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida.** In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade: teoria do conhecimento.** 3º Edição. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1988.

BETTI, Mauro. **Por uma teoria na prática.** Motus Corporis: Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.

BRACHT, Valter. **Educação Física/Ciência do Esporte: que ciência é essa?** RBCE, v. 24, n. 3, p. 111-118, 1993.

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

_____. **A construção do campo acadêmico “Educação Física” no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física.** Vitória: Mimeo, 1996.

_____. **Epistemologia da Educação Física.** In: CARVALHO, M. F. e MAIA, A. F. Ensaio: Educação Física e Esportes. Vol. 05, Vitória, 1997^a.

_____. **Epistemologia da Educação Física: um diálogo com Mauro Betti.** Anais do X CONBRACE, Vol. 2, Goiânia, 1997b.

_____. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** RBCE, v. 22, n. 1, p. 53-63, Set., 1999 e 2000.

_____. **Educação física & ciência : cenas de um casamento (in)feliz.** 2.ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. **Por uma política científica para a Educação Física com ênfase na pós-graduação.** S.l.: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE, 2006. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/pos>>. Acesso em: 01 maio. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 25 de out. de 2018.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em 27 de outubro de 2018.

_____. **Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/65.** In: Ensino superior legislação e jurisprudência; seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. SP: Ed. Revista dos Tribunais, v. III, 1975, p. 123-148.

_____. **Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 77/69.** In: Ensino superior: legislação e jurisprudência; seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. SP: Ed. Revista dos Tribunais, v. III, 1975, p. 223-229.

_____. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior - CAPES. Projeto de Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira.** In: INFOCAPES. Boletim Informativo Vol. 4, Nº 2 – Abril/Junho 1996. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info2_96x1x.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2018.

_____. **CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. INFOCAPES. Boletim Informativo Vol. 5, Nº 2 – Abril/Junho 1997.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info2_97.pdf> Acesso em 02 de dezembro de 2018.

_____. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior – CAPES. Pós-Graduação: Enfrentando novos desafios.** In: INFOCAPES. Boletim Informativo Vol. 4, Nº 2 e 3 (Edição Dupla) – Abril/Setembro 2001. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/InfoCapes9_2_3_01.pdf> Acesso em 04 de dezembro de 2018.

_____. **Conselho Nacional de Pós-Graduação. I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005- 2010. Ministério da Educação. Brasília: CAPES.

_____. **CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. II PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005- 2010. Ministério da Educação. Brasília: CAPES.

_____. **CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior. III PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005- 2010. Ministério da Educação. Brasília: CAPES;

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005- 2010.** Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2005.

- CANFIELD, Jeferson T. **A ciência do Movimento Humano como área de concentração de um programa de pós-graduação.** RBCE, v. 14, n. 3, p. 146-148, 1993.
- CHAVES, M.; GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **A pesquisa em educação física no Nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanço e perspectivas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 29, n.1, p. 89-106, set. 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional.** Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.
- _____. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo – SP, Editora UNESP, 2001.
- _____. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, n° 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003.
- COELHO, Márcio. **O Referencial Teórico das Teses em Educação da área de fundamentos da Educação do PPGE/UFSCAR: um estudo epistemológico e bibliométrico da produção científica (1993 a 2007).** Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - Programa de Pós-graduação em Educação: Centro de Educação e Ciências Humanas, 2013.
- COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva - Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos - São Paulo : Abril Cultural, 1978.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia a Era Vargas.** 3° Ed. [revista]. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- _____. **A universidade Crítica: o ensino superior, na república populista.** 3° Edição. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- _____. **A universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 3° Edição. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE n° 977/65.** Revista Brasileira de Educação. N° 30, Set /Out /Nov /Dez, 2005.
- DANTAS, Rodrigo. **A grande crise do capital.** Cadernos de Ética e Filosofia Política 14, 1/2009, p. 47-72.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. **Contra o ceticismo epistemológico: as contribuições de Lukács e Bhaskar.** 4° Colóquio Marx e Engels - Anais do 4° Colóquio Marx e Engels: Campinas, 2005.
- _____. **Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica**

da formação do indivíduo. 3ª Ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do pós-modernismo.** Tradução: Elisabeth Barbosa. 1ª Edição Editora Jorge Zahar, 1998.

FARIA JÚNIOR, A. **Produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de pós-graduação à escola de 1o. e 2o.** Graus. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Pelotas, v.13 n.1, p. 45-53, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Atividade epistemológica e educação física.** In: NÓBREGA, T. P. (Org.). Epistemologia, saberes e práticas da educação física. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006, p. 29-37.

_____. **Educação Física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. Anais... Salvador: CBCE, 2009 a.

_____. **Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física.** Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, outubro/dezembro de 2009b.

_____. **Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo.** Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Editora Cortez – Autores Associados, 1986.

GADAMER, Hans-Gerg. **Verdade e Método.** Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3ª Edição. Pe
GAMBOA, Silvio Ánicezar Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1987. Ptrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pesquisa em Educação Física: as interrelações necessárias.** Motrivivência, Dez. 1995.

_____. **Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória.** Revista Motrivivência, Florianópolis, n. 8, p. 31-45, 1995.

_____, S. Á. **Questões epistemológicas e gnosiológicas na produção do conhecimento na pós-graduação (1985-2002): os doutorados em educação no Estado de São Paulo.** 2003. 28p.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Silvio Sanchez; CHAVES, Márcia; TAFFAREL Celi **A pesquisa em Educação Física no Nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe): 1982-2004: balanço e perspectivas.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 20, n.1, 2007, p. 89-106.

_____. **Reações ao giro linguístico: o "giro ontológico", ou o resgate do real independente da consciência e da linguagem.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e 2., 2007, Recife. Anais... Recife. CONICE, CONBRACE, 2007.

_____. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto.** In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2008. P. 91-116.

GAMBOA, Silvio Anicezar Sanchez.; AMARAL, Manoel Francisco do; NUNES, Rosana Helena; MIYAZAKI, Bianca Lopes dos Santos. **Análise epistemológica: balanço da produção do conhecimento dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física do estado do Piauí, no período de 1980 a 2013”, desenvolvida pelos pesquisadores.** In: Márcia Chaves Gamboa; Silvio Sánchez Gamboa e Celi Taffarel (Org.) PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: SP, Librium Editora, 2017.

GAYA, Adroaldo Cezar Araujo. **As Ciências do Esporte nos países de língua Portuguesa.** Porto: Universidade do Porto, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Leonardo do Couto; FURTADO, Heitor Luiz; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; MORAES e SILVA, Marcelo. **Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação física no Brasil: diversidade epistemológica na subárea pedagógica.** Movimento, Porto Alegre, v. 25, e25012, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito - parte I.** Tradução: Paulo Meneses. Colaboração: Karl Heinz-Efken. Apresentação: Henrique Vaz. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Fenomenologia do espírito - parte II.** Tradução: Paulo Meneses. Colaboração: José Nogueira Machado. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome.** Lisboa: Edições 70, 1988.

V. I.

_____. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. Lisboa: Edições 70, 1992.

V. III.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

KOKUBUN, Eduardo. **Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 24, n. 2, p. 9-26, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** São Paulo : Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos : 23).

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK. Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneide; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e tramas na pós-graduação em educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

KUNZ, Elenor. **Pós-graduação em Educação Física no Brasil: o fenômeno da hiperprodutividade e formação cultural**. Periódico da UFSC, p. 1-13, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 3º Edição –São Paulo: Atlas, 2002.

LAMAR, Adolf Ramos; DALCASTAGNÉ, Giovanni; NUNES, Camila da Cunha. **A epistemologia da produção científica em Educação Física: algumas abordagens e tensões**. In: Márcia Chaves Gamboa; Silvio Sánchez Gamboa e Celi Taffarel (Org.) **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas: SP, Librium Editora, 2017.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; MASCARENHAS, Fernando; STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel de; SILVA, Ana Márcia. **Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes**. Rev Bras Ciênc Esporte. 2018;40(3):233-241.

LEHER, Roberto. **Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação.** Texto Didático - Apresentação no curso de especialização do MST, Faculdade de Educação (USP - SP), 27 de novembro de 2009.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx.** 2º Edição. Editora Expressão Popular – São Paulo, 2011.

LIMA, Homero Luís Alves de. **Pensamento Epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico.** Mestrado em Educação (Dissertação) - UFPE, Recife, 1999.

_____. **Pensamento Epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico.** RBCE, 21 (2/3), Jan./Maio, 2000.

LOVISOLO, H. **Sobre a pós-graduação em educação física.** In: FERREIRA NETO, A. et al. (Org.). Leituras de natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 71-88.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** Tradução Rodne Nascimento. Revisão Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma ontologia do ser social - Volume I.** Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. Editora Boitempo - SP, 2015.

_____. **Para uma ontologia do ser social – Volume II.** Trad. Nélio Schneider. 1º Edição. Editora Boitempo - SP, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio Silviano Santiago - 12º Ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2009.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. **Pós-graduação na Educação física Brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Organização e Introdução: Osvaldo Coggiola. 1º Ed. Editora Boitempo. São Paulo - SP, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. 1º Edição. Editora Boitempo – São Paulo, 2004.

_____. **A Ideologia Alemão: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1856)/** Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução: Rubens Enderle, Nélio

Schneider, Luciano Cavini Martorano. Supervisão Editorial: Leandro Konder. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus ; [supervisão e notas Marcelo Backes]. - [2.ed revista]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital.** Tradução: Rubens Enderle. 2º Edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.** Goiânia: Alternativa, 2002.

MATO GROSSO. **Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado) da Universidade Federal do Mato Grosso.** Texto Didático: 19 páginas, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

_____. **Educação Para Além do Capital.** Tradução Isa Tavares. 2º Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Os “Pós-ismos” e outras querelas ideológicas.** Perspectiva, Florianópolis, NUP/CED; Editora da UFSC, v. 14, n. 25, jan./jun.1996.

_____. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna.** Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 122, p.337-357, maio/ago 2004.

_____. **Os “Pós-ismos” e outras querelas ideológicas.** Perspectiva, Florianópolis, NUP/CED; Editora da UFSC, v. 14, n. 25, jan./jun.1996.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx.** Org. José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. **O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx: demarcações questionadas.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 1998.

_____. **Pode-se falar de uma teoria do conhecimento em Hegel?** Rev. Simbio-Logias. V.1, n.1, mai/2008.

NUNES, Rosana Helena; AMARAL, Manoel Francisco do. **Produção Científica em Educação Física: estado de Pernambuco.** In: Márcia Chaves Gamboa; Silvio Sánchez Gamboa e Celi Taffarel (Org.) PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: o impacto dos sistemas de pós-graduação na

formação dos pesquisadores da região. Campinas: SP, Librium Editora, 2017.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos de construção das ciências humanas**. In: OLIVEIRA, Paulo de S. (Org) Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: UNESP. 1998.

ORSO, José Paulino. A criação da Universidade e o Projeto Burquês de Educação no Brasil. In: José Paulino Orso, Dermeval Saviani, João dos Reis Silva Júnior, Paolo Nosella (Org.) **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. Campinas: SP. Autores Associados, 2007.

ORSO, José Paulino. A reforma Universitária dos anos de 1960. In: José Paulino Orso, Dermeval Saviani, João dos Reis Silva Júnior, Paolo Nosella (Org.) **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. Campinas: SP. Autores Associados, 2007.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PEIXOTO, Elza Margarida. **Análise da produção do conhecimento: a prática como direção da crítica**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 2, p. 5-25, ago. 2017.

PINHA, Carolina Santos Barroso de. **A produção do Conhecimento sobre a Formação Profissional em Educação Física: realidade e perspectivas superadoras**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Campinas - SP, 2017.

PINTO, Luiz Gonçalves. **O progresso da ciência e o anarquismo epistemológico de Karl Paul Feyrabend**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC – RJ, 2007.

QUADROS, Helder Madruga de.; AFONSO, Mariângela da Rosa. **Trajetória da pós-graduação stricto-sensu na área de Educação Física: um estudo de revisão**. EF desportes.com, Revista Digital: Buenos Aires, n. 16, v. 162, nov. 2011.

ROSA, Suely; LETA, Jacqueline. **Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011.

SÁ, Kátia Oliver de; ALVES, Moisés Henrique Zeferino; SILVA, Ivson Conceição; SANTOS, Gilson Trindade dos, SILVA, Luís Carlos Gomes da, SILVA, William da. **PESQUISA EPISTERNORDESTE: realidade da produção do conhecimento strictu sensu em Educação Física, esporte e lazer de professores que trabalham em cursos de formação de professores de Educação física no estado da Bahia - 1982 a 2012**. In: Márcia Chaves

Gamboa; Silvio Sánchez Gamboa e Celi Taffarel (Org.) **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE BRASILEIRO: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região.** Campinas: SP, Librium Editora, 2017.

SACARDO, Michele Silva. **REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: o impacto dessa política na área da Educação Física.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 29, n. 1, p. 75-88, set. 2007.

_____. Elaboração própria e a partir das discussões de Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa na Disciplina: **Epistemologia e Pesquisa Educacional**, Unicamp, Programa de pós-graduação em Educação. 2010.

_____. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil.** São Carlos - USCAR, 2012.

_____. **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: desdobramentos para formação e para a prática pedagógica na região.** Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (Texto Didático), 2017.

SACARDO, Michele S; SILVA, Régis H. dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **As Análises Epistemológicas na Educação Física: redescrivendo às redescritões? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica...** In: Marcia Chaves-Gamboa; Silvio Sanchez Gamboa. (Org.). **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: balanços, debates e perspectivas..** 1ªed.Alagoas: Edufal, 2015, v. , p. 104-125.

SACARDO, Michele Silva; SILVA, Régis Henrique dos Reis. **A crítica crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da educação física.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 2, p. 26-39, ago. 2017.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos.** Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SANTOS, Boaventura. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997, 348p.

SANTOS, João Derli de Souza. **A produção do conhecimento em Educação Física: análise epistemológica das dissertações e teses dos programas de pós-graduação nas universidades públicas da região sul do Brasil (2000-2010).** UNICAMP: Campinas- SP, 2012.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico.** Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 42. Set/dez

2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. 6º Ed., Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

_____.; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana: uma autonomia disciplinar**. Revista Motricidade Humana. ISEP-UTI, 5-26, Jul./Dez., 1988.

_____. **Para uma epistemologia da Motricidade Humana – prolegômenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 2ºd. 1994.

_____. **Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Blumenau: FURB, 1995.

_____. **Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica**. RJ: Motus Corporis, ver., vol. 3, n. 2, p. 09-49, 1996.

SILVA, Ivson Conceição. **Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em educação física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores**. Dissertação de Mestrado: UFBA, 2015.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3º ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA E SILVA, Rossana V. **Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

_____. **Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1997.

_____. **As ciências do esporte no Brasil nos últimos 20 anos: contribuição da pós-graduação stricto sensu**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, p. 54-64, set. 1998.

_____. **O CBCE e a produção do conhecimento em educação física em perspectiva.** In: FERREIRA NETO, A. (Org.). Leituras da TANI, Go. **Pesquisa e pós-graduação em Educação Física.** In: PASSOS, S. C. E. (Org.) Educação Física e esportes na Universidade. Brasília: MEC, 1988, p. 157-176.

SOUZA, Júlia Paula Mota de. **Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008).** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2011.

_____. **Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008).** Motrivivência, Ano XXIII, n° 36, junho/2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

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.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; e LACKS, Solange. **Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: Formação profissional em educação física e mundo do trabalho/** (org.) Zenólia Christina Campos Figueiredo – [S.I.: s.n.], Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke.; & SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia Licenciatura x Bacharelado. In: Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano/** Dinah Vasconcellos Terra, Marcílio Souza Júnior – Editora Hucitec – S. P.: Aderaldo e Rothschild: Goiânia-GO: CBCE, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **As matrizes teóricas do conhecimento científico.** Texto Didático. Goiânia: DEFD/UCG, 2008.

_____. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos.** Tese de Doutorado. Goiânia: PUC-Go, 2010.

_____; RONCATO, Rodrigo M. A. **Metodologia da Investigação Científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física.** (Texto didático). Goiânia, 2015.

VIERIA, Luizmar da Silva Júnior; SACARDO, Michele Silva. **A pós-graduação em Educação Física na região Centro-Oeste.** Anais de Congresso: VII Congresso do Centro-Oeste de Ciências do Esporte (CONCOCE), 2018.

WOOD, Ellen Meiksins. **O que é agenda pós-moderna?.** In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” - Protocolo de registro e Planilhas III-A e III-C

1) Processo de Identificação:

- a) Planilha dos cursos de Educação Física em atividade dos Estados da região Centro-Oeste;
- b) Planilha do levantamento dos nomes dos docentes doutores que atuam nos cursos de Educação Física nos Estados de Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.
- c) Texto da tese de doutorado (digitalizado). Acesso: <http://bdtd.ibict.br/> ou nas bibliotecas digitais das IES, ou dos programas de Pós-graduação onde a tese foi defendida.
- d) Curriculum Lattes do Pesquisador : <http://lattes.cnpq.br/>.
- e) Planilhas Excel: instrumento de registro da caracterização da produção científica (Planilhas III-A e III-C).

2) Processo de Preenchimento

- a) Dados sobre o Estado e instituição e sigla onde atua o pesquisador: tomar da planilha dos cursos de Educação Física em atividade (**Planilha III-A**);
- b) Dados de identificação da pesquisa: tomar da planilha do levantamento dos nomes dos docentes; (**Planilha III - A**);

- c) Dados sobre o pesquisador (formação, vinculação a grupo de pesquisa): tomar do curriculum Lattes, Link na planilha do levantamento dos nomes dos docentes **(Planilha III - A)**;
- d) Dados sobre a caracterização da pesquisa: tomar do texto completo da dissertação ou tese. **(Planilha III - A)**.

3) Instruções gerais

A coleta será realizada em duas (02) planilhas Excel. (III-A e III-C)

A) Planilha III-A: Caracterização Geral dos Professores e das Teses de Doutorado.

B) Planilha III-C: Registro de Referenciais Teóricos e da Tipologia Documental das Referências.

A - Planilha III-A

Campos:

1. **Código do registro:** dado preenchido pelo autor da coleta dos dados, considerando o estado e a sequência numérica dos registros nesse estado. Exemplo: GO001, em que GO é a sigla do estado de Goiás, e 001 é o primeiro registro, considerando três dígitos para até 999 registros por estado. Esse mesmo código será utilizado nas duas planilhas, correspondendo à mesma pesquisa;
2. **Estado:** onde atua o pesquisador, conforme o relatório fornecido pelo sistema E-MEC. Pode utilizar a sigla do estado, como preferir. Exemplo: Goiás - GO;
3. **Sigla da IES:** Instituição do Ensino Superior (IES) onde atua o professor doutor, conforme o relatório fornecido pelo sistema E-MEC;
4. **Código do curso:** de Educação Física onde atua o professor doutor, dado retirado do relatório fornecido pelo sistema E-MEC;
5. **Nome do autor:** da tese de doutorado que está sendo analisada, conforme apresentado na produção ou plataforma Lattes;
6. **Gênero do autor:** registramos M para masculino e F para Feminino;
7. **Endereço curriculum Lattes:** procuramos na plataforma Lattes, considerando que a atualização é feita pelos professores;

- 8. Área de formação na graduação:** procuramos este dado na plataforma Lattes. No caso do autor possuir duas graduações, priorizamos a área da Educação Física, ou nada consta (NC);
- 9. Nível pós-graduação (M/D/PD):** Registramos o nível a que corresponde à tese de doutorado que está sendo analisada. Nos casos em que o mesmo docente possuía mais de uma pesquisa a ser analisada, será necessário fazer um registro por cada tese concluída. Dado tomado no texto completo da tese. Os dados devem ser coletados no banco de teses da CAPES ou na BDTD (<http://bdtd.ibict.br/>). A partir do texto completo podem ser confirmadas as informações: D: Doutorado; PD: Pós-Doutor. Outras opções como mestrado profissionalizante ou pós-doutorado não foi considerada, já que não existem padrões para os relatórios ou súmula de textos;
- 10. IES da titulação da pós-graduação:** sigla da instituição onde foi defendida a tese que foi analisada. Dado tomado no texto completo da tese de doutorado ou extraído da plataforma Lattes;
- 11. Área (s) do curso de pós-graduação:** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese. Nos casos em que houve mais de uma área, separá-las por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);
- 12. Linha (s) de pesquisa:** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese. Nos casos em que houve mais de uma área, separamos por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);
- 13. Participação e/ou coordenação de Grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ:** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese. Nos casos em que houver mais de uma área, separamos por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);
- 14. Agência de Fomento (bolsa):** registramos conforme aparece na plataforma Lattes, ou no banco de teses da CAPES ou no texto completo da tese (agradecimentos). Nos casos em que houver mais de uma área, separamos por ponto e vírgula. Nos casos em que não houve registro colocamos: NC: (nada consta);

- 15. Título da tese de doutorado:** que foi analisada. Registramos conforme aparece no texto da tese de doutorado, ou conforme a plataforma Lattes, ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 16. Resumo:** transcrição do texto completo do resumo, dados tomados do texto completo da tese de doutorado, ou no banco de teses da CAPES, ou na página do programa de pós-graduação onde foi defendida;
- 17. Principais temáticas tratadas:** síntese, considerando o resumo e as palavras-chave contidos na tese de doutorado;
- 18. Definição do problema e/ou questão principal:** dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou do conteúdo resumido. Ou nada consta (NC);
- 19. Objetivo geral:** dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou referência. Ou nada consta (NC);
- 20. Principais resultados e conclusões:** dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC);
- 21. Ano de defesa:** registramos conforme aparece no texto da tese de doutorado, ou conforme a plataforma Lattes; ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 22. Orientador(a):** nome completo do orientador da pesquisa que foi analisada. Registramos conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou na plataforma Lattes, ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 23. Sexo do(a) orientador(a):** registramos M para masculino e F para Feminino.
- 24. Co-orientador (a):** nome completo do co-orientador (a) da pesquisa que foi analisada. Registrar conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou na plataforma Lattes, ou no Banco de Teses da CAPES, ou nada consta (NC);
- 25. Gênero do(a) co-orientador(a):** registrar M para masculino e F para Feminino.
- 26. Localização eletrônica do resumo e da tese de doutorado:** localização eletrônica do resumo e da tese de doutorado: endereço eletrônico, ou banco de teses da CAPES, ou na página do programa de pós-graduação onde foi defendida. Ou nada consta (NC).

B - Planilha III-C**Campos:**

- 1. Código do registro:** [...].
- 2. Teorias Utilizadas:** referenciais teóricos, categorias de análise e/ou, conceitos-chave-utilizados na interpretação dos resultados. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da tese de doutorado. Registramos as expressões utilizadas pelos autores e registramos em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC);
- 3. Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação:**
Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação - referências retiradas do texto completo. Recomenda-se: a) utilizamos o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD, com o sobrenome do autor e verificar os lugares em que é citado; b) conferimos no contexto da citação a possível contribuição para a construção da base teórica ou a interpretação dos resultados; c) caso se constate essa contribuição, seja pelo número de vezes em que o autor é citado, e/ou a relação do conteúdo com a problemática central da pesquisa e a interpretação de resultados, esse autor passará a compor a planilha III-C da análise bibliográfica. Obras citadas na revisão bibliográficas, mas que não são retomadas na discussão dos resultados e obras de caráter metodológico que referenciam as técnicas e os procedimentos não serão consideradas; d) Registramos o autor, a obra citada e ano de publicação de acordo com as normas da ABNT;
- 4. Tipologia documental da referência:** L: livro; C: capítulo de livro, A: artigo; T: trabalhos em eventos; D: documento histórico (fonte primária); I: documento retirado da internet; N: normas e legislação; R: relatórios; O: outros (fac-similes, blog, etc.).