



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MOISES HENRIQUE ZEFERINO ALVES**

**REALIDADE E POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DE TESES EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA: CRÍTICA AO LÓGICO E HISTÓRICO NAS  
PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DOS PROGRAMAS DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA (2004-2020)**

Salvador  
2022

**MOISES HENRIQUE ZEFERINO ALVES**

**REALIDADE E POSSIBILIDADE NA PRODUÇÃO DE TESES EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA: CRÍTICA AO LÓGICO E AO HISTÓRICO NAS  
PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NOS PROGRAMAS DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA (2004-2020)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito de obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celi Nelza Zülke Taffarel  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Kátia Oliver de Sá

Salvador  
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Alves, Moises Henrique Zeferino.

Realidade e possibilidade na produção de teses em Educação Física [recurso eletrônico] : crítica ao lógico e ao histórico nas produções do conhecimento científico nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia (2004-2020) / Moises Henrique Zeferino Alves. - Dados eletrônicos. - 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Nelza Zülke Taffarel.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Oliver de Sá.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação física - Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Educação física - Teses. 3. Produção do conhecimento. 4. Epistemologia. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Sá, Kátia Oliver de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 378.007 - 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 20/12/2022 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) MOISÉS HENRIQUE ZEFERINO ALVES, de matrícula 218121786, intitulada REALIDADE E POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DE TESES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CRÍTICA AO LÓGICO E AO HISTÓRICO NAS PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA (2004-2020). Às 14:00 do citado dia, Faculdade de Educação, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof<sup>ª</sup>. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL que apresentou os outros membros da banca Titulares: Prof<sup>ª</sup>. Dra. NAIR CASAGRANDE, Prof<sup>ª</sup>. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof<sup>ª</sup>. Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER, Prof<sup>ª</sup>. Dra. KATIA OLIVER DE SA e Prof<sup>ª</sup>. Dra. CÁSSIA HACK e, Suplentes Prof<sup>ª</sup>. Dra. JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, Profo. Dr. Claudio de Lira Santos; Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Sá Brito; Prof. Dr. Rafael Lima Kons. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora APROVADO o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente

MARCIA MORSCHBACHER  
Data: 23/12/2022 13:55:04-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Dra. KATIA OLIVER DE SA**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente

KATIA OLIVER DE SA  
Data: 23/12/2022 17:58:37-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Dra. CÁSSIA HACK**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente

CASSIA HACK  
Data: 22/12/2022 16:14:44-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Dra. NAIR CASAGRANDE, UFBA**

Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente

NAIR CASAGRANDE  
Data: 26/12/2022 13:35:35-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA**

Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente

MARIZE SOUZA CARVALHO  
Data: 28/12/2022 07:45:07-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA**

Presidente



Documento assinado digitalmente

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL  
Data: 18/12/2022 20:47:31-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**MOISÉS HENRIQUE ZEFERINO ALVES**

Doutorando(a)



Documento assinado digitalmente

MOISES HENRIQUE ZEFERINO ALVES  
Data: 28/12/2022 09:33:39-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Aos meus pais, Osvandir e Isabel, pelo incentivo e apoio incondicional nesses momentos de  
intenso estudo...

Aos amigos do Grupo LEPEL, companheiros de todas as horas...

À toda classe trabalhadora oprimida pelo capital...

Que este estudo possa contribuir na luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Osvandir e Isabel, meus primeiros incentivadores, que sempre estiveram do meu lado, incentivando e apoiando em todos os momentos de minha formação acadêmica.

Um agradecimento especial à Professora e co-orientadora desta tese Dr<sup>a</sup> Kátia Oliver Sá, que vem acompanhando e contribuindo intensamente a minha formação desde a graduação, passando pelo mestrado e agora no doutorado; uma companheira com uma vida dedicada a formação de novos professores e pesquisadores, sempre prestativa, atenciosa e amorosa e exigente no rigor que a ciência demanda de todo pesquisador.

À professora Celi Taffarel, orientadora desta tese e nossa maior referência na Educação Física, pelas orientações e ensinamentos que vão muito além deste trabalho e que muito contribuíram para minha formação enquanto professor, pesquisador e militante cultural.

Aos companheiros e companheiras do grupo LEPEL, em especial aos companheiros Ivson Silva, Jaildo Vilas Bôas, e Eliabe Oliveira, do projeto EPISTEFNORDESTE/BAHIA, que em muito contribuíram para a materialização deste trabalho.

À todos os servidores técnicos administrativos e terceirizados da UFBA, em especial da FACED, e professores do PPGEDU que com o trabalho e dedicação constroem todos os dias as condições para a formação de novos mestres e doutores, mesmo diante de tantas adversidades.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo financiamento da pesquisa.

Sem a colaboração de todas essas pessoas, essa tese não seria possível.

Las consecuencias sólo se pueden evitar eliminando sus causas. De modo que como los cada vez más graves problemas sociales obedecen finalmente a la apropiación privada de los medios de producción, sólo su expropiación puede lograr que todos los medios disponibles (incluyendo el trabajo de quienes ahora no aportan nada útil al conjunto de la sociedad, los capitalistas) se pongan al servicio del conjunto de la población, con el horizonte final de abolir definitivamente la explotación y construir una sociedad sin clases. En una sociedad sin clases las posibilidades serían enormes [...] Piénsese simplemente en cómo podría ser hoy el combate contra el cáncer, si durante los últimos años se hubiera dedicado a investigar sobre él la mitad de lo que efectivamente se ha gastado en armamento. Pero en el capitalismo no sólo no se hace ni se podría hacer, sino que a estos fines cada vez se les dedica menos recursos. En definitiva, sólo en una sociedad sin clases basada en la propiedad social de todos los medios de producción, la noción de bienestar puede alcanzar una materialización real, universal y siempre en aumento. Exactamente de eso se trata.

(MONTORO, 2014, p. 674)

ALVES, Moises Henrique Zeferino. *Realidade e possibilidade na produção de teses em Educação Física: crítica ao lógico e ao histórico nas produções do conhecimento científico nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia (2004-2020)*. 248 f. 2022. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

Esta investigação se situa na linha de pesquisa em Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA); foi produzida por dentro do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e está situado no eixo da produção do conhecimento da pesquisa matricial do referido grupo. A pergunta síntese que norteou a pesquisa foi: na realidade concreta da crise estrutural do capital, que alimenta historicamente o desenvolvimento de uma dada lógica para produzir ciência, que fundamentos lógicos alicerçam a produção de teses de professores/pesquisadores de Educação Física em Programas de Pós-Graduação de Educação na Bahia (2004-2020) e quais as possibilidades da lógica instituída na produção científica avançar para além dos interesses do capital? A tese se sustentou a partir de dois fundamentos essenciais: 1) Os fundamentos lógicos que embasam as teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020, sofrem determinações advindas da crise estrutural do capital e suas injunções, com implicações epistemológicas, tais como o recuo da teoria, o ceticismo ontológico e o relativismo epistemológico, alimentados por fundamentos da lógica formal, por um lado, e a valorização da teoria, da ontologia e da verdade objetiva, alimentadas pela lógica dialética, por outro, que expressam a disputa mais geral por projetos de sociedade; 2) A produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, em vistas a contribuição da produção da ciência para além do capital, necessária à transformação da práxis social da sociedade de classes, rumo à transição, exige uma mudança na lógica de produção da ciência, cujos indicadores de possibilidades podem ser identificados a partir da análise da produção de teses de Educação Física produzida por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, as quais tomam como aporte os fundamentos da lógica dialética, que permite apreender o movimento real e concreto da realidade objetiva. Os procedimentos de análise se basearam nos apontamentos de Kosik (1976, p. 37): Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material investigado; Análise das formas de desenvolvimento do material investigativo sobre o objeto; Investigação da coerência interna do objeto. Concluímos, portanto, afirmando em tese, que na sociedade capitalista com interesses antagônicos entre a classe trabalhadora e a burguesia, a ciência não constitui uma área de neutralidade ideológica; pelo contrário é um campo de disputas cada vez mais acirradas, dado o aprofundamento das contradições da fase imperialista do capital que gera fortes implicações para a área de Ciência e Tecnologia; disputas estas que se desenvolvem através de diferentes mediações como o marco legal, a política e a lógica da produção do conhecimento. No âmbito da lógica da produção do conhecimento das teses em Educação Física no estado da Bahia, essa disputa está dada no confronto entre a lógica formal e a lógica dialética de se produzir ciência, na qual essa última apresenta indicadores de possibilidade para uma produção do conhecimento para além do capital, na linha da transição rumo ao projeto histórico socialista.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Produção do Conhecimento. Epistemologia.

ALVES, Moises Henrique Zeferino. *Reality and possibility in the production of theses in Physical Education: criticism of logic and history in the production of scientific knowledge in graduate education programs in the state of Bahia (2004-2020)* 248 f. 2022. Thesis (Doctorate) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## ABSTRACT

This investigation is located in the line of research in Education, Body Culture and Leisure, of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Education (FACED) of the Federal University of Bahia (UFBA); was produced by the Research Group in Physical Education, Sport and Leisure (LEPEL) and is located in the axis of knowledge production of the matrix research of the referred group. The synthesis question that guided the research was: in the concrete reality of the structural crisis of capital, which historically feeds the development of a given logic to produce science, what logical foundations support the production of theses by professors/researchers in Graduate Programs of Education in Bahia (2004-2020) and what are the possibilities of the logic established in scientific production to advance beyond the interests of capital? The thesis was based on two essential foundations: 1) The logical foundations that support the Physical Education theses produced by teachers/researchers in PPG in education in the state of Bahia, considering the period from 2004 to 2020, suffer determinations arising from the crisis capital and its injunctions, with epistemological implications, such as the retreat of theory, ontological skepticism and epistemological relativism, fed by foundations of formal logic, on the one hand, and the valorization of theory, ontology and objective truth, fed by dialectical logic, on the other hand, which express the more general dispute over society's projects; 2) The production of knowledge *stricto sensu* in Physical Education, in view of the contribution of science production beyond capital, necessary to transform the social praxis of class society, towards transition, requires a change in the logic of science production, whose indicators of possibilities can be identified from the analysis of the production of Physical Education theses produced by teachers/researchers in PPG in education in the state of Bahia, which take as input the foundations of dialectical logic, which allows to apprehend the real movement and concrete objective reality. The analysis procedures were based on Kosik's notes: (1976, p. 37), Thorough historical appropriation of the object with full mastery of the investigated material; Analysis of ways of developing investigative material on the object; Investigation of the object's internal coherence. We conclude, therefore, by stating in theory that in a capitalist society with antagonistic interests between the working class and the bourgeoisie, science does not constitute an area of ideological neutrality; on the contrary, it is a field of increasingly fierce disputes, given the deepening of the contradictions of the imperialist phase of capital, which generates strong implications for the area of Science and Technology; These disputes are developed through different mediations such as the legal framework, politics and the logic of knowledge production. In the scope of the logic of knowledge production of theses in Physical Education in the state of Bahia, this dispute is given in the confrontation between the formal logic and the dialectical logic of producing science, in which the latter presents indicators of possibility for a production of knowledge beyond capital, in the line of transition towards the socialist historical project.

**Keywords:** Physical Education. Knowledge Production. Epistemology.

ALVES, Moisés Henrique Zeferino. *Realidad y posibilidad en la producción de tesis en Educación Física: crítica de la lógica y de la historia en la producción de conocimiento científico en los programas de educación de posgrado en el estado de Bahia (2004-2020)*. 248 f. 2022. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2022.

## RSUMEN

Esta investigación se ubica en la línea de investigación en Educación, Cultura del Cuerpo y Ocio, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Facultad de Educación (FACED) de la Universidad Federal de Bahía (UFBA); fue elaborado por el Grupo de Investigación en Educación Física, Deporte y Ocio (LEPEL) y se ubica en el eje de producción de conocimiento de la matriz de investigación del referido grupo. La pregunta de síntesis que guió la investigación fue: en la realidad concreta de la crisis estructural del capital, que históricamente alimenta el desarrollo de una determinada lógica para producir ciencia, qué fundamentos lógicos sustentan la producción de tesis de profesores/investigadores en Programas de Posgrado en Educación en Bahia (2004-2020) y ¿cuáles son las posibilidades de la lógica establecida en la producción científica para avanzar más allá de los intereses del capital? La tesis se basó en dos fundamentos esenciales: 1) Los fundamentos lógicos que sustentan las tesis de Educación Física producidas por docentes/investigadores en PPG en educación en el estado de Bahía, considerando el período de 2004 a 2020, sufren determinaciones derivadas de la crisis capital y sus mandatos, con implicaciones epistemológicas, como el repliegue de la teoría, el escepticismo ontológico y el relativismo epistemológico, alimentados por fundamentos de la lógica formal, por un lado, y la valorización de la teoría, la ontología y la verdad objetiva, alimentados por la lógica dialéctica, por el otro. por otro lado, que expresan la disputa más general sobre los proyectos de la sociedad; 2) La producción de conocimiento stricto sensu en Educación Física, en vista del aporte de la producción de ciencia más allá del capital, necesaria para transformar la praxis social de la sociedad de clases, hacia la transición, exige un cambio en la lógica de la producción de ciencia, cuyos indicadores de posibilidades se puede identificar a partir del análisis de la producción de tesis de Educación Física producidas por profesores/investigadores en PPG en educación en el estado de Bahía, que toman como insumo los fundamentos de la lógica dialéctica, que permite aprehender el movimiento real y la realidad objetiva concreta. Los procedimientos de análisis se basaron en las notas de Kosik: (1976, p. 37), Apropriación histórica minuciosa del objeto con pleno dominio del material investigado; Análisis de formas de desarrollar material de investigación sobre el objeto; Investigación de la coherencia interna del objeto. Concluimos, por tanto, afirmando en teoría que en una sociedad capitalista con intereses antagónicos entre la clase obrera y la burguesía, la ciencia no constituye un ámbito de neutralidad ideológica; por el contrario, es un campo de disputas cada vez más feroces, dada la profundización de las contradicciones de la fase imperialista del capital, lo que genera fuertes implicaciones para el área de Ciencia y Tecnología; Estas disputas se desarrollan a través de diferentes mediaciones como el marco legal, la política y la lógica de producción del conocimiento. En el ámbito de la lógica de producción de conocimiento de tesis en Educación Física en el estado de Bahía, esta disputa se da en la confrontación entre la lógica formal y la lógica dialéctica de producir ciencia, en la que esta última presenta indicadores de posibilidad para una producción del conocimiento más allá del capital, en la línea de transición hacia el proyecto histórico socialista.

**Palabras clave:** Educación Física. Producción de conocimiento. Epistemología.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Orçamento Público Federal em 2020.....	97
Gráfico 02 -	Desembolso anual somado de CNPq, CAPES e FINEP no apoio à P&D no Brasil.....	102
Gráfico 03 -	Dispêndio Anual do CNPq para bolsas e fomento.....	102
Gráfico 04 -	Área de Formação dos Professores orientadores de egressos de cursos <i>stricto sensu</i> de Educação.....	137
Gráfico 05 -	Área de Titulação no Doutorado.....	91
Gráfico 06 -	Temáticas tratadas nas teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020).....	139
Gráfico 07 -	Grupos de Pesquisa onde as teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia foram desenvolvidas (2004-2020).....	140
Gráfico 08 -	Bolsas de fomento da pesquisa das teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020).....	141
Gráfico 09 -	Anos de defesa das produções de teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020).....	142
Gráfico 10 -	Quantitativo de produções de teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020) por orientador.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação no Estado da Bahia.....	132
Quadro 02 -	Quantidade de Professores Credenciados em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Estado da Bahia por IES.....	134
Quadro 03 -	Último Resultado da Avaliação Quadrienal dos Cursos dos PPG em Educação pela CAPES (2020).....	135
Quadro 04 -	Quantidade de Professores Credenciados nos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Estado da Bahia por IES, que Orientam Objetos de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.....	136
Quadro 05 -	Professores que Orientam Pesquisas na Área da Educação Física nos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação no Estado da Bahia.....	136
Quadro 06 -	Instrumento de Registro de Preenchimento da Planilha: Caracterização da produção científica levantada pelo projeto ESPISTEFNORDESTE - 51 campos, sendo 16 dados formais e 35 dados de análise da produção.....	191
Quadro 07 -	Dados sobre a Caracterização da Produção Levantada.....	197
Quadro 08 -	Substrato Material Objetivo da Realidade das Teses Levantadas.....	208

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BCU** – Banco Central Europeu
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE** – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EPISTEF** – Epistemologia da Educação Física
- EUA** – Estados Unidos da América
- FAO** – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FACED** – Faculdade de Educação
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- HIIK** – *Heidelberg Institute for International Conflict Research*
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** – Instituição Federal de Educação Superior
- INPE** - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
- LEPEL** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
- MCTIC** – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Medida Provisória
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- OS** – Organização Social
- PEC** – Projeto de Emenda Constitucional
- P&D** – Pesquisa e Desenvolvimento
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PITCE** – Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
- PL** – Projeto de Lei
- PNPG** – Plano Nacional de Pós-graduação

**PPG** – Programa de Pós-Graduação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**SBPC** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**UE** – União Europeia

**UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana

**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UNEB** – Universidade Estadual da Bahia

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	ESTUDOS ANTECEDENTES DA PESQUISA.....	16
1.2	PROBLEMATICAIDADE DO PROBLEMA: QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE.....	23
1.3	MÉTODO E PROCEDIMENTOS.....	47
<b>1.3.1</b>	<b>Processo de Organização e Análise.....</b>	<b>52</b>
1.4	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO.....	54
<b>2</b>	<b>NEXOS E RELAÇÕES ENTRE A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, A CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
2.1	NEXOS E RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E OS MODOS DE PRODUÇÃO NA HISTÓRIA.....	56
2.2	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DA CIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	77
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS LÓGICOS DA PRODUÇÃO DA CIÊNCIA NO CARÁTER HISTORICO DA LUTA DE CLASSES: LÓGICA FORMAL E LÓGICA DIALÉTICA.....</b>	<b>108</b>
<b>4</b>	<b>A LÓGICA QUE FUNDAMENTA AS TESES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRODUZIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA BAHIA.....</b>	<b>132</b>
4.1	EXPOSIÇÃO DA ANÁLISE DE TESES PRODUZIDAS POR PROFESSORES/PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA.....	132
<b>4.1.1</b>	<b>Caracterização da produção das teses levantadas (2004-2020) .....</b>	<b>132</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Análise dos fundamentos lógicos das teses de Educação Física produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado da Bahia (2004-2020), à luz da luta de classes.....</b>	<b>145</b>
4.1.2.1	Escola.....	145
4.1.2.2	Formação Profissional e Mundo do Trabalho.....	151
4.1.2.3	Políticas Públicas.....	154
4.1.2.4	Comunicação e Mídia.....	156
4.1.2.5	Lazer e Sociedade.....	161
4.1.2.6	Memórias da Educação Física e Esporte.....	162
4.1.2.7	Epistemologia.....	164
4.1.2.8	Corpo e Cultura.....	166

<b>5</b>	<b>A LÓGICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DO CAPITAL: O QUE APONTAM OS PROFESSORES/PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUAS TESES.....</b>	<b>168</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>197</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>208</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES DA PESQUISA

Partindo da consideração de que a produção de novos conhecimentos científicos não se situa em um vácuo, mas muito pelo contrário, está sempre localizada em um espaço e tempo histórico bem delimitados na realidade concreta em que os fenômenos se desenvolvem, optamos por iniciar nossa introdução destacando o acúmulo teórico já conquistado no campo da Epistemologia da Educação Física através de um breve balanço dos estudos investigativos antecedentes, posto ser este o ponto de partida de nossa investigação.

Dessa forma, objetivamos expor o fio da história no âmbito das pesquisas sobre Epistemologia da Educação Física, que conecta os estudos antecedentes, considerando aquilo que existe de mais avançado na produção científica, com nossa investigação. Neste balanço, consideramos os estudos que têm aproximação com nossa base teórica, a saber, o materialismo histórico dialético, por entendermos ser os estudos que apresentam os maiores avanços para a área.

Como investigação pioneira no âmbito da Epistemologia da Educação Física, encontramos a dissertação de mestrado desenvolvida por Silva (1990), intitulada “Mestrados em Educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas” desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em sua investigação, a autora citada problematizou a questão das abordagens teórico-metodológicas predominantes a partir da análise de produções de dissertações de mestrado defendidas até o ano de 1987 em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. Para identificar essas abordagens, a autora buscou referências no campo da Epistemologia da Educação, sobretudo no acúmulo teórico proporcionado pelos estudos de Sánchez Gamboa, que foi pioneiro nas investigações no âmbito da análise epistemológica no Brasil e é até hoje uma grande referência.

Em sua dissertação, Silva (1990) adaptou o instrumento desenvolvido por Gamboa (1982, 1987), denominado matriz paradigmática, para a análise da produção do conhecimento em Educação Física. Buscando reconstituir a lógica que fundamenta as pesquisas, através da utilização da matriz paradigmática, que possibilitou reconhecer os níveis técnico, metodológico, teórico e os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos das pesquisas, a autora identificou a predominância de uma única abordagem teórico-metodológica,

a empírico-analítica, cuja concepção de ciência se baseia nos fundamentos da corrente filosófica positivista.

Anos mais tarde Silva (1997) prosseguiu seus estudos na área da Epistemologia da Educação Física em sua tese de doutorado intitulada “Pesquisa em Educação Física: Determinações históricas e implicações epistemológicas” desenvolvida na Universidade Federal de Campinas. A pesquisadora buscou analisar a produção nacional *stricto sensu* desenvolvida entre 1988 a 1994, tendo em vista reconhecer às tendências teórico-metodológicas que predominavam na produção de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil, mais uma vez adotando o instrumento da matriz paradigmática. Contudo, é possível identificar em seus estudos de doutorado um avanço importante com relação ao esforço teórico empreendido para identificar os nexos da produção com sua base material histórica que constituem as condições objetivas para a produção das pesquisas, sobretudo no âmbito das determinações políticas.

A autora identificou três grandes abordagens teórico-metodológicas investigativas que orientaram a produção das pesquisas: a empírico-analítico, predominante da década de 1970, mas que foi diminuindo nos últimos anos, a fenomenológico-hermenêutico, que se colocou como tendência alternativa no primeiro período da produção (1971 a 1980), mas que perdeu força no último período (1981-1984), e o crítico-dialético, pouco expressivo nos dois primeiros períodos, com tendência de aumento na última fase. A autora também identificou nas determinações do contexto sócio-econômico-político do período investigado, a existência de paradigmas rígidos no interior dos cursos de Pós-Graduação que se expressam na estrutura dos cursos, em suas normas e regulamentos e sua produção científica orientada por pressupostos da abordagem empírico-analítica.

Entretanto, esse período, que podemos caracterizar como pioneirismo, das pesquisas sobre Epistemologia da Educação Física, apresenta lacunas no que concerne as relações entre o lógico e o histórico na produção, posto que as determinações históricas na pesquisa de Silva (1997) se circunscreveram mais no âmbito das determinações políticas. Assim, se colocava a necessidade de estudos que tomassem as categorias modo de produção e luta de classes como elementos-chave para a compreensão da realidade da produção do conhecimento.

Na região Nordeste, temos os estudos de Chaves (2005) que elaborou um balanço crítico da produção do conhecimento em quatro estados da região Nordeste (Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe), procurando identificar as tendências, perspectivas e desafios para a consolidação da produção científica em Educação Física na referida região. Alguns dados da

pesquisa demonstraram dificuldades para a consolidação da pesquisa em Educação Física no Nordeste, região onde na época inexistiam Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. A pesquisa evidenciou também, que a maioria dos pesquisadores (51%) obtiveram seus títulos em programas da área da Educação, uma pequena parcela (06%) em outras áreas e uma quantidade significativa (43%) em programas de Educação Física de outras regiões e outros países. Além disso, com relação à localização onde os professores obtiveram os seus títulos, (43%) se localizam no Nordeste, no entanto em outras áreas que não a Educação Física, entre os quais, Educação (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: 20 produções; Universidade Federal da Bahia – UFBA: 06 produções; Universidade Federal da Paraíba – UFPB: 02; Universidade Federal de Sergipe – UFSE: 02 produções); Serviço Social (UFPE: 02 produções) e Sociologia (UFPE: 01). Esses dados são indicadores que podem gerar uma reflexão a respeito dos desequilíbrios regionais da política de pesquisa e tecnologia que vêm excluindo a região Nordeste, sobre as inter-relações da Educação Física com outras áreas do conhecimento, e sobre a identidade epistemológica da área. A autora também identificou as três abordagens teórico-metodológicas, apontadas anteriormente por Silva, (1997), em que pôde constatar a existência de produções na abordagem crítico-dialética (46%), na fenomenológica-hermenêutica (34%) e na empírico-analítica (16%).

Essa pesquisa constitui um marco no campo das investigações sobre o balanço da produção do conhecimento em Educação Física na região Nordeste, trazendo uma grande contribuição teórica para o desenvolvimento da ciência na área. Assim como as investigações anteriores de Silva, que citamos acima, a pesquisa de Chaves também se valeu do instrumento da matriz paradigmática.

Albuquerque (2007), em sua dissertação intitulada “A produção de pesquisa em Educação física, esporte e lazer com a temática escola no Nordeste brasileiro [1982-2004]: mediações e possibilidades da Educação para além do capital”, partindo do acúmulo de estudos e do banco de dados da pesquisa de Chaves, analisou as produções com a temática escola, à luz das categorias: indivíduo, conhecimento, mudança, atividade humana, trabalho-Educação, sistema produtivo e gestão da Educação. A autora verificou que na produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste do Brasil, com a temática escola, as possibilidades para a construção da perspectiva de modificação radical das relações entre home-homem e homem-natureza, tendo como referência a “Educação Para Além do Capital” (MÉSZÁROS,2022) que estavam colocadas.

Sá (2009) em sua tese intitulada “Pressupostos ontológicos na produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 à 2008: realidade e possibilidades na Pós-Graduação e graduação em Educação física”, investigou dissertações e teses sobre o conhecimento lazer no Brasil. Em seus estudos a autora buscou identificar como os pesquisadores desenvolveram suas pesquisas na relação ou não com as determinações da formação social econômica, do ser social e suas relações de produção e os nexos com a construção do currículo de formação de professores de Educação Física; constatou que 90% das produções não reconhecem os nexos e relações entre a atividade do lazer e as determinações do modo de produção capitalista, defendendo a sociedade do capital como a única possível e que a lógica do modelo neoliberal que foi instituída nas universidades, que se produz e reproduz a partir do trato com o conhecimento da Pós-Graduação, por não estabelecer uma análise rigorosa e crítica sobre os pares dialéticos trabalho/capital e trabalho/lazer na formação econômica capitalista, torna-se elemento mediador acrítico nos fundamentos teóricos das disciplinas dos currículos de graduação de professores de Educação Física.

Essas duas últimas investigações foram muito importantes para o avanço dos estudos sobre o balanço da produção do conhecimento em Educação Física por terem sinalizado, sob a base da teoria do materialismo histórico e dialético, a centralidade da categoria do modo de produção para uma análise mais rigorosa e radical, no sentido de buscar as raízes para o que se apresenta nos estudos sobre o lazer e seus modos de apropriação e organização nos currículos de formação de professores, no caso da investigação de Sá (2009) e do que se apresenta nas produções com a temática escola, considerando as possibilidades de uma Educação para além do capital, no caso da pesquisa de Albuquerque (2007).

Estes estudos, configurados como balanços críticos da produção do conhecimento, evidenciam a existência do predomínio do paradigma empírico-analítico na produção das pesquisas, com crescimento progressivo ao longo dos últimos anos das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Todavia, recentemente o estudo de Ávila (2008) em sua tese de doutorado intitulada “A pós-Graduação em Educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo” aponta que o terreno epistemológico da produção do conhecimento se alargou, abarcando perspectivas que não podem ser enquadradas na matriz paradigmática adotada nas análises dominantes na área, uma vez que “47% das teses não se encaixam no quadro analítico que tem sido referência para a compreensão epistemológica dessa área de estudo.” (AVILA, 2008 p. 200)

Foi neste sentido que Sá (2013) partindo de uma nova proposição para investigar a produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer de professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, no período de 1982 a 2012<sup>1</sup>, buscou identificar os sistemas lógicos que os pesquisadores desenvolveram nas produções de suas pesquisas, buscando identificar os limites e possibilidades para o avanço da produção do conhecimento na área. A pesquisa apontou como resultados, dentre outras premissas, que a produção do conhecimento dos professores de Educação Física que investigou é predominantemente desenvolvida no sistema da lógica formal, cujas regularidades apontam para um modo de se fazer ciência que não parte da base material da história como mediação para o desenvolvimento do ser humano. Conseqüentemente, identificou que os pesquisadores consideram em seus ancoradouros conceituais tratados – que constituem os aportes teóricos da investigação científica – que os mesmos são determinados exclusivamente pelo movimento do pensamento subjetivo, sem considerar as contradições impostas pela realidade histórica e social em que os objetos estão inseridos; isso implica em uma condição limitante para promover procedimentos de análises e explicações sobre os objetos investigados. A pesquisadora identificou também produções que apresentam elementos lógicos do pensamento baseado nos princípios da lógica dialética, em quantidade relativamente significativa, nos quais os objetos de investigação são explicados pelo agravamento das próprias contradições que são determinadas pelo modo de produção capitalista. Portanto, apontando limites investigativos a partir de uma análise sobre o pensamento lógico em que se colocaram a maioria dos pesquisadores ao desenvolver seus objetos de pesquisa, a pesquisadora identificou o que causa a debilidade e insuficiência nos processos de análises dos objetos, quando a pesquisa se instrumentaliza pelo sistema da lógica formal.

Ainda, no campo da Educação Física, Silva (2015) buscou conhecer a realidade em que se desenvolve a produção do conhecimento dos professores doutores efetivos do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia, considerando os supostos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos, axiológicos. Para tanto, analisou a realidade que explica, no movimento da história do modo produção capitalista, os determinantes da produção do

---

<sup>1</sup> Trata-se de um relatório de pesquisa que foi produzido no interior do projeto EPISTEFNORDESTE, ao qual esta pesquisa também está vinculada. O resultado dessa pesquisa, que teve a orientação do Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, foi apresentado na FE/UNICAM em 2013, como parte dos estudos de pós-doutoramento da referida pesquisadora.

conhecimento *stricto sensu* dos professores doutores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia.

Em seus resultados concluiu que as determinações externas que rebateram nas produções das ideias no âmbito da formação de professores do curso de Educação Física da UFBA foram: a) atraso e contenção proposital do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil pelas metrópoles e condescendência de uma classe dominante débil e inerte; b) A constituição tardia da universidade brasileira e um projeto de Educação superior voltada para as elites com dependência científica europeia e estadunidense; c) as reformas universitárias buscaram prioritariamente atender os interesses das classes dominantes, médias e do setor produtivo sob o discurso do desenvolvimento nacional; d) a ditadura empresarial-militar e a contenção das ideias marxistas para explicação da realidade e a preconização do ideário tecnocrata e subjetivista na produção científica e a privatização do ensino superior; e) as determinações dos projetos educacionais impostos pelos organismos multilaterais (FMI, BM, OMC) encabeçado pelas políticas estadunidenses; f) a política neoliberal como indutora do processo de privatização da universidade pública e do ensino superior e da mercadorização e volatilidade do conhecimento científico.

Silva (2021) em sua tese intitulada “Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação física no estado da Bahia”, investigou os nexos causais teleologicamente postos que determinam ontologicamente a fragmentação entre as premissas teóricas e programáticas na produção do conhecimento hegemônica em Educação Física no estado da Bahia e buscou apontar possibilidades superadoras a partir de uma síntese ontológico-conclusiva. Em seus estudos, constatou a necessidade da produção científica recuperar a ontologia materialista, histórica e dialética enquanto instrumento teórico que possibilita analisar, compreender e explicar a realidade em seu ser-propriadamente-assim, preconizando a análise radical, rigorosa e de conjunto dos objetos/fenômenos da investigação científica.

É possível reconhecer, portanto, que a pesquisa sobre o balanço da produção do conhecimento científico em Educação Física apresenta um percurso histórico que se desenvolveu em distintas fases. Uma primeira fase, que podemos chamar de pioneirismo, na qual se destacam dois aspectos importantes: primeiro, a interrelação com as pesquisas na área da Educação, considerando que as primeiras pesquisas que problematizam a questão da produção do conhecimento na área da Educação Física, e ainda hoje, tomaram da pesquisa sobre balanço da produção do conhecimento da área da Educação, mais precisamente a partir da

referência de Gamboa (1982, 1987), o instrumento da matriz epistemológica para a análise da produção; segundo, a preocupação maior com a identificação das abordagens teórico-metodológicas predominantes da produção do conhecimento em Educação Física, tendo como referência a classificação construída por Gamboa, a saber, as abordagens empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética, como aparecem nas pesquisas de Silva (1990;1997), investigação pioneira no Brasil e Chaves (2005), investigação pioneira na região Nordeste.

A partir de 2007, podemos identificar uma segunda fase desse campo de pesquisa, que podemos denominar de consolidação, com estudos que avançam na busca de estabelecer as categorias modo de produção como central para o processo de análise da produção do conhecimento. A preocupação com a identificação das abordagens teórico-metodológicas predominantes vai sendo superada pelo avanço de investigações que buscaram compreender os nexos e relações entre a produção do conhecimento da Educação Física e suas determinações estruturais do modo de produção da existência, a partir da identificação dos elementos mediadores, que permitem apontar limites e possibilidades para a produção.

Ao apontarmos essas duas fases na pesquisa sobre o balanço da produção do conhecimento em Educação Física, não estamos de forma alguma menosprezando as pesquisas pioneiras; muito pelo contrário, tais pesquisas foram fundamentais para compreender seus limites e possibilidades. Estamos apenas assinalando que o conhecimento avança para patamares superiores de desenvolvimento, assim também no que concerne às investigações sobre o balanço da produção do conhecimento em Educação Física, partindo dos limites e lacunas no conhecimento precedentes e apontado novas possibilidades.

O campo de investigação do balanço da produção do conhecimento em Educação Física, ainda tem uma história recente no Brasil, mais recente ainda na região Nordeste. Reconhecemos que é preciso avançar nos estudos que buscam compreender como se expressam na produção do conhecimento em Educação Física as determinações do modo de produção capitalista, sobretudo em sua crise crônica própria da fase imperialista do capital, sob a base de determinados elementos mediadores que atuam neste processo. Essa tese se propõe, portanto, a contribuir com esta problemática – especificamente no que diz respeito ao balanço da produção do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia –, dentre outros estudos investigativos que foram e vêm sendo desenvolvidos na área.

Mediante o exposto, avançamos no próximo subcapítulo em apresentar os indicadores da realidade concreta que identificamos a partir do mundo da necessidade, o qual constitui o

terreno da materialidade em que se realiza o processo de problematização da pesquisa, entendida esta como o processo de assunção subjetiva de uma necessidade objetiva historicamente colocada a fim de expor o que estamos denominando de problematidade do problema, cuja culminância se traduz nas questões norteadoras, na pergunta síntese de investigação e na hipótese de pesquisa que constitui a tese que defendemos.

## 1.2 PROBLEMATIDADE DO PROBLEMA: QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE

Esta investigação se situa na linha de pesquisa em Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA); vem sendo produzida por dentro do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL)<sup>2</sup> e está situado no eixo “produção do conhecimento” da pesquisa matricial<sup>3</sup>. Este grupo se caracteriza por envolver uma equipe de pesquisadores que se debruçam cientificamente sobre um dado problema mais central, enquanto necessidade concreta vital da humanidade, tendo em vista a construção de respostas concretas em conjunto e com unidade teórico-metodológica.

Buscamos nesta pesquisa dar continuidade a uma investigação anterior desenvolvida em dissertação de mestrado no PPGE da FACED/UFBA,<sup>4</sup> na qual analisamos os nexos e as relações entre a Política Nacional de Pós-Graduação no Brasil e a produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham em cursos de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2012<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> O Grupo LEPEL existente hoje na FACED/UFBA foi criado no ano de 2000, a partir de uma concepção de pesquisa matricial, considerando o acúmulo de estudos foi realizado inicialmente entre o período de 1994-1999, junto ao Grupo LOEDEFE/CCS/UFPE – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esportes, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco – coordenado pela profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.

<sup>3</sup> O LEPEL desenvolve uma Pesquisa Matricial, integrada a uma rede de pesquisadores a nível estadual, nacional e internacional, denominada: PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO, DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER ABORDADAS ATRAVÉS DE PESQUISA MATRICIAL NO GRUPO LEPEL/FACED/UFBA. Essa pesquisa foi elaborada desde o ano 2000 e vem sendo atualizada a cada três anos.

<sup>4</sup> ALVES, Moises Henrique Zeferino. Produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012: determinações históricas da Política nacional de pós-graduação. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

<sup>5</sup> Nossa dissertação foi desenvolvida por dentro do projeto de pesquisa EPISTEFNORDESTE, que gerou um subprojeto denominado de EPISTEFBAHIA. O projeto de pesquisa matricial à nível nacional teve como pesquisador responsável o prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, do Grupo PAIDÉIA da Faculdade de Educação da UNICAMP e contou, também, com a coordenação regional da Profa. Dra. Márcia-Chaves Gamboa e a Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel. Essa pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São

Na supracitada investigação, os resultados nos levaram a reconhecer que a produção do conhecimento científico analisada encerra uma contradição fundamental que se expressa no fato de, predominantemente, não atender à sua função precípua que é a de responder concretamente aos problemas, enquanto necessidades vitais da humanidade no campo da Educação Física, Esporte e Lazer e, deste modo, encontra limites para trazer contribuições teóricas para o desenvolvimento da humanidade, especificamente no âmbito da cultura corporal. Identificamos em nossa dissertação de mestrado que a produção do conhecimento *stricto sensu* entra em conflito com a tendência à mercadorização da ciência, que visa atender aos interesses da classe dominante, detentora do grande capital, cuja negação da lógica dialética<sup>6</sup> é um elemento determinante neste processo.

Constatamos que essa realidade em que se coloca a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física no estado da Bahia tem nexos e relações com a Política Nacional de Pós-Graduação presente nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que traçam os rumos, do ponto de vista das determinações políticas, da produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação, em direção à valorização do capital no modo de produção capitalista em sua fase imperialista, que aponta para a tendência da destruição das forças produtivas, incluindo a própria ciência, enquanto força produtiva da humanidade, em cujo momento histórico presente adquire a característica predominante de força produtiva do capital.

Os resultados a que chegamos em nossa investigação durante o mestrado nos fez questionar sobre como vem se dando a produção do conhecimento no processo de formação de novos professores/pesquisadores<sup>7</sup> nos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* no estado da Bahia, assim como, nos indagar a respeito dos fundamentos lógicos e ontológicos que constituíram a base teórico-metodológica da formação de professores/pesquisadores e os seus determinantes históricos.

Em vistas ao constatado na realidade da produção que analisamos, bem como seus nexos e relações com os PNPG, a presente pesquisa, portanto, se constitui a partir da necessidade vital

---

Paulo (FAPESP) (Processo no 2012/50019-7), teve início em 2011 e seu processo de levantamento e apresentação dos dados foi concluída em dezembro de 2015. O objetivo foi o de realizar um balanço da produção do conhecimento em Educação Física e o 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.

<sup>6</sup> Identificamos em nossa investigação em nível de mestrado, que 70% da produção do conhecimento, considerando teses e dissertações desenvolvidas pelos professores que trabalham nos cursos de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior no estado da Bahia no período de 1982 a 2012, toma como base de sustentação do pensamento teórico-científico as leis e princípios da lógica formal.

<sup>7</sup> Com a expressão professores/pesquisadores, que utilizamos ao longo de todo o texto, nos referimos aos estudantes egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação. Com o foco da produção da pesquisa nestes programas caracterizada na produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, cabe falar, neste contexto, em um processo de formação com base no binômio professor/pesquisador.

humana de disputar a direção ou os rumos da produção do conhecimento no PPG *stricto sensu* na sociedade brasileira e especificamente no estado da Bahia, considerando que o conhecimento científico é uma força produtiva da humanidade, que encerra contradições determinadas pelo modo de produção e reprodução do capital e se expressa na luta de interesses antagônicos entre as classes fundamentais da formação social e econômica capitalista, que tende a se acirrar na conjuntura atual de crise estrutural mundial do capital (MÉSZÁROS, 2011), que aponta para o esgotamento da capacidade civilizatória do modo do capital organizar a produção e reprodução da vida.

O esgotamento da capacidade civilizatória da organização sociometabólica do capital se expressa no aprofundamento das três principais dimensões do trabalho alienado, a saber: a alienação na relação homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza (MARX, 2010), que tem sua raiz na propriedade privada dos grandes meios de produção. Isso fica evidente ao olharmos para os principais problemas que hoje assolam a humanidade.

No que diz respeito à alienação na relação homem-homem, por exemplo, destacamos o aprofundamento dos conflitos bélicos, principalmente os provenientes da ofensiva imperialista estadunidense, maior potência econômica mundial, sobre o Oriente Médio; essa ofensiva apoiada pelo grupo dos oito países mais ricos do mundo, o chamado G8<sup>8</sup>, tem por objetivo o domínio dos campos petrolíferos, considerando ser o petróleo a principal fonte de energia das usinas termoeletricas daquele país, cujas fontes já se encontram em escassez em seus solos, realizando uma verdadeira afronta à soberania dos povos.

Além disso, em decorrência do acirramento das lutas de classes na fase imperialista do capitalismo, muitos conflitos têm surgido nos últimos anos na Ásia e na África Subsaariana ao ponto de em 2013 ter-se registrado 20 conflitos armados, o maior número desde a segunda guerra mundial<sup>9</sup>, o que vem acarretando nos últimos anos uma profunda crise humanitária com uma enorme massa de refugiados<sup>10</sup>. O Relatório do Centro de Monitorização do Deslocamento

---

<sup>8</sup> Grupo dos 8 países economicamente mais ricos do mundo, do qual fazem parte os Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia. Em função de seu poder econômico o G8 exerce um grande domínio sobre o planeta através de instituições e organizações mundiais como a Organização das Nações Unidas, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, submetendo as demais nações do mundo aos seus interesses expansionistas, sobretudo aos do imperialismo estadunidense.

<sup>9</sup> 20 Matéria online da Revista Exame: “2013 é o com mais conflitos armados desde a 2ª guerra”. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/2013-e-o-com-mais-conflitos-armados-desde-a-2a-guerra>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

<sup>10</sup> Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU), considerou que este período caracteriza a pior crise humanitária do século, onde o número de refugiados chegou a 65,3 milhões de pessoas. A origem da maior parte dos refugiados é a África ou o Oriente Médio. Eles fogem por conta de conflitos internos, guerras, perseguições políticas, ações de grupos terroristas e violência aos direitos humanos.

Interno (2020)<sup>11</sup> registrou que apenas em 2019, os conflitos armados e os desastres forçaram 33 milhões e 400 mil pessoas a fugir de casa em 145 países e territórios em todo o mundo.

No período mais recente podemos citar a ofensiva do imperialismo estadunidense sobre a Venezuela, território que abriga a maior reserva de petróleo do mundo. Em função do governo bolivariano de Nicolás Maduro ser contrário aos interesses do imperialismo, a Venezuela vem sofrendo com ataques a sua soberania e bloqueios econômicos. Assim, como podemos citar o ataque ao governo do Irã, que levou à morte do general iraniano Soleimani; isso, pouco tempo depois do Irã anunciar a descoberta de um novo campo de petróleo no sul do país, com cerca de 50 bilhões de barris de petróleo bruto<sup>12</sup>. Não poderíamos também deixar de citar, o histórico bloqueio econômico imposto pelo imperialismo estadunidense à ilha de Cuba, com o objetivo de minar e destruir as conquistas históricas da revolução cubana, gerando o desabastecimento que causa sofrimento a milhares de pessoas.

No tocante a alienação na relação homem-humanidade, destacamos o aprofundamento da destruição daquilo que constitui o traço essencial do gênero humano, sua atividade vital humana, isto é, o trabalho, que se impõe mediante a universalização do ajuste permanente fundo monetarista (MONTORO, 2014), promovendo a destruição de direitos historicamente conquistados, cujo resultado é o rebaixamento das condições objetivas de vida da classe trabalhadora que sofre com o a intensificação do trabalho, o trabalho precarizado, o subemprego e o desemprego crônico. Podemos citar, ainda, o rebaixamento em outros âmbitos da vida humana, como na saúde, na Educação, na segurança e na habitação, que vem se dando em todas as regiões do planeta através das contrarreformas pensadas por organismos multilaterais a serviço do imperialismo<sup>13</sup>.

No Brasil, com o governo de ultradireita de Jair Bolsonaro, tendo Paulo Guedes como o líder da economia política do país, é perceptível a aplicação do ajuste permanente fundo monetarista, com a destruição dos direitos trabalhistas, previdenciários, com os cortes orçamentários na saúde, Educação, cultura e ciência e tecnologia. Tudo acompanhado e apreciado pelo imperialismo estadunidense e pelos organismos multilaterais a seu serviço,

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/>>. Acesso em: 07/05/2020.

<sup>12</sup> Matéria online da Revista O Petróleo: “O Irã encontra um campo de petróleo com mais de 50 bilhões de barris.” Disponível em:< <https://www.opetroleo.com.br/o-ira-encontra-um-campo-de-petroleo-com-mais-de-50-bilhoes-de-barris/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

<sup>13</sup> Segundo Lênin (2007, p. 104) o imperialismo constitui uma nova fase particular do capitalismo que tem como característica dominante a concentração da produção nos monopólios, ao surgimento de um punhado de bancos onipotentes que realizou a fusão do enorme capital financeiro que concentraram com o capital industrial, criando uma oligarquia financeira. Caracteriza-se também pela mudança da predominância da exportação de mercadorias pela exportação de capitais e pela partilha do mundo iniciada pelas associações internacionais de capitalistas e completada através da partilha territorial entre as nações capitalistas mais avançadas.

como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial (BM).

Na relação alienada que se estabelece entre homem-natureza, no âmbito da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), podemos mencionar os fenômenos da desertificação, a poluição da atmosfera com a descontrolada emissão de gases poluentes, a poluição das águas, o degelo polar, os desmatamentos, o aquecimento global e etc. Podemos mencionar também o uso desenfreado dos agrotóxicos, a monocultura e o agronegócio que, em geral, desenvolvem uma relação predatória e de destruição do meio ambiente. Problemas que avançam e são apenas tratados na superficialidade com as estratégias de sustentabilidade promovidas pelos mesmos grupos que produzem a destruição do meio ambiente.<sup>14</sup>

Hoje, os ideólogos do ecologismo clamam a união de todos, burgueses e trabalhadores, pela chamada “transição energética” para supostamente salvar o planeta da catástrofe ambiental – que decorre, inclusive, da própria natureza destrutiva do capital –, como se o capital tivesse algum interesse em reorganizar a produção econômica que não seja em benefício de seus próprios interesses, o de preservar e maximizar suas taxas de lucro. Não há outro sentido dado à transição energética para o capital financeiro monopolista internacional, senão o de promover a destruição de ramos inteiros da produção, com todas as consequências que disto podem acarretar para classe trabalhadora, tendo em vista a tentativa de contornar a estreiteza dos mercados, que colocam cada vez mais obstáculos à rentabilidade de grandes massas de capitais.

Ademais, a insaciável sanha do capitalismo pela reprodução ampliada do capital gera o processo de destruição, sem nenhum tipo de controle consciente, no qual, “[...] a degradação da natureza ou a dor da devastação social não têm qualquer significado para seu [do capital] sistema de controle sociometabólico, em relação ao imperativo absoluto de sua autorreprodução numa escala cada vez maior”. (MÉSZÁROS, 2002, p.253)

Um fato evidente neste sentido é o da destruição da floresta amazônica, que tem por trás interesses econômicos e que vem atingindo nos últimos anos um número recorde de focos de incêndio devido, principalmente, ao desmatamento, à pecuária e extração ilegal de madeira. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), a exploração econômica da Amazônia está por trás dos 40 mil focos de incêndio que atingiram a floresta de 1º de janeiro a 23 de agosto do ano de 2019, o maior índice de queimadas desde 2010. Para se ter uma ideia

---

<sup>14</sup> “Em *A condição da classe trabalhadora a Inglaterra* (1845) Engels já mencionava os efeitos da expansão da indústria sob o meio ambiente natural, ao passo que Marx observa em *O capital*, que “a transformação capitalista do processo de produção, é ao mesmo tempo o martírio dos produtores [...], todo avanço da agricultura capitalista é um avanço na arte não só de roubar o trabalhador, mas também de roubar o solo.” (BOTTOMORE, 1988, p. 115)

do avanço da destruição da Amazônia, na década de 1970 apenas 1% da Amazônia estava desmatada, hoje o índice chega a 20%, segundo relatório da Procuradoria do Meio Ambiente do Ministério Público Federal<sup>15</sup>.

Ainda no que se refere às relações de alienação, podemos citar a enorme crise sanitária que afeta todo o planeta com a pandemia do novo coronavírus (COVID 19). A quantidade de pessoas infectadas e mortas por esse novo vírus, desconhecido pela humanidade, revela a total incapacidade do sistema capitalista em conseguir assegurar condições básicas para a vida humana. Um vírus que se soma a outras tantas doenças que ainda matam milhares de pessoas no mundo, principalmente nas regiões mais pobres, porque faltam hospitais, leitos, equipamentos, remédios, profissionais da saúde e, sobretudo, investimento na ciência voltada para as necessidades vitais da humanidade.

Essas relações de alienação, inerentes ao modo do capital produzir e organizar a vida em sua fase mais avançada de destruição das forças produtivas, a fase imperialista, se colocam diante dos pesquisadores como problemas candentes, posto que colocam em xeque a própria existência da humanidade; perante essas questões, não há possibilidade de se colocar objetivamente em posição de neutralidade; a neutralidade só existe como fraseologia.

Mas a própria ciência, subsumida aos interesses de valorização do capital, se desenvolve a partir de relações de alienação. O que gera obstáculos para que a ciência possa atender plenamente ao desenvolvimento de forças produtivas que atendam ao desenvolvimento da humanidade. No Brasil, a ciência vem recebendo cada vez menos investimentos e sofrendo sucessivos cortes, justamente em um momento de profunda crise social e econômica que demandaria, ao contrário, altos investimentos. Além disso, as áreas científicas diretamente ligadas ao desenvolvimento de tecnologia de produção e da ciência aplicada são privilegiadas em detrimento das áreas de ciências humanas e da ciência básica, pois as primeiras seriam imediatamente incorporadas pelo setor produtivo. Essa realidade demonstra que a ciência que interessa ao capital é a que é capaz de contribuir ao sistema produtivo no sentido da acumulação de capital ou da produção de subjetividades condizentes à manutenção do sistema e à aceitação das duras condições de vida impostas por esse mesmo sistema.

É justamente no interior destas condições históricas da realidade objetiva que se insere a problemática da produção do conhecimento na Pós-Graduação em nosso país e, especificamente, da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física em PPG em

---

<sup>15</sup> REPORTER BRASIL. “Os interesses econômicos por trás da destruição da Amazônia”. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2019/08/os-interesses-economicos-por-tras-da-destruicao-da-amazonia/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Educação no estado da Bahia, a qual cabe indagar sobre quais os fundamentos lógicos<sup>16</sup> que norteiam essa produção, sobre a serviço de que interesses sociais imediatos e históricos ela se desenvolve, sobre em que condições histórico-objetivas ocorre a produção da ciência, sobre qual a perspectiva de projeto histórico que se fundamenta e, por fim, sobre quais as possibilidades que a produção do conhecimento de professores/pesquisadores na Pós-Graduação deve considerar frente ao esgotamento da capacidade civilizatória do capital.

Neste contexto, impõe-se objetivamente a necessidade de assumir subjetivamente a problemática da disputa pelos rumos da produção do conhecimento de professores/pesquisadores na Pós-Graduação, porque o conhecimento não é neutro; o conhecimento científico envolve necessariamente interesses políticos e ideológicos e é elemento indissociável da luta mais geral pelo projeto histórico que se desenvolve no seio da sociedade capitalista.

No que diz respeito à realidade da produção do conhecimento científico, pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais, como no caso da área da Educação Física, comumente estão imersos em um labirinto ao examinar fenômenos complexos como o processo histórico e a prática social. O esforço teórico e metodológico dos pesquisadores pode se perder em um apego espontâneo e instrumental às aparências e/ou tecnicidades da pesquisa, caso se negligencie a necessária vigilância ontológica e epistemológica na produção científica, o que pode resultar em genéricas hipóteses auto confirmadoras que dispensam o controle empírico. (HOSTINS, 2006)

Na medida em que o pesquisador busca definir os métodos de pesquisa, utilizar ou desenvolver uma concepção teórica, levantar problemas de pesquisa, formular hipóteses plausíveis e as submeter ao escrutínio dos fatos, atribui o caráter de “cientificidade” ao trabalho desenvolvido. Contudo, isso por si só, não constitui uma ruptura com o caráter exclusivamente instrumental do conhecimento.

Ao não transcender o plano do domínio e da manipulação prática da realidade, o pesquisador pode vir a se apropriar de categorias falsas e ilusórias da prática mais imediata que, conseqüentemente, escamoteiam a realidade concreta e obstaculizam a busca por estruturas determinantes dos fenômenos investigados. Por outro lado, se o pesquisador lança mão de

---

<sup>16</sup> Ao mencionar os parâmetros teórico-metodológicos, nos referimos aos fundamentos que alicerçam e orientam o processo de trabalho pedagógico e que se concretizam nas ações práticas desenvolvidas pelos professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento sistematizado no interior das disciplinas que compõem os Programas de Pós-Graduação, na mesma linha apontada por Santos Júnior (2005), em seus estudos sobre a ação pedagógica no interior dos cursos de Educação Física.

categorias a priori, partindo do primado da teoria sobre os fatos, corre o risco de tentar encaixar a realidade material dentro de um construto teórico previamente construído.

Hoje, é possível afirmar, com base em investigações antecedentes – já apresentados no início deste capítulo – sobre o balanço da produção do conhecimento, que a realidade concreta da produção do conhecimento *stricto sensu* de um modo geral, aponta, predominantemente para o domínio do pragmatismo disseminado pela "economia do conhecimento" e pelo ceticismo ontológico<sup>17</sup> e epistemológico<sup>18</sup>, associados aos pressupostos antirrealistas<sup>19</sup> e relativistas<sup>20</sup> do conhecimento. Nesse contexto, o pesquisador se torna o produtor de conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo, o que atribui um caráter de volatilidade ao conhecimento em um mercado efêmero. Como explica Chauí (2003, p. 11) “Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo *paper*”.

Todo o esforço na pesquisa que se volte para a compreensão da realidade concreta para além da existência empírica e que busque alguma articulação ontológica entre universalidade e particularidade é digno de receber a alcunha de metafísico ou metanarrativo, segundo as concepções hegemônicas de ciência. Características que, obviamente, destoam das exigências de flexibilidade, inteligência técnica, rapidez e fluidez na busca e disponibilização da informação, assim como a capacidade de transformar esse conhecimento em algo comercializável em uma sociedade dominada pela “economia do conhecimento”.<sup>21</sup>

Essa realidade descaracteriza a função precípua ou aquilo que define a especificidade da Pós-Graduação como espaço de formação de professores/pesquisadores, a saber, “a busca da cientificidade do conhecimento, construída pelo trabalho sistemático de captar as mediações

---

<sup>17</sup> Refere-se a negação da existência de uma essência objetiva em si real do mundo concreto, que fundamenta uma concepção de que a realidade é volúvel, dispersa e fragmentada e, portanto, inapreensível em sua essência ontológica. Neste contexto, as investigações sobre a gênese, história e a dinâmica e estrutura de um dado fenômeno da realidade concreta, decretando o fim da perspectiva da totalidade enquanto um fundamento teórico-metodológico de compreensão da realidade histórico-social.

<sup>18</sup> Em síntese, podemos afirmar que o ceticismo epistemológico se traduz pela máxima de que a realidade é interna às convenções e aos esquemas culturais dos diversos grupos sociais, carecendo assim de qualquer conteúdo objetivo. Seja uma vertente teórica que negue a existência da realidade objetiva, seja uma que reconheça sua existência real, o ceticismo ontológico apregoa a incapacidade da razão humana de apreender o real concreto tal como ele existe fora e independentemente da consciência.

<sup>19</sup> Pressuposto de que o conhecimento não reflete em sua estrutura teórica no pensamento, a realidade concreta do objeto.

<sup>20</sup> Pressuposto de que o conhecimento é necessariamente relativo e nunca absoluto. Ou seja, trata-se de uma perspectiva subjetivista de que o conhecimento depende apenas do sujeito indagador.

<sup>21</sup> O termo economia do conhecimento se refere ao processo de subordinação da produção de conhecimentos aos interesses econômicos na sociedade capitalista; o uso do conhecimento para atender a lógica de reprodução ampliada do capital, seja na sua incorporação direta a cadeia produtiva (tecnologia de produção) ou na mercadorização e comercialização da produção intelectual (política de patentes). (HOSTINS, 2006)

e determinações que nos permitem apreender a explicação mais fiel possível em relação ao que investigamos”. (FRIGOTTO, 2011, p. 249)

O que importa na produção do conhecimento são os seus conteúdos mais superficiais, úteis e imediatamente disponíveis para o consumo e para o saber-fazer. Um verdadeiro *fast-food* gnosiológico. "Um supermercado de ideias no qual a possibilidade de crítica, de debate e de compreensão das relações que engendram a sociedade é drasticamente diminuída e o agir humano se atém ao tópico imediato." (HOSTINS, 2006, f. 13)

Esse processo marca a mercadorização do conhecimento, impulsionado pela mundialização do capital, pelas “revoluções tecnológicas” e redes de informação, constituindo um fenômeno sedutor que se espraia, incidindo em todas as atividades da vida social. "O conhecimento se apresenta como moeda na economia mundial e assume, assim, a dimensão de um fenômeno natural e abrangente, uma verdadeira apologia às liberdades do mercado." (HOSTINS, 2006, f. 13)

A universidade e o pesquisador não estão incólumes a este contexto social, econômico e político que caracteriza a produção do conhecimento na contemporaneidade, provocando contradições no cenário educacional, em especial na Pós-Graduação. As (contra)reformas que foram levadas a cabo a partir da década de 1990 no Brasil, promoveram mudanças nos modelos de financiamento dos programas de Pós-Graduação, instituíram a exigência da eficiência controlada através dos sistemas de avaliação dos programas pela CAPES e das pressões pela aproximação do conhecimento produzido ao setor produtivo.

Essas reformas instituíram um novo modelo universitário baseado na lógica do mercado e atuaram na descaracterização das funções do trabalho docente e do pesquisador, exigindo destes o perfil de um gerente competitivo, obrigado a alimentar as estatísticas na lógica do produtivismo acadêmico.

Neste contexto, Frigotto (2011, p. 250), destaca o crescimento do “processo de transformação do conhecimento em mercadoria e, conseqüentemente, o encurtamento do espaço público e, ao mesmo tempo, a redução do conhecimento à intoxicação de informações, provocando a perda de sua radicalidade”, no sentido de investigações que se dirijam à raiz dos problemas.

Em um estudo, na entrada do século XXI, Oliveira (2001, p.127), apontou que o “calcanhar de Aquiles” para os professores/pesquisadores que atuam na área das ciências sociais e humanas é o fato de que as investigações são medidas pelo metro da produtividade, que na verdade, é o mesmo que mede a produção de uma mercadoria.

Os estudos de Chauí (2003) expostos na Reunião Anual da associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em uma conferência de abertura com o tema “A universidade pública sob nova perspectiva”, converge com a de Oliveira (2001) sobre o processo de mercantilização do conhecimento e do trabalho docente. Chauí buscou compreender o processo pelo qual a universidade foi se transformando de uma instituição vinculada ao estado republicano em uma organização social prestadora de serviços ligada aos interesses do mercado, instituindo a lógica operacional, na qual é subtraída da universidade sua referência à esfera pública, terreno dos direitos universais, dando lugar à referência ao mercado, gerando a perda de sua autonomia intelectual, institucional e financeira, e fazendo com que a avaliação da sua produção se pautasse em critérios produtivistas do mercado.

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática. (CHAUÍ, 2016, p. 8)

Segundo Chauí, a lógica da universidade hoje, a lógica operacional, é aquela em que a universidade está estruturada:

[...] por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada (a universidade) em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aulas, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age, não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (CHAUÍ, 2016, p. 7)

Ao se perguntar como foi possível essa passagem da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços, Chauí (2016, p. 7) explica que foi uma condição necessária para a adaptação da universidade à lógica da forma atual do capitalismo, marcada pela “fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes”.

E essa lógica incide sobre a produção do conhecimento caracterizado pelo desenvolvimento de pesquisas marcadas pelo ceticismo ontológico e epistemológico, por

pressupostos antirrealistas e relativistas, pelo conhecimento útil e disponível para o consumo imediato na lógica do descartável e da obsolescência instantânea em conformidade com as leis do mercado.

Numa organização, uma pesquisa é uma estratégia de intervenção e de controle de meios e instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma “pesquisa” é um “survey” de problemas, dificuldades e obstáculos locais. Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem porque realizar-se. (CHAUÍ, 2016, p. 8)

É possível identificarmos nesse contexto a relação necessária existente entre a emergência de modelos flexíveis de acumulação do capital e, sobretudo, a consolidação da economia do conhecimento e o crescimento de formas culturais pós-modernas que defendem a exaltação às diferenças, ao volátil, ao fragmento, ao imediato.

Celebra-se o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular enquanto se condenam as "metanarrativas" ou interpretações teóricas que busquem aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana." (HOSTINS, 2006, p. 14-15)

No âmbito da Educação Física, Ávila (2008) ao estudar a produção do conhecimento, buscando identificar as tendências da pesquisa a partir de uma perspectiva ontológica e considerando as consequências das opções filosóficas e científicas contemporâneas, que se aportam em realismos e/ou antirrealismos, concluiu que a grande maioria das pesquisas (80%) estavam fundadas em algum tipo de realismo empírico<sup>22</sup>, enquanto que em menor proporção (20%), constatou a presença de um realismo científico<sup>23</sup>.

Passados alguns anos, desde os estudos de Oliveira (2001), Chauí (2003), Hostins (2006), a universidade passou por novas ordenações na Política Nacional de Pós-Graduação e

---

<sup>22</sup> Doutrina com a qual concordam tanto o empirismo clássico quanto o idealismo transcendental. O empirismo clássico “considera os objetos de conhecimento como eventos atomísticos, em que o conteúdo objetivo da idéia de necessidade natural é exaurido pelas conjunções de tais fatos. Tanto o mundo como o conhecimento são compreendidos como uma superfície cujo os pontos encontram-se fundidos. Conhecimento e mundo são compreendidos a partir de uma correspondência isomórfica e em uma mesma superfície.” Já o idealismo transcendental “considera os objetos do conhecimento científico como os modelos ideais de ordem natural”. (ÁVILA, 2008, f. 27) Apesar das especificidades de cada uma, ambos carregam em si uma ideia de mundo empírico; por isso constituem-se no espectro do realismo empírico.

<sup>23</sup> Também referida como realismo transcendental ou realismo crítico, é uma postura a filosofia da ciência que “compreende os objetos do conhecimento como estruturas e mecanismos que geram um fenômeno e o conhecimento como uma atividade humana, portanto, um produto da atividade social da ciência. O conhecimento não tem como objeto um fenômeno (empirismo) nem construtos humanos impostos a esse (idealismo). (ÁVILA, 2008, f. 28)

na Política Nacional de Ciência e Tecnologia que apresentam indicadores de um aprofundamento, ainda maior, no processo de mercantilização do conhecimento e do trabalho docente.

Podemos citar dentro deste contexto, dois principais determinantes de aprofundamento dessa realidade: a) o novo marco legal de Ciência e Tecnologia e Inovação no Brasil, sancionado pela presidente Dilma Rousseff, em janeiro de 2016, que aponta para a aproximação da universidade pública com empresas privadas, visando colocar as universidades e a produção do conhecimento a serviço do capital;<sup>24</sup> b) O V Plano Nacional de Pós-Graduação, que apresenta entre seus principais pontos uma subordinação da ciência a interesses privatistas.

Essas políticas podem apontar para uma realidade ainda mais difícil para a produção do conhecimento de professores/pesquisadores na Pós-Graduação, que requer uma análise para identificar os seus limites e as contradições existentes; isso nos faz perguntar sobre como este contexto histórico determina a Pós-Graduação. Cabe salientar que essas políticas se inserem no contexto de crise da sociedade capitalista.

Quando nos perguntamos sobre o atual desenvolvimento da sociedade verificamos pelos fatos que as forças produtivas<sup>25</sup> no capitalismo (trabalho-trabalhador-natureza-meios de produção, conhecimento científico e tecnológico – mercadorias e serviços produzidos em dadas relações de produção e troca social), no século XVIII e XIX, estavam em pleno desenvolvimento. No início do século XX, constatamos que as forças produtivas deixaram de crescer e as relações de produção aprofundaram suas contradições. (TROTSKY, 2018)

Os governos em todos os países do mundo, apesar de seus esforços para tentar salvar o sistema capitalista em decomposição, não podem impedir as crises que provém da própria natureza do capital. Nem a burguesia e os seus aliados, que fomentam o nazismo e o fascismo como formas de governo, nem governos ditos populares e democráticos ou mesmo “progressistas”, que têm implementado políticas de retirada de direitos da classe trabalhadora, conseguem saídas para as crises que se instalam.

---

<sup>24</sup> Herton Escobar “Marco Legal de Ciência e Tecnologia: o que muda na vida dos pesquisadores?”, publicada no site do Jornal Estadão. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/blogs/herton-escobar/marco-legal-de-ciencia-e-tecnologia-o-que-muda-na-vida-dos-pesquisadores/>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

<sup>25</sup> Ao nos ancorarmos na categoria de forças produtivas, o fazemos na acepção desenvolvida por Montoro (2014, p. 60-61), segundo a qual não se trata de associar a força produtiva do trabalho estritamente a sua capacidade técnica de produção, a produtividade do trabalho; trata-se de entendê-la como categoria econômica e social, que vai muito mais além de uma consideração puramente técnica, posto que as forças produtivas não estão alheias as determinações advindas das relações sociais de produção. Portanto, “as forças produtivas, em sua inter-relação com as relações de produção (graças as quais adquirem seu caráter social, histórico), não consistem na produtividade, mas no aproveitamento social das potencialidades que, hipoteticamente, pode trazer tal produtividade” (MONTORO, 2014, p. 60-61, tradução nossa).

Mesmo recorrendo as guerras, como foi a Primeira (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundiais (1939-1945) a burguesia não abriu, não abre e nem abrirá uma perspectiva superadora das contradições que estão destruindo o planeta. O que constatamos, mais precisamente desde a década de 1970, são crises do imperialismo, em especial o estadunidense, aplicação de ajustes estruturais e novas crises econômicas profundas e avassaladoras.

Em pleno século XXI, as forças produtivas estão sendo destruídas por forças destrutivas do capital. (MONTORO, 2014) Para manter taxas de lucros, estão sendo destruídos, o meio ambiente, o trabalho humano, o trabalhador, suas conquistas, seus direitos e, por contradições inerentes a produção social e apropriação privada, levando a própria humanidade e o planeta à destruição.

Montoro (2014, p. 369 a 542) demonstra os resultados econômicos, sociais e políticos, afirmando que o resultado imediato dos ajustes estruturais, ajustes fiscais, são: destruição econômica, regressão social e questionamento da democracia. É disto que se trata neste momento histórico no Brasil. E a isto estamos sujeitos enquanto pesquisadores, produtores do conhecimento científico.

A destruição econômica é caracterizada, principalmente, pelo aumento da distância entre a produção efetiva – tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos – e as possibilidades existentes para a produção da vida, levando em consideração o atual grau de desenvolvimento científico e tecnológico que a humanidade já alcançou. Essa realidade é devida ao fato de que no marco do ajuste estrutural o processo de acumulação do capital é baseado na desvalorização da força de trabalho e seu desaproveitamento, assim como na eliminação de determinadas atividades produtivas ou precarização de condições de trabalho. Além disso, o processo de transferência em larga escala de recursos do setor produtivo para o setor financeiro especulativo e para o setor militar corrobora para este processo de destruição econômica. (MONTORO, 2014, p. 447-446)

A desvalorização da força de trabalho que supõe o fenômeno da destruição econômica implica por consequência no fenômeno da regressão social, pois a maior parte da população, que vive da venda de sua força de trabalho, é afetada negativamente em suas condições de vida, seja pelo desemprego, subemprego (trabalho informal, sem direitos) ou precarização das condições de trabalho. Além disso, os processos de privatização de serviços públicos atuam como meio indireto de desvalorização da força de trabalho, na medida em que dificultam o acesso a serviços essenciais para assegurar as condições de vida da classe trabalhadora. (MONTORO, 2014, p. 459)

As políticas de ajuste estrutural, que promovem a privatização e desregulamentação se chocam com a definição mais rigorosa de democracia; na verdade, estas políticas supõem um ataque aos direitos democráticos. As conquistas democráticas da classe trabalhadora são cada vez mais questionadas devido à sua incompatibilidade com as exigências do capital em seu atual estágio de desenvolvimento histórico. (MONTORO, 2014, p. 474)

Para ilustrar melhor essa realidade, mencionamos o caso da constituição brasileiro de 1988, que apesar de não ter operado uma ruptura com o imperialismo e refundado as instituições do estado herdadas da ditadura civil-militar de 1964, trouxe alguns avanços democráticos em função da luta organizada dos trabalhadores. Essas limitadas conquistas democráticas forma sendo gradativamente solapadas ao longo dos anos subsequentes na forma de mais de 120 emendas constitucionais para atender as exigências de acumulação do capital financeiro, que dentre outras questões, atacaram principalmente direitos trabalhistas e previdenciários.

No que diz respeito à ciência brasileira nos últimos anos, o que temos vivido é uma enorme regressão, dentro deste contexto de ajuste estruturais e fiscais. Desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar em 2016, a ciência brasileira entrou em colapso com a política de austeridade fiscal do governo.

A emenda constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em áreas essenciais ao desenvolvimento social, vem provocando uma situação desastrosa para a ciência. Em 2018, o investimento em ciência, tecnologia e inovação já representavam a metade do que era em 2010 e um quarto menor do que dez anos atrás, em valores corrigidos pela inflação. O valor aprovado para o orçamento geral do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações para 2018, é cerca de 19% menor do que o que foi aprovado para 2017. O orçamento movimentável – desconsiderando a verba contingenciada – destinado a custeio e investimento, passou a ser de aproximadamente R\$ 4,7 bilhões, 25% a menos do que o aprovado para o orçamento de 2017.

Em julho de 2018, o Ministério da Educação informou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um novo corte de R\$ 580 milhões no orçamento para 2019, o que representa 11% de redução das verbas. São tantos cortes que a entidade teve de enviar um ofício ao governo federal, avisando que se o novo corte se mantivesse, não teria como manter o pagamento de quase 200 mil bolsas de pesquisa, única fonte de renda para a maioria dos pesquisadores no Brasil.

Em 2019, foi aprovado pelo governo federal um contingenciamento de 42,27% das verbas do MCTIC, colocando em risco o financiamento de cerca de 11 mil projetos de pesquisa

e cerca de 80 mil bolsas de pesquisa financiadas pela principal agência de fomento à pesquisa do país, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Desde a consolidação da pesquisa no Brasil – se é que é possível falar em consolidação da pesquisa, dado a histórica fragilidade do sistema –, essa é a pior situação de todos os tempos, com cortes de bolsas, editais cancelados, repasses atrasados e projetos de pesquisa estagnados. Há laboratórios com pesquisas paradas porque não possuem verba para manutenção de equipamentos e institutos de pesquisa que sequer conseguem pagar a conta de energia. Como no caso do Laboratório Nacional de Computação Científica que teve que desativar o supercomputador adquirido a pouco tempo por 60 milhões de reais devido falta de verba para pagar a conta de luz<sup>26</sup>, resultado direto do corte de verbas.

Várias sociedades científicas e a principal entre elas, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), vem se manifestando a respeito da redução dos investimentos e alertando para a ameaça de destruição da ciência, apontando que enquanto o número de pesquisadores em atividade no país cresceu 100% nos últimos dez anos, o que demandaria o dobro de investimentos, a oferta de recursos caiu pela metade. Por outro lado, crescem os discursos em favor do investimento em ciência, tecnologia e inovação por empresas privadas. Isso nos faz perguntar sobre o impacto dessas condições objetivas na formação dos professores/pesquisadores na Pós-Graduação.

Desde 2006, Hostins vem destacando que a formação do pesquisador na Pós-Graduação brasileira pode se constituir ao mesmo tempo como produto e expressão das novas formas de conhecimento, que vão se consolidando ao longo do tempo, já que a Pós-Graduação no Brasil se configura como locus privilegiado de produção de conhecimento<sup>27</sup>, e, portanto, revela características bem marcantes do espírito e das circunstâncias conjunturais de cada época porque são por elas determinadas. (HOSTINS, 2006, p.160)

E as características de cada época, que hoje podemos situar em uma realidade em que impera a economia do conhecimento e a lógica operacional, incidem sobre os critérios de organização curricular, sobre o modo de realizar a seleção das disciplinas e conteúdos, sobre o processo de orientação das pesquisas e “por sua vez, têm ressonâncias na compreensão do pesquisador quanto às práticas culturais significativas, especialmente a ciência e aos seus modos de interpretá-las.” (HOSTINS, 2006, p. 161)

---

<sup>26</sup> Matéria online da Revista Galileu. “Sem dinheiro para conta de luz, supercomputador brasileiro é desativado”. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2016/06/sem-dinheiro-para-conta-de-luz-supercomputador-brasileiro-e-desativado.html>. Acesso em: 15 nov 2018.

<sup>27</sup> Como locus privilegiado de produção de conhecimento, nos referimos ao fato de que no Brasil a maior parte da produção do conhecimento se dá nos Programas de Pós-Graduação, principalmente nas Universidades Federais.

Portanto, a persistência das contradições da velha estrutura da sociedade capitalista em degeneração promove a constituição de obstáculos ao desenvolvimento pleno da ciência, posto a sua subordinação aos imperativos do capital, o que pode ser demonstrado nos balanços sobre a produção do conhecimento.

Com base em investigações antecedentes sobre a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, considerando análises das implicações epistemológicas e das determinações históricas baseada nas condições políticas, econômicas e sociais em que a mesma se dá, reconhecemos, portanto, que a realidade do fenômeno da produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação no Brasil se configuram no produtivismo acadêmico, na aproximação dos programas de Pós-Graduação ao capital privado, no sistema de avaliação dos programas baseado predominantemente nos aspectos quantitativos, na privatização do financiamento mediante editais externos de fomento à pesquisa, nos constantes cortes de verbas para a área de Ciência e Tecnologia e para a Educação, na estrutura das universidades baseada na lógica operacional e na privatização e mercantilização do conhecimento produzido. Elementos esses que possuem nexos e relações profundas com o atual estágio de crise do sistema baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção<sup>28</sup>.

O resultado disso é uma produção do conhecimento desenvolvida com base em uma lógica predominantemente formal, atrelada ao recuo da teoria (MORAES, 2001); estas apresentam um estreito foco investigativo no qual as chamadas metanarrativas são desqualificadas em detrimento de uma “ultrapresentificação” do objeto. A fragmentação e a volatilidade do conhecimento vêm se constituindo marcas indelévels do produtivismo, que é uma característica das universidades operacionais.

Esse processo se desenvolve em um contexto marcado fortemente pela economia do “conhecimento” e pelo ceticismo ontológico e epistemológico que determinam profundamente

---

<sup>28</sup> Comprovações dessas teses se encontram em investigações como: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e; SACRAMENTO, Leonardo. **O político e o Jurídico na aproximação do conhecimento ao capital produtivo**, publicado no periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande – MS, n. 30, p. 203-220, jul/dez. 2010; SILVA, Rossana Valéria Souza e. **Pesquisa em Educação Física: Determinações históricas e implicações epistemológicas**. 1997. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1997; SILVA, Ivson Conceição. **Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores**. 2015. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015; SÁ, Kátia Oliver de. **Projetos integrados de pesquisa em rede: 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**. 2013. 147 f. Pós-doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013 e ALVES, Moises Henrique Zeferino. **Produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012: determinações históricas da Política Nacional de Pós-Graduação**. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017

o surgimento significativo de produções científicas pautadas em pressupostos antirrealistas e relativistas no trato com os objetos de pesquisa.

Hoje, particularmente, momento em que impera o pragmatismo disseminado pela “economia do conhecimento” e pelo ceticismo ontológico e epistemológico, associado aos pressupostos anti-realistas e relativistas do conhecimento, o pesquisador se vê convocado a produzir conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo – nacional e internacional – e a “lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” desse conhecimento. (HOSTINS, 2006, p. 13)

Os estudos desenvolvidos por Warde (2002, p. 250), por exemplo, relativo às pesquisas educacionais recentes trazem importantes indicadores dessa realidade, ao afirmar que em tais pesquisas o que interessa predominantemente aos alunos da Pós-Graduação são temas como: “adoção dos ciclos; a progressão continuada; os parâmetros curriculares; a integração dos deficientes às classes regulares, etc.”; temas que estão relacionados ao momento atual da escola que vivencia as determinações das últimas reformas educacionais, sem falar das pesquisas que não vão além de narrativas do cotidiano escolar, presas à mais imediata empiria.

A produção do conhecimento apresenta essas características devido a uma tendência de “operacionalização” que é fortemente presente em universidades do nosso país. Dentro desta lógica da universidade operacional, se processa o ajustamento da Pós-Graduação e do trabalho acadêmico no Brasil à nova lógica de produção intelectual pautada nos interesses do mercado e do capital, com o crescimento de mecanismos que visam ampliar o gerenciamento e o controle do trabalho acadêmico.

Tais mecanismos são implementados pela administração superior das universidades federais com o intuito de obter maiores informações e exercer um maior controle para melhor gerenciar a área de Pós-Graduação e pesquisa, tendo em vista os objetivos de: dar respostas às solicitações das agências financiadoras e avaliadoras dos cursos/programas, bem como ao público em geral; promover a divulgação e o *marketing* dos cursos/programas; ampliar o controle interno e promover a avaliação dos cursos/programas; obter elementos que facilitem a tomada de decisão, o planejamento e o estabelecimento de políticas na área.

Isso não significa dizer que não existam experiências de resistência a essa tendência mais geral de constituição das universidades operacionais, que se configuram, inclusive, como ponto de apoio para traçar parâmetros para construção de um outro modelo de universidade, na lógica da transição para um novo modelo superador.

Contudo, na atual conjuntura política no Brasil, marcada por um governo autoritário, cujos interesses se voltam para o desmantelamento da universidade pública e da ciência, há uma clara tendência de retirada da autonomia universitária, expressa, para citar um exemplo, na

medida provisória editada pelo governo federal em 2019, que alterou o formato de reitores de instituições federais de ensino, reduzindo a autonomia das universidades ao eliminar possibilidade de consulta paritária à comunidade acadêmica. A medida acabou perdendo eficácia em 2020; mesmo assim, no atual governo, foram feitas mais de vinte e duas nomeações de reitores pelo presidente que não ficaram em primeiro lugar na consulta pública às comunidades acadêmicas.<sup>29</sup> Trata-se de um ataque evidente que visa solapar movimentos de resistência às tentativas de destruir e privatizar a universidade e a ciência brasileiras, uma vez que muitos reitores nomeados são interventores que alinham-se à política do governo federal para as universidades.

Mediante este contexto, as universidades vêm perdendo cada vez mais determinadas condições de autonomia no gerenciamento de suas atividades acadêmicas; os recursos, a avaliação, a definição e execução de projetos e ações têm passado inicialmente pela ação da CAPES junto aos pró-reitores, principalmente no caso nas universidades federais. Além disso, existem ações diretas das “coordenações de área” que são formados por professores escolhidos pela CAPES com base nos currículos, nos programas e nas entidades científicas das respectivas áreas.

Tudo isso leva a questionar sobre o impacto que essa realidade produz sobre o processo de formação do professor/pesquisador na Pós-Graduação *stricto sensu*. Silva (2015) apresenta a tese de que os Programas de Pós-Graduação vêm produzindo ciência de forma a convertê-la em mercadoria, fazendo do próprio professor/pesquisador também uma mercadoria de alto valor para o mercado, desviando sua função social:

A conversão da ciência gestada na pós-graduação em mercadoria motivada para garantir lucro externo, promove no professor-pesquisador a necessidade de produzir algo estranho a sua função social. Dessa forma, ao satisfazer as necessidades pela incumbência do capitalismo, o professor-pesquisador se torna também uma mercadoria. (SILVA, 2015, f. 256)

A formação do professor/pesquisador na Pós-Graduação *stricto sensu* se torna, dessa forma, uma formação alienada, porque o produto final de seu trabalho científico se configura em uma objetivação alienada, um objeto no qual o próprio pesquisador que produziu a pesquisa não se reconhece nela.

Desse modo, ao produzir um conhecimento determinado por fatores externos, que buscam não suprir as carências humanas, mas as mercadológicas, apenas com objetivo de vender conhecimento ou alcançar metas estabelecidas, o

---

<sup>29</sup> Matéria online do jornal Brasil de Fato. “Bolsonaro nomeia pela 22ª vez reitor que não ficou em primeiro na consulta pública”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/23/bolsonaro-nomeia-pela-21-vez-reitor-que-nao-ficou-em-primeiro-na-consulta-publica>. Acesso em: 11 ago. 2021.

professor-pesquisador objetiva partir do processo de subjetivação, algo que se torna estranho a ele, passando a um conhecimento que é gestado, por exemplo, pelas prioridades postas pelos editais de financiamentos das pesquisas das fundações de amparo. Todavia, o produto do processo de produção não é para o seu desfrute, mas para outro, especificamente aos financiadores das pesquisas. (SILVA, 2015, f. 257)

Mediante o exposto, a pesquisa com valor socialmente útil, aquela voltada para as necessidades vitais da sociedade, torna-se minoritária, pois demanda outro tipo de lógica universitária, outro projeto de formação de professores/pesquisadores na Pós-Graduação, pois exige uma universidade como instituição social voltada para os interesses da classe trabalhadora, que coloque o conhecimento produzido nos programas de Pós-Graduação a serviço dos trabalhadores, o que significa dizer, uma produção do conhecimento científico para além do capital. (MÉZÁROS, 2002)

Cabe explicar aqui, o significado da expressão “para além do capital” que Mézáros desenvolveu. Segundo este pesquisador, capital e capitalismo consituem fenômenos distintos; a identificação conceitual entre estes dois fenômenos foi o que gerou a incapacidade de todas as experiências revolucionárias, desde a revolução russa, passando pelas demais tentativas de consituição de projetos históricos socialistas no leste europeu, de superar o sistema sociometabólico do capital.

O capitalismo seria portanto, não a mesma coisa que o capital, mas uma das possibilidades históricas de realização deste último, uma de suas variantes. Para Mézáros (2002, p. 94-106) o que define o sistema sociometabólico do capital é um núcleo determinante formado pelo tripé: Capital, Trabalho (alienado) e Estado (burguês), três dimensões fundamentais do sistema materialmente construídas e inter-relacionadas.

O sentido de para além do capital, portanto, implica no desafio de superar o núcleo determinante do sistema sociometabólico do capital, o tripé, em sua totalidade. O que se coloca como uma necessidade histórica, em vista da lógica essencialmente destrutiva do capital. Expansionista, destrutivo e incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica e permanente, com a perspectiva de uma crise estrutural cada vez mais profunda.

Para apontar as possibilidades concretas, tendo em vista a produção do conhecimento de professores/pesquisadores para além do capital, é necessária a investigação profunda dos elementos elencados acima e seus nexos e relações com o modo de produção em seu atual estágio de crise estrutural, podendo, desta forma, prever o que deverá ser o processo de

produção do conhecimento teologicamente pensado, uma vez liberto das travas que o impedem de concretizar-se.<sup>30</sup>

A compreensão da realidade da Pós-Graduação e a produção do conhecimento *stricto sensu*, mais especificamente da área da Educação Física, Esporte e Lazer, exige-nos a análise dos elementos mediadores que realizam os nexos e as relações entre a crise estrutural do capital e a produção do conhecimento dos professores/pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação; nos exige a análise dos fundamentos lógicos e ontológicos da produção do conhecimento de professores/pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação e a tarefa de apontar as possibilidades concretas para a produção do conhecimento para além do capital, em vista a uma produção do conhecimento ligada à necessidade da transição do modo de produção capitalista para o modo de produção socialista.

Para desenvolver essa análise, se fará necessário nos apoiarmos em autores que realizam a discussão a respeito do modo de produção, luta de classes, da teoria da transição, fundamentos lógicos da ciência, dentre os quais destacamos Marx (2013), Marx e Engels (2007) Mészáros (2011; 2012), Trotsky (2018), Montoro (2014), Lênin (2007), Andery (2012), Saviani (1991), Gamboa (1987), Hostins (2006), entre outros.

Os nexos e relações entre o modo de produção capitalista e a produção do conhecimento em Educação Física de professores/pesquisadores no PPG demonstram que a superação dos limites da ciência não pode ser desvinculada da própria necessidade de superação do modo de produção capitalista, considerando que seus limites se apresentam como uma força ainda maior no atual momento histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, a fase imperialista, que em sua crise estrutural vem impondo, nas últimas três décadas, a universalização do ajuste permanente fundomonetarista, cujos eixos centrais são: desregulamentação do mercado de trabalho; privatização das empresas e serviços públicos, e abertura financeira muito acelerada e indiscriminada. Os resultados concretos são: destruição econômica, regressão social e questionamento dos direitos democráticos, em suma, a destruição das forças produtivas. (MONTORO, 2014, p. 669).

Sobre o atual estágio de desenvolvimento das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção na conjuntura de crise estrutural do capital, analisadas por Mészáros (2011), a produção do conhecimento científico revela a disputa entre dois grandes projetos

---

<sup>30</sup> “Colocarmo-nos a tarefa de buscar nas entranhas das tendências já existentes as possibilidades de sua superação. Trata-se de prever o que deverá ser o processo [...] uma vez liberto das travas que o impedem de concretizar-se. Este não há que surgir do céu, feito chuva, nem há de brotar do chão, feito grãos.” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 66)

políticos para a produção da ciência: de um lado, o projeto hegemônico do capital de privatização e mercantilização do conhecimento e seu uso para o processo de reprodução ampliada do capital – como no caso da ciência militar ligada à indústria armamentista, ou mesmo em ramos da ciência para servir a reorganização da produção no contexto da “transição energética” – de outro, o projeto contra hegemônico de universalização e socialização do conhecimento e seu uso para a elevação do padrão cultural da humanidade e para a transição a outro projeto de sociedade.

Essa disputa de projetos políticos que visam apontar os rumos da produção da ciência encontra sua base material na contradição fundamental entre capital e trabalho e entre a produção social e a apropriação privada dos bens materiais e espirituais da humanidade da formação social econômica baseada na propriedade privada dos grandes meios de produção. Portanto, não se trata de uma disputa de projetos isolada, mas inserida no contexto da disputa mais geral por projetos de sociedade, na disputa pelo projeto histórico.

Por isso, reconhecemos a impossibilidade de uma ciência que seja essencialmente humanizadora e não alienada no interior das contradições do modo de produção capitalista, uma vez que se impõem limites estruturais intransponíveis. A nosso ver, essa realidade só seria possível mediante a supressão do sistema baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção.

Todavia, não podemos deixar de reconhecer as existentes possibilidades de avanço da produção do conhecimento científico no atual modo de produção capitalista, tendo em vista que a transformação, o salto qualitativo a um patamar superior de desenvolvimento em um dado fenômeno da realidade não cairá do céu, tampouco brotará da terra, mas se dará em um movimento em que o “novo” surge necessariamente a partir das tendências reais existentes no “velho”, a partir das contradições internas existentes na velha estrutura do próprio fenômeno.

Cabe salientar, portanto, que não podemos propor nenhuma transformação em um determinado fenômeno da realidade cuja estrutura e dinâmica interna desconhecemos. Supor um conjunto de ideias balizadoras da transformação de uma possibilidade em realidade, isto é, da construção do “novo”, sem considerar a própria realidade atual existente, ou seja, o “velho”, com suas contradições e tendências, significa apontar uma proposta idealista em que a realidade deve, independentemente de suas leis de desenvolvimento, se adequar às ideias puras da imaginação<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Ao expor sinteticamente a concepção materialista e dialética da histórica, Engels (1979b, p. 54) afirmou que “[...] as causas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações

Uma proposta de superação daquilo que se apresenta na realidade concreta, portanto, deve levar em consideração o esforço teórico na busca de possibilidades superadoras a partir da análise das tendências já existentes no interior das condições atuais; é preciso encontrar na velha estrutura os elementos da transição para o novo estágio de desenvolvimento, em um patamar qualitativamente superior, considerando que entre as velhas e novas estruturas se desenvolvem diferentes formas transitórias.

É isso que propomos nesta pesquisa: levantar das entranhas das atuais tendências da realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física nos PPG em Educação, no estado da Bahia, considerando do período de 2004 a 2020, as possibilidades concretas para a superação dos limites atuais. Para tanto é necessário uma investigação que traga contribuições no sentido de apontar a realidade dessa produção na Pós-Graduação, assim como, indicar as possibilidades para além do capital, rumo à transição do modo de produção e reprodução da vida, de superação da atual formação sociometabólica do capital; que dê conta de identificar nas atuais tendências da produção do conhecimento, determinada pela base estrutural do modo de produção capitalista, em sua fase suprema, a imperialista, as possibilidades de essência de superação das contradições que estão colocadas.

Essa proposta de investigação torna-se viável na medida em que nos apoiamos em teses do materialismo histórico dialético, a partir das quais os homens e mulheres são construtores de sua própria história, mas não a constroem de acordo com sua própria vontade, mas em conformidade com as condições objetivas e históricas de que são legatários<sup>32</sup>.

Cabe salientar, que, com base no que afirmamos acima, não estamos defendendo a possibilidade de um processo revolucionário da estrutura da sociedade capitalista, em vistas a sociedade socialista por meio da produção do conhecimento científico. Pelo contrário, consideramos que somente livre das amarras proporcionada pelos limites estruturais inerentes ao modo de produção capitalista, é que a ciência, a produção do conhecimento, pode vir a se desenvolver no máximo de sua plenitude, no sentido de atender essencialmente às necessidades vitais da humanidade. Por outro lado, a produção do conhecimento científico tem papel fundamental no processo revolucionário, na medida em que reconhecemos e reafirmamos a tese

---

operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época em que se trata”.

<sup>32</sup> “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1977, p. 17).

de Lenin (1978), segunda a qual sem teoria revolucionária, não há prática (movimento) revolucionária.

Considerando a existência de poucos estudos que investigam a formação do professor/pesquisador na Pós-Graduação; considerando os estudos sobre a produção do conhecimento *stricto sensu* nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física no Brasil e, mais especificamente no estado da Bahia, que apontam limites como, recuo da teoria, ceticismo epistemológico e ontológico e fragmentação do conhecimento, constitui-se essa proposta de investigação como uma necessidade vital humana, porque pretende analisar como vem se dando essa produção e as possibilidades de superação dos limites que estão colocados.

Com base no que foi exposto acima, levantamos as seguintes **questões norteadoras**: 1) Quais as determinações que vêm gerando historicamente os nexos e relações entre a crise estrutural do capital, a ciência e a produção do conhecimento nos PPG *stricto sensu* em Educação no estado da Bahia? 2) Em uma sociedade de classes, que fundamentos lógicos alimentam historicamente a produção de teses de Educação Física produzida por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020; 3) Que fundamentos lógicos, desenvolvidos por professores/pesquisadores de Educação Física na produção de suas teses nos PPG em Educação no estado da Bahia, apontam indicadores de interesses da produção do conhecimento para além do capital?

A partir destas questões norteadoras, formulamos a seguinte **pergunta síntese**: Na realidade concreta da crise estrutural do capital, que alimenta historicamente o desenvolvimento de uma dada lógica para produzir ciência, que fundamentos lógicos alicerçam a produção de teses de Educação Física de professores/pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Educação na Bahia (2004-2020) e quais as possibilidades da lógica instituída na produção científica avançar para além dos interesses do capital?

Considerando a necessidade de responder a essa questão síntese, levantamos o seguinte **objetivo geral**: Identificar e analisar na realidade concreta da crise estrutural do capital, que alimenta historicamente o desenvolvimento de uma dada lógica para produzir ciência, os fundamentos lógicos que alicerçam a produção de teses de Educação Física de professores/pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Educação na Bahia (2004-2020) para identificar as possibilidades da lógica instituída na produção científica avançar para além dos interesses do capital.

Para atingir o objetivo geral que fornece o caminho do processo investigativo, propomos como **objetivos específicos**: 1) Analisar as determinações que vêm gerando historicamente os nexos e relações entre a crise estrutural do capital, a ciência e a produção do conhecimento nos PPG *stricto sensu* em Educação no estado da Bahia; 2) Considerando as contradições da sociedade de classes, identificar que fundamentos lógicos alimentam historicamente a produção de teses de Educação Física produzida por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, no período de 2004 a 2020; 3) Reconhecer os fundamentos lógicos, desenvolvidos por professores/pesquisadores na produção de teses de Educação Física nos PPG em Educação no estado da Bahia, que apontam indicadores de interesses da produção do conhecimento para além do capital.

Partindo da consideração de que cada teoria formula o objeto da investigação a que se refere segundo seus pressupostos, a **hipótese** que levantamos nesta tese se apresenta em três pressupostos, quais sejam: Primeiro pressuposto: As determinações que vêm gerando historicamente os nexos e relações entre a crise estrutural do capital, a ciência e a produção de teses da área de Educação Física, produzida por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, apontam que o sistema de produção capitalista, em sua lógica insaciável de expansão contínua do capital, que caracteriza sua fase de desenvolvimento imperialista, defronta-se com limites insuperáveis para o desenvolvimento pleno das forças produtivas da humanidade, tal como a ciência, enquanto força produtiva humana fundamental para o desenvolvimento da sociedade; o processo de deterioração das condições de vida da classe trabalhadora em todo o mundo, operada pelo capital financeiro monopolista, por intermédio de seus organismos (FMI, BM, *Troika* e etc.) na tentativa de enfrentar suas próprias crises de rentabilidade (quedas na taxa de lucro), determina o atual processo de crise na ciência e na universidade pública brasileira, marcada pela diminuição massiva dos investimentos públicos e tentativa de privatização que aprofunda a subsunção aos interesses do capital. Segundo pressuposto: Em uma sociedade de classes, os fundamentos lógicos alimentam historicamente a produção de teses de Educação Física que vêm sendo produzida por professores/pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020; a análise da produção dessas teses aponta para a existência da luta de projetos de sociedade, cujas premissas se expressam no conflito teórico entre a lógica formal e a lógica dialética na apropriação dos objetos de investigação, que implicam, por um lado, o recuo da teoria, o ceticismo ontológico e o relativismo epistemológico, que alimentam a luta de classes, e, por outro, na concepção dialética e

materialista da história como contra hegemônica. Terceiro pressuposto: A produção científica analisada a partir de teses produzidas por professores/pesquisadores de Educação Física em PPG de Educação no estado da Bahia, levanta indicadores de interesses para além do capital, pois há teses que expõem indicadores do pensamento científico, que se colocam alicerçados em fundamentos da lógica dialética, na medida em que possibilitam a explicação do movimento real e concreto da realidade objetiva dos estudos da área, contribuindo significativamente para a construção de uma teoria revolucionária, a partir de indicadores de transição, necessários a superação da luta de classes.

Em síntese, a hipótese tem dois fundamentos essenciais que tratamos para a sustentação da tese: 1) Os fundamentos lógicos que embasam as teses de Educação Física produzida por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020, sofrem determinações advindas da crise estrutural do capital e suas injunções, com implicações epistemológicas, tais como o recuo da teoria, o ceticismo ontológico e o relativismo epistemológico, alimentados por fundamentos da lógica formal, por um lado, e a valorização da teoria, da ontologia e da verdade objetiva, alimentadas pela lógica dialética, por outro, que expressam a disputa mais geral por projetos de sociedade; 2) A produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, tendo em vista a contribuição da produção da ciência para além do capital – necessária a transformação da práxis social da sociedade de classes, rumo à transição ao socialismo – exige uma mudança na lógica de produção da ciência, cujos indicadores de possibilidades podem ser identificados a partir da análise da produção de teses de Educação Física produzida por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, as quais tomam como aporte os fundamentos da lógica dialética, que permite apreender o movimento real e concreto da realidade objetiva.

Considerando os elementos teóricos da problematização da pesquisa apresentados até aqui, avançamos no próximo subcapítulo em expor os fundamentos principais que alicerçam a base teórica de desenvolvimento da investigação, assim como os procedimentos metodológicos que adotamos e a partir dos quais será possível reproduzir no pensamento com fidedignidade o movimento real e concreto do objeto de investigação.

### 1.3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

O método de investigação que orientou o desenvolvimento desta pesquisa é fundamentado na base teórica do materialismo histórico e dialético, formulado por Marx e

Engels, enquanto método da ascensão do abstrato ao concreto no pensamento. Segundo este método, o conhecimento científico é produzido como síntese do real concreto no pensamento pela mediação do abstrato.

Dessa forma, o caminho investigativo procede do todo sincrético do objeto, captado nas primeiras aproximações, para as partes através do processo de análise; e das partes para o todo através da síntese, mas não mais o todo sincrético e caótico do início da investigação, mas o todo saturado das múltiplas determinações, o todo cujas mediações das relações e nexos entre suas partes constituintes tornam-se claras e não mais ocultas pela aparência fenomênica<sup>33</sup> do objeto de investigação.

Consideramos ser esse o método de investigação cientificamente mais apropriado para a pesquisa que propomos, tendo em vista que o mesmo se ancora no movimento real da relação sujeito/objeto na produção do conhecimento, enquanto reprodução ideal do movimento real do objeto, que existe fora e independentemente da consciência.

Portanto, para atingir o concreto pensado pelo método da ascensão do abstrato ao concreto no pensamento, estabelecemos o processo metodológico de nossa investigação e análise, pautados em três graus de desenvolvimento do pensamento investigativo, que visa à apropriação do objeto da investigação, segundo as bases indicadas por Kosik (1995, p. 37), que expomos, abaixo:

**1 Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material investigado:** neste grau do pensamento investigativo, desenvolvemos o arcabouço teórico de nossa pesquisa a partir do trato com categorias centrais para o desenvolvimento da investigação através do estudo de material bibliográfico, tais como: teses, dissertações, artigos científicos, livros. Tendo em vista o problema de pesquisa proposto neste projeto, consideramos a necessidade de compreender os conceitos de modo de produção capitalista, luta de classes, crise estrutural do capital, produção do conhecimento científico, epistemologia, lógica, projeto histórico para além do capital.

Inicialmente, realizamos um balanço dos antecedentes da pesquisa, recuperando o debate já acumulado na produção científica sobre a produção do conhecimento na Pós-Graduação, e mais especificamente a produção em Educação Física. Nesse movimento da investigação, buscamos, também, a identificação dos fundamentos lógicos que norteiam a

---

<sup>33</sup> Para Kosik (1995, p. 19 e 20), “Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.”

produção de teses produzidas por professores/pesquisadores nos PPG em Educação no estado da Bahia,<sup>34</sup> nas quais os professores de Educação Física estão realizando seus cursos de doutorado, considerando as informações colhidas do banco de dados da pesquisa EPISTEFNORDESTE<sup>35</sup>.

O primeiro procedimento que realizamos para a coleta dos dados foi o levantamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação que possuem cursos de doutorado no estado da Bahia (planilha I), através da busca dos dados armazenados na Plataforma Sucupira da CAPES, na seção Coleta CAPES (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>). O segundo procedimento de coleta de dados foi o levantamento dos professores/pesquisadores que produziram teses com objetos de investigação relacionados a área de Educação Física (planilha II), a partir dos programas levantados no primeiro procedimento. O terceiro procedimento de coleta dos dados foi a busca das teses, em um primeiro momento a partir dos bancos digitais de dissertações e teses, como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, repositórios institucionais das IFES e Domínio Público; em um segundo, momento, para os casos em que não foram encontradas a teses em nenhum dos bancos digitais, fizemos a solicitação via contato direto por meio de carta ao professor doutor. A partir das teses levantadas realizamos o processo de análise, que é explicado mais detalhadamente no item (1.2.1) deste subcapítulo.

## **2 Análise das formas de desenvolvimento do material investigativo sobre o objeto:**

Tratamos nesse grau de desenvolvimento do pensamento investigativo do método de pesquisa, considerando o que aponta Kopnin (1972, p. 229) quando esclarece que todo método baseia-se

---

<sup>34</sup> A escolha pela delimitação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, como possibilidade de investigar como vem se dando a formação dos professores/pesquisadores de Educação Física na Pós-Graduação, se deu em função de que o Projeto EPISTEFNORDESTE (2010-2015), constatou que mais de 50% dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior no estado da Bahia obtiveram seus títulos de mestres e doutores em Programas de Pós-Graduação em Educação.

<sup>35</sup> Este projeto de pesquisa foi desenvolvido em articulação do Grupo de Pesquisa LEPEL com o Grupo PAIDEIA da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e outros grupos da região Nordeste e sudeste, intitulada: Produção do conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de Pós-Graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região Nordeste. Este projeto gerou extensos bancos de dados sobre a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física de professores, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física nos estados da região Nordeste do Brasil, considerando o período de 1982 a 2012, a partir do qual foi possível levantar novos estudos. Este projeto de pesquisa foi desenvolvido em articulação do Grupo de Pesquisa LEPEL com o Grupo PAIDEIA da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e outros grupos da região Nordeste e sudeste, intitulada: Produção do conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de Pós-Graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região Nordeste. O projeto gerou extensos bancos de dados sobre a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física de professores, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física nos estados da região Nordeste do Brasil, considerando o período de 1982 a 2012, a partir do qual foi possível desenvolverem-se novos estudos.

no conhecimento das leis objetivas a partir da qual surgem os modos e os seus sistemas para produzir conhecimento e a ação prática, que se fixam nas categorias; as categorias, segundo Cheptulin (2004, p. 124), enquanto graus do desenvolvimento do conhecimento social e da prática exprimem os aspectos e as ligações universais da realidade objetiva e são, simultaneamente, graus do movimento do conhecimento inferior ao superior, nos permitindo, portanto, estabelecer a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade. Aprofundamos a análise dos elementos do nosso objeto de estudo (material bibliográfico e documental) a partir das seguintes categorias do método dialético - Contradição, realidade, possibilidades e totalidade -, considerando:

a) A categoria da contradição: Segundo Cheptulin (2004, p. 286), essa categoria da dialética nos permite apreender o núcleo determinante de todos os aspectos e relações necessárias sobre o objeto de estudo; é preciso considerá-lo em seu aparecimento e desenvolvimento, o que supõe por em evidência a fonte do movimento que é a contradição, a unidade e luta dos contrários. Desse modo, o conhecimento da realidade da produção que analisamos choca-se com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários, próprios desse fenômeno. Entender e explicar as bases fundamentais da formação de professores/pesquisadores na Pós-Graduação com suas determinações na produção do conhecimento em Educação Física, a partir de suas contradições, significa considerá-las em movimento incessante, em mudança permanente, passando de formas inferiores às superiores, e vice-versa, e passando de um estado qualitativo a outro.

b) O par dialético realidade/possibilidades: Para Cheptulin (2004, p. 338), na concepção do materialismo dialético a realidade é entendida como o que existe realmente, ou como possibilidade já realizada, entendendo a categoria como tendo uma existência real. A possibilidade possui de fato uma existência real, mas não se confunde com a realidade, pois se caracteriza apenas como propriedade, como capacidade de vir a ser realidade quando as condições correspondentes estão dadas para isso. A possibilidade é a capacidade da matéria se transformar de um estado qualitativo em outro.

Dessa forma, na categoria da possibilidade devemos considerar a lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, a capacidade da matéria de passar de um estado qualitativo para outro, ou seja, aquilo que não existe na realidade, pode tornar-se realmente existente em um estado qualitativo superior.

Além disso, é importante ressaltar que a realidade é a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do fenômeno e da essência, do interior e do exterior. A

possibilidade transforma-se em realidade somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização das possibilidades. (CHEPTULIN, 2004, p. 338-340)

Esse par dialético, realidade e possibilidades, adquire fundamental importância no método de investigação, na medida em que objetivamos apontar: 1. Determinantes fundamentais que geram historicamente os nexos e relações entre e a crise estrutural do capital e a produção de teses de professores/pesquisadores provenientes de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no estado da Bahia; 2. A lógica da produção do conhecimento *stricto sensu* de professores/pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia a partir da análise epistemológica de teses produzidas no período de 2004 a 2020; 3. As condições objetivas de indicação de possibilidades de superação das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção na sociedade capitalista, rumo a transição ao socialismo, considerando análise de teses professores/pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia.

C) A categoria da totalidade: A realidade pressupõe a categoria da totalidade concreta, na medida em que a resposta ao que é a realidade remete ao significado da totalidade dos fatos e informações, considerando seus nexos e relações, isto é, a realidade é entendida como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação. “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”. (KOSIK, 1995, p. 44)

**3 Investigação da coerência interna do objeto**: A possibilidade de atingir a coerência interna do objeto pressupõe que o conhecimento seja construído com a distinção do que é fenomênico e do que é essência. O que não é a essência da coisa não deixa de ser real, mas se revela enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência são explicitadas. Nesse grau de desenvolvimento do pensamento é possível elaborar as sínteses mais densas, isto é, conceber a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto de investigação. (KOSIK, 1995, p. 37)

Por fim, cabe salientar que, considerando a base teórica do materialismo histórico e dialético, o ponto de partida do método de investigação difere do método de exposição. A exposição da investigação expressa os resultados da pesquisa e configura, desta forma, a síntese do real (objeto) concreto no pensamento. Já o método de investigação expressa o caminho percorrido no sentido de captar as múltiplas determinações do objeto no seu movimento real e

concreto. Por isso, o início da investigação e o início da exposição não são a mesma coisa. “O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário” (KOSIK, 1995, p. 39)

Dessa forma, para o desenvolvimento desta investigação, partimos do real concreto e nos apropriarmos do objeto, munido de instrumentos teórico-metodológicos do método materialista histórico e dialético, para reproduzi-lo no pensamento e, a partir daí, fazemos a exposição dos resultados da pesquisa, enquanto o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações.

### **1.3.1 Processo de organização e análise**

O processo de organização e análise do objeto da presente investigação se pauta em um caminho metodológico que se expressa em duas vias. Primeiramente, para realizar a construção do aporte teórico da pesquisa, buscamos a realização de um estudo de revisão bibliográfica a respeito das condições objetivas e materiais que constituem o contexto histórico onde se localiza a realidade da produção do conhecimento de teses de Educação Física dos professores/pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia. Para partir desse contexto mais geral, portanto, consideramos os estudos mais avançados sobre as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção no modo de produção capitalista, considerando a sua conjuntura de crise estrutural do capital ou de crise crônica do capitalismo e buscamos os seus nexos e relações com o processo de desenvolvimento da ciência.

A segunda via do caminho metodológico se caracteriza pela análise do material empírico da pesquisa, considerando a necessidade de reconhecer a realidade dos fundamentos lógicos das teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020, bem como as possibilidades concretas que fornecem condições para indicar possibilidades para a produção do conhecimento para além do capital. O recorte histórico se justifica pelo fato de que, durante o levantamento das teses nos bancos de dados, identificamos que a produção mais antiga de uma tese na área de Educação Física produzida em um Programa de Pós-Graduação no estado da Bahia, data de 2004. A opção por privilegiar a produção de teses em detrimento das dissertações de mestrado, se deve ao fato das primeiras constituírem investigações de maior fôlego, aprofundamento e por objetivar trazer uma contribuição inédita para uma determinada

área; portanto, consideramos a teses como produções de maior impacto no desenvolvimento da ciência.

Para sustentar o processo de análise dos dados coletados na pesquisa, utilizamos o instrumento da Matriz Epistemológica<sup>36</sup>, cujos campos são descritos no protocolo (Anexo A). Com esta Matriz Epistemológica, realizamos o processo de registro e identificação de elementos/informações das teses levantadas que nos permitem proceder a caracterização da produção e reconhecer elementos teórico-metodológicos, nos quais se expressam os fundamentos lógicos dessas produções.

Para o processo de caracterização da produção, consideramos os campos do instrumento da matriz epistemológica que nos permitiu realizar um balanço quantitativo das teses levantadas, a saber: Código de registro (campo A); Nome do docente / Lattes (campo E); Gênero do autor (Campo F); IES da titulação Pós-Graduação (Campo J); Linha de pesquisa e/ou grupo de pesquisa (Campo H); Agência de Fomento (Campo M); Ano de defesa (Campo P); Orientador (Campo Q); Sexo do orientador (Campo R). A partir destes campos, construímos o quadro 07 que denominamos de caracterização da produção (Apêndice A).

Considerando a extensão deste instrumento que comporta mais de cinquenta campos de análise, selecionamos aqueles que são capazes de nos fornecer indicadores dos fundamentos lógicos que sustentaram o pensamento do professor/pesquisador na produção das teses, a saber: Definição do problema/ questão principal (campo AA); Objetivo geral (campo AB); Principais resultados (campo AI); Concepção de homem/sociedade (campo AU). Além disso optamos por abrir um novo campo denominado de “tese defendida”. A partir desses campos, construímos o quadro 08 que denominamos de substrato material objetivo de análise (Apêndice B).

A epistemologia é a área do conhecimento que tem na própria ciência o seu objeto de estudo. A célula básica da análise epistemológica é a produção de conhecimento. Isto é, a produção do conhecimento científico constitui a determinação mais abstrata da ciência, saturada de múltiplas determinações, tendo em vista que todo o processo de construção do conhecimento supõe a manifestação de uma estrutura de pensamento que é constituído por elementos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, postos em movimento pelo pesquisador.

---

<sup>36</sup> Material produzido no PAIDÉIA/FE/UNICAMP para atender as necessidades do Projeto EPISTEFNORDESTE, considerando intervenção em videoconferência da disciplina - ED 307. EPISTEMOLOGIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ministrada pelo Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, no dia 26/04/2012. Esta matriz foi consolidada a partir de atividade de estágio de pós-doutoramento da Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá no PPGE/UNICAMP (2012)

No processo de investigação da produção do conhecimento científico, esses elementos que se articulam entre si na pesquisa, segundo Sánchez Gamboa (2007, p. 69-70), podem ser organizados em dois níveis básicos: o da elaboração das perguntas e o da elaboração das respostas. O primeiro se refere ao ponto de partida da produção do conhecimento que se processa a partir do mundo da necessidade e se traduz em uma pergunta de investigação clara e concisa. O segundo nível se refere a outros diversos níveis de complexidade que se integram na elaboração da resposta, tais como o nível técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico.

Na interrelação dialética destes elementos se conformam formas de se fazer ciência que podem ser identificadas na reconstituição lógica da pesquisa através da análise epistemológica.

O processo de análise dos dados epistemológicos se desenvolvem na base dos seguintes procedimentos: 1) Leitura prévia dos campos de análise da matriz epistemológica; 2) Organização do “substrato material objetivo de análise”, considerando os campos de análise do instrumento da matriz epistemológica definidos à posteriori; 3) Leitura dos dados para “rastrear a conexão íntima” e definir as categorias de análise através dos seguintes procedimentos: a) Leitura detalhada dos campos de análise selecionados, considerando os fundamentos lógicos que alicerçam cada uma; b) identificação dos ancoradouros conceituais de análise; c) produção de densas sínteses para capturar a essência do fenômeno (objeto).

#### 1.4 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Buscamos nesta seção apresentar brevemente o método de exposição da investigação que realizamos para a construção desta tese de doutorado. Como já salientamos, o ponto de partida do método de investigação difere do método de exposição. A exposição da investigação expressa os resultados da pesquisa e configura, desta forma, a síntese do real (objeto) concreto no pensamento. Já o método de investigação expressa o caminho percorrido no sentido de captar as múltiplas determinações do objeto no seu movimento real e concreto. O caminho da investigação já expomos; nos cabe agora explicitar a forma de exposição.

Após a exposição deste capítulo introdutório, em que demonstramos todo o processo de delineamento da problemática de investigação, o método traçado, os procedimentos adotados e no qual lançamos a base teórica fundamental para sustentar o processo de análise dos dados levantados sobre o objeto de investigação proposto, avançamos no segundo capítulo em expor os nexos e relações entre a crise estrutural do capital, a ciência e a produção do conhecimento

na Pós-Graduação, na qual optamos por subdividir a exposição em duas seções, nas quais primeiramente apresentamos uma sistematização sobre os nexos e relações entre ciência e os modos de produção na história e em seguida expomos considerações acerca da crise estrutural do capital e a produção da ciência na Pós-Graduação, no intuito de identificar as contradições fundamentais que permeiam o processo de produção do conhecimento científico.

No terceiro capítulo expomos uma sistematização sobre os fundamentos lógicos da produção da ciência no caráter histórico da luta de classes, considerando o embate de ideias na produção do conhecimento expressa no conflito entre os sistemas lógicos da lógica formal e lógica dialética, procurando estabelecer desta forma parâmetros teóricos para a análise da produção do conhecimento que constitui objeto dessa investigação.

No quarto capítulo expomos através de uma análise que requereu uma leitura rigorosa, dos dados coletados das teses, com a utilização de um recorte e adaptação do instrumento da matriz epistemológica, uma caracterização da amostra que constituiu a pesquisa e os principais fundamentos lógicos que alicerçaram a produção das teses levantadas, considerando os nexos e relações com as determinações históricas para identificar como as contradições da luta classes se expressam nos dispositivos categoriais reconstituídos das produções. Para uma melhor organização da exposição da análise dos fundamentos lógicos da produção de teses levantada, optamos por separar as produções, considerando uma classificação baseada nos grupos de trabalho temático proposto pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Com o objetivo de reconhecer as possibilidades superadoras para a produção do conhecimento científico no âmbito da Educação Física para além do capital, considerando o que apontam as teses analisadas, tratamos no quinto capítulo de indicadores de possibilidades teóricas de superação das contradições da ciência subsumida ao capital, tendo em vista o processo de transição ao projeto histórico socialista. Por fim, em um esforço de síntese dos resultados alcançados no processo de investigação do objeto, expomos nossas considerações finais.

## **2 NEXOS E RELAÇÕES ENTRE A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, A CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Neste capítulo, objetivamos expor as principais determinações da crise estrutural do capital no intuito de localizar a realidade da produção do conhecimento científico dos professores/pesquisadores nos PPG em Educação no estado da Bahia, a partir dos elementos de mediação que se desdobram em função desta própria realidade de crise do sistema baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção. Não pretendemos, de forma alguma, esgotar todas as dimensões da atual crise do sistema capitalista, mas tão somente apresentamos os elementos mais gerais dessa crise, que conformam o contexto histórico em que se localiza a produção da ciência.

Desta forma, na primeira parte deste capítulo, expomos uma reflexão teórica a respeito dos nexos e relações entre ciência e modos de produção na história, com o intuito de caracterizar a natureza sócio-histórica do conhecimento científico. Na segunda parte, avançamos em produzir considerações fundamentais acerca da crise estrutural do capital e seus nexos e relações com a produção da ciência na Pós-Graduação no Brasil, com o objetivo de identificar os limites que as contradições da sociedade capitalista impõem ao pleno desenvolvimento da ciência.

### **2.1 NEXOS E RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E OS MODOS DE PRODUÇÃO NA HISTÓRIA**

Nesta seção, expomos as contradições que permeiam a realidade do desenvolvimento da ciência ao longo da história, enquanto um fenômeno social e histórico, inserido no contexto da contradição fundamental entre as forças produtivas e as relações de produção, constitutivas do modo de produção da existência. Destacamos, também, o caráter contraditório que a ciência assume no modo de produção capitalista, em sua fase mais avançada de desenvolvimento, a saber, a imperialista, marcada pelo acirramento das contradições em um período de predominância do capital financeiro monopolista, que arrasta todo o globo terrestre subordinado às suas injunções, aprofundando a tendência ao desenvolvimento de forças destrutivas e de destruição das forças produtivas.

Ao iniciarmos nossas reflexões sobre o conhecimento científico, consideramos que a questão primária que subjaz a reflexão acerca da construção e apropriação do conhecimento proveniente da ciência moderna, pressupõe a sua real conexão com as relações sociais de

trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas no sistema de produção econômico capitalista. E isso porque não existe a possibilidade de que o conhecimento científico venha a ser racionalmente explicado, concretamente compreendido e transformado, senão através da sua indissolúvel relação dialética com a base estrutural da sociedade, isto é, o modo como os homens produzem e reproduzem continuamente a sua própria existência.

Afinal de contas, antes mesmo de poder fazer ciência, os seres humanos precisam garantir as condições para a sua existência; e para tal, necessitam transformar a natureza para provir os bens necessários à sua sobrevivência no mundo (MARX; ENGELS, 2007)<sup>37</sup>. E é evidente que é precisamente essa necessidade histórica de garantir as condições para continuidade da espécie humana e o seu desenvolvimento, assegurar o atendimento das necessidades históricas, que em dado momento histórico de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, tornou-se possível o surgimento de uma forma metódica, sistemática e rigorosa de captar subjetivamente a realidade objetiva, que existe fora e independentemente da consciência. Isso exige refletirmos mais detidamente sobre a relação entre a ontologia do ser social e a construção e desenvolvimento do conhecimento ao longo da história.

O desenvolvimento histórico da humanidade sempre esteve ligado indissociavelmente à necessidade e capacidade dos seres humanos de transformar a natureza nos bens materiais necessários ao processo de produção e reprodução da vida. Da sociedade primitiva à sociedade capitalista, o trabalho, enquanto necessidade vital humana, sempre se apresentou como uma categoria ineliminável na história. Por meio deste, os seres humanos puderam avançar no processo de extrair da natureza o que era necessário para sobreviverem e se reproduzirem, assim como adquirir um conhecimento cada vez mais profundo sobre os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

O trabalho é, portanto, aquilo que constitui o gênero humano, a atividade vital do ser humano, que demarca sua essência enquanto ser social; constitui o meio pelo qual os seres humanos produzem historicamente o mundo material e cultural e, também, sua própria natureza como ser social. Nesse ato de produzir o mundo material e a si mesmos como ser social, os homens e mulheres se diferem dos demais seres, constituindo-se como um ser natural – isto é,

---

<sup>37</sup> “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)

um ser que faz parte integrante da natureza – e ao mesmo tempo como um ser que se diferencia da natureza no ato de sua apropriação como corpo inorgânico homem.

Antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 211)

Isso significa que sob a base da sua natureza biofísica, sujeita às determinações biológicas, os seres humanos são capazes de produzir em si mesmos uma segunda natureza, expressa pelo conjunto das produções culturais humanas que se desenvolvem historicamente, ao serem transmitidas continuamente para as gerações futuras da sociedade: trata-se da natureza sócio-histórica. E, justamente, esse fundamento social e histórico do desenvolvimento humano é o que gera a natureza essencial do conhecimento humano.

A produção do conhecimento não pode ser tratada descolada da ontologia do ser social; isto porque o motivo determinante da aspiração social para o domínio do conhecimento não parte da curiosidade espontânea, nem tão pouco constitui algo inato ao ser humano. O conhecimento é na verdade o resultado da relação do ser humano com a natureza pela mediação do trabalho, em vista de uma necessidade vital, ou seja, da necessidade de sua própria sobrevivência.

Para garantir sua sobrevivência individual e da espécie, o homem precisa obter os meios de vida (comer, abrigar-se, etc.). Para isso o homem é obrigado a trabalhar juntamente com os seus parentes e semelhantes. No processo do trabalho, ele enfrenta uma infinidade de obstáculos existentes no mundo circundante, que são os fenômenos e as forças hostis da natureza e da sociedade. Para vencer essas forças hostis é absolutamente necessário conhecê-las corretamente. Conhecer corretamente as coisas significa conhecer a verdade ou a essência das coisas. (BAZARIAN, 1985, p. 35-36)

Portanto, é visando utilizar os resultados do conhecimento em sua atividade prática e satisfazer as necessidades vitais, tanto suas como da espécie, que a humanidade vem desenvolvendo historicamente o impulso para conhecer o mundo que a cerca e as leis que regem o seu desenvolvimento na base das quais orienta sua atividade prático-transformadora.

No ato de produção da sua existência através do trabalho, a humanidade vai adquirindo conhecimentos cada vez mais profundos sobre a natureza; e conforme as forças produtivas vão se desenvolvendo e as relações sociais vão se complexificando ao longo da história, os

conhecimentos evoluem de formas tácitas e imediatamente práticas para formas sistematizadas, que permitem à humanidade, através da abstração pelo pensamento, perceber a existência de regularidades nos fenômenos e estabelecer leis que modificam qualitativamente sua relação e sua forma de conceber a natureza, a sociedade e o pensamento.

A descoberta destas leis em cada momento histórico, por sua vez, ao constituírem base para uma nova relação entre os seres humanos e a natureza, a sociedade e o pensamento, em patamares qualitativamente superiores, impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Logo, a ciência, assim como a arte, a religião, o direito, a Educação, o esporte e entre outros fenômenos propriamente humanos, se situam na superestrutura da organização social fundada sobre a base estrutural das forças produtivas e das relações sociais de trabalho que conformam o modo de produção da existência. Isso significa que a ciência não é um fenômeno autônomo, pois sempre corresponde a determinadas condições históricas para sua produção.

Um grande fato histórico precedente determinante para o advento de formas mais desenvolvidas de se produzir conhecimento sobre os fenômenos da realidade objetiva se refere justamente às transformações nas formas dos seres humanos se relacionarem com a natureza e com outros seres humanos e de acessarem o conhecimento no ato de produzir a sua existência, assim como o domínio de ferramentas de que necessitam dispor para a transformação da natureza.

O processo de surgimento das sociedades de classes, com as primeiras formas de propriedade privada, possíveis em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, que possibilitou a produção de excedentes materiais, fez emergir uma nova forma de divisão social do trabalho, no interior da qual se dividiu o trabalho intelectual do trabalho manual.

A divisão social do trabalho em manual e intelectual permitiu pela primeira vez na história, que uma pequena minoria de detentores de meios de produção pudesse se colocar livre das tarefas imediatas de produção material, criando um tempo ocioso, que tornou possível o trabalho de observação e contemplação dos diferentes fenômenos da realidade. A filosofia, como primeira forma sistematizada de conhecimento da realidade, surgiu, justamente, sobre a base desta referida condição de divisão social do trabalho.

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho manual e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35)

Esse processo ocorreu em um período relativamente longo na história, até que a nova divisão social do trabalho, nesses termos, chegasse ao ponto de permitir as primeiras formas rudimentares de conhecimento produzidas pela humanidade; e o próprio conhecimento teve de passar por um longo período de desenvolvimento, determinado pela base estrutural dos modos de produção, para evoluir do conhecimento mítico ao epistêmico. Mas o surgimento das sociedades de classes e a divisão social do trabalho, resultante do próprio desenvolvimento material da humanidade, foi condição para o desenvolvimento da produção do conhecimento sistematizado em patamares cada vez mais elevados.

Essa conexão entre as relações sociais que os seres humanos estabelecem com a natureza e entre si no ato de produção da sua própria existência e as formas de produção do conhecimento sobre o mundo, precisamente, por ser histórica, configura o que podemos chamar de uma lei, ineliminável na história humana. O que pode ser confirmado na constatação do fato de que ao longo da história humana, transformações nas relações sociais de trabalho para a produção da existência dos seres humanos sempre processaram mudanças quantitativas e qualitativas<sup>38</sup> nas formas dos seres humanos produzirem conhecimentos sobre o mundo.

No percurso de desenvolvimento histórico da humanidade, o ser humano vivenciou diversos períodos. Cada período corresponde a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas, dentre elas o conhecimento. Cada etapa do desenvolvimento da humanidade, representa saltos evolutivos na propriedade privada, nos modos de produção e, conseqüentemente, na capacidade no desenvolvimento dos próprios seres humanos.

Considerando esta realidade, de forma analítica, Marx em “Formações Econômicas Pré-capitalistas” traçou as características mais gerais de cada período histórico do desenvolvimento da propriedade privada e dos modos de produções. Na introdução da referida obra, edição de 1964, Hobsbawm, assim esclarece:

A primeira é a propriedade comunal direta, como no sistema oriental e, em forma modificada, no eslavo. Nenhum deles, ao que parece, pode ser considerado sociedade de classes plenamente constituídas. A segunda é a propriedade comunal que perdura como substrato do que já é um sistema contraditório, de classe, como nas formas germânica e antiga. A terceira etapa surge, de acordo com a argumentação de Marx, não tanto como resultado da evolução propriamente dita do feudalismo, mas através do advento da manufatura artesanal em que o artesão independente (corporativamente organizado em guildas) já representava uma forma muito mais individual de controle sobre os meios de produção e, na verdade, do consumo – o que lhe

---

<sup>38</sup> A quantidade e a qualidade constituem um polo dialético que reflete no seu conteúdo o fato de que mudanças quantitativas levam a mudanças qualitativas e vice-versa, sejam em fenômenos da natureza da sociedade ou do pensamento. (CHEPTULIN, 2004 p. 212)

permitirá viver enquanto produz (...) A quarta etapa é aquela em que surge o proletariado, o que vale dizer é aquela na qual a exploração não mais ocorre na forma grosseira da apropriação de homens – como escravos ou servos – mas da apropriação do trabalho [...]. (HOBSBAWM, 1964, p. 38-39)

Nesse sentido, com essa síntese, podemos reconhecer, no movimento da realidade, os avanços nos graus de desenvolvimento das forças produtivas. Nesse processo, o conhecimento tem um papel fundamental na medida em que corrobora com os progressos técnicos de produção e com a própria ampliação da capacidade humana de conhecer a realidade, mas o que determina, em última instância, o desenvolvimento do conhecimento é justamente o modo de produção e o momento histórico que a humanidade vivencia. Sendo assim, quanto mais as forças produtivas evoluem na sociedade, maiores são as possibilidades de avanço no desenvolvimento do conhecimento e não o contrário.

Por isso, ao invés de nos perguntarmos a respeito das leis que regem o desenvolvimento da ciência moderna, procurando a partir disso solucionar os problemas que dela emergem, é necessário buscar a íntima conexão entre essas mesmas leis e seus condicionantes históricos, que determinam sua gênese e desenvolvimento.

Partindo dessa compreensão, a questão central na reflexão sobre a ciência e sociedade se torna, a quem serve a produção do conhecimento científico no contexto de uma dada sociedade de classes? A resposta a essa questão ajudará a elucidar com maior clareza as contradições que permeiam a ciência nos tempos atuais.

A evolução da ciência moderna é efetivamente beneficiária e ao mesmo tempo beneficiadora do processo histórico de gigantesco desenvolvimento das forças produtivas da humanidade, levada a cabo com o aparecimento de novas relações sociais produtivas no contexto da sociedade capitalista, que suplantou as atrasadas formas de relações sociais de trabalho servil na sociedade feudal. Livres das amarras do trabalho servil, que em determinado momento histórico se colocou como um obstáculo para o desenvolvimento de forças produtivas mais avançadas para a humanidade, a sociedade capitalista consolidou novas formas de relações sociais do trabalho baseadas na exploração do trabalhador assalariado.

Nesse contexto, um novo impulso foi dado para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, enquanto forças produtivas da humanidade para obtenção de conhecimentos mais profundos sobre as leis da natureza, da sociedade e do pensamento e sua utilização para a transformação da realidade. Está registrado na história o enorme salto que se processou no conhecimento científico sobre esses fenômenos com o surgimento de várias novas descobertas no contexto de consolidação da ciência moderna.

A consolidação da maquinaria na grande indústria, na sociedade capitalista, que revolucionou o modo como os seres humanos produzem a vida, não seria possível sem as descobertas científicas que precederam esse momento histórico e permitiram o surgimento de sofisticadas tecnologias de organização e produção do trabalho nas fábricas. Do mesmo modo, não haveria como a ciência avançar enormemente na sociedade capitalista sem o desenvolvimento de novos instrumentos proporcionados pelo avanço das forças produtivas, que a lógica de reprodução ampliada do capital proporcionou.

Antes do advento da Revolução Industrial, a ciência não se relacionava diretamente com as atividades produtivas. De acordo com Bernal (1976, apud ANDERY *et. al.*, 2012, p. 290), já haviam sido utilizados de forma prática conhecimentos científicos nos empreendimentos marítimos no período das grandes navegações; contudo, este uso tinha mais relação com o comércio do que propriamente com a produção. Na medida em que a sociedade capitalista avançou, surgiram problemas cada vez mais complexos que impuseram enormes desafios à ciência.

Ainda que consideremos que a ciência não tenha exercido um papel diretamente determinante para o desenvolvimento da revolução industrial, temos que reconhecer que após o surgimento da maquinaria e da grande indústria a relação entre ciência e tecnologia se aprofundou de tal forma que a ciência se tornou de fato uma força produtiva direta do capital, sendo imprescindível para a realização de novos empreendimentos relacionados a tecnologias de produção mais avançadas.

Vale ressaltar que na Alemanha, na segunda metade do século XIX, por exemplo, em função das condições de atraso de sua unificação político-econômica e de seu desenvolvimento industrial tardio em relação aos restantes países do ocidente europeu, principalmente a Inglaterra, a ciência foi fundamental para alavancar a modernização do aparato produtivo industrial.

[...] na Alemanha, que tinha de superar um grande atraso histórico em relação ao seu competidor mais importante – a Inglaterra –, a necessidade premente de inovações tecnológicas constantes para a modernização do aparato produtivo industrial levou ao desenvolvimento de uma política científica institucional, de uma Educação voltada para a formação técnico-científica e não para estudos humanistas. (ANDERY *et al.*, 2012, p. 283)

Enquanto na sociedade feudal, principalmente no período da alta Idade Média (século V a X), as relações sociais de trabalho baseadas na servidão geraram lento ou quase nenhum avanço no desenvolvimento das forças produtivas por séculos, dado o parco interesse que a própria natureza das relações servis proporcionava ao desenvolvimento de novas e mais

avançadas forças produtivas para a humanidade, no modo de produção capitalista experimentamos um enorme avanço do conhecimento científico. (ANDERY *et al.*, 2012 p. 291)

Já a partir do período da baixa Idade Média (século IX a XV), as condições da produção da existência começaram a se alterar de maneira mais significativa, criando os embriões para que alguns séculos mais tarde se desenvolvessem novas formas de relações sociais de produção que, por sua vez, determinaram o avanço do conhecimento científico.

A partir do século XI, as condições da sociedade feudal são outras: a intensificação do comércio, o crescimento das cidades, o aumento populacional e o contato com as civilizações orientais – quer por meio do comércio, quer por meio das cruzadas – caracterizam uma mudança em relação ao período anterior. Neste contexto, existe estímulo à produção de inovações técnicas, bem como a incorporação de inovações provenientes de outros povos. Nesse estágio em que se encontra o modo de produção feudal, destaca-se a influência oriental em relação às inovações incorporadas, as quais contribuíram para as transformações ocorridas na Europa Ocidental no que diz respeito ao incremento da produção e do comércio. (ANDERY *et. al.*, 2012, p. 140)

Grandes realizações do método científico ocorreram a partir do século XVII, sobretudo com o surgimento das ideias iluministas na Inglaterra, França e Holanda, que promoveram a crítica ao absolutismo, ao mercantilismo e aos privilégios da nobreza e do Clero. Neste contexto, os cientistas ganharam uma posição relevante de destaque na sociedade, como René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1642-1727) e Blaise Pascal (1623-1662) e entre outros grandes cientistas; algo muito diferente do que ocorria na Idade Média, tida por muitos historiadores como idade das “trevas”, na qual prevaleciam as crenças supersticiosas e religiosas altamente monitoradas pela igreja inquisidora, que perseguia todo e qualquer cientista que divulgasse descobertas científicas, cujos resultados questionassem os seus dogmas. (ANDERY *et. al.*, 2012)

A transição do modo de produção feudalista para o modo de produção capitalista alterou progressivamente a relação da humanidade com a produção econômica da sociedade e, conseqüentemente, com os conhecimentos sobre o mundo. Já no período final da Idade Média surgiu a produção industrial sobre a base do trabalho artesanal, desenvolvendo-se do sistema doméstico até chegar ao sistema de manufatura, que institui as primeiras formas de trabalho parcelado ou especializado. Tal processo se deu na medida em que as ferramentas de produção, que até então pertenciam aos artesãos, foram pouco a pouco sendo apropriadas privadamente pelos capitalistas, criando, no outro lado da moeda, a classe dos trabalhadores assalariados.

O processo histórico de apropriação privada dos grandes meios de produção pela classe burguesa, que tem sua ascendência no período de decadência do modo de produção feudal e, conseqüentemente, o surgimento de uma nova classe, a dos trabalhadores assalariados, instaura uma nova dinâmica no modo da humanidade produzir a sua existência, impulsionando significativamente a capacidade de produção, gerando mercadorias mais baratas e em maior quantidade, quando comparadas com o trabalho artesanal.

Em contrapartida, a produção manufatureira desencadeou o processo de desqualificação do trabalho, tendo em vista que a especialização das tarefas não exigia mais que o trabalhador conhecesse todo o processo de produção de uma mercadoria, mas apenas uma parte dela; sendo assim, não se tinha mais a exigência do trabalhador altamente qualificado como no período do trabalho artesanal, em que o aprendiz de ofício necessitava passar por um longo processo de treinamento.

Contudo, mesmo a indústria manufatureira impusera limites à necessidade de reprodução cada vez mais ampliada do capital, pois – ainda que o trabalho fosse parcelado, dispensando a alta qualificação, e que os meios de produção fossem apropriados privadamente, assim como os produtos do trabalho – o ritmo da produção dependia diretamente da ação dos próprios trabalhadores no manuseio das ferramentas de trabalho.

Foi no processo da Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra e se espalhou em seguida para o resto do continente europeu, que a burguesia buscou superar os entraves a esses limites; foi o marco histórico de desenvolvimento do domínio econômico pela classe burguesa, que modificou radicalmente as relações de trabalho com o surgimento da maquinaria e da grande indústria.

[...] a especialização do trabalho, reduzindo-o a um conjunto de tarefas simples, possibilitou a introdução da máquina para realizar essas tarefas, em substituição ao braço do operário, com a ferramenta. Com a introdução da máquina (inicialmente a máquina a vapor), operou-se uma revolução no processo de trabalho, que se viu liberado das limitações impostas pela capacidade física do operário. A máquina possibilitou a substituição da força motriz humana por outras (ar, água, vapor, etc.). Agora é a máquina, e não o trabalhador com a ferramenta, que fabrica o produto, e o trabalho do operário limita-se ao de vigiar a máquina. Agora o capitalismo pode se desenvolver plenamente. Há um grande aumento da produção, e o sistema fabril (produção mecanizada), pela concorrência, derruba as outras formas de produção (artesanal, doméstica e manufatura), uma vez que pode produzir os bens com muito mais rapidez e a um preço muito mais baixo. (ANDERY *et. al.*, 2012, p. 256-257)

Todo esse processo de avanço tecnológico, que não se encerrou no advento da Revolução Industrial, mas, pelo contrário, seguiu inovando o processo de produção de

mercadorias, impulsionou um grande e rápido desenvolvimento da ciência moderna, na medida em que aprofundaram as relações entre ciência e tecnologia e colocou a humanidade em um patamar qualitativamente superior de domínio sobre as leis que regem o funcionamento dos fenômenos, principalmente da natureza, mas também da sociedade e do pensamento.

A Revolução Industrial levou a um grande aumento da atividade científica, de modo que não apenas os conhecimentos técnicos passaram a ser dependentes do desenvolvimento científico, mas a própria ciência passou a se inter-relacionar profundamente com a produção, integrando a ciência nos novos mecanismos de produção; particularmente, as ciências da natureza, como a química, a física, a geologia e outros campos tiveram grande avanço neste período.

Também, no âmbito das ciências sociais, o conhecimento científico se desenvolveu enormemente; a nova dinâmica de desenvolvimento socioeconômico instaurada pelo capitalismo, conforme foi produzindo seus efeitos, estimulou o empreendimento investigativo, em vista ao conhecimento das leis que regem o desenvolvimento desta sociedade mais complexa.

Se o século XIII presenciou o surgimento da indústria mecanizada, no século XIX, os seus efeitos já eram abundantes: grande transformação na vida de muitos milhões de pessoas, aumento populacional rápido, crescimento de novas cidades, grande avanço da produção, desenvolvimento de novos meios de transporte e de comunicação, surgimento de uma enorme quantidade de assalariados, grandes capitais acumulados e, por outro lado, grande miséria, sem qualquer proteção social. A proibição de sindicatos, do direito de greves, deixava os operários à mercê dos patrões, sujeitos às piores condições de trabalho como de vida: baixos salários, inúmeras multas (por problema de pontualidade, desatenção, defeitos nos produtos etc.), ameaças de demissão, número excessivo de horas de trabalho, pagamento em gêneros, desemprego, empregos casuais ou temporários, além de ausência de proteção à saúde e a alta frequência de acidentes, que geravam baixíssima expectativa de vida. (ANDERY *et al.*, 2012, p. 259)

No contexto dessas transformações sociais, surgiram as teorias da economia política clássica, representando as ideias da classe burguesa a respeito da sociedade capitalista, como as ideias de Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823); esses cientistas trouxeram contribuições importantes para compreender as leis econômicas da sociedade capitalista, ainda que tais conhecimentos fossem colocados a serviço da classe burguesa para o fortalecimento da ordem econômica estabelecida. Essas teorias se expressavam no interesse econômico da burguesia, ainda em ascensão, de suplantarem o mercantilismo, resquício do feudalismo, em favor

da *laissez-faire* e *laissez-passer*<sup>39</sup>, concepções que defendem que a economia deve se desenvolver de acordo com leis naturais, sem intervenção estatal; é o que preconiza, por exemplo, a teoria da “mão invisível”, de Adam Smith.

As transformações históricas do período revolucionário burguês, como a revolução industrial e a revolução francesa, que significou respectivamente marcos históricos do domínio econômico e político da burguesia, possibilitaram a Hegel (1770-1831) reconhecer o movimento dialético presente na lógica, na história e até nas instituições políticas, enquanto um fluxo constante e evolutivo dos fenômenos, passando ao seu oposto, considerando um movimento que se repete continuamente, levando sempre a um desenvolvimento e melhoramento do homem. (ANDERY *et. al.*, 2012, p. 289)

Assentado sobre essa base histórica, a concepção dialética hegeliana significou uma evolução importante na história do conhecimento ao superar a visão estática dos fenômenos sociais, que imperava até então na filosofia clássica alemã e serviu como instrumento na luta travada pela burguesia revolucionária contra os resquícios do feudalismo.

A filosofia moderna alemã encontrou o seu apogeu no sistema de Hegel, em que pela primeira vez – e aí está o seu grande mérito – se concebe todo o mundo da natureza, da história, da sociedade e do espírito com um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, tentando além disso ressaltar a íntima conexão que preside a esse processo de movimento e desenvolvimento. (ENGELS, 1979b, p. 48)

Contudo, Hegel não pode ainda superar o limite da filosofia idealista, pois antes que a dialética pudesse ser reconhecida como atributo da realidade concreta, foi necessário a crítica à concepção kantiana de razão pura e imutável. Novas determinações históricas vieram permitir e compreender que o pensamento dialético não é mais do que o reflexo do real concreto no pensamento.

Por outro lado, as condições de pauperização e miséria da classe trabalhadora na sociedade capitalista começaram a gerar questionamentos acerca da ordem social. Segundo Engels (1979b, p. 52), a libertação da propriedade dos jugos do feudalismo significou para o pequeno burguês e o pequeno camponês a liberdade de vender a sua pequena propriedade para os poderosos senhores, limitada pela enorme concorrência do grande capital e da grande propriedade latifundiária, destituindo-os de toda e qualquer propriedade.

---

<sup>39</sup> Essas duas expressões são originárias da líng. francesa e fazem parte de um conjunto de expressões: “*laissez faire, laissez aller, laissez passer*”; podem ser traduzidas como: “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”. Seus fundamentos se relacionam com as ideias do liberalismo econômico do Estado não-intervencionista.

Assim, o crescimento da indústria sob os moldes do capitalismo fez com que a miséria da classe trabalhadora se tornasse condição de vida nesta nova sociedade. A violência, os vícios burgueses, em lugar dos vícios feudais, o comércio degenerado em vigarice, a fraternidade do lema revolucionário expresso nas deslealdades e invejas na concorrência, a corrupção em lugar da opressão violenta, o dinheiro em lugar da espada como principal alavanca do poder social e o desenvolvimento da prostituição em proporções antes desconhecidas floresceram nessa sociedade que surgia. (ENGELS, 1979b, p. 53)

As primeiras críticas à sociedade capitalista deram origem às formulações do socialismo utópico francês, como Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1837) e Proudhon (1809-1865). Contudo, influenciados pela filosofia clássica idealista, que configurava o que havia de mais avançado naquela época, em suas proposições para uma sociedade mais justa e emancipada, elegeram a razão como o aspecto fundamental de tudo o que existe. Por esse motivo, apesar de terem tecido críticas importantes às consequências negativas da sociedade capitalista, não puderam superar os limites do idealismo filosófico.

E as próprias condições históricas da base material da sociedade no século XVII e início do século XVIII explicam o aparecimento desse socialismo utópico. Naquela época, o modo de produção capitalista e os antagonismos, entre burgueses e proletários, mal começara a se desenvolver, pois a indústria havia acabado de nascer e seus efeitos ainda não eram conhecidos na França; como o desenvolvimento da indústria foi condição do surgimento dos conflitos de classe, que tornaram uma necessidade a transformação do modo de produção capitalista – conflitos estes não só entre as classes engendradas pelo desenvolvimento da indústria, mas também entre as forças produtivas e as formas de distribuição –, assim como os meios para solucionar esses conflitos, os movimentos revolucionários da classe operária, apenas demonstravam a incapacidade de se manter o poder econômico e político nas mãos da classe burguesa por muito tempo, mas não as possibilidades para a superação da própria sociedade de classes. (ENGELS, 1979b, p. 53)

Essas ideias se apresentavam nas teorias dos fundadores do socialismo utópico, que não faziam mais do que refletir o estado incipiente da produção capitalista e do antagonismo entre as classes engendradas por esse modo de produção.

Neste sentido, as soluções para os problemas sociais geradas pelas condições econômicas do modo de produção capitalista pouco desenvolvidas, não podiam senão constituir-se em teorias descoladas da realidade, em novos sistemas perfeitos de ordem social, cuja implantação se daria por meio da propaganda e por isso já nasciam fadadas ao fracasso.

Segundo Engels (1979b, p. 52), foram as novas condições da realidade objetiva, que não existiam na época em que foi formulada a concepção idealista da história, que possibilitou um novo modo de perspectiva-la; a luta de classes que passou ocupar o centro da história dos países europeus mais avançados, a grande indústria que começou a se desenvolver e a conquista do poder político pela burguesia, constituem as condições que obrigaram a revisão de toda a história anterior.

Assim, foi possível reconhecer que toda a história anterior da humanidade era a história das lutas de classes, fruto das relações de produção e de troca, ou seja, das relações econômicas da sua época; foi possível reconhecer que a estrutura econômica da sociedade em cada momento histórico é a base real da qual se pode explicar toda a sua superestrutura formada pelas instituições jurídicas e políticas, pela ideologia religiosa, filosófica e etc; e, por fim, através da concepção materialista e dialética da história, descobrimos que não é a consciência que determina a existência do homem, mas, ao contrário, é a sua existência real e concreta que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Foi com Marx (1818 -1883) e Engels (1820-1895), ao investigarem as contradições da sociedade capitalista em uma fase mais desenvolvida, que uma nova teoria social baseada em uma concepção dialética e materialista da história pode emergir no âmbito das ciências sociais. Concepção esta que parte da tese de que o modo como os seres humanos produzem a sua existência, isto é, a forma como produzem os seus meios de existência e o modo como distribuem esses meios entre si, é a base que determina toda a ordem social. Por isso, não se pode tentar transformar a sociedade partindo da filosofia e da ciência sem compreender a forma como os seres humanos organizam a produção e reprodução da vida.

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e junto com ela também a troca dos seus produtos, é o fundamento de toda ordem social; de que, na sociedade historicamente atuante, a distribuição dos produtos, e junto com ela a subdivisão em classes ou estamentos, orienta-se por aquilo que é produzido, pelo modo como é produzido e pela maneira como o produto é trocado. De acordo com isso, as causas últimas de todas as mudanças sociais e revoluções {políticas} não devem ser buscadas na mente dos seres humanos, em sua noção crescente da verdade e justiça eterna, mas nas mudanças que ocorrem no modo de produção e de troca; elas não devem ser baseadas na filosofia, mas na economia do respectivo período. (ENGELS, 2015, 304)

Portanto, é fundamental reconhecer o papel histórico que teve o processo de desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista para o desenvolvimento das forças produtivas e da ciência e tecnologia, enquanto força produtiva da humanidade. Foi historicamente necessário o surgimento das novas contradições postas em movimento pelo

desenvolvimento da formação social econômica capitalista com a lógica de reprodução do capital para que fosse possível o extraordinário desenvolvimento da ciência, seja das denominadas ciência da natureza ou das ciências sociais.

Não obstante, apesar de reconhecermos a importância que as novas relações sociais de trabalho engendradas no modo de produção capitalista tiveram no impulsionamento do desenvolvimento da ciência e tecnologia, é igualmente verdadeiro que este desenvolvimento não se processou na ausência de contradições no interior da própria ciência.

Da mesma forma que a sociedade capitalista não eliminou os antagonismos de classes da sociedade feudal, mas os modificou, pondo no lugar outras classes em conflitos antagônicos, a ciência também não poderia estar livre dessas contradições. A apropriação privada dos grandes meios de produção também significou a apropriação privada da ciência e, portanto, do ponto de vista da classe burguesa, os seus resultados não poderiam beneficiar todo o conjunto da humanidade.

No processo de apropriação privada dos grandes meios de produção, a classe burguesa converteu a ciência em uma força produtiva do capital, isto é, se apropriou privadamente dos seus resultados para colocá-los a serviço de seus interesses privados de reprodução ampliada do capital, pois conforme já reconhecerem Marx e Engels (2007, p. 47)

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 a sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.

Por isso, se por um lado a ciência sob o domínio do capital legou à humanidade a capacidade de refletir com mais profundidade os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, descobrindo suas leis para a partir delas orientar suas ações na prática social, por outro lado a ciência também contribuiu para os processos de alienação econômica e social; não pelo próprio caráter dos seus resultados, mas porque, tomada privadamente, em determinado momento histórico, se voltou contra os seus próprios criadores como uma força estranha e hostil.

No âmbito das ciências da natureza, podemos citar, por exemplo, o desenvolvimento da bomba atômica pelos Estados Unidos, que devastou as cidades de Hiroshima e Nagasaki e vitimou milhares de pessoas no Japão durante a segunda guerra mundial. Tal tecnologia de destruição foi possível com as descobertas da ciência a respeito da energia nuclear; contudo, a energia nuclear em si não constitui uma ameaça à humanidade, dado que sua descoberta pode

servir a outros fins benéficos ao desenvolvimento social, como na consecução de energia limpa. O que ocorreu com a bomba atômica é que as descobertas a respeito da energia nuclear foram apropriadas privadamente para atender aos interesses da guerra imperialista de disputa de mercados, resultando em uma enorme destruição de forças produtivas.

No que concerne às contradições no âmbito das chamadas ciências sociais, no processo de sua alienação, destacamos o surgimento da vulgarização e descaracterização da própria ciência como possibilidade humana mais avançada de refletir as leis do movimento real e concreto no pensamento. Teorias científicas foram e são contrapostas pela burguesia reacionária por falsas concepções, as ideologias<sup>40</sup>, no intuito de contribuir no plano das ideias com a manutenção dos privilégios de classe.

A burguesia substituiu a economia política clássica, por uma economia política vulgar<sup>41</sup> na explicação da formação social econômica capitalista; em lugar dos conceitos científicos, promoveu discursos de apologia ao capital; construiu novas teorias idealistas para a explicação da realidade, do relativismo ao irracionalismo, que criam obstáculos ao desenvolvimento da ciência.

Destarte, a principal contradição interna que permeia a ciência moderna se revela intrinsecamente conectada com a contradição fundamental da sociedade capitalista, a saber, a contradição que existe entre a apropriação privada dos grandes meios de produção da existência e a produção social dos bens materiais e espirituais. Portanto, a abolição da propriedade privada é condição fundamental para o pleno desenvolvimento das máximas potencialidades da ciência enquanto força produtiva da humanidade a serviço dela própria.

Segundo Kopnin (1978, p. 5), a ciência, na atualidade adquiriu um caráter contraditório, tornou-se força produtiva imediata, a qual a sociedade se viu dependente para resolver problemas nas esferas sociais e, ao mesmo tempo, por força dos interesses contrários inerentes uma sociedade dividida em classes, tornou-se uma força hostil, sendo aplicada não só para o benefício da sociedade, mas também para o seu mal.

As consequências históricas da utilização da ciência na sociedade capitalista não importam para a classe burguesa, frente aos efeitos sociais mais imediatos, a saber, o de

---

<sup>40</sup> Ao nos referirmos, nesta passagem, a categoria ideologia, o fazemos na acepção de Marx e Engels (2007) em “A Ideologia Alemã”, segundo a qual configura uma concepção invertida de mundo, no sentido de que inverte as relações entre determinante e determinado na análise dos fenômenos existentes.

<sup>41</sup> Marx caracterizou a teoria econômica pós-ricardiana sob o epíteto de Economia Vulgar. Configura um tipo de análise que reluta em investigar as relações econômicas de uma maneira científica desinteressada, para evitar chegar a análise das relações de classe subjacentes as relações de troca. Por isso sua principal característica é a apologia ao capital, tendo em vista seu interesse de defender e racionalizar os interesses da burguesia, mesmo destruindo a própria cientificidade do conhecimento. (BOTTOMORE, 1988, p.120)

contribuir para o aumento em escala sempre mais ampliada dos lucros do capital, levando a ciência a contrapor a sua própria função histórica de contribuir para o processo de humanização do ser social através do desenvolvimento das forças produtivas.

Em face da natureza como em face da sociedade, o modo atual de produção só leva em conta o êxito inicial e mais palpável; e no entanto, muita gente se surpreende ainda com o fato de que as consequências remotas das atividades assim orientadas sejam inteiramente diferentes, e quase sempre contrárias, ao objetivo visado; [...]. (ENGELS, 1979a, p. 226-227)

A título de exemplo, podemos destacar a posição que determinados Estados assumiram durante o período pandêmico da COVID-19, como o Brasil, Itália, Estado Unidos da América (EUA), Reino Unido e outros, os quais se recusaram a reconhecer a potencialidade da letalidade do vírus e a adotar as medidas rigorosas de segurança sanitária para conter a sua disseminação, sugeridas por cientistas em todo o mundo; pois para os capitalistas o que vem sendo considerado é a necessidade de salvaguardar os lucros do grande capital, o que significou direcionar poucos recursos em políticas públicas de combate e contenção à pandemia, resultando na perda de milhares de vidas que poderiam ser evitadas.

Isso evidencia como, chegado a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista, a ciência moderna começou a encontrar dificuldades para o seu desenvolvimento devido ao fato de que as relações sociais de produção pautadas na propriedade privada começaram a esgotar a sua própria capacidade de impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas da humanidade. De fato, as forças produtivas da humanidade pararam de crescer e a ciência, como força produtiva da humanidade, já não é capaz, como antes, de fornecer grandes benefícios para o desenvolvimento da humanidade.

Impulsionada de forma integrada ao desenvolvimento das forças produtivas, a ciência, força produtiva direta que potencializa a acumulação de capital, converte-se em componente dos processos que conduzem o modo de produção à sua etapa de decomposição, nomeadamente, a imperialista e à sua tendencial derrocada. (MORSCHBACHER, 2016, f. 33)

Embora na aparência fenomênica dos fatos concretos da realidade possa parecer que as últimas descobertas científicas, sobretudo no âmbito da robótica e da informática, possam ter contribuído para melhorar as condições de vida da humanidade, na verdade, para a maior parte da população no mundo as condições de vida têm se deteriorado cada vez mais; pois de forma geral, esses avanços científicos contribuíram significativa e predominantemente para o desenvolvimento da etapa monopolista do capital e muito pouco para a melhoria das condições

de vida da população; etapa esta que vem conduzindo o sistema capitalista de produção a uma crise crônica, com consequências sociais profundas.

A crise crônica do capitalismo que, como já explicamos, não decorre de uma forma específica de sua gestão, mas sim de suas próprias leis internas de desenvolvimento, condiciona o surgimento do processo de destruição das forças produtivas, pois é a única forma que o capital pode encontrar para continuar seu movimento de reprodução ampliada.

Nas condições da crise crônica do capitalismo é uma necessidade histórica para a sua sobrevivência que o capital destrua as forças produtivas, incluída aí a ciência moderna, tanto no sentido da utilização da ciência para a destruição de forças produtivas, a exemplo da ciência militar, como no sentido de desmantelamento da própria ciência, principalmente daqueles campos que poderiam trazer uma contribuição mais direta na discussão e resolução de problemas como a fome, a miséria, as crises sociais e as guerras. Neste sentido, segundo Morschbacher (2016, f. 34):

No atual grau de desenvolvimento do capitalismo, nomeadamente, a sua etapa imperialista, pelo papel que a ciência desempenha como força produtiva e, ainda, como mercadoria, claro está que esta é subsumida aos interesses e à lógica destrutiva do capital em uma tentativa de potencializar a acumulação de capital e de ampliar a sobrevivência do capitalismo.

Ainda, segunda a pesquisadora supracitada, três principais aspectos corroboram para explicar essa situação: a) a privatização da ciência que se expressa no fato de sua sujeição a produção no setor privado ou a sua apropriação por este setor, tendência que no Brasil está evidenciada na proposta do PNPG 2011-2020, principalmente na orientação que o documento traz a respeito da articulação da Pós-Graduação com o agronegócio e o setor petrolífero; b) a militarização da ciência que se expressa nos maiores investimentos voltados a empreendimentos científicos que auxiliem no desenvolvimento da indústria bélica é fator determinante no quadro atual de intensificação das guerras imperialistas; c) o desenvolvimento hegemônico da ciência para o acúmulo de capital em detrimento de uma ciência voltada para a melhoria das condições de vida da população, que se expressa no desenvolvimento desigual entre os diferentes ramos da ciência, sendo que aquelas vinculadas ao desenvolvimento tecnológico em geral, como por exemplo, a do agronegócio e da indústria farmacêutica, que estão voltadas para a comercialização de produtos em larga escala, são as mais favorecidas; o que explica, inclusive, como o desenvolvimento científico-tecnológico encontra-se aquém das reais necessidades da produção da existência da humanidade. (MORSCHBACHER, 2016, f. 35-36)

Destarte, a destruição das forças produtivas demarca na história o esgotamento da capacidade civilizatória do capital, de forma que a persistência do sistema econômico capitalista só pode gerar o aprofundamento dos processos de barbárie. E a ciência já deu provas de que pode muito bem servir a esse processo, quando apropriada para fins privados. Daí que a consigna “socialismo ou barbárie” (MÉSZÁROS, 2012) não é menos relevante para aqueles que defendem uma ciência que se coloque a serviço dos interesses do desenvolvimento do conjunto da humanidade.

Engels (1979b, p. 71) afirma que quando não conhecemos e controlamos conscientemente as forças ativas que atuam na sociedade, elas se apresentam tal como as leis da natureza, de modo cego, violento e destruidor; ou seja, não podem gerar outra coisa senão a barbárie. Mas quando as conhecemos temos a possibilidade de colocá-las cada vez mais em acordo com as nossas vontades e objetivos conscientes.

É exatamente o que ocorre com as forças de produção na sociedade capitalista, incluindo aí a ciência e a tecnologia modernas. Quando não conhecemos as leis que regem o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, como querem os capitalistas, essas forças atuam independente de nossas vontades, nos dominando. Mas quando reconhecemos essas leis da forma como atuam na sociedade, passamos a dominá-las e assim podemos transformá-las em forças benéficas para a sociedade.

Os poderes objetivos e estranhos que até aqui vinham imperando na história, colocam-se sob o controle do próprio homem. Só a partir de então, ele começa a traçar a sua história com plena consciência do que faz. É só daí em diante as causas sociais postas em ação por ele começam a produzir predominantemente e cada vez em maior medida, os efeitos desejados. É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade. (ENGELS, 1979b, p. 77)

Portanto, é possível afirmar categoricamente que a ciência não se desenvolve plenamente no sentido de atender as necessidades humanas mais candentes (combate à fome, tratamento e cura de doenças e etc.), mesmo apresentando condições materiais para isso. Tal fato ocorre porque as relações de produção na sociedade capitalista calcadas na propriedade privada dos grandes meios de produção constituem um entrave para o desenvolvimento das forças produtivas e somente com a transformação destas próprias relações é possível criar as condições para que a ciência se desenvolva de acordo com as suas reais possibilidades históricas. Isto porque, segundo Engels (1979a, p. 270):

As forças de produção engendradas pelo modo de produção capitalista moderno, assim como o sistema de distribuição de bens que ele criou, entraram em flagrante contradição com o modo de produção em si, a tal ponto que se torna necessário reverter o modo de produção e distribuição,

eliminando todas as diferenças de classe, se não quisermos ver perecer toda a sociedade moderna.

Somente quando a ciência se transformar de apropriação privada capitalista em apropriação diretamente social pela humanidade, é que de fato poderão ser desenvolvidas as máximas potencialidades das forças produtivas da humanidade, a serviço do conjunto da sociedade.

Libertada do jugo do capital, mediante o processo revolucionário de superação das relações capitalistas de produção, os seres humanos encontrariam as condições necessárias e plenas para colocar a ciência, efetiva e universalmente, a serviço da humanidade, visando contribuir no desenvolvimento das potencialidades humanas. (MORSCHBACHER, 2016, f. 33)

No âmbito da ciência podem se gestar possibilidades revolucionárias que se contraponham às contradições da formação social econômica capitalista. Obviamente, a ciência não está imbuída de um poder infalível para revolucionar o modo de produção da existência e alçar a humanidade a um patamar qualitativamente superior de relações sociais de produção, dispensando a ação revolucionária dos trabalhadores organizados.

Mas, assim como no período de transição do modo de produção feudalista para o modo de produção capitalista, a ciência com suas novas descobertas contribuiu, de certa forma, para superar a velha ordem social e consolidar as novas relações capitalistas; a ciência nos tempos atuais pode contribuir para o processo de transição do capitalismo para o socialismo, apontando possibilidades teórico-científicas.

Os estudos e investigações da teoria marxista demonstram que sem uma teoria revolucionária não há prática revolucionária, o que denota um papel importante tanto para a ciência na produção de novos conhecimentos, quanto para os processos educativos, no sentido de fazer esses conhecimentos penetrarem na consciência das massas. Só dessa maneira será possível o fortalecimento da práxis revolucionária em vista à emancipação humana.

Não obstante, não se trata de qualquer ciência, mas daquela que permite a humanidade reproduzir na consciência, com fidedignidade, o movimento real e concreto dos fenômenos existentes e que de fato corrobore para a ação transformadora da realidade. Isso significa contrapor-se à concepção hegemônica de ciência defendida pela burguesia no atual quadro de desenvolvimento das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção na sociedade capitalista.

Diante do quadro atual de ofensiva do imperialismo e, conseqüentemente, da forte penetração, no âmbito da ciência, de concepções idealistas que tentam descaracterizar o movimento da classe trabalhadora em prol da revolução do atual modo de produção, se faz imprescindível a crítica do simplismo intelectual, da desontologização<sup>42</sup> do conhecimento, da naturalização das relações sociais, das teses da falência do socialismo, do fim da luta de classes, da neutralidade científica, do pluralismo<sup>43</sup> e entre outras que são inerentes às abordagens do fim da história e da pós-modernidade, de que a burguesia lança mão para conservar a lógica destrutiva do capital de regular o modo de produção da vida; teorias essas que ganham ainda mais relevância quanto mais incontrolável se torna a crise crônica do sistema capitalista.

A exigência desta posição crítica com relação à concepção hegemônica de ciência, por sua vez, se circunscreve no terreno da luta das ideias, pois a burguesia como classe dominante reacionária, atua, tanto na desvalorização das ciências, principalmente as chamadas ciências humanas, quanto para impedir a socialização das descobertas científicas ao conjunto da sociedade. Podemos dizer, atua não muito diferente de como a igreja atuava na Idade Média para impedir o acesso ao que havia de mais avançado no conhecimento, com o objetivo de defender os privilégios de classe.

Por tudo isso, podemos afirmar que o conhecimento é mediador no processo de desenvolvimento da natureza sócio-histórica dos seres humanos, de forma que se constitui como um elemento determinante e ao mesmo tempo determinado pelo processo de produção e reprodução da vida através do trabalho. Isso significa que o conhecimento humano em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético e etc.) exprime as condições materiais de um dado momento histórico.

Como uma das formas do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, a ciência é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. A produção do conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas

---

<sup>42</sup> A categoria desontologização que empregamos nesta investigação se refere ao movimento lógico do pensamento – ancoramento do pensamento em determinadas leis e categorias – no processo de investigação e construção do conhecimento que desconsidera as bases fundamentais do estudo da natureza do ser, a existência real e efetiva, e a realidade concreta. Categorias fundamentais para a investigação de qualquer fenômeno existente, que são pressupostos da ontologia, como contradições, realidade, possibilidades, movimento e entre outras, ao serem prescindidas, levantam barreiras intransponíveis ao movimento no pensamento no sentido da verdade. Neste sentido, a desontologização do conhecimento opera a própria destruição da sua natureza histórica e material, que consiste em dotar a humanidade de um conhecimento fidedigno e cada vez mais profundo acerca das leis e propriedades dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Disto resulta que a desontologização do conhecimento é, ao nosso ver, a principal característica das teorias do conhecimento que alegam terem superado o marxismo, em especial, a teoria pós-moderna.

<sup>43</sup> Nos referimos as teses sobre o pluralismo cultural, mais marcadamente presentes em algumas teorias da Educação, que se valem do discurso da necessidade de se reconhecer as diferenças culturais, dissolvendo nelas o movimento da luta de classes para, desta forma, negar a existência da própria luta de classes.

sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem de compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico, a inter-relação entre as necessidades humanas e o conhecimento produzido: ao mesmo tempo em que atuam como geradoras de ideias e explicações, as necessidades humanas vão se transformando a partir do conhecimento produzido, entre outros fatores. (ANDERY et. al., 2012, p. 13)

As ideias científicas que predominam em um determinado momento histórico, portanto, seja qual for campo científico de que estejamos tratando, refletem os desenvolvimentos e rupturas sociais ocorridos nos diferentes momentos da história. Em suma, isso significa dizer que os antagonismos existentes em cada modo de produção e as transformações de um modo de produção em outro se refletem nas revoluções científicas elaboradas pelos seres humanos.

A ciência comparece de forma determinante como mediação nesse processo de afastamento das barreiras naturais e na exploração da natureza, visando o atendimento às necessidades humanas. Ela se constitui naquela atividade humana que se especializa na captura do real, enquanto realidade externa à consciência, a qual exige ser precisamente conhecida pelo sujeito que intervém sobre ela com êxito. A ciência se ocupa da generalização do conhecimento em seus elementos universais. Mas não é autodeterminada, voltada a si mesma. Ela é historicamente desenvolvida, ou limitada, pelos objetivos postos pelas formações histórico-sociais dominantes, as quais organizam e determinam o lugar que os homens ocupam na produção da vida social e o grau de satisfação de suas necessidades. (PANIAGO, 2015, p. 2)

É a partir dessas relações que podemos compreender e explicar as causas essenciais que exprimem a predominância de uma determinada tendência teórica e metodológica no âmbito de um dado campo científico, em momentos específicos da história humana, assim é possível identificar a natureza de determinações políticas para área da ciência e tecnologia. Então, por que em diferentes momentos se identifica a predominância desta ou aquela abordagem teórico metodológica? Por que determinadas teorias que produzem explicações sobre a sociedade, a formação humana, por exemplo, logra adquirir maior aceitação entre os cientistas em determinados períodos e o que leva ao seu abandono em outros? Por que a ciência é “valorizada” em certos países e em outros não? Por que certas áreas da ciência são priorizadas em detrimento de outras? São questões que só podem ser explicadas a partir da compreensão da ciência como fenômeno social histórico, que tem relações com o modo de produção.

Portanto, em síntese, ao resgatarmos a processo da gênese e desenvolvimento histórico da ciência é possível identificar a sua inextricável conexão com o modo de produção da vida e que cada etapa evolutiva ou mesmo interrupções e recuos no seu desenvolvimento sempre

esteve relacionada com o grau de desenvolvimento da contradição entre o estágio das forças produtivas e das relações de produção. Especificamente no modo de produção capitalista ciência, ao ser convertida em força produtiva, intervêm para a intensificação da crise do sistema, quando, por exemplo, contribui para o aprofundamento da queda tendencial as taxas de lucro do capital, expressa o modo como o capitalismo engendra, a partir de seu movimento interno, contradições internas que levam à sua destruição.

Ademais, concluímos que os fatos da realidade concreta apontam para uma crise crônica e incontrolável do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que produzem, como uma necessidade histórica, as próprias condições materiais para a sua superação; essa situação reflete em todas as esferas sociais, em especial na produção do conhecimento científico, a necessidade de assumir o fardo e o desafio de nosso tempo histórico, a saber, contribuir para o processo de transição ao socialismo;

Assumir esse fardo e desafio de nosso tempo histórico nos impõem a necessidade de compreender as leis que atuam no processo de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) e os nexos e relações com a produção da ciência na Pós-Graduação para a partir de seus limites, apontar possibilidades de superação no atual momento histórico. Dessa forma, avançamos no próximo subcapítulo em apresentar considerações fundamentais acerca da crise estrutural do capital e a produção da ciência na Pós-Graduação.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A PRODUÇÃO DA CIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Iniciamos nossas considerações acerca da crise estrutural do capital, que constitui o contexto histórico em que se localiza a produção da ciência na Pós-Graduação, reafirmando a tese, segundo a qual,

“[...] no quadro do capitalismo atual – resultante da sua trajetória após cem anos de estágio imperialista – as exigências da rentabilidade são frontalmente incompatíveis com qualquer pretensão, não somente de melhorar, mas mesmo de preservar as conquistas democráticas e operárias, indispensáveis para assegurar algumas condições de vida dos trabalhadores” (MONTORO, 2017, p.74)

Tal quadro, acima caracterizado, que reflete o atual período histórico de desenvolvimento do capitalismo – que estamos denominando de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), ou crise crônica do capitalismo (MONTORO, 2020) – só pode ser compreendido a partir do reconhecimento de uma determinação de fundamental importância para a compreensão das

contradições que emanam da persistência do sistema baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção. Trata-se do fato concreto de que as formas que assumem as grandes crises do capitalismo são inerentes à própria estrutura interna do atual modo de produção.

O que significa dizer que o que caracteriza as crises econômicas atuais, que têm abalado o mundo inteiro, não são circunstâncias particulares, nem tão pouco contingentes; portanto, de forma alguma bastaria mudar a orientação da política econômica dentro do horizonte do próprio sistema capitalista para resolver as profundas contradições existentes. Muito pelo contrário, são as próprias leis de funcionamento do capitalismo, chegadas a um elevado grau de desenvolvimento, que nos permitem afirmar sobre a existência de uma crise crônica do capitalismo. E no centro dessa crise persistente do sistema, impõe-se a lei da queda tendencial da taxa de lucro do capital.<sup>44</sup>

Se os problemas tivessem resultado, de algum modo, da condução da política econômica, poderíamos ter ilusões sobre o fato de que outra maneira de a conduzir poderia resolver a situação. Mas a queda da lucratividade, que está na origem da crise dos anos 1970 e que se pretende reverter por essas políticas (de ajuste estrutural), tem raízes bem mais profundas, porque está delimitada por uma lei de acumulação capitalista: a lei da tendência a queda da taxa de lucro. Portanto, o alcance de qualquer política econômica incapaz de evitar essa lei é inevitavelmente limitada. (MONTORO, 2020, p. 77)

A crise estrutural do capital se difere substancialmente das tradicionais crises cíclicas do sistema capitalista, caracterizadas por um movimento de alternância entre expansão e recessão do capital, algo que podia ser vislumbrado até aproximadamente meados da década de 1970. O fato é que apesar das teses sobre um suposto “capitalismo organizado”, que orbitava e dominava muito dos debates no âmbito da economia política, logo após a segunda guerra mundial, a partir do final da década de 1970 o sistema capitalista passou a atravessar uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, inaugurando um novo período na história de seu desenvolvimento.

Em suma, o sistema capitalista de produção aprofundou significativamente a histórica contradição entre a produção para as necessidades sociais e a autorreprodução do capital, elevando a um patamar ainda mais profundo suas características destrutivas e recolocando na

---

<sup>44</sup> “Principal descoberta de Karl Marx, que a expõe no livro III de “O Capital”. Consiste no seguinte: a redução da quantidade de trabalho vivo (dado pelos assalariados) comparado ao trabalho morto, sob o efeito da concorrência, provoca uma tendência à diminuição da taxa de lucro, apesar das inúmeras tentativas de contê-la. Esta lei pode ser resumida da seguinte forma: a acumulação de capital provoca mudanças na própria estrutura do capital. O progresso técnico e a mecanização traduzem-se numa transformação da composição orgânica do capital. Isso leva a um aumento da participação do capital constante (c), ou seja, da participação de capital investido em maquinário, em relação ao capital variável (v), a parcela investida na compra da força de trabalho (única fonte de valor excedente). Isso, portanto, leva a uma tendência de queda na taxa de lucro.” (MONTORO, 2020, p. 88)

ordem do dia a necessidade vital de construção de uma alternativa viável para o futuro da humanidade em relação ao modo de produção e reprodução do capital. A crise estrutural do capital trata-se, portanto, de uma crise que impõe limites estruturantes ao capital que não pode mais encontrar soluções duradouras para as suas próprias contradições, ficando condenado a aprofundar o seu potencial destrutivo. Potencial destrutivo esse que atinge contornos universais, se expressando em todas as esferas da vida.

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas as finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios de nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2011, p. 17)

A crise estrutural do capital se acentua com o advento da crise do petróleo na década de 1970 que, também, demarca historicamente o esgotamento da concepção Keynesiana de Estado que ficou conhecida como *Welfare State* ou Estado de Bem Estar Social e, ao mesmo tempo, a crise do modelo de produção baseado no binômio Fordismo/Taylorismo, que constituíam as formas dominantes de organização da produção econômica desde a sua implantação, logo após a crise de superprodução de 1929, que levou à quebra da bolsa de valores de Nova York.

Após o colapso do liberalismo econômico de 1929, – levado a cabo com a superprodução e o crescimento acelerado da especulação financeira, tendo os Estados Unidos como protagonista neste processo, e com a sempre presente ameaça de uma revolução social, após a Revolução Russa de 1917 – o conjunto das teorias e medidas propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883 – 1946) passou a ganhar terreno e fundamentou a constituição do Estado de Bem Estar Social nos países mais desenvolvidos do sistema capitalista, logo após a Segunda Guerra Mundial. O Estado de Bem Estar Social baseou-se na intervenção estatal no processo econômico e social, com o Estado lançando mão de políticas de assistência social, como as políticas de direito à saúde, Educação e ao seguro desemprego.

Juntamente com o Estado de bem estar social, após o colapso do liberalismo econômico, o modo de organização da produção passou por uma reestruturação, dando lugar à emergência do modelo Fordista/Taylorista de produção. Tal modelo consistiu no processo de racionalização das operações efetuadas na produção através dos mecanismos de padronização, repetição e divisão organizada de tarefas. Um modelo voltado para evitar ao máximo desperdícios, aumentar a produtividade do trabalho e, conseqüentemente, elevar a extração da mais-valia do trabalhador.

Esse período foi de bastante otimismo por parte dos apologistas do capital, dando vazão às ilusórias teses de um “capitalismo organizado”, do “pleno emprego”, visto que as taxas de crescimento econômico atingiam grandes patamares. Contudo, a partir da década de 1970 o Estado de Bem Estar Social e o modelo de organização da produção fordista/taylorista começou a apresentar sinais de esgotamento.

As taxas de lucro do capital começaram a cair vertiginosamente, sem que as medidas políticas próprias do antigo modelo de Estado intervencionista pudessem promover uma retomada do crescimento aos patamares anteriores. Foi aí que a concepção de liberdade de mercado e Estado não intervencionista, sintetizado na expressão “neoliberalismo”, foi retomada no cenário da economia política, aliada ao processo de reestruturação produtiva e financeirização do capital, como forma de contornar a crise e restituir o poder do capital em dificuldade para manter a sua rentabilidade de anos anteriores.

O neoliberalismo é uma doutrina ideológica que tem suas bases principais fundamentadas a partir das premissas apresentadas pelo economista e filósofo Friedrich August von Hayek (1899 – 1992) em seu livro denominado “O caminho da servidão”, lançado em 1944, que lhe garantiu a conquista do prêmio Nobel de Economia em 1974. Interessante notar que transcorreram 30 anos entre o lançamento do livro e seu reconhecimento com o prêmio Nobel. Isto porque, as ideias de Hayek não poderiam encontrar terreno fértil durante a chamada “era de ouro”<sup>45</sup> do capitalismo que durou de 1945 à crise da década de 1970. Com esta crise, a burguesia passou a eleger o Estado intervencionista como o grande vilão, o causador da crise econômica, e passou a adotar as ideias de Hayek, até então relegadas ao ostracismo.

Em suma, a referida obra de Hayek (1990) defende a liberdade de mercado contra qualquer forma de intervenção estatal, inclusive introduzindo a ideia de que a liberdade pessoal e política está intimamente relacionada com a implantação do livre mercado e o fim do Estado intervencionista, ou seja, apesar do prefixo “neo”, a doutrina do neoliberalismo resgata as velhas ideias do liberalismo econômico sob o lema da “mão invisível” do mercado.

Dessa forma, o neoliberalismo se configurou como a máxima expressão ideológica da burguesia, no processo real e concreto de desenvolvimento do capitalismo, em sua fase imperialista, para reconstituir o poder das elites econômicas e buscar a recuperação da rentabilidade em queda do capital. Para tanto, um conjunto de medidas foi lançada para que, de um lado se pudesse restabelecer a centralidade da concorrência como base para o

---

<sup>45</sup> Segundo Hobsbawm (1995), a “era do ouro” significou um período excepcional de expansão capitalista no período pós-Segunda Guerra Mundial, vivenciado pelos países desenvolvidos, que durou de 1945 até o fim da década de 1960, sob a base do qual se constituíram os Estados de bem estar social.

desenvolvimento do mercado e, por outro enfraquecer o poder dos sindicatos, eleitos como um dos responsáveis pela crise econômica devido à constante pressão por aumento de salários e gastos sociais com serviços públicos.

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríptico mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial, mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. Quanto à “flexibilização”, embora dirigida principalmente para liquidar direitos laborais conquistados a duras penas pelos vendedores da força de trabalho, ela também afetou padrões de produção consolidados na vigência do taylorismo fordista. (PAULO NETTO, 2012, p. 417)

Inspirada e orientada por esta doutrina ideológica hegemônica neoliberal, a produção passou por um processo de reestruturação em seus modos de organização. A produção em grande escala e setORIZADA, própria do modelo fordista/taylorista, deu lugar ao modelo toyotista de produção que se baseia no mecanismo do “*just in time*”, que significa uma produção orientada de acordo com a demanda do mercado, uma forma de tentar evitar crises de superprodução. Além disso, o modelo toyotista de produção instaurou no mercado de trabalho a flexibilização, a precarização e a instabilidade dos postos de trabalho, sob a alcunha de modernização do trabalho. (ANTUNES, 1997, p. 61.)

Na verdade, a reestruturação produtiva foi levada a cabo, orientada pela ideologia neoliberal, como forma de diminuir o valor do custo do trabalho e, ao mesmo tempo, criar estratégias no sentido de enfrentar a estreiteza dos mercados – própria da fase imperialista do capitalismo – criando com isso uma situação mais favorável para enfrentar a queda nas taxas de lucro do capital. Por isso, muitos direitos trabalhistas foram e continuam até os dias de hoje sendo retirados pelos governos que adotaram as políticas baseadas na ideologia neoliberal.

Outra questão importante a se destacar é como a reestruturação produtiva baseada no modelo toyotista de produção também se sustentou em bases materiais, no que diz respeito ao desenvolvimento das forças produtivas, mais precisamente os meios de produção. Novas tecnologias de produção permitiram uma reestruturação na produção capaz de reduzir postos de trabalho e manter as taxas de extração de mais-valia, principalmente com o desenvolvimento da robótica. (ANTUNES, 1997, p. 61)

Esse processo de reestruturação produtiva contribuiu para o fenômeno do desemprego estrutural, isto é, o desemprego como uma determinação interna, própria da natureza do capitalismo em sua fase imperialista, que desde então se tornou um problema social crônico para a classe trabalhadora.

[...] os novos processos produtivos têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital; resultado direto na sociedade capitalista: *o crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital* - com os economistas burgueses (que se recusam a admitir que se trata do exército industrial de reserva próprio do tardo-capitalismo) descobrindo... o "desemprego estrutural"! De fato, o chamado "mercado de trabalho" vem sendo radicalmente reestruturado - e todas as "inovações" levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da "informalidade". (PAULO NETTO, 2012, p. 417)

Importante característica do neoliberalismo, as desregulações financeiras contribuíram profundamente com o aceleração do processo de financeirização da economia mundial, frente ao processo de produção real. O capital financeiro consiste na forma mais desenvolvida de circulação de capital, que tem sua origem na evolução do crédito industrial através da introdução de créditos de valorização do capital por meio do capital fictício<sup>46</sup>.

A expansão vertiginosa do capital financeiro deve-se, justamente, em função das crescentes dificuldades de rentabilidade que os capitalistas individuais encontram para o seu capital, na fase imperialista do sistema capitalista que decorre da lei de queda tendencial das taxas de lucro; ao não encontrar grandes possibilidades de valorização no sistema produtivo, os capitais individuais se deslocam cada vez mais para o sistema financeiro. (MONTORO, 2018, p.79). Isso significa que o processo de crescimento da financeirização da economia está diretamente relacionado à grande crise dos ramos produtivos da indústria, como afirma Mézáros (2011, p. 25):

A imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro – sobretudo nas últimas três ou quatro décadas – é naturalmente inseparável do aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria, assim como das resultantes perturbações que surgem com a absolutamente letárgica acumulação de capital (na verdade, acumulação fracassada) no campo produtivo da atividade econômica. Agora, inevitavelmente, também no domínio da produção industrial a crise está ficando muito pior.

---

<sup>46</sup> A busca de valorização das frações de capital especializadas no comércio do capital-dinheiro incentivou e disseminou a criação e o desenvolvimento de títulos representantes do direito de propriedade sobre um fluxo futuro de rendimentos, derivados ou não de um capital real. São esses papéis ou títulos, ligados ou não a capitais reais, aquilo que Marx (1988) denomina como capital fictício.

Ao contrário do capital que é investido no sistema produtivo, o capital fictício não obtém sua valorização através da geração direta de mais-valia extraída no processo de exploração do trabalho, mas do processo de circulação através da cobrança de juros de dívidas, embora dependa da produção de mais-valia do sistema produtivo. Isso significa que, na realidade, o capital financeiro, na sua forma mais desenvolvida de capital fictício – a forma de capital que mais se expandiu nos últimos anos no sistema capitalista – não contribui diretamente para o processo de acumulação do capital em geral, mas apenas se apropria de parte do lucro decorrente da mais-valia produzida no setor produtivo.

Precisamente, por esta característica de não contribuir diretamente com o processo de acumulação do capital em geral, mas se apropriando de grandes parcelas do mesmo, o capital financeiro, enquanto fração dominante do capital, coloca as exigências das políticas de ajuste, desvalorização da força de trabalho e desregulamentação financeira, que se condensam no que se chama de neoliberalismo.

Portanto, é importante destacar que o neoliberalismo não constitui o problema em si da atual crise do sistema capitalista; antes, se configura como expressão das exigências do capital financeiro, que resulta, como vimos, de uma contradição interna deste modo de produção, a saber, a queda tendencial das taxas de lucro do capital em geral.

Além disso, o processo de financeirização, muito longe de resolver a crise atual, pelo contrário, desemboca numa crise muito mais destruidora, provocando uma autêntica fuga para a frente do capital (MONTORO, 2018, p. 81), isto é, transfere para frente no tempo as crises, que, em função das próprias medidas que são adotadas, adquirem um potencial muito mais devastador.

Podemos reconhecer, por exemplo, que o aumento exacerbado da financeirização da economia constituiu o suporte para uma nova crise do capital, de proporções gigantescas, que foi a explosão da bolha imobiliária dos EUA em 2008, que ficou conhecida como a crise dos *subprime*, nome dado a um tipo específico de financiamento imobiliário de alto risco pelo fato de ser concedido a famílias que não possuem renda fixa.

A crise dos *subprime*, levou a um enorme número de desapropriações imobiliárias. Este fenômeno já havia se iniciado no ano de 2006, contudo os despejos atingiam majoritariamente pessoas de baixa renda, principalmente afro-americanos, imigrantes (hispânicos) ou mães solteiras, o que não atraía o olhar das autoridades. Somente a partir de 2007, quando os despejos alcançaram a classe média branca, nas áreas urbanas e suburbanas dos Estados Unidos,

principalmente nos estados da Florida (região sul), California, Arizona e Nevada (região oeste) é que o fenômeno começou a receber a atenção das autoridades e da grande imprensa.

Até o fim de 2007, quase 2 milhões de pessoas perderam suas casas e outros 4 milhões corriam o risco de ser despejados. Os valores das casas despencaram em quase todos os EUA e muitas famílias acabaram devendo mais por suas casas do que o próprio valor do imóvel. Isso desencadeou uma espiral de execuções hipotecárias que diminuiu ainda mais os valores das casas. (HARVEY, 2011, p. 9)

No final de 2008, a crise atingiu e desmantelou os grandes bancos de *Wall Street*, o centro econômico financeiro do mundo, levando a um congelamento dos mercados globais de crédito e da maioria dos empréstimos em todo o mundo. Foi um verdadeiro colapso financeiro, cujo epicentro se situava na montanha de títulos “podres” de hipotecas, em propriedade de bancos comercializados por investidores no mundo inteiro.

O que avançou, a seguir, foi uma verdadeira demonstração da natureza do Estado burguês, que já havia sido preconizado por Marx e Engels (2008, p. 12)<sup>47</sup>, a saber, o de que o Estado não constitui mais do que um comitê para gerir os negócios da burguesia; está, portanto, sempre a serviço da classe dominante. O Estado tratou de socorrer os banqueiros falidos, com o congresso estadunidense aprovando pacotes de resgates milionários em um contexto de nacionalização da bancarrota capitalista (MÉSZÁROS, 2011), enquanto os milhões de trabalhadores despejados de suas casas não receberam nenhum tipo de ajuda ou assistência. Um dos maiores exemplos práticos de que a premissa sobre o Estado mínimo, da doutrina neoliberal, só se refere ao atendimento das necessidades dos trabalhadores, pois quando se trata de salvaguardar os interesses do grande capital, o Estado envida os seus máximos esforços.

Na esteira desse comportamento do Estado, o que se viu foi um verdadeiro assalto aos cofres públicos. Sucessivos pacotes de resgate financeiros foram lançados pelo Estado burguês para salvar os bancos da falência.

Tornou-se cada vez mais claro que só um maciço plano de socorro do governo poderia restaurar a confiança no sistema financeiro. A Federal Reserve reduziu as taxas de juro a quase zero. Pouco depois da falência do Lehman, alguns funcionários e banqueiros do Tesouro, incluindo o secretário do Tesouro, que era um ex-presidente da Goldman Sachs e atual diretor executivo da Goldman, surgiram de uma sala de conferências com um documento de três páginas exigindo 700 bilhões de dólares para socorrer o sistema bancário, renunciando um Armageddon nos mercados. Era como se Wall Street tivesse iniciado um golpe financeiro contra o governo e o povo dos Estados Unidos. Algumas semanas depois, com ressalvas aqui e ali e muita retórica, o Congresso e, em seguida, o presidente George Bush cederam e o dinheiro foi

---

<sup>47</sup> “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa”. (MARX; ENGELS, 2008, p. 12)

enviado, sem qualquer controle, para todas as instituições financeiras consideradas “grandes demais para falir”. (HARVEY, 2011, p. 12)

Essa foi sem dúvida a maior crise do sistema capitalista dos últimos anos; entretanto, não se configurou como evento esporádico e novo. As crises financeiras já vinham se fazendo presentes com bastante frequência na ordem do capital, o que sinaliza para o fato que essas crises são inerentes e derivadas da própria estrutura interna da fase imperialista do modo de produção capitalista. Fundamentalmente, a partir de 1973, várias foram as crises financeiras ao redor do mundo ligadas a questões de propriedade ou desenvolvimento urbano e que sempre levaram a um comportamento semelhantes do Estado burguês: fazer a classe trabalhadora pagar o ônus da crise, salvaguardando os interesses do grande capital.

Muito embora possa parecer que a doutrina ideológica neoliberal estaria entrando em um estado de esgotamento e que o livre mercado estaria deixando se constituir como o modelo econômico dominante de desenvolvimento capitalista em função das crises financeiras cada vez mais fortes que abalam as estruturas do próprio sistema, não foi esse o rumo que tomou a economia política no mundo.

Desde a década de 1970, as ações adotadas para enfrentar as crises inerentes ao modo de produção capitalista, em sua fase imperialista, evidenciaram não o abandono, mas o aprofundamento das medidas fundamentadas na doutrina ideológica do neoliberalismo. Medidas essas que podemos sintetizar sob a expressão de ajuste permanente fundomonetarista. (MONTORO, 2014) Trata-se de medidas adotadas através de políticas voltadas para a desvalorização do valor da força de trabalho para o aumento da taxa de extração da mais-valia. Pois, mesmo que o capital financeiro, que é hoje a forma dominante de capital no mundo, tenha adquirido certa autonomia frente ao capital produtivo, essa autonomia é sempre relativa, pois depende da exploração da força de trabalho, visto que não há produção de mais-valia no processo de circulação de capitais.

Por isso, a força de trabalho segue sendo a pedra de toque para o processo de reprodução ampliada do capital, visto que não há outra possibilidade para a reprodução do capital que não seja explorando a força de trabalho do trabalhador. Assim, as medidas sempre têm no centro enfrentar o problema da desvalorização do capital, empurrando para baixo o valor da força de trabalho.

Na década de 1960, por exemplo, é justamente o trabalho que constituiu o maior obstáculo para o contínuo processo de acúmulo do capital e de consolidação do poder da classe burguesa, pois naquele período o trabalho estava bem organizado, era razoavelmente bem pago e tinha uma interessante força política. Além disso, havia uma escassez de mão de obra, tanto

na Europa, quanto nos EUA, o que contribuía para um processo de valorização da força de trabalho. Com a queda nas taxas de lucro, era necessário que o capital buscasse outras fontes de trabalho mais baratas e mais dóceis. E uma forma que o capital encontrou para fazer isso foi através da estimulação da imigração.

O Ato de Imigração e Nacionalidade de 1965, que aboliu as cotas de origem nacional, permitiu o acesso ao capital dos EUA à população excedente global (antes apenas europeus e caucasianos eram privilegiados). No fim dos anos 1960, o governo francês começou a subvencionar a importação de mão de obra da África do Norte, os alemães transportaram os turcos, os suecos trouxeram os iugoslavos, e os britânicos valeram-se dos habitantes do seu antigo império. (HARVEY, 2011, p. 20)

Com a entrada dos imigrantes, o capital resolvia o problema da escassez da mão de obra e podia operar a diminuição do valor da força de trabalho necessária ao processo contínuo de acumulação de capital. Porém, quando a entrada dos imigrantes não se torna mais interessante para o processo de acumulação do capital, ela deixa de ser aceita e vista com bons olhos, como podemos observar nos dias hoje, com os obstáculos que se colocam para a entrada de refugiados de países em guerra e conflitos armados<sup>48</sup>.

Outra forma que o capital encontrou para diminuir o valor da força de trabalho, foi através da implantação de tecnologias mais sofisticadas de produção, como é o caso da robótica (HARVEY, 2011, p. 20). A utilização dessa tecnologia possibilitou ao capital, por um lado, aumentar a produtividade do trabalho, isto é, produzir mais em menos tempo e, conseqüentemente, por outro lado, diminuir a demanda por força de trabalho, já que com a nova tecnologia um trabalhador poderia ter a mesma produtividade do que dois ou mais trabalhadores tinham anteriormente. Assim, se aumentava a taxa de extração da mais-valia e ao mesmo tempo se criava um excedente de força de trabalho. Isso fez cair por terra a falácia do pleno emprego no capitalismo e demonstrou que o desemprego estrutural é uma condição necessária ao processo de valorização do capital.

Cabe esclarecer, contudo, que o problema do desemprego estrutural não está centrado na própria utilização de tecnologias mais avançadas de produção. O desenvolvimento das forças produtivas é uma condição necessária para que os trabalhadores possam usufruir de um tempo livre maior para execução de outras atividades humanas, o que é fundamental para o

---

<sup>48</sup> Uma das expressões da crise do sistema capitalista é a criação de uma grande massa de refugiados de países que vivenciam condições hostis a sobrevivência como conflitos armados, mudanças climáticas, a fome e a pobreza. No século XXI, agências humanitárias e órgãos governamentais alegam que o mundo vive uma grande crise humanitária devido a milhares de deslocados. Na medida em que não há mais o problema da escassez da mão de obra, este período foi acompanhado pelo endurecimento das leis de imigração em muitos países da Europa, fomentado pelas políticas neoliberais.

desenvolvimento de melhores condições de vida. A centralidade do desemprego estrutural está na propriedade privada dessas tecnologias enquanto meios de produção que, nessa condição, são utilizadas não para melhorar as condições de vida da humanidade, mas para aumentar a rentabilidade do capital em meio às dificuldades para a sua valorização.

Esse processo de formação de um excedente de força de trabalho ou de construção de um exército industrial de reserva parece ter sido muito bem sucedido para os interesses do capital. Nos EUA, a partir da década de 1980, o desemprego já havia aumentado em 10%, trazendo como resultado a estagnação dos salários e, a conseqüente deterioração das condições de vida da classe trabalhadora.

O capital teve ainda mais uma forma de buscar o barateamento da força de trabalho, que acabou se consolidando entre as décadas de 1970 e 1980. Trata-se da expatriação da produção, isto é, levar a própria produção para lugares onde havia uma oferta grande de força de trabalho.

Inundadas com capital excedente, as empresas norte-americanas começaram a expatriar a produção em meados da década de 1960, mas esse movimento apenas se acelerou uma década depois. Posteriormente, peças feitas quase em qualquer lugar do mundo – de preferência onde o trabalho e as matérias-primas fossem mais baratos – poderiam ser levadas para os EUA e montadas para a venda final no mercado. O “carro mundial” e a “televisão global” tornaram-se um item padrão na década de 1980. O capital já tinha acesso ao trabalho de baixo custo no mundo inteiro. Para completar, o colapso do comunismo, drástico no ex-bloco soviético e gradual na China, acrescentou cerca de 2 bilhões de pessoas para a força de trabalho assalariado global. (HARVEY, 2011, p. 21)

Assim, na esteira da ideologia neoliberal, o grande capital buscou as saídas para a crise, adotando essas medidas acima citadas e assentando as bases materiais no âmbito do mercado de trabalho para o enfrentamento da crise que afetou a sua rentabilidade, de forma que a disponibilidade de trabalho não tem sido mais uma questão problemática, consolidando a lógica do desemprego estrutural.

Contudo, o desemprego estrutural levou a uma persistente repressão salarial, o que por sua vez, coloca para o capital outro problema: a falta de demanda para a expansão da produção. Ora, com os salários mais baixos, houve uma retração no consumo. Como as taxas de lucro do capital também dependem da circulação das mercadorias para se realizar, o capital precisou enfrentar esse novo obstáculo: a estreiteza dos mercados de consumo.

Duas foram as formas principais que o capital adotou para resolver o problema de demanda para a sua reprodução ampliada. Uma forma foi através da expansão do sistema de crédito e aumento do endividamento. Segundo Harvey (2011, p. 22), o endividamento das famílias nos EUA cresceu vertiginosamente a partir da década de 1990, passando de uma média

de 40 mil dólares para 130 mil dólares na atualidade. E o que explica esse alto endividamento é a forma como o capital buscou expandir esse sistema de crédito: grandes instituições financeiras como a *Fannie Mae* e a *Freddie Mac* passaram a flexibilizar os requerimentos para concessão de créditos, inclusive financiando dívidas de pessoas que não possuíam renda fixa.

Os empréstimos *subprime*, que estiveram no epicentro do estouro da bolha imobiliária em 2007-2008 é uma dessas formas de expansão de crédito que levaram ao crescente endividamento das famílias. E se assim não fosse, não haveria como criar a necessária demanda para a expansão da produção de imóveis.

Se isso não tivesse acontecido, então quem teria comprado todas as novas casas e condomínios que os promotores de imóveis com financiamento estavam construindo? O problema da demanda foi temporariamente superado, no que diz respeito à habitação, pelo financiamento da dívida dos empreendedores, assim como dos compradores. As instituições financeiras controlavam coletivamente tanto a oferta quanto a demanda por habitação. (HARVEY, 2011, p. 22)

A outra forma que o capital buscou resolver o problema da demanda foi através da exportação de capital e cultivo de novos mercados ao redor do mundo. Algo que é bastante velho na ordem do capital, mas que ganhou maior impulso a partir da década de 1970. Os grandes bancos estadunidenses, saturados de petrodólares acumulados com a exploração do petróleo do Oriente Médio que avançou após a Segunda Guerra Mundial, na insaciável sanha do capital de buscar sempre maior potencial de rentabilidade, principalmente frente ao esgotamento das possibilidades e investimentos dentro do próprio EUA, passaram a realizar empréstimos maciços para países em desenvolvimento, como no caso do Brasil.

As dificuldades rapidamente começaram a aparecer com as crises da dívida pública nos países em desenvolvimento, principalmente na América Latina e no Continente Africano, quando as taxas de juros subiram após 1979, considerando que os empréstimos eram concedidos em dólar e com taxas de juros flutuantes.

Particularmente, os países da América Latina, pautaram o seu desenvolvimento econômico industrial nestes empréstimos. O Brasil, por exemplo, no período de 1968 a 1973, passou por um forte crescimento do PIB, conhecido como “milagre econômico”, mas foi sustentado essencialmente com ajuda de capital externo, principalmente de bancos credores estadunidenses. Assim, por um lado, se desenvolvia no Brasil e nos demais países da América Latina uma industrialização que constituía um mercado de consumo interessante para os exportadores de commodities energéticas, principalmente o petróleo, e por outro, um contexto altamente lucrativo para o mercado financeiro.

A crise econômica mundial da década de 1970 (crise do petróleo) com o primeiro (1973) e segundo (1979) choques do petróleo<sup>49</sup>, aprofundou ainda mais a crise da dívida nos países da América Latina, posto que o aumento dos preços do barril de petróleo fez os governos custearem parte da importação necessária ao consumo interno para o desenvolvimento dos setores de energia, transportes e indústria com um volume ainda maior de recursos estrangeiros, via empréstimos.

Foi dentro deste contexto que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos financeiros multilaterais passaram a ganhar ainda mais importância no cenário mundial como uma espécie de disciplinador para garantir que os grandes bancos credores pudessem ter o seu dinheiro de volta, mesmo diante das dificuldades dos países tomadores dos empréstimos de pagarem suas dívidas. Para tanto, o FMI assumiu lugar central na universalização dos programas de ajuste estrutural em todo o mundo, cuja lógica é impor a máxima austeridade para garantir os lucros do setor rentista.

Com o FMI dando a segurança que os bancos credores necessitavam para manter a sua rentabilidade, através da universalização dos programas de ajuste estrutural, o endividamento dos países constituiu um negócio lucrativo, abocanhando somas consideráveis da riqueza produzida nesses países. O chamado capital rentista passou a promover um verdadeiro assalto aos cofres públicos destes países em desenvolvimento. São vários os episódios de crise da dívida de diversos países que resultaram em crises sociais proveniente dos programas de ajuste estrutural impostos pelos organismos multilaterais, tendo o FMI à frente.

Neste contexto, vários países da América Latina em grave situação econômica, assumiram dívidas com o FMI com a contrapartida das exigências de ajustes fiscais para assegurar o pagamento da dívida aos credores. Em 1982, em meio à crise do petróleo o Brasil assumiu uma dívida de US\$4,2 bilhões com o FMI, sob pena deste organismo controlar a política econômica brasileira através de exigências. Nos anos seguintes o FMI rompe as relações com o Brasil, por descumprimento de metas e o país declara a moratória, unilateralmente, suspendendo a dívida em 1987, mas as relações são retomadas em 1994 com a regularização do crédito externo e novos empréstimos em 1999 e 2000. Em 2005 a Brasil

---

<sup>49</sup> Os choques do petróleo foram decorrentes de um boicote dos países árabes produtores de petróleo e membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) aos países que decidiram apoiar Israel na Guerra do Yom Kippur, na qual Egito e Síria atacaram Israel em 6 de outubro de 1973. Com a restrição da venda, os preços do barril de petróleo subiram rapidamente, derrubando bolsas de valores e contribuindo para o desenvolvimento de uma crise no capitalismo, que ficou conhecida como a Crise do Petróleo.

quita a dívida com o FMI, mas sob condições de contrair dívidas ainda mais caras com emissão de títulos a taxa de juros superiores às cobradas pelo FMI.

A partir do ano e 2013, o Brasil voltou a aprofundar a relação entre a dívida pública e o PIB, fazendo com que a política econômica se voltasse para um forte contingenciamento dos gastos públicos e um forte ajuste fiscal, cujas medidas mais recentes e suas respectivas consequências sociais iremos explorar mais à frente neste texto. Por ora, cabe ressaltar que o resultado mais imediato das medidas de ajuste foi um aumento exponencial do desemprego e sucateamento de serviços públicos essenciais.

A crise estrutural e a financeirização da economia constituíram, portanto, as mediações do aprofundamento do desemprego estrutural e do processo de deterioração da qualidade de vida dos trabalhadores. Hoje, com diferentes graus, vários países da União Europeia têm sido obrigados pela Troika, organização constituída pela Comissão Europeia – uma das principais instituições da União Europeia (UE) – pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Central Europeu (BCE), a adotar “políticas de austeridade”, em função da brutal dívida pública destes países e da sua presumida incapacidade de saldá-las. Países como Grécia, Espanha, Portugal, Itália, Irlanda e França são exemplos de países que vem aplicando os programas de ajuste nos últimos anos, fazendo os trabalhadores perderem direitos historicamente conquistados. Neste contexto, vivenciamos, segundo Montoro (2020, p. 78), “[...] um duplo caminho de destruição das forças produtivas, pela depreciação da força de trabalho e pela redução do seu nível de emprego”.

Entretanto, os programas de ajuste estrutural não se desenvolvem livremente sem a resistência dos trabalhadores. No período mais recente, o caso mais emblemático no continente europeu é o da França, onde o presidente Emmanuel Macron iniciou um ciclo de reformas, conforme o receituário neoliberal de reforma trabalhista, universitária (restringindo a entrada), e proferiu ataques aos sindicatos – em particular, o caso da empresa ferroviária estatal *Société Nationale des Chemins de Fer Français* (SNCF), que provocou uma onda de protestos – e uma reforma tributária regressiva (por exemplo, o fim do imposto sobre as grandes fortunas), que flexibiliza as possibilidades de evasão fiscal.

Em 2017 Macron aprovou uma reforma trabalhista que facilitou as demissões e diminuiu as indenizações de empresas multinacionais, mas desde 2019 vem enfrentando dificuldades para aprovar uma proposta de reforma da previdência por conta da resistência dos trabalhadores franceses que deflagraram greve. Além disso, desde 2018 o governo da França vem enfrentando a resistência de um movimento espontâneo de trabalhadores, que ficou

denominado de “coletes amarelos”, que começou como um protesto contra o aumento dos combustíveis, mas que evoluiu para uma insatisfação generalizada com o “custo de vida” de maneira geral.

De fato, os resultados dessa política de ajuste estrutural têm produzido efeitos catastróficos nos países em que esses programas foram aplicados, gerando crises ainda mais profundas em todas as esferas da vida dos trabalhadores.

[...] estas políticas que são aplicadas como resposta à crise acabam contribuindo para que se desenvolva uma crise ainda maior, a crise atual. Esta sequência é verdadeiramente eloquente: crise-ajuste-crise. Por trás dela subjaz a dificuldade crescente de valorização do capital. Por conseguinte, esta sequência crise-ajuste-crise mostra o caráter do estágio imperialista enquanto as tensões que impõem às forças produtivas, não só limitando seu desenvolvimento, senão provocando sua destruição a uma escala cada vez maior, como hoje se expressa já de forma muito aberta, inclusive nas economias mais avançadas do mundo. (MONTORO, 2014, p. 370, tradução nossa)

Prova da crise social na Europa por conta dos programas de ajuste estrutural é o aumento drástico do número de sem-tetos em quase todos os países europeus em função do aumento do custo da moradia. Segundo a Federação Europeia das Associações Nacionais que trabalham com os Sem-Teto, entre os países com o maior aumento de habitantes sem abrigo estão a Inglaterra (169% entre 2010 e 2016), a Irlanda (145% entre 2014 e 2017) e a Bélgica (96% entre 2008 e 2016)<sup>50</sup>. Os países que sofreram os aumentos mais extremos nos custos de habitação são Bulgária, Inglaterra, Portugal, República Tcheca e Polônia. Em toda a Europa, os sem-teto vivem cerca de 30 anos menos do que o resto da população. Em média, eles moram nas ruas por 10,3 anos.

O desemprego atingiu níveis alarmantes, principalmente na Grécia (17%) e Espanha (13,8%) e entre os jovens a taxa chega a 30% de desempregados em cada um destes países. A desigualdade na Europa não para de crescer desde 1980. Os 0.001% europeus mais ricos viram o seu rendimento crescer 200%, ou seja, cinco vezes mais depressa do que os 80% com menos rendimento, que aumentou 40% no mesmo período<sup>51</sup>.

Desde o estouro da bolha financeira imobiliária de 2007-2008, seguidos dos cerca de 4 trilhões de euros gastos no resgate de bancos e Estados na Europa, os programas de ajuste

---

<sup>50</sup> Europa enfrenta aumento de moradores de rua. Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-br/europa-enfrenta-aumento-de-moradores-de-rua/a-43068091> >. Acesso em: 20 jan. 2020

<sup>51</sup> Desigualdade não parou de crescer na Europa desde 1980. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Desigualdade-nao-parou-de-crescer-na-Europa-desde-1980/5/43799>. Acesso em: 20 jan. 2020.

estrutural estão provocando uma verdadeira explosão dos números da pobreza, tanto no centro como na periferia do continente. Segundo dados de 2014, já decorridos 6 anos de programas de ajuste, em Portugal, 18% da população vivia abaixo da linha de pobreza. Na Espanha, cerca de três milhões sobreviviam com menos de 307 euros por mês. Na Itália, duplicou o número de pobres nos últimos seis anos e, no mais rico dos europeus, a Alemanha, quase oito milhões de pessoas sobreviviam com 450 euros mensais graças aos pequenos trabalhos oriundos da flexibilização da legislação trabalhista, frutos dos programas de ajustes estrutural<sup>52</sup>.

Tudo isso, mostra que os países que resolveram salvar os bancos e as instituições financeiras e adotar os programas de ajuste estrutural, conforme as imposições da *Troika* jogando todo o ônus da crise sobre os ombros dos trabalhadores, só vieram a aprofundar a crise social, deteriorando as condições de vida dos trabalhadores e agudizando a lógica de subsunção do trabalho ao capital.

Além do ajuste permanente fundomonetarista, outra mediação importante da crise estrutural do capital é o aprofundamento das Guerras e conflitos pelo mundo que aguçam o potencial de desenvolvimento de forças destrutivas do capital na sua fase imperialista. De acordo com um levantamento anual realizado pelo *Heidelberg Institute for International Conflict Research* (HIIK), existem 424 conflitos em andamento em diferentes partes do globo e 21 deles são guerras. (HIIK, 2014)

Esses conflitos armados geram uma verdadeira crise humanitária com uma enorme quantidade de refugiados. Em 2016, o grupo de pessoas que se deslocou de seus países fugindo de perseguições políticas e guerras, chegou a 65,6 milhões. A origem da maior parte dos refugiados são países da África ou do Oriente Médio, regiões onde se localizam o maior número de conflitos armados.

É importante destacar que as guerras e conflitos armados constituem um empreendimento inerente às contradições próprias da necessidade de expansão do capital que agudizaram a partir da fase imperialista do sistema capitalista de produção.

[...] cabe salientar que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve “a guerra, se fracassam os métodos normais de expansão”. (Ademais, a destruição periódica, por qualquer meios, incluindo os mais violentos, do capital excedente é uma necessidade inerente ao funcionamento “normal” desse sistema: a condição vital para sua *recuperação* das crises e depressões). (MÉSZÁROS, 2011, p. 65)

---

<sup>52</sup> O novo mapa da pobreza na Europa. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/O-novo-mapa-da-pobreza-na-Europa/6/30029>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Portanto, como a expansão contínua ou reprodução ampliada do capital é uma necessidade imanente do sistema capitalista de produção, sempre que são atingidos limites geográficos para que o capital encontre o espaço necessário para sua expansão, não existe outra alternativa a não ser realizar de forma violenta um novo reajuste na relação dominante de forças.

E isso acontece com bastante força no contexto da crise estrutural do capital, na medida em que o capital, sobretudo o capital financeiro monopolista estadunidense, necessitou quebrar muitas barreiras para a sua expansão. Onde quer que o grande capital, com os interesses de expansão, encontra resistência (quando fracassam os métodos normais para sua expansão) ele busca por meios de suas instituições militares e serviços de inteligência salvaguardar os seus interesses.

Com o início da crise estrutural do capital na década de 1970, ocorreram mudanças importantes na postura do imperialismo, que precisou adotar uma atitude muito mais agressiva e aventureira com relação ao seu domínio hegemônico global. Essa postura agressiva vem se expressando desde medidas como bloqueios econômicos, até uma constante ameaça de intervenção militar.

Já vimos no passado dois desenvolvimentos extremamente perigosos da ideologia e da estrutura organizacional do imperialismo americano. O primeiro está relacionado a Otan. Não apenas a sua significativa expansão para o leste, que pode ser considerada ameaçadora pelas autoridades da Rússia, se não hoje, talvez no futuro. Mas, ainda mais importante, as metas e os objetivos da organização foram radicalmente redefinidos, em contradição com o direito internacional, transformando-a do que antes se dizia ser uma associação militar *puramente defensiva* numa aliança potencialmente mais ofensiva, capaz de fazer o que quiser sem se reportar a nenhuma autoridade legal – ou melhor, é capaz de fazer o que os Estados Unidos quiserem e mandarem fazer. Numa reunião de cúpula (abril de 1999) da Otan, a organização do Tratado do Atlântico Norte, em Washington, sob pressão norte-americana, “adotou um novo conceito estratégico, segundo o qual eles podem realizar intervenções militares até fora da área da Otan, sem se preocupar com a soberania de outros países e desconsiderando completamente as Nações Unidas. (MÉSZÁROS, 2011, p. 62)

Não é à toa que o imperialismo estadunidense possua mais de 800 bases militares em mais de 40 países em todos os continentes do planeta, incluído mais de 76 bases na América Latina<sup>53</sup>. É um verdadeiro programa estratégico para uma vigia permanente de regiões de alto interesse para o imperialismo estadunidense.

---

<sup>53</sup> Bases militares dos EUA na América Latina e no Caribe. O plano da América do Sul. Disponível em: <http://pt.granma.cu/mundo/2018-08-16/bases-militares-dos-eua-na-america-latina-e-no-caribe-o-plano-da-america-do-sul>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Por outro lado, o setor da indústria bélica viu seu capital expandir a partir dos lucros com os conflitos armados pelo mundo, já que tem nos Estados nacionais os seus principais clientes. Crise esta que vem se agravando com a crise estrutural do capital, e a necessidade de reconstrução dos países destruídos.

As guerras entre os Estados na geografia histórica do capitalismo têm sido episódios retumbantes de destruição criativa. Não só infraestruturas físicas são destruídas, mas também são dizimadas as forças de trabalho, devastados os ambientes, reinventadas as instituições, interrompidas as relações sociais e criados todos os tipos de novas tecnologias e formas organizacionais (das bombas nucleares, radar, cirurgias avançadas para o tratamento de queimaduras aos sistemas logísticos e modelos de comando e execução de tomada de decisões). A reconstrução após as guerras absorve o excedente de capital e mão de obra (como está acontecendo atualmente no Líbano e aconteceu em grande escala na reconstrução das economias japonesa e europeia após 1945). Não é, naturalmente, que as guerras sejam propositalmente projetadas pelo capital para essa finalidade, mas o capital com certeza alimenta-as para esse efeito. (HARVEY, 2011, p. 164)

Isso põe em evidência uma contradição fundamental do capitalismo que na crise estrutural do capital se desenvolve em um grau ainda mais elevado. Trata-se do fato de que o modo de produção capitalista desconhece qualquer forma de avanço sem destruição. Com o processo de expansão do capital e as crises inerentes deste próprio processo, o desenvolvimento das forças produtivas sob os imperativos do capital tende ao desenvolvimento do seu contrário, de forças destrutivas.

Outra contradição básica do sistema capitalista de controle é que ele não pode separar “avanço” de *destruição*, nem “progresso” de *desperdício* – ainda que as resultantes sejam catastróficas. Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes da destruição; e quanto mais dilata o volume da produção, tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfíxiante. (MÉSZÁROS, 2011, p.73)

No momento em que escrevemos esta tese, a humanidade se depara com mais um conflito sangrento, desta vez no continente europeu, com o bombardeio e invasão de tropas militares russas no território da Ucrânia, que já fez milhares de vítimas. Mais uma expressão da crise crônica do capitalismo sob a forma da estreiteza dos mercados. Uma guerra intercapitalista entre países que disputam mercados de consumo para suas commodities energéticas, entre EUA e Rússia, que colocam povos que nada têm a ganhar com esta guerra no meio do fogo cruzado. Os EUA, maior potência militar no mundo, fomentam, o militarismo e conflitos bélicos, pressionando seus “aliados” no ocidente a aprovarem em seus orçamentos cada vez mais aumentos em gastos com o setor de defesa, através da OTAN.

Reconhecemos, portanto, a partir dessas considerações a respeito da crise estrutural do capital, que no quadro das contradições atuais, marcada pela hegemonia da doutrina ideológica neoliberal, pela financeirização da economia e pelo ajuste permanente fundo monetarista, as exigências de rentabilidades do capital são frontalmente incompatíveis com qualquer pretensão não somente de melhorar, mas mesmo de preservar as conquistas democráticas e operárias, indispensáveis para assegurar algumas condições de vida dos trabalhadores.

Mesmo nos países do continente europeu – região que, historicamente, se tinha firmado como uma referência mundial de desenvolvimento, mas onde o capital financeiro dominante dos EUA tenta impor, cada vez mais, políticas de desvalorização da força de trabalho, por meio da *Troika* – os dados da realidade concreta demonstram que as condições de vida têm atingido níveis cada vez mais precários, com a persistência do desemprego, a destruição de direitos trabalhistas, previdenciários e de seguridade social, o avanço da pobreza e aumento de guerras e conflitos armados. Isso demonstra a atualidade da premissa apontada por Trotsky (2018, p. 91), a respeito do modo de produção capitalista, segundo a qual:

As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos não conduzem mais a um crescimento da riqueza material. As crises conjunturais, nas condições da crise social de todo o sistema capitalista, sobrecarregam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores. O crescimento do desemprego aprofunda, por sua vez, a crise financeira do Estado e mina os sistemas monetários estremecidos. Os governos, tanto democráticos quanto fascistas, vão de uma bancarrota a outra.

Sob o modo de produção capitalista, sobretudo em sua fase imperialista de desenvolvimento, marcada pela crise estrutural do capital, não somente são impossíveis novos processos sistemáticos de desenvolvimento das forças produtivas, mas, além disso, a sua destruição estende-se e aprofunda-se cada vez mais, principalmente no que concerne ao desenvolvimento das crises e das guerras.

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a crise estrutural do capital assume contornos particulares, já que nessas nações a lógica de desenvolvimento do capitalismo tem caráter exógeno, ou seja, o sistema se desenvolveu na forma de capitalismo dependente. As burguesias nacionais destes países se consolidaram em ligação com o capital estrangeiro. Por isso, os interesses das burguesias locais eram e ainda são predominantemente subsumidos aos interesses das burguesias dos países desenvolvidos.

À semelhança de outras nações das Américas, as nações latino-americanas são produtos da "expansão da civilização ocidental", isto é, de um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático. Esse colonialismo teve seu início com a "Conquista" – espanhola e portuguesa – e adquiriu uma forma mais

complexa após a emancipação nacional daqueles países. (FERNANDES, 2009, p. 30)

As economias dependentes configuraram uma necessidade para a expansão do capital e sustentação das superpotências capitalistas. Elas passaram por vários padrões de dominação até o atual padrão de dominação externa, que segundo Fernandes (2009, p. 30) se refere ao advento do imperialismo total, que conta com a supremacia do domínio estadunidense, mas também com a participação de países europeus e do Japão.

Assim nas nações da América Latina, a expansão do capital se desenvolveu na relação de expansão entre núcleos internos e externos da burguesia, o que fez com que as burguesias locais se consolidassem desprovidas de um caráter nacionalista e a partir de uma relação de aliança entre esses dois núcleos que favorecia, por um lado a expansão do capitalismo imperialista, e por outro a manutenção e enriquecimento da burguesia local.

A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo. Ainda aqui são os momentos de crise e de transição que se revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. Não que se considerem incapazes de “montar o jogo”: pensam que usando tal método tornam o processo mais “lucrativo”, “rápido” e “seguro”. Privilegiam, assim, as vantagens relativas do polo dinâmico mais forte, porque “jogam nelas” e pretendem realizar-se através delas. (FERNANDES, 2009, p. 54).

A dependência econômica dos países da América Latina, sob a lógica do imperialismo total e com a supremacia do domínio estadunidense, promove a perpetuação do subdesenvolvimento, mesmo diante do alto desenvolvimento das forças produtivas, e determina uma realidade destrutiva para os mesmos. Isso faz com que esses países não encontrem possibilidades para resolver problemas mais básicos para superar a condições de subdesenvolvimento.

O subdesenvolvimento econômico não só envolve a perpetuação de estruturas econômicas mais ou menos arcaicas, promove a modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, ou seja, o subdesenvolvimento paralelo em todas as esferas da vida. (FERNANDES, 2009, p. 64).

Os dados sobre a situação das condições de vida no Brasil, por exemplo, elucidam bastante essas relações de subdesenvolvimento. Enquanto o Produto Interno Bruto (PIB – a soma de todas as riquezas produzidas no país) cresceu 1,1% em 2017 e 2018, após as quedas

de 3,5% em 2015 e 3,3% em 2016, o rendimento dos 10% mais ricos da população subiu 4,1% em 2018 e o rendimento dos 40% mais pobres caiu 0,8%, na comparação com 2017. Dados do Cadastro Único do Ministério da Cidadania mostram que a pobreza extrema no país aumentou e já atinge 13,2 milhões de pessoas. Nos últimos sete anos, mais de 500 mil pessoas entraram em situação de miséria.

O Nordeste tem o pior cenário, sendo que as maiores taxas de pobreza a cada 100 mil habitantes são do Piauí (14,087), Maranhão (13,861) e Paraíba (13,106). De junho de 2018 a junho de 2019, Roraima e Rio de Janeiro tiveram o maior aumento da extrema pobreza, com incrementos de 10,5% e de 10,4%, respectivamente.

Dados do censo 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) apontam que no Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%, sendo a região Nordeste a que apresenta o maior percentual, 13,87%. (IBGE, 2019)

Em 2016, a proporção de jovens que não estudavam e não estavam ocupados era de 21,8%. Aumentou para 23,0%, em 2017, percentual que se manteve em 2018. Esse patamar coloca o Brasil entre os últimos colocados quando comparado com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2018, entre os jovens com 18 a 24 anos que não estudavam e não estavam ocupados, 46,6% não tinham concluído o ensino fundamental e 27,7% tinham concluído apenas o ensino fundamental ou apresentavam o ensino médio incompleto. Entre os jovens com 25 a 29 anos não estudantes e não ocupados, 44,1% não tinham finalizado o ensino fundamental e 31,2% tinham finalizado somente este nível de ensino ou alcançado o médio incompleto. (IBGE, 2019)

Com os programas de ajustes sendo aplicados no Brasil, o fato é que muitos retrocessos nas condições de vida da classe trabalhadora estão se desenvolvendo, fazendo com que os níveis de extrema pobreza cheguem a níveis de 12 anos atrás e com que o país aproxime novamente do mapa da fome da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO).

A partir do ano de 2016, com o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência do país após um golpe jurídico-midiático-parlamentar que depôs a presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), os programas de ajuste estrutural foram aprofundados, percebendo-se um avanço mais acelerado no processo destruição das condições de vida da classe trabalhadora.

Os governos de Lula e Dilma (PT), embora nunca tivessem chegado a um patamar de rompimento com os interesses imperialistas e, portanto, interrupção das políticas de ajuste

aplicadas em governos anteriores, tiveram a particularidade de ampliar políticas de transferência de renda (mas não de distribuição, vide programas como Bolsa Família), de expansão do ensino público e promover maiores gastos nas áreas sociais, que alteraram para níveis superiores as condições de vida da classe trabalhadora, mas não modificaram o estado real de subdesenvolvimento e subsunção do Brasil ao imperialismo.

Já no começo do último mandato da presidente Dilma (2015), medidas de ajuste fiscais mais profundas foram sendo tomadas por pressão dos “aliados” da base governamental para atender aos interesses da burguesia pró-imperialista e do imperialismo estadunidense, com o objetivo de atender a metas de superávit primário para garantir o pagamento dos credores da dívida pública brasileira.

Dessa forma, foram aprovadas as Medidas Provisórias (MP) n. 664 e 665, que alteraram regras trabalhistas dificultando o acesso ao seguro-desemprego, abono salarial, “seguro-defeso”, pensão por morte e entre outros cortes de direitos e foi retomada a Projeto de Lei (PL) n.4.330 que propôs a terceirização e precarização do trabalho com a regulamentação do trabalho temporário e da proposta de terceirização/subcontratação de atividades-fim.

Mas é no governo Temer que os maiores programas de ajuste estrutural começam a ser aplicados. A primeira (contra)reforma realizada foi a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) nº 241/2016, a qual foi aprovada em 15 de dezembro de 2016 (Emenda Constitucional nº 95). Com o argumento de retomar o crescimento econômico, o Governo Temer limitou constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população. E outra reforma de grande impacto na vida dos trabalhadores foi a trabalhista (Emenda Constitucional 166), que imputou aos trabalhadores situações bárbaras de trabalho intermitente, desprotegido e análogo à escravidão.

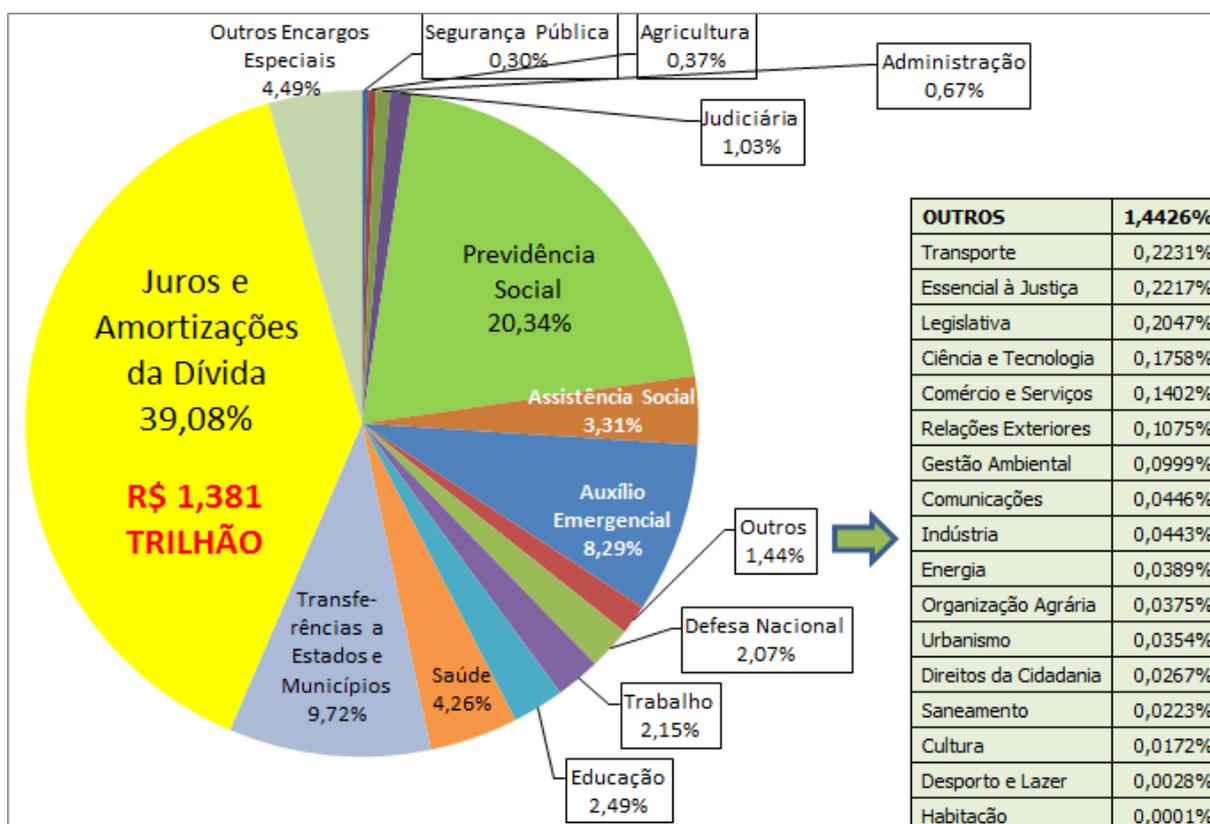
[...] a justificativa para o desmonte dos direitos sociais é a dita “crise financeira do Estado”, cujos gastos sociais são desproporcionais à arrecadação pública, este argumento demonstra-se falacioso quando olhamos mais atentamente tanto para os gastos com juros e amortizações da dívida (os quais, apenas em 2017 consumiram 39,70% do orçamento geral da União); como para as últimas medidas de renúncia tributária. Falamos da aprovação do PL nº 4.567/16, que autoriza a exploração do pré-sal brasileiro às petrolíferas multinacionais, inviabilizando o uso deste recurso para o financiamento das políticas de Educação e saúde, ao que se soma a aprovação pela Câmara dos Deputados da “MP do trilhão” (nº 795/2017), que concede isenção fiscal no valor de 1 trilhão de reais às petrolíferas estrangeiras; a proposta em votação do “Novo Refis” (o programa de refinanciamento das dívidas com a União) que estipula em 543 bilhões de reais o perdão do setor empresarial com a União; e o “presente” à bancada ruralista, através do perdão de

aproximadamente 10 bilhões em dívidas com a Previdência Social. (SOUZA; SOARES, 2019, p. 16)

Além de todas essas medidas, a reforma da previdência tem sido o principal alvo dos programas de ajuste, tendo em vista a possibilidade que o capital financeiro especulativo vislumbra de acessar grandes somas de riqueza da população de um país. Como foi o caso da reforma da previdência no Brasil do governo Bolsonaro aprovada em 2019. Tal reforma mudou as regras para a aposentadoria prejudicando os trabalhadores ao definir a idade mínima para a aposentadoria em 65 anos para homens e 62 anos para mulheres, e extinguindo a possibilidade de aposentadoria por tempo de contribuição, além de outras alterações nefastas. O que, segundo informações do próprio governo, deve gerar uma economia de 855 bilhões de reais em 10 anos.

Quando analisamos a situação do endividamento do Brasil e o quanto vem se gastando do orçamento federal executado com o pagamento de juros e amortizações de dívidas, podemos perceber para onde vai todo o dinheiro economizado com os programas de ajuste estrutural.

Gráfico 01 – Orçamento Público Federal Executado em 2020



Fonte: Painel do Orçamento Federal<sup>54</sup>

<sup>54</sup>Disponível

[https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao\\_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06](https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06)

em:

O valor total do Orçamento federal gasto ano de 2020 para pagar juros e amortizações da dívida pública foi de 1,381 trilhão. Isso correspondeu a 39,08 % do total do Orçamento de 2020, maior volume já gasto na história do país em manutenção anual da dívida pública. Enquanto isso a dívida pública brasileira só cresce e já ultrapassa 4 trilhões de reais.<sup>55</sup>

Isso demonstra que os maiores beneficiários dos programas de ajuste estrutural são os grandes bancos credores da dívida pública, a maioria internacionais, como afirma Fatorelli (2015, s. p.):

Nós sabemos quem compra esses títulos da dívida porque essa compra direta é feita por meio dos leilões. O processo é o seguinte: o Tesouro Nacional lança os títulos da dívida pública e o Banco Central vende. Como o Banco Central vende? Ele anuncia um leilão e só podem participar desse leilão 12 instituições credenciadas. São os chamados *dealers*. A lista dos *dealers* nós temos. São os maiores bancos do mundo. De seis em seis meses, às vezes, essa lista muda. Mas sempre os maiores estão lá: Citibank, Itaú, HSBC... É por isso que a gente fala que, hoje em dia, falar em dívida externa e interna não faz nem mais sentido. Os bancos estrangeiros estão aí comprando diretamente da boca do caixa. Nós sabemos quem compra e, muito provavelmente, eles são os credores porque não tem nenhuma aplicação do mundo que pague mais do que os títulos da dívida brasileira. É a aplicação mais rentável do mundo. E só eles compram diretamente. Então, muito provavelmente, eles são os credores.

Portanto, para poder manter suas taxas de rentabilidade, o capital busca através dos programas de ajuste estrutural submeter a classe trabalhadora a cada vez mais privações e deterioração das condições de vida, jogando sobre os ombros destes últimos todo o peso da crise do sistema capitalista, como ficou demonstrado em nossas considerações a respeito da crise estrutural do capital.

No que diz respeito ao desenvolvimento da ciência, também é possível identificar as determinações da crise estrutural do capital. A ciência está inexoravelmente ligada ao processo de reprodução ampliada do capital. Está, portanto, subordinada a interesses exteriores ao objeto específico do conhecimento; interesses esses que se guiam por ideias e valores que estabelecem uma determinada concepção de mundo que expressa a reprodução social de cada sociedade sob o conflito constante entre projetos alternativos e antagônicos das classes sociais.

No contexto da crise estrutural do capital, os interesses se voltam exclusivamente para a insaciável necessidade de realização do lucro, o que promove duas determinações importantes que expressam as contradições no âmbito do desenvolvimento da ciência.

---

<sup>55</sup> Dívida Pública Federal ultrapassa R\$ 4 trilhões pela primeira vez. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-09/divida-publica-federal-ultrapassa-r-4-trilhoes-pela-primeira-vez>. Acesso em: 25 jan. 2020

Uma dessas determinações se situa na contradição básica do sistema de produção capitalista, que já afirmamos anteriormente, a saber, o fato de que progresso e destruição formam uma unidade de contrários, uma relação dialética no modo como o capital organiza a produção e reprodução da vida.

O atual modelo de produção imperialista em crise estrutural não separa progresso de destruição: ao mesmo tempo em que a ciência se desenvolve, uma parcela mínima da população a acessa. A ciência evolui, no entanto, nunca estivemos tão próximos de ser aniquilados pelo próprio extermínio do meio ambiente e dos conflitos bélicos. Em uma sociedade que consegue decifrar o genoma humano é inaceitável a existência de mortes por malária, maior causa de mortes em crianças menores de cinco anos na África e cuja principal medida preventiva é o uso de mosquiteiros. (ALVES, 2015, f. 36)

Podemos citar também o papel que a ciência (a ciência tomada como propriedade privada, não a ciência em si) teve no fenômeno chamado desemprego tecnológico, isto é, o desemprego gerado pela combinação da utilização em grande escala da tecnologia de informática e telecomunicações aliada às novas técnicas gerenciais como meio de aumentar a produtividade das empresas com a conseqüente redução da necessidade mão de obra, possível graças ao avanço da ciência.

Não podemos, entretanto, transformar a própria ciência na vilã na implicação ameaçadora de seus avanços e produtos. Pois a ciência é uma atividade humana especializada na produção do conhecimento enquanto reflexo consciente do real concreto, e nessa condição, “a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem de entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana” (ANDERY et. al., 2012, p.13).

Contudo, a ciência subordinada aos imperativos do capital e movida pela ideologia da classe dominante, é incapaz de controlar os efeitos sociais de sua ação especializada. É por isso que, predominantemente, “a ciência torna-se, não apenas de fato, mas por necessidade [...] ignorante e despreocupada quanto às conseqüências sociais de sua profunda intervenção prática no processo de reprodução social expandida.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 266)

É inegável, dentro da própria ordem capitalista, como a ciência cada vez mais se orienta por critérios do lucro, por uma produtividade desvinculada das necessidades sociais, exercendo uma função alienante ao produzir barreiras ao desenvolvimento da própria humanidade, aprofundando exponencialmente os riscos de sua extinção e da natureza. Essa tem sido a função social da ciência no capitalismo e na realização do princípio da lucratividade acima de todas as coisas. (PANIAGO, 2015, p. 7)

A segunda determinação fundamental que expressa as contradições na ciência, a que nos referimos anteriormente, diz respeito ao desenvolvimento da dependência científica e

tecnologia estritamente ligada os imperativos da expansão imperialista. Faz parte dos programas de ajuste estrutural o desinvestimento na área de ciência e tecnologia, o que gera uma grande dependência de importação de resultados científicos e tecnologia das nações imperialistas. É o que acontece no Brasil, por exemplo, que há anos se assenta sob uma lógica baseada na exportação de commodities e importação de bens de alto valor agregado.

No que concerne à realidade da política pública de ciência e tecnologia, podemos reconhecer o direcionamento dado na linha da aproximação da ciência aos interesses do capital no conteúdo do marco legal de ciência e tecnologia, aprovado no governo Dilma, considerando que entre outras medidas, o novo marco legal prevê que: os professores das universidades públicas em regime de dedicação exclusiva exerçam atividade de pesquisa também no setor privado, com remuneração; o aumento do número de horas que o professor em dedicação exclusiva pode dedicar a atividades fora da universidade, de 120 horas para 416 horas anuais (8 horas/semana); que universidades e institutos de pesquisa compartilhem o uso de seus laboratórios e equipes com empresas, para fins de pesquisa; que a União financie, faça encomendas diretas e até participe de forma minoritária do capital social de empresas com o objetivo de fomentar inovações e resolver demandas tecnológicas específicas do país; que as empresas envolvidas nesses projetos mantenham a propriedade intelectual sobre os resultados (produtos) das pesquisas.

Assim como, também, podemos identificar a subordinação da ciência a interesses privatistas, de acordo com o que foi apresentado no V Plano Nacional de Pós-Graduação, que apresenta entre seus principais pontos: 1) forte apelo educacional na forma de políticas públicas direcionadas para todos os níveis de ensino, onde se destacam a preocupação com a formação técnica para alunos de baixa renda do ensino médio, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a democratização do acesso ao ensino superior, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), modalidade de Educação à distância e expansão de universidades públicas e privadas, e por fim, a expansão da Pós-Graduação através de programas como - Ciência sem Fronteiras, e do incremento nas verbas da CAPES e do CNPq ao fomento de bolsas e de pesquisas, através de editais de apoio que privilegiam áreas tecnológicas e pesquisas fortemente vinculadas à Política Industrial Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE).; 2) Sistema de avaliação, classificação e orientação da Pós-Graduação que colocam uma camisa de força à autonomia universitária, comprometendo fortemente a formação de professores e a produção do conhecimento. (SILVA JÚNIOR; KATO; FERREIRA, 2013, p. 451)

Desde 2014, a situação da ciência no Brasil tem se deteriorado cada vez mais. Há cerca de 20 anos atrás a ciência brasileira viveu tempo de “fartura” em relação aos investimentos, se comparado com o período atual; durante o governo Lula, sobretudo a partir de 2006, viveu seu auge com um aumento progressivo nas verbas destinadas ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI). Em 2010, os investimentos no ministério atingiram o ápice, chegando a aproximadamente 8,6 bilhões de reais.

Mas as coisas começaram a mudar, a partir de 2014, com o aprofundamento dos programas de ajuste fiscal, dando início a uma crise que se estende até os dias atuais. Ainda no governo Dilma, o MCTI passou a ser um dos principais alvos dos cortes orçamentários. Já sob o governo de Michel Temer, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar, se processou um enorme retrocesso na área da ciência como a fusão entre o Ministério de Ciência e Tecnologia e o Ministério das Comunicações e com um contingenciamento de 44% das despesas previstas para 2017. Em 2018, seguiram os cortes orçamentários que levou o CNPq a entrar em 2019 com um rombo de 300 milhões de reais no orçamento.

Em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, um contingenciamento de 42,27% das despesas do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) colocou em risco o financiamento de cerca de 11 mil projetos e 80 mil bolsas financiadas pela principal agência de fomento à pesquisa do país, o CNPq<sup>56</sup>.

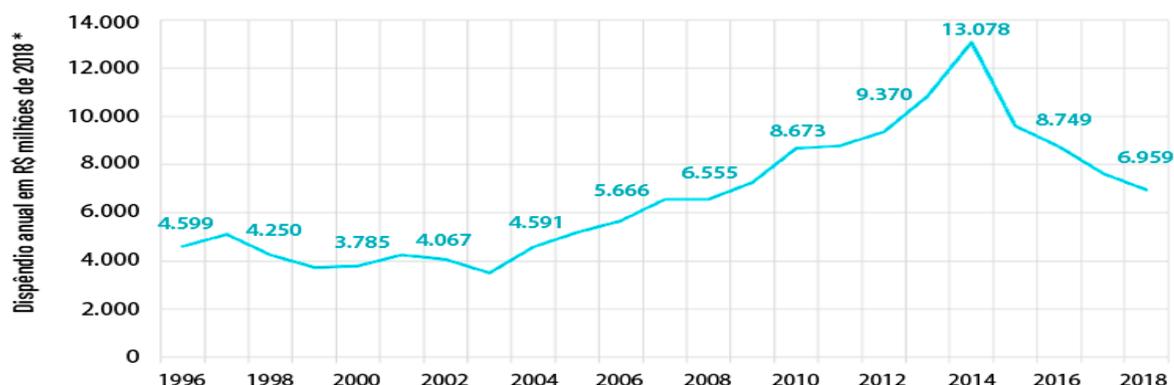
Na mesma linha, as universidades federais, onde se concentra a maior parte da produção científica no país, através dos programas de mestrado e doutorado, também foram alvos constantes dos cortes de gastos e contingenciamentos nos últimos anos. Só em 2019 foi realizado um corte de 30% no orçamento das universidades federais, afetando as dívidas básicas não obrigatórias como luz, internet, água, serviços de limpeza, segurança, obras e equipamentos de trabalho.

O gráfico que apresentamos, abaixo, ilustra muito bem o quanto os investimentos na área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) começaram a retroceder a partir do ano de 2015, quando analisamos o desembolso anual somado das agências federais do CNPq, CAPES e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) no apoio as pesquisas no Brasil, demonstrando a existência de uma lógica de desinvestimentos em função do ajuste estrutural.

Gráfico 02 – Desembolso anual somado de CNPq, CAPES e FINEP no apoio à P&D no Brasil

---

<sup>56</sup> Governo pode levar ciência brasileira à destruição. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/governo-pode-levar-ciencia-brasileira-a-destruicao/>. Acesso em 25 de jan. 2020.

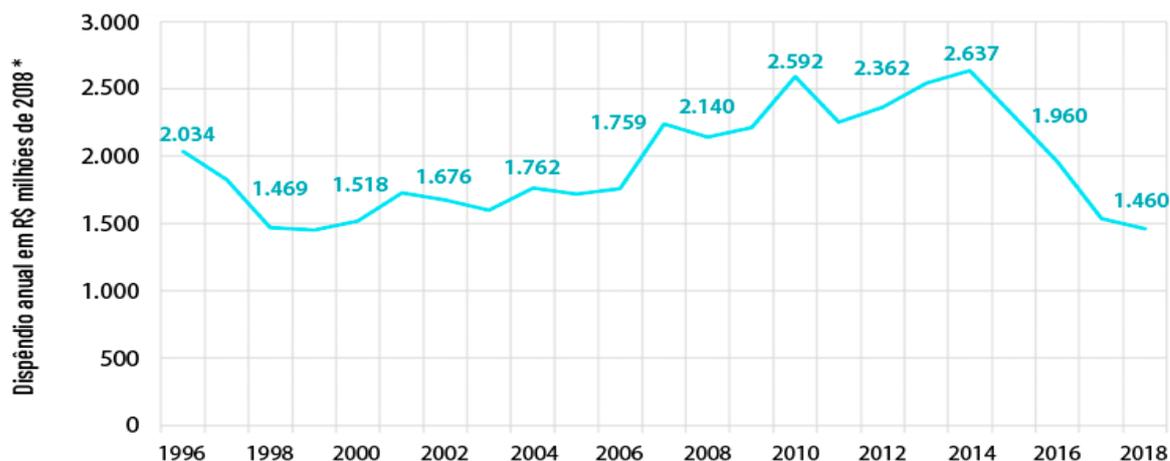


\*Corrigidos pelo IPCA; valores excluem Ciência sem Fronteiras

Fonte: BRITO CRUZ, C. H./ “Dados e alguns aspectos da redução do financiamento à pesquisa por agências federais do Brasil a partir de 2015”.<sup>57</sup>

Da mesma forma, o dispêndio anual do CNPq com relação às bolsas e fomento à pesquisa que são ofertadas na Pós-Graduação, e que muitas vezes constituem a única fonte de renda para o sustento material da vida de um estudante de Pós-Graduação, no mesmo período em questão, caíram vertiginosamente, como fica demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 03 – Dispêndio Anual do CNPq para bolsas e fomento



\*Corrigidos pelo IPCA; valores excluem Ciência sem Fronteiras

Fonte: BRITO CRUZ, C. H./ “Dados e alguns aspectos da redução do financiamento à pesquisa por agências federais do Brasil a partir de 2015”.<sup>58</sup>

Na linha do processo de mercadorização da ciência, o mercado cada vez mais volta seus interesses para os Programas de Pós-Graduação, no sentido de disputar o controle da sua produção científica. Cientes de que 95% de toda a produção científica dos países provêm dos

<sup>57</sup> Dados retirados de matéria online do Jornal da USP. “Pesquisadores temem colapso das agências de fomento à ciência no Brasil”. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/pesquisadores-temem-colapso-das-agencias-de-fomento-a-ciencia-no-brasil/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

<sup>58</sup> Dados retirados de matéria online do Jornal da USP. “Pesquisadores temem colapso das agências de fomento à ciência no Brasil”. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/pesquisadores-temem-colapso-das-agencias-de-fomento-a-ciencia-no-brasil/>>. Acesso em: 10 de fev 2020.

Programas de Pós-Graduação das universidades públicas, os interesses privatistas na ciência atuam por intermédio do Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior (CONFIES) para implementar os chamamos fundos *endowment*, - também conhecido como fundos patrimoniais – que seriam criados a partir de doações e recursos privados e direcionados às universidades públicas e institutos federais.

Um projeto de lei<sup>59</sup> com este teor, que propõe incentivos fiscais às empresas para estimular doações de recursos privados para fomento à pesquisa científica e tecnológica no país, já tramita no congresso nacional. Se aprovado, em uma cajadada só, o projeto dá um duplo golpe na classe trabalhadora; primeiro porque deixaria de arrecadar milhões em impostos para os cofres públicos, que poderiam ser direcionados como investimento em serviços públicos essenciais; segundo, porque colocaria sob controle de interesses privados a pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Não é difícil de prever que a tendência é que, em um cenário de desinvestimento progressivo na área de ciência e tecnologia, como tem isso o dos últimos anos, os melhores pesquisadores e os melhores projetos, no sentido daqueles que possuirão as melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa, serão aqueles que alocarem mais recursos da iniciativa privada; e os projetos que alocarem mais recursos da iniciativa privada, certamente, serão os que atendem interesses de pequenos grupos, e não da população em geral.

No âmbito da Política Nacional de Pós-Graduação, já se iniciaram discussões para a construção de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação. Na verdade, desde o ano de 2020, o Brasil não possui um plano vigente para traçar a política de Pós-Graduação do país, fato que representa em si o estado de sucateamento da área na administração do governo atual. O desenho do novo plano tem sido discutido nas reuniões do Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FORPROP) e resultou em um relatório de contribuições.

Apesar do relatório apresentar que há indicadores que demonstram que a falta de investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) já estão gerando impactos no índice de produtividade e qualidade da ciência, coloca a perspectiva do empreendedorismo no centro daquilo que deve compor a política de Pós-Graduação para o próximo período, ao sustentar que “O empreendedorismo e a inovação devem compor o novo ecossistema da Pós-Graduação senso estrito em todos os níveis, bem como a preocupação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.” (CÁTEDRA PASCHOAL SENISE; FORPROP, 2022, p. 9)

---

<sup>59</sup> Trata-se do projeto de lei n. 4.643, de 2012, de autoria da deputada Bruna Dias Furlan, que no presente ano de 2022 está na pauta de votação da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal.

Indicando uma linha de gestão empresarial da Pós-Graduação, o supracitado relatório também recomenda que as Institutos de Ciência e Tecnologia busquem fontes alternativas de financiamento, ou seja, para além do financiamento público ao destacar “As ICTs, também, devem ser mais proativas na procura de fontes alternativas de financiamento da pós-Graduação [...]” (CÁTEDRA PASCHOAL SENISE; FORPROP, 2022, p. 12)

Ademais, o relatório ainda traz um importante dado de balanço da Pós-Graduação nos último dez anos, que se refere ao índice significativo de abandono/desligamento de estudantes que chega a 12,4% no mestrado e 11,6% no doutorado, podendo chegar a 19,0% e 18,2%, respectivamente, levando em conta alunos que saem do sistema sem registro. (CÁTEDRA PASCHOAL SENISE; FORPROP, 2022, p. 35) Uma clara indicação de que a atual política de bolsas das agências de fomento e as condições para a pesquisa, que demandam investimento público, não atendem ao que é necessário para evitar esse índice de evasão. O valor das bolsas de mestrado e doutorado, por exemplo, não sofrem reajuste a 9 anos e já perderam 60% do seu poder de compra, em função da inflação acumulada durante esse período.

Enquanto reduz o orçamento das universidades federais, no outro lado da moeda, o atual governo propõe avançar no processo de privatização das mesmas. Em julho de 2019, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reforma da Educação superior pública no Brasil, denominada “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores” – Future-se. Segundo a proposta, o objetivo é o de “aumentar a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades e institutos federais”. Para isso as universidades que optassem por aderir ao Future-se, teriam que estabelecer um contrato de gestão com organização social (OS) previamente credenciada, adotar modelos gerenciais e de governança típicos do setor privado corporativo, entre outras medidas.

A proposta do Future-se seria uma forma para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) avançassem no desenvolvimento de mecanismos para a busca de recursos próprios para financiar suas atividades, o que, em tese, demandaria menos financiamento público, tornando-se assim, efetivamente, uma fonte alternativa ao orçamento público. Ocorre, porém, que não se trata de uma novidade, posto que as IFES já fazem captação externa, desde a década de 1990 (cursos de especialização pagos, projetos baseados na Lei de Inovação, etc.), mas esses recursos de pesquisa são complementares, longe de ser suficientes para o custeio das atividades regulares de ensino, como ocorre no mundo todo. (BUCCI, 2019, p. 31). Os recursos a fontes externas de financiamento, não constitui, portanto, uma alternativa ao orçamento

público das IFES, mas apenas visa atrelá-las aos interesses que venham de fora delas, além de submetê-las a uma lógica empresarial de funcionamento.

Por isso, segundo Matheus (2019, p. 46), um dos interesses que está por trás da proposta do Future-se é a retirada da autonomia universitária das IFES com fortes implicações na sua função social de atender aos interesses da sociedade brasileira.

[...] a proposta apresentada coloca em risco a autonomia universitária. Na medida em que o Future-se propõe a implementação de um mecanismo que coloca todo o financiamento da pesquisa à mercê dos interesses dos setores produtivos e às oscilações e incertezas do mercado, inviabiliza-se uma quantidade inimaginável de pesquisas básicas, e mesmo aplicadas, que não interessam direta e imediatamente a esse mercado. E tem muita pesquisa básica que não interessa diretamente ao mercado, mas sem as quais a pesquisa aplicada não pode se efetivar. E isso sem falar das pesquisas que contrariariam interesses econômicos, como o da indústria de tabaco ou agrotóxicos, mas que podem ser essenciais para a garantia da saúde pública e o bem-estar da sociedade.

Mediante o exposto sobre as considerações a respeito da crise estrutural do capital e alguns de seus principais nexos e relações com o desenvolvimento das contradições na produção da ciência, destacamos o profundo processo de deterioração das condições de vida da classe trabalhadora em todo o mundo, operada pelo capital financeiro monopolista por intermédio de seus organismos (FMI, *Troika* e etc.) na tentativa de enfrentar suas próprias crises de rentabilidade (quedas na taxa de lucro) e a relação com a crise na ciência e na universidade pública marcada pela diminuição massiva dos investimentos públicos e tentativa de privatização que aprofunda a subsunção aos interesses do capital.

Isso demonstra que o sistema de produção capitalista, em sua lógica insaciável de expansão contínua do capital, na sua fase de desenvolvimento imperialista, defronta-se com limites insuperáveis para o desenvolvimento pleno das forças produtivas da humanidade, assim como a ciência enquanto força produtiva humana fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

### **3 FUNDAMENTOS LÓGICOS DA PRODUÇÃO DA CIÊNCIA NO CARÁTER HISTÓRICO DA LUTA DE CLASSES: LÓGICA FORMAL E LÓGICA DIALÉTICA**

A produção do conhecimento científico, quando analisada a partir de uma perspectiva histórica e dialética não deixa dúvidas sobre sua natureza sócio-histórica. Isso significa que a ciência de modo algum constitui uma força autônoma na realidade concreta; muito pelo contrário, a ciência possui um vínculo inseparável com as transformações sociais forjadas nas lutas de classes, como ficou patente em nossas considerações, já feitas em capítulos anteriores, acerca do desenvolvimento do conhecimento científico ao longo dos modos de produção na história.

Isso demonstra que o desenvolvimento de novos constructos teóricos, novos teoremas ou, como se convém chamar na literatura, novos paradigmas no âmbito da ciência e da filosofia, assim como o advento de revoluções científicas e tecnológicas, guardam uma conexão de interdependência com o grau de desenvolvimento das forças produtivas da humanidade em cada momento histórico.

É desta importante reflexão que parte a justificativa que nos leva a tomar nesta tese a luta de classes como categoria central para compreender a produção do conhecimento científico, isto é, como categoria fundamental de análise da produção do conhecimento. Ao nosso ver, munir o pensamento apenas com a categoria do lógico significaria abandonar o trabalho investigativo socialmente útil de perquirir sobre a relação necessária entre o lógico e o histórico na produção que pretendemos submeter à análise, haja vista que somente nessa relação é possível identificar limites e possibilidades para a produção da ciência.

E é justamente a categoria da luta de classes que nos permite alçar a condição de apreender o necessário nexos objetivamente existente entre o lógico e o histórico na produção do conhecimento científico. Definitivamente, ao olhar para a história, não há como identificar o lógico e o histórico se não levarmos em conta a luta de classes, pois esta última, ao nosso ver, se configura como categoria mediadora entre o lógico e o histórico.

Logo, antes de tudo, antes de estabelecermos os fundamentos lógicos para procedermos a crítica ao lógico nas produções que selecionamos, nos cabe reconhecer: como a luta de classes, considerando suas tendências históricas atuais mais gerais, está se expressando no âmbito do desenvolvimento do conhecimento científico em geral? Já fizemos alusão às atuais contradições do modo de produção capitalista em sua fase imperialista de dominação do capital financeiro internacional, marcada pela crise crônica do sistema, cujos desdobramentos mais significativos

se expressam na questão da reestruturação produtiva, da superexploração do trabalho e do conjunto das medidas que conformam o que vem sendo denominado de universalização do ajuste permanente fundomonetarista.

O que estamos defendendo nessa tese é que todas essas determinações históricas se expressam no lógico, que todas elas engendram necessariamente – no sentido de um nexu ou uma ligação necessária em oposição à uma relação contingente – implicações epistemológicas na produção do conhecimento, que promove determinações nas formas de se produzir ciência. Partindo das implicações mais gerais, considerando as reflexões teóricas realizadas nessa tese, podemos destacar que, no desenvolvimento do conhecimento científico, a luta de classes vem se expressando em diversos fatos da realidade concreta, os quais podemos reconhecer.

Em primeiro lugar, destacamos que a luta de classes se expressa na apropriação privada do conhecimento científico na forma de direcionamento das políticas da área de ciência e tecnologia e de desenvolvimento da Pós-Graduação para setores cujos projetos de investigação são voltados para a produção de conhecimento e tecnologia com potencial de ser diretamente incorporada pelo capital como, por exemplo, o setor do agronegócio, da indústria farmacêutica, setor de petróleo e gás.

Essa política está delineada no conteúdo do último PNPG (BRASIL, 2010) implementado pelo governo federal e está sintonizada ao objetivo de atender aos interesses de reprodução ampliada do capital, sobretudo da fração financeira, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora submetida a condições cada vez mais degradantes de vida; o referido documento defende uma perspectiva empresarial para o desenvolvimento da área de ciência, tecnologia e inovação, como fica evidente no excerto abaixo:

A perspectiva empresarial de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I) como fonte de riqueza econômica é crucial para que as demandas de tecnologia e de inovação tenham seus processos de indução, adaptação e implementação agilizados e contribuam para a ciência produzida tenha também como horizonte suas aplicações potenciais, sejam elas decorrentes de demandas empresariais ou da necessidade para a execução de políticas públicas. É necessário integrar cada vez mais a política de C,T&I à política industrial para públicas. É necessário integrar cada vez mais a política de C,T&I à política industrial para que as empresas sejam estimuladas a incorporar a inovação em seu processo produtivo, forma mais eficiente de aumentar sua competitividade global. (BRASIL, 2010, p. 181)

Em um país historicamente subsumido aos interesses do capital estrangeiro imperialista como o Brasil, no âmbito do desenvolvimento da produção do conhecimento científico, a luta de classes também se expressa pelo desmantelamento da área de ciência e tecnologia. Sobretudo, o agravamento da crise da dívida pública aliada à política econômica de ajuste fiscal,

alimentada pela universalização do ajuste permanente fundomonetarista, promove o estrangulamento orçamentário cada vez maior da área de ciência e tecnologia, que teve em 2021 o pior orçamento da década, na ordem de 8,3 bilhões de reais.

Este fato coloca o país na dependência externa de ter que importar conhecimento e tecnologia, principalmente dos países imperialistas; uma condição, inclusive, que leva muitos pesquisadores a se deslocarem para o exterior para realizarem seu trabalho científico, já que lá fora encontram melhores condições para a pesquisa; ou seja, nas condições de sucateamento à que a área é submetida, o país se torna um importador de conhecimento e tecnologia e exportador de cientistas, não porque sobram cientistas no país, mas porque para se fazer ciência muitas vezes é preciso sair do país; é a chamada “fuga de cérebros”. Neste contexto, a luta de classes se expressa em uma significativa perda de soberania nacional no que diz respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico, que fortalece os países imperialistas e enfraquece os países por eles subsumidos.

Como desdobramento dos dois primeiros fatos, destacamos a questão da privatização do conhecimento científico e sua conversão em mais uma mercadoria a ser explorada pelo capital, como mais uma das formas como a luta de classes vem se expressando na produção do conhecimento científico. Em nosso país, para aprofundamento desse processo, depende que se leve adiante o interesse histórico das elites econômicas pró-imperialistas e apologistas do livre mercado de instituir a lógica empresarial nas universidades públicas. A concretização do chamado projeto Future-se, que colocaria as universidades sob gestão de organizações sociais (OSs), e o avanço da constituição dos chamados fundos patrimoniais para a alocação de recursos privados como sistema de financiamento da Pós-Graduação, seria, ao nosso ver, dois fatos cruciais para a materialização desse objetivo de privatização.

Isso porque esses fatos findariam com o já parco financiamento público das universidades federais e estaduais – que já as têm colocado em situações de grande dificuldade para manter o funcionamento de suas atividades regulares nos últimos anos – e colocaria sob responsabilidades das OSs a alocação de recursos próprios que, presumivelmente, viriam de empresas privadas. No que diz respeito a Pós-Graduação, com os fundos patrimoniais, a mercadorização avançaria, considerando o óbvio interesse das empresas privadas de financiar pesquisas ligadas à possibilidade de maximização de lucros, configurando a privatização do conhecimento científico elevada à sua máxima expressão.

No que tange ao financiamento da pesquisa, esse processo de privatização da produção do conhecimento já vem ocorrendo; o financiamento por empresas privadas na pesquisa vem

em uma crescente nos últimos anos, com a sustentação da “Lei do Bem”, que concede incentivos fiscais para empresas que realizem atividades de pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica, e é vista como fator positivo pelo último PNPG (2011-2020), que inclusive se ressentiu do pouco engajamento da iniciativa privada na ciência, defendendo um aumento do financiamento privado, ao frisar que “passos importantes têm sido dados na direção correta e existem sinalizações claras de que os empresários vêm gradativamente incorporando o conceito de inovação nas suas agendas de investimentos”. (BRASIL, 2010, p. 182)

No ano de 2006, 130 empresas declararam investimentos em pesquisa e desenvolvimento de aproximadamente R\$ 2,2 bilhões, em 2007 houve uma ampliação para 299 empresas e cerca de R\$ 5,1 bilhões em investimentos. No ano passado (considerando dados do ano de 2008), o número de empresas saltou para 441 e os investimentos atingiram mais de R\$ 8,1 bilhões. Ou seja, em apenas três anos houve um incremento da ordem de 240% no número de empresas e de 270% no que se refere a valores investidos. Assim, os investimentos das empresas em pesquisa e desenvolvimento em relação ao PIB brasileiro, saltaram de 0,09% em 2006 para 0,19% em 2007 e atingiram 0,28% do PIB em 2008.

Apesar do sistema capitalista não poder prescindir da ciência, ao menos das áreas que entende produzir efeitos sobre a superexploração do trabalho, o avanço da sua própria crise crônica e seu corolário de barbárie civilizatória leva ao mesmo tempo à contradição do negacionismo da ciência, na forma do questionamento das possibilidades do conhecimento científico de prover a humanidade a verdade objetiva dos fenômenos da realidade concreta, sejam eles da ordem do pensamento, da natureza ou da sociedade. O que é, porém, uma ideologia amplamente disseminada apenas no terreno na classe trabalhadora, no qual a apropriação da ciência pode vir a ser uma arma revolucionária.

No Brasil, isto ficou patente a partir do governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, que em diversas circunstâncias se apoiou em uma narrativa anticientífica para tratar de problemas sociais agudos nos últimos anos, como no caso do comportamento negacionista frente às conclusões da ciência sobre a periculosidade do novo coronavírus descoberto no final de 2019, bem como sobre as medidas de isolamento e distanciamento social e sobre a eficácia das vacinas, aliada a uma defesa efusiva de tratamentos de ineficácia cientificamente comprovada; ou mesmo nas conclusões científicas de estudos do INPE sobre o desmatamento. Quando contrariou os interesses do mercado, a elite econômica e o governo, enquanto representante dos seus interesses, negou o conhecimento científico e sujeitou milhares de trabalhadores a continuarem a trabalhar sem medidas adequadas de proteção à vida e sem os

investimentos necessários na saúde pública, assim como deu carta branca aos latifundiários para destruição da Floresta Amazônica e do Pantanal.

Portanto, a luta de classes também se expressa no negacionismo da ciência, quando esse negacionismo serve aos interesses de valorização do capital. No âmbito da Educação, por exemplo, há teorias que negam a importância do conhecimento científico sistematizado na escola, como as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” que “retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. (DUARTE, 2001 p. 24); podemos depreender, portanto, que a luta de classes está se dando pela negação do conhecimento científico para a classe trabalhadora, para que a classe trabalhadora não tenha ferramentas teórico-científicas de pensamento para poder fazer a leitura fidedigna da realidade concreta, o que constitui condição *sine qua non* para transformação das relações sociais, no sentido da emancipação humana e construção do projeto histórico comunista.

Ao nosso ver, esse fato histórico é uma expressão muito clara de avanço da tendência à destruição de forças produtivas no marco da crise crônica do sistema capitalista. Ou seja, destruir a ciência, criar obstáculos a suas máximas potencialidades de desenvolvimento, para salvaguardar o agonizante sistema socio-metabólico do capital; em um sistema econômico em que as relações sociais baseadas na propriedade privada dos grandes meios de produção se tornaram anacrônicas perante as possibilidades do desenvolvimento das forças produtivas da humanidade, a destruição da ciência como força produtiva é inescapável, configura-se como tendência.

Mas por que a sociedade capitalista que surgiu do declínio da sociedade feudal e foi capaz de promover um desenvolvimento extraordinário das forças produtivas da humanidade, se vê agora na condição contraditória de destruir as forças produtivas? Por que a sociedade capitalista, que com seu extraordinário desenvolvimento das forças produtivas da humanidade legou igualmente um fantástico desenvolvimento da ciência e tecnologia, apresenta a tendência, no atual tempo histórico, à destruição da ciência como anotamos acima?

Justamente porque esse extraordinário desenvolvimento das forças produtivas da humanidade, alcançadas no sistema econômico capitalista, se encontram em uma fase de desenvolvimento em que estão em contradição com as já não tão modernas relações de produção calcadas na propriedade privada dos grandes meios de produção, que constituem as condições vitais de existência da classe burguesa e de seu domínio.

[...] As relações de produção e de circulação burguesas, as relações burguesas de propriedade, a sociedade burguesa moderna – que, como por encanto, criou

meios de produção e circulação tão espetaculares – mais parecem o feiticeiro que não consegue controlar os poderes subterrâneos que ele mesmo invocou. Há décadas a história da indústria e do comércio se restringe à revolta das modernas forças produtivas contra as modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que constituem as condições vitais da burguesia e de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, repetidas periodicamente cada vez maiores, ameaçam a sociedade burguesa. **Nessas crises, grande parte não só da produção, mas também das forças produtivas criadas, é regularmente destruída.** [...] Como a burguesia consegue superar as crises? Por um lado, **pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas**; por outro por meio da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa de mercados antigos. (MARX E ENGELS, 2008, p. 18-19, grifo nosso)

As forças produtivas de que a humanidade dispõem sob o terreno da lógica de produção e reprodução da vida no sistema econômico capitalista não servem mais para promover as relações de produção burguesas, ou dito de outra forma, as relações burguesas de propriedade. Muito pelo contrário, as relações de propriedade burguesas se tornaram muito estreitas para conseguir abrigar toda a riqueza que as forças produtivas se tornaram capazes de produzir.

As máximas potencialidades da ciência são limitadas pelas relações de propriedade burguesas; o reflexo disso é a constatação de que se investe mais em áreas de desenvolvimento da indústria militar e bélica do que no desenvolvimento de tratamento e cura de doenças crônico-degenerativas como o câncer, por exemplo.

[...] cada vez mais graves problemas sociais derivam da apropriação privada do meios de produção, só sua expropriação pode fazer com que todos os meios disponíveis [...] se coloquem a serviço do conjunto da população, com o horizonte final de abolir definitivamente a exploração e construir uma sociedade sem classes. Em uma sociedade sem classes as possibilidades seriam enormes. Pense-se simplesmente em como poderia ser hoje o combate contra o câncer se durante os últimos vinte e cinco anos se tivesse dedicado a investir sobre a metade do que se tem gasto em armamento. Mas no capitalismo não só não se faz e nem se poderia fazer, como cada vez se dedica menos recursos a esses fins. De fato, só em uma sociedade sem classes baseada na propriedade social de todos os meios de produção a noção de bem estar pode alcançar uma materialização real, universal e sempre em crescimento. (MONTORO, 2014, p. 674, tradução nossa)

Na produção de teses na área da Educação a luta de classes se expressa no embate de ideias para a produção da ciência, no interior da qual predominam concepções teóricas fundadas no idealismo filosófico, no ceticismo ontológico, no subjetivismo gnosiológico, no relativismo epistemológico, na pós-verdade, na lógica formal, na pretensão da neutralidade científica, na negação da luta de classes; esses elementos se expressam no que podemos denominar de cisão entre o lógico e o histórico na produção do conhecimento científico. Essa cisão em si opera uma

mistificação da realidade concreta ou uma ideologização do real, posto que esvazia as categorias teóricas de conteúdo real e concreto.

A relação entre o lógico e o histórico é uma relação de unidade; um só tem sentido na medida em que se referencia no outro. Isso não significa que esses dois polos formam uma identidade, pelo contrário, formam uma relação de oposição; mas não se trata de uma oposição excludente, mas de uma oposição marcada pela mútua implicação; em suma, o lógico e o histórico formam uma unidade de contrários, o que significa que as categorias lógicas já contêm em si, no seu conteúdo, as determinações históricas e vice-versa; o lógico não é mais do que o reflexo do histórico; o histórico se reflete no lógico que retroage sobre o histórico.

O polo histórico é marcado pela luta de classes; a luta de classes é uma categoria lógica que expressa em si o conteúdo da prática social histórica que diariamente dá provas dos conflitos de interesses entre as classes antagônicas da burguesia e do proletariado, dos capitalistas e dos trabalhadores assalariados.

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma opressores e oprimidos, estiveram em contraposição, uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito. [...] A moderna sociedade burguesa que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as sociedades de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. (MARX E ENGELS, 2008, p. 8-9)

Negar a luta de classes, portanto, significa criar uma barreira intransponível entre o lógico e o histórico, esvaziando, dessa forma, as categorias lógicas de conteúdo real e concreto; é mister dizer, negar a luta de classes é uma forma de mistificação da realidade concreta.

A crítica à produção do conhecimento científico se dá, portanto, levando-se em consideração que ela se desenvolveu em um determinado período da história e reflete em seu conteúdo de maneira implícita ou explicitamente a realidade da luta de classes. Ao fazermos a crítica à produção de teses em Educação Física produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020, identificando os fundamentos lógicos que as alicerçam, o fazemos não apenas com a viseira do lógico, mas fundamentalmente imbuídos da visão histórica em seu nexos com o lógico, cuja mediação se sustenta na categoria da luta de classes.

Neste sentido, nos cabe reconhecer como os dois grandes sistemas lógicos, que constituem instrumentos indispensáveis ao pensamento teórico-científico para a produção de conhecimentos, se relacionam com as determinações históricas da prática social marcada pela

luta de classes; nos referimos aos sistemas lógicos formal e dialético, compreendendo que o conteúdo de seus princípios, leis e formas configuram uma sistematização consciente que deriva do reflexo do real concreto.

Antes de tudo, nos cabe alertar ao leitor que não é nosso propósito nesta tese realizar um tratado sobre lógica; nosso objetivo é o de buscar estabelecer elementos de conexão entre os fundamentos lógicos da ciência e a luta de classes, procurando demonstrar que a lógica não é mais do que o reflexo do movimento histórico.

Podemos conceituar a lógica como o campo da filosofia que estuda as leis e formas gerais do pensamento que se desenvolvem na relação entre sujeito e objeto, entre homem e natureza, no processo de produção da existência do ser social, através do trabalho, constituindo o que podemos denominar de dispositivo categorial do pensamento, uma ferramenta teórica que orienta a ação prática do sujeito na sua relação com a realidade objetiva; esse dispositivo categorial do pensamento, apesar de ser uma propriedade da consciência, precisamente por se originar a partir do trabalho, se configuram como um conjunto de categorias interrelacionadas que se desenvolvem como categorias da prática; ou seja, tais categorias, embora sejam formalmente subjetivas, possuem conteúdo objetivo, posto que são o reflexo da realidade objetiva.

Segundo Novack (2005, p. 22-23):

A lógica é uma ciência. Toda ciência estuda um tipo particular de proposição em conexão com outros tipos de proposições concretas, e trata de descobrir as leis gerais e as formas específicas dessa relação. A lógica é a ciência dos processos do pensamento. Os lógicos investigam o processo de pensamento que se produz nas mentes humanas e formulam as leis, formas e interações desses processos mentais.

Segundo Kopnin (1978, p.84), na filosofia marxista o lógico (movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva). Para representar a dialética objetiva de forma profunda, as próprias formas do pensamento devem ser dialéticas; a dialética estuda a relação e subordinação entre as formas do pensamento, tomando como base o princípio da unidade entre o abstrato e o concreto, que ocupa lugar destacado na dialética, pois estabelece que todas as formas do pensamento constituem a ascensão do abstrato ao concreto no qual o pensamento apreende o concreto e o reproduz como concreto no pensamento.

Nos delimitamos desta forma, da concepção tradicional de lógica que compreende que seu objeto se localiza na doutrina das leis e formas do pensamento correto, fixando normas que devem ser, sempre e em qualquer parte, seguidas inquestionavelmente.

[...] a lógica não é o estudo do pensamento correto, mas o estudo do conhecimento científico. Por isso não se pode resolver antecipadamente que formas do pensamento são corretas e quais as incorretas. Nenhum sistema lógico está em condições de fazer coisa semelhante, visto que todo o novo aparece incorreto em relação as normas e leis por ele estabelecidas. (KOPNIN, 1972, p. 62)

A lógica formal se desenvolveu justamente sob a base desta concepção tradicional de lógica; a lógica formal, da clássica aristotélica e moderna, buscou estabelecer as formas e leis do pensamento considerado correto, expresso em normas, que se forem contrariadas conduzem ao pensamento incorreto, ao erro. O avanço no desenvolvimento do estudo da lógica com a dialética pôs em suspenso as leis e formas da lógica formal e enriqueceu o campo da lógica, possibilitando superar a concepção tradicional de lógica como estudo do pensamento correto, situando-a no âmbito do estudo sobre o conhecimento científico.

Diferente do que está posto na concepção tradicional e formal de lógica, o primeiro pressuposto a ser considerado para que possamos compreender a essência do pensamento é que toda atividade de pensamento tem um lastro objetivo; de forma alguma podemos considerar o pensamento teórico e seu dispositivo categórico como formas puramente subjetivas e autônomas, tal como se concebe na concepção idealista, que pressupõe a ideia como demiurgo da realidade objetiva.

A tese acerca do lastro objetivo do pensamento teórico é fundamentada em dois aspectos; o primeiro está fundamentado no fato de que o pensamento teórico é uma propriedade da matéria; o pensamento teórico é uma forma do reflexo, que constitui uma propriedade universal da matéria orgânica viva, que se transforma em consciência em certas formas organizadas de sua existência, aparecendo somente em um certo estágio de seu desenvolvimento. O pensamento teórico, a consciência, aparece como resultado necessário do desenvolvimento progressivo da matéria, que alcança sua forma de matéria altamente organizada como capacidade de pensar sobre si mesma.

O conhecimento é uma propriedade da matéria viva, pois toda forma de matéria viva é capaz de sentir o ambiente e de reagir a ele, ou seja, de refletir em si aspectos provenientes das relações que estabelece em sua existência objetiva. Tal conhecimento, enquanto reflexo, adquire o mais alto grau de desenvolvimento, quando no ser humano, enquanto matéria viva altamente organizada, se torna um saber metódico, autorreflexivo e cumulativo.

Em todos os casos, o conhecimento entende-se como um “reflexo” do mundo no ser vivo, situação universal, de que os reflexos encontrados nos seres superiores são apenas as formas mais elevadas e visíveis. A teoria crítica do conhecimento deve, portanto, admitir estas duas premissas fundamentais: o

conhecimento é uma propriedade geral da matéria organizada nas condições de matéria viva; e, ademais, em todas as suas modalidades se trata sempre de uma reação da matéria viva em face do mundo circunstante. (PINTO, 2020 p. 32)

Com o desenvolvimento de formas mais organizadas da matéria viva, o reflexo incondicionado, que possui uma importância vital, imediata e é biologicamente determinada, se transformou no reflexo condicionado, que se elabora no processo de vida de um indivíduo, no curso de sua experiência pessoal, dando origem ao psiquismo como forma superior de reflexo. (CHEPTULIN, 2004, p. 85).

O reflexo condicionado, enquanto, forma nova, mais elevada do que o reflexo, adquire, diferentemente de todas as formas precedentes ao reflexo que eram puramente biológicas, um caráter psíquico; é a partir deste reflexo que surge o psiquismo, nova forma, mais elevada do reflexo da realidade e qualitativamente diferente das precedentes. (CHEPTULIN, 2004, p. 85)

O conhecimento, a consciência, o pensamento teórico pressupõe, portanto, uma processualidade material histórica e é condicionado pelo desenvolvimento do sistema nervoso, do cérebro. A culminância dessa processualidade se situa na consciência que o ser humano adquire de sua própria racionalidade, tornando-o capaz de organizar e aperfeiçoar o seu uso e transmissão através da elaboração de conceitos.

Contudo, esse desenvolvimento da matéria e suas formas de reflexo, apesar de ser condição material fundamental para o surgimento da consciência, não é suficiente para explicar plenamente todas as condições determinantes para o advento da capacidade reflexiva consciente, tal como se apresenta no ser humano. Isso porque, não há uma relação imediata entre o desenvolvimento biológico do sistema nervoso, o cérebro e o surgimento da consciência. O aparecimento da consciência é mediado por fatores extrínsecos à natureza biofísica do sistema nervoso central; ela é, principalmente, o resultado do desenvolvimento social dos seres humanos por ser produto do trabalho humano.

É justamente nisto em que reside o segundo aspecto que atesta o lastro objetivo do pensamento teórico: o fato de que o pensamento surge fundamentalmente à base do trabalho, enquanto atividade humana de produção e reprodução da vida. Isso atesta que, chegado a um determinado grau de desenvolvimento material, a forma superior de reflexo condicionado, que aparece no ser humano na forma do psiquismo, só pode ser explicada a partir das leis sócio-históricas, posto que se funda na atividade vital humana, o trabalho.

Dessa forma, destacamos nessa reflexão a unidade imprescindível material/ideal que condiciona o desenvolvimento do pensamento teórico, a unidade do suporte material biofísico

do sistema nervoso central, e a atividade pensante, o pensamento teórico, como forma superior de reflexo consciente, determinada pelo trabalho.

Para compreender melhor como se desenvolve o pensamento teórico e o surgimento dos conceitos com os quais opera, cabe anotar a sua necessária ligação com o trabalho, não só no sentido de que ele surge à base do trabalho, como também no sentido de que é ele próprio análogo ao trabalho de produção da existência.

É fato conhecido que o pensamento surge à base do trabalho e, em certo sentido, é análogo ao trabalho; repete-o de maneira original. Em realidade, o trabalho pressupõe um objeto da natureza que deve ser substituído para que ele atenda as necessidades do homem; os instrumentos, com os quais o homem atua sobre o objeto; a atividade do homem, que põe em movimento esses instrumentos. O pensamento tem objeto, ao qual está dirigido com a finalidade de concebê-lo; os instrumentos da atividade reflexiva na forma de propriedades captadas e fenômenos lógicos da atividade objetiva e fixadas nos conceitos; a própria atividade reflexiva, que conduz o homem a novos conceitos e teorias. (KOPNIN, 1972, p. 38)

É precisamente em função dessas características semelhantes, que encontramos entre o funcionamento da atividade do pensamento teórico e o modo como se processa a atividade do trabalho que produz a vida, que podemos estabelecer uma analogia funcional entre os instrumentos de trabalho e os conceitos aplicados no processo de pensamento. Segundo Kopnin (1972, p. 38):

Entre os instrumentos de trabalho e os conceitos aplicados no processo de pensamento há certa analogia funcional. Tanto um como outro é meio, instrumento da atividade do homem, um – material, outro – espiritual. Tanto um quanto o outro está ligado à aplicação da experiência precedente: num caso os resultados da captação das propriedades e das leis da natureza materializam-se sob a forma de instrumentos de trabalho, em outro – na qualidade de categorias, atuam como degraus do movimento do pensamento.

Portanto, podemos afirmar que a essência da atividade do pensamento teórico é constituída por três aspectos centrais: 1) o objeto dado no pensamento; 2) a atividade do sujeito, dirigida no sentido do objeto e 3) o resultado dessa atividade que são as formas do pensamento sob as quais o sujeito atua sobre o objeto, que se expressam nas categorias.

A partir desses elementos essenciais, sob cuja base se dá o movimento do pensamento, reconhecemos que não é possível conceber o pensamento fora da inter-relação dialética do sujeito com o objeto; o pensamento que produz ideias, o produz sempre a partir de um dado objeto, de forma que as ideias não são mais do que o reflexo no plano ideal do movimento real do objeto.

O pensamento não pode começar do nada, para assimilar teoricamente o objeto o homem precisa ter diante de si esse objeto, estar em interação prática com ele. Necessita de meios que lhe ajudem a captar o objeto em formas determinadas. É na qualidade de semelhantes instrumentos que atua a experiência do conhecimento do mundo, corroborada na linguagem. (KOPNIN, 1972, p. 39)

As categorias do pensamento refletem as formas gerais do ser e são o resultado do conhecimento que os homens obtêm no processo de transformação da natureza para a produção da sua existência; por isso elas surgem à base do trabalho. O conteúdo do pensamento teórico se desenvolve, de formas simples à formas mais complexas, em conformidade com o próprio desenvolvimento do trabalho e seus aspectos determinantes, tais como os meios de trabalho e as relações que os seres humanos estabelecem na produção. A reflexão consciente subjetiva da realidade objetiva sob a forma de ideias gerais, que capta as relações universais entre os fenômenos e suas propriedades se fixam nas categorias do pensamento.

Nesta atitude, não somente se admite que as ideias são formadas pela capacidade de reflexão consciente do mundo possuída pelo homem, porém, ademais, se aceita que no ato da captação subjetiva da realidade o pensamento é levado a criar ideias gerais, denominadas “categorias”, que são a expressão ideal, generalizada, das relações entre os fatos e das propriedades mais profundas e essenciais de todos os seres. As categorias dominam o processo do pensamento, que em vez de pretender descobri-las pela análise mental dos procedimentos lógicos, segundo se desenrolam no plano da subjetividade, toma-as da trama das transformações da realidade empírica. (PINTO, 2020, p. 82)

Ademais, as categorias não somente fixam e seu conteúdo as relações mais gerais do ser, mas nessa qualidade elas também formam um rico dispositivo categórico que orientam o próprio trabalho material. As categorias do pensamento aparecem, portanto, como resultado do trabalho e como meios de organização do trabalho, na forma das categorias e suas relações.

Destarte, os conceitos atuam não apenas como resultado da captação da realidade objetiva pelo homem, mas ainda como meio, aparelho reflexivo, em cuja base opera-se a assimilação, pelo homem, de novos objetos, suas propriedades e leis. Ademais, sem esse aparelho o pensamento humano de forma alguma pode funcionar. Sem categorias não se podem ligar entre si nem dois fatos. (KOPNIN, 1972, p. 40)

Nesse sentido, ao considerarmos as categorias como meio de organização do trabalho intelectual no processo de produção do conhecimento, denotamos ao mesmo tempo a sua função de determinar o movimento do conhecimento antes atingido ao conhecimento novo. Tal movimento pode ser explicitado a partir do duplo papel que exercem as categorias no processo

de produção de novos conhecimentos. O primeiro se refere à produção de novos conhecimentos a partir da extração de um conhecimento de outro por meio da dedução lógica.

O princípio aqui é o seguinte. O conteúdo das categorias, que reflete as propriedades e relações da realidade objetiva, torna-se regra do movimento do pensamento, forma de transição do conhecimento de um resultado a outro. A riqueza do conhecimento configura a diversidade do aparelho conceptual, em cuja base surge uma infinidade de formas de deduções. (KOPNIN, 1972, p. 44)

Contudo, a dedução lógica não é a única função das categorias, mas sim apenas uma de suas funções que é a função analítica. Essa função analítica das categorias no processo de produção de novos conhecimentos é a base da lógica formal e é o que sustenta as suas leis, formas e princípios. Contudo, as categorias também possuem uma função sintética que reside na produção de novos conhecimentos a partir da síntese dos dados experimentais com as categorias do pensamento, a indução.

À base das categorias formam-se novos conceitos científicos, assimilam-se teoricamente, esclarecem-se exteriormente os dados da experiência, unem-se os resultados do conhecimento conseguidos em tempos diferentes, por distintos meios e que pareciam não ter relação uns com os outros. A capacidade de criação da razão jaz na síntese, na base desta última estão as categorias do pensamento. Mas as categorias não são apenas capazes de dirigir o pensamento no sentido da formação de novos conceitos e teorias na ciência, porém, ao assimilá-las, podem mudar o seu próprio conteúdo e formar outras categorias. Só por esse caminho o pensamento é capaz de superar fronteiras no conhecimento, captar propriedades objetivas que antes pareciam inconcebíveis. (KOPNIN, 1972, p. 46)

Todo pensamento é movimento que encerra polos determinados, como análise e síntese, abstrato e concreto, dedução e indução, por exemplo. O movimento do pensamento é dado, justamente, pela contradição dialética entre os polos que formam uma unidade de contrários, que os fazem transformarem-se uns nos outros. Nesse movimento, o pensamento tem a capacidade de isolar elementos ou aspectos do real e, portanto, proceder a uma redução do conteúdo pela abstração.

Contudo, do ponto de vista da lógica dialética, tal redução se processa na condição de uma redução momentânea do conteúdo, posto que a razão, em seguida, movimenta-se no sentido de buscar voltar ao conteúdo, pela via da síntese, tendo em vista captá-lo em sua totalidade, reproduzindo-o no pensamento como síntese de múltiplas determinações.

A lógica formal pode ser considerada como um sistema de redução do conteúdo, de separação entre a forma e o conteúdo, mas não como momentâneo, tal como ocorre na lógica

dialética, e sim como fim último do raciocínio. Por isso, se torna lógica das formas, em detrimento do conteúdo.

A lógica formal [...] pode ser considerada como um dos sistemas de redução do conteúdo, através do qual o entendimento chega a “formas” sem conteúdo, a formas puras e rigorosas, nas quais o pensamento lida apenas consigo mesmo, isto é, com nada de substancial. No limite extremo, essas formas se desvanecem, tornam-se o vazio, o nada de pensamento e de realidade, o absurdo. (LEFEVBRE, 1983, p.131)

O problema central da lógica formal, entretanto, diferentemente do que se possa pensar, não consiste na ausência de conteúdo concreto e realidade objetiva de suas leis. Pelo contrário, as leis da lógica formal contêm importantes e inegáveis elementos de verdade; seria um erro considerarmos a lógica formal em si como mistificação da realidade ou ideias puramente arbitrárias e não reconhecemos em suas leis generalizações razoáveis.

A lógica formal, através da lei da identidade, por exemplo, fixa o fato concreto, objetivamente existente, de que determinados fenômenos e algumas de suas propriedades constituintes persistem, se conservam, mantendo-se com uma reconhecível similaridade em meio às transformações pelas quais passa; ou seja, onde quer que identifiquemos a existência de uma continuidade essencial na realidade, a lei da identidade é aplicável.

Não podemos atuar, nem pensar corretamente sem obedecer, consciente ou inconscientemente, esta lei. Se não pudéssemos reconhecer a nós mesmos, momento a momento e dia a dia – e tem gente que não pode, já que por amnésia ou outro distúrbio mental perdeu a consciência da própria identidade – estaríamos perdidos. Mas a lei da identidade não é menos válida para o resto do universo que para a consciência humana. Aplica-se todos os dias e em todas as partes da vida diária. Se não pudéssemos reconhecer a peça de metal através de todas as transformações que sofre, não iríamos muito longe na produção. Se o agricultor não pudesse acompanhar o cereal que planta de semente a espiga e logo a farinha, a agricultura seria impossível. (NOVACK, 2005, p. 27)

Portanto, a lógica formal nos permite reconhecer a existência do igual na diversidade, da permanência nas mudanças; nos permite realizar a separação entre os elementos similares em fenômenos aparentemente distintos e descobrir os laços e conexões que na realidade unem determinados fenômenos. Foi lançando mão da lei da identidade na lógica formal que Marx pôde, por exemplo, em sua análise sobre o trabalho humano, identificar seu caráter ontológico de atividade vital humana, enquanto elemento que se conservou igual em meio as transformações do trabalho ao longo dos modos de produção na história.

O processo de classificação a partir da comparação de similaridades, que constitui um primeiro passo em toda investigação científica, seria impossível se ignorássemos o conteúdo da

lei da identidade da lógica formal. Por isso, a sistematização da lógica formal, desde sua forma clássica em Aristóteles até as formas mais desenvolvidas na ciência moderna, tem grande importância e representa um salto ontológico na história do desenvolvimento do pensamento científico.

Inclusive, é possível afirmarmos que esse desenvolvimento da lógica formal foi tão importante para o avanço da ciência que ela se constituiu no condicionante fundamental para o desenvolvimento da própria lógica dialética. Não apenas no sentido de que a lógica dialética se desenvolveu a partir dos limites da lógica formal, mas no sentido, ressaltado por Engels (1979b) de que foi necessário que a humanidade primeiro desenvolvesse um sistema que lhe permitisse investigar os fenômenos e suas propriedades em seu isolamento, para que mais tarde pudesse avançar para um estágio do pensamento em que fosse possível investigar as relações entre eles. E isso foi uma tarefa realizada com grande êxito pela lógica formal através, principalmente, das ciências da natureza.

Na execução dessa tarefa, a lógica formal suplantou a concepção primitiva e ingênua dos filósofos gregos antigos, que apesar de captarem corretamente o movimento em sua concepção da realidade, se encontrava ainda em um estágio embrionário da dialética, justamente porque lhes faltavam ainda um conhecimento mais preciso acerca dos fenômenos e suas propriedades, o que, por sua vez, dependia de um grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas.

Quando nos detemos a pensar sobre a natureza, ou sobre a história humana, ou sobre nossa própria atividade espiritual, deparamo-nos, em primeiro plano, com a imagem de uma trama infinita de concatenações e influências recíprocas, em que nada permanece o que era, nem como e onde era, mas tudo se move e se transforma, nasce e morre. Vemos, pois, antes de tudo, a imagem de conjunto, na qual os detalhes passam ainda mais ou menos para o segundo plano; fixamo-nos mais no movimento, nas transições, na concatenação, do que no que se move, se transforma e se concatena. Essa concepção do mundo, primitiva, ingênua, mas essencialmente exata, é a dos filósofos gregos antigos, e aparece claramente expressa pela primeira vez em Heráclito: tudo é e não é, pois tudo flui, tudo se acha sujeito a um processo constante de transformação, de incessante nascimento e caducidade. Mas essa concepção, por mais exatamente que reflita o caráter geral do quadro que nos é oferecido pelos fenômenos, não basta para explicar os elementos isolados que formam esse quadro total; sem conhecê-los a imagem geral não adquirirá tampouco um sentido claro. Para penetrar nesses detalhes temos de desprezá-los do seu tronco histórico ou natural e investigá-los separadamente, cada qual por si, em seu caráter, causas e efeitos especiais, etc. (ENGELS, 1979b, p 45 )

Mas ao proporcionar um grande desenvolvimento da ciência até um determinado estágio, a lógica formal se colocou em uma condição de obstáculo para a continuidade do desenvolvimento do conhecimento científico; a lógica formal, ao impulsionar a ciência, criou

ela mesma as condições para a sua superação. A dialética, que já havia sido expressa de forma ingênua e embrionária em Heráclito na antiguidade, é retomada na forma da crítica aos limites da lógica formal, em um patamar qualitativamente superior, primeiro com Hegel sob uma base idealista e mais tarde com Marx e Engels fundada no materialismo histórico.

O problema real da lógica formal, portanto, se situa nos limites impostos à sua (in)capacidade de captar a realidade dos fenômenos em seu movimento; isto é, o conteúdo de suas leis esbarra no limite de exigir um universo estático e de elevar barreiras intransponíveis entre os fenômenos da realidade, o que coloca um obstáculo para o avanço dos empreendimentos científicos.

Isto porque a lógica formal capta apenas um aspecto da realidade dos fenômenos, o aspecto da identidade que capta a igualdade. Sua primeira lei fundamental, a lei da identidade, se apoia na premissa de que  $A \text{ é } A$ ; ou seja, no conteúdo desta lei, a lógica formal fixa a ideia de que um determinado fenômeno só pode ser igual a ele mesmo; a segunda lei da lógica formal é a lei da contradição, que como um desdobramento da primeira lei, se baseia na premissa de que  $A$  nunca é não  $A$ , fixando no conteúdo desta lei que um determinado fenômeno não pode ser outra coisa ao mesmo tempo.

Do ponto de vista da forma, abstraída do seu conteúdo, - e somente nestas condições - essas leis são aplicáveis. É formalmente verdadeiro, embora seja pura tautologia, afirmar que a “morte é a morte e a vida é a vida”. Mas do ponto de vista do conteúdo, morte é igualmente vida, e vida é igualmente morte, como polos contraditórios que se interpenetram.

Já agora não se aceita como científica nenhuma teoria que não considere a morte como um momento essencial da vida (Nota, Hegel, Enciclopédia, I, pág. 112), encontrando-se a negação da vida essencialmente contida na própria vida; de maneira que sempre pensamos na vida em relação com o seu resultado necessário, a morte, que nela está contida em germe. A concepção dialética da vida nada mais é do que isso. E, para quem tenha compreendido isso, uma vez por todas, não haverá mais lugar para a controvérsia sobre a imortalidade da alma. A morte, ou é a dissolução do corpo inorgânico de que nada mais restará senão os elementos químicos que constituíram a sua substância; ou então deixará depois de si um princípio vital (mais ou menos alma), que sobreviverá a todos os organismos vivos e não somente aos seres humanos. Por conseguinte, isso deve bastar para invalidar uma antiga superstição e compreender, por meio da dialética, a natureza da vida e da morte. Viver significa morrer. (ENGELS, 1979a p. 134)

Dessa forma, apesar de captar corretamente a existência da identidade contida nos fenômenos, a lógica formal se torna uma abstração, por desconsiderar que a identidade se processa na diferença ou na diversidade, em meio às sucessivas transformações de um determinado fenômeno da realidade.

Ao não captar o aspecto da diferença que se expressa na contradição inerente a todo e qualquer fenômeno da realidade concreta, seja da natureza, da sociedade ou do pensamento, a lógica formal não consegue captar o movimento, tornando-se insuficiente para reproduzir o real concreto no pensamento, tal como ele se manifesta na realidade objetiva.

Além disso, as leis da lógica formal não conseguem captar a conexão existente entre fases sucessivas de desenvolvimento de um mesmo fenômeno; escapa à lógica formal a identificação dos elementos mediadores no processo de transformação dos fenômenos uns nos outros. Por isso, além de um universo estático, a lógica formal também exige um universo fragmentado, como uma soma de fenômenos absolutamente independentes de quaisquer outros fenômenos; um mundo de coisas isoladas e estáticas.

Com base no conteúdo de suas leis, é possível afirmarmos que a lógica formal cria diante de si um abismo entre identidade e diferença; as coloca em uma relação de absoluta oposição, como polos mutuamente excludentes. Para a lógica formal, não há identidade na diversidade, e nem diversidade na identidade; tão pouco é possível conceber que a identidade possa se transformar em diferença e vice-versa; ou é uma coisa ou é outra.

A lógica formal é falsa e defeituosa porque ergue barreiras intransponíveis entre uma coisa e outra, entre sucessivas fases do desenvolvimento de uma mesma coisa e na imagem objetiva da realidade em nossas mentes. A toda pergunta responde com um sim categórico ou com um não incondicional. Entre a verdade e a mentira não há pontos intermediários, não há transições aos escalões que as conectem. (NOVACK, 2005, p. 43)

Com o desenvolvimento de vários campos específicos na ciência, atingido no período da Renascença, a lógica formal atingiu seu ápice e contribuiu para um extraordinário desenvolvimento da ciência natural. A ciência natural da primeira metade do século XVIII, representou um grande salto em relação ao seu estágio na Antiguidade grega, principalmente no que diz respeito à classificação dos seus materiais, o que demonstra que, em que pese os seus limites para a produção do conhecimento, em um determinado período do estágio do desenvolvimento do pensamento científico, exerceu um papel revolucionário; e foi importante, sobretudo no combate ao pensamento obscurantista, a chamada escolástica, que predominou no período da Idade Média.

Contudo, pelos limites da própria lógica formal de pensamento, condicionado pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas da humanidade alcançadas naquele período histórico, a ciência não podia ainda identificar o verdadeiro encadeamento entre os fenômenos da natureza

que investigava e, portanto, só pode nos legar uma estreita visão de conjunto, enquanto uma soma de partes independentes e invariáveis no espaço e no tempo.

[...] o que, realmente, caracteriza esse período é a elaboração de uma peculiar concepção de conjunto, cujo centro é constituído pela noção da invariabilidade absoluta da Natureza. Fosse qual fosse o modo pelo qual a natureza tivesse chegado a existir, uma vez passando a existir devia permanecer tal como era, enquanto existisse. Os planetas e seus satélites, uma vez postos em movimento, pelo misterioso impulso primeiro, deviam continuar girando e girando, segundo as elipses estabelecidas, por toda a eternidade ou, pelo menos, até o fim de todas as coisas. As estrelas permaneceriam para sempre fixas e imóveis em seus lugares, sustentando-se nos mesmos graças à gravitação universal. A Terra havia sido a mesma, desde sempre ou desde o dia de sua criação, segundo se preferisse acreditar. Os atuais cinco continentes haviam sempre existido e haviam tido sempre as mesmas montanhas, vales e rios, o mesmo clima, a mesma flora e fauna, a menos que tivessem sido modificados pela mão humana ou pelo transplante. As espécies de plantas e de animais haviam sido fixadas para sempre, desde suas origens. Cada espécie gerava sempre outra igual e já era avançar muito o fato de Lineu admitir que aqui ou acolá poderiam talvez surgir novas espécies em consequência de cruzamentos. Em contraste com a história da humanidade, que se desenvolve no tempo, prescreveu-se à história natural um desenvolvimento apenas no espaço. Negava-se toda a modificação, todo o desenvolvimento na Natureza. A ciência natural, tão revolucionária a princípio, defrontou-se, de repente, com uma Natureza absolutamente conservadora, em que tudo era hoje da mesma forma que havia sido a princípio e na qual tudo teria que permanecer tal como era, até o fim do mundo ou por toda a eternidade. (ENGELS, 1979b, p. 18)

De acordo com Engels (1979b, p. 46) o método metafísico apreende as coisas isoladamente, fora de qualquer relação, focalizados um após o outro, como algo dado e perene. Para o metafísico as coisas não constituem contradições, uma coisa não pode ser ao mesmo tempo uma coisa e outra coisa. Mas sabemos que na natureza tudo se move, e se move por contradições, que a luta dos contrários, dos polos opostos, mas organicamente ligados, geram o novo a partir do velho na solução das contradições e que tudo se encontra em uma trama de concatenações.

O desenvolvimento das ciências naturais que permitiu as análises da natureza nas suas diversas partes e, conseqüentemente, grandes progressos na ciência nos últimos quatrocentos anos, nos legou o hábito de investigar as coisas e os processos da natureza isoladamente. Esse método de investigação ao ser transplantado das ciências naturais para a filosofia, principalmente por Bacon e Locke, determinou a estreiteza específica característica dos últimos séculos: o método metafísico de pensamento.

Assim se constitui e consolidou a ciência moderna, a partir do grande progresso das ciências da natureza, sobretudo na primeira metade do século XVIII; indubitavelmente, ela significou um avanço em relação à ciência da antiguidade grega no que diz respeito ao

conhecimento e classificação dos materiais; mas, por outro lado, no que concerne ao domínio ideal dos materiais, as ciências modernas da natureza representavam um passo atrás em relação Antiguidade Clássica.

Segundo os filósofos gregos, o mundo era algo que havia saído do caos e, depois, se desenvolvera, isto é, algo que se fora fazendo. Para os naturalistas do período de que nós nos ocupamos, a natureza era algo ossificado, algo invariável e, para a maioria deles, algo que havia sido feito de um só golpe. A ciência encontrava-se ainda profundamente dominada pela teologia. (ENGELS, 1979b, p. 18)

Com o desenvolvimento do conhecimento científico ao longo da história, proporcionada pelo desenvolvimento das forças produtivas da humanidade, a lógica formal tornou-se incapaz de dar respostas aos grandes problemas levantados; seus limites foram ficando cada vez mais nítidos e criaram as condições de sua própria superação. A lógica formal encerrou seu período revolucionário na ciência, que em função da continuidade de seu desenvolvimento, passou a exigir outro tipo de lógica; em suma, a persistência da lógica formal na ciência, passou a se constituir como uma posição conservadora diante da produção de novos conhecimentos.

A lógica formal deixou de se constituir como lógica universal, como condição única para o pensamento correto no processo de produção do conhecimento, para se transformar em mais um campo específico de conhecimento.

O conteúdo de suas leis foi superado pela lógica dialética, que incorporou muito de seus elementos, mas a enriqueceu com novo conteúdo. O caráter absoluto, estático e fragmentado das categorias da lógica formal, que criavam barreiras intransponíveis entre os fenômenos, deu lugar ao caráter contraditório, móvel e universal das categorias da dialética, que permitiu reconhecer os laços e conexões entre os fenômenos da realidade.

É somente pela dialética que se pode chegar a uma concepção exata de mundo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do conhecimento. Foi com Hegel que pela primeira vez se pôde ver um sistema filosófico que concebe todo o mundo, da natureza, da história, e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, apesar de seu sistema ainda esbarrar na concepção idealista da relação matéria/consciência.

A partir desta concepção se pode reconhecer que a história da humanidade não era permeada e feita de acasos, mas constituía o processo de desenvolvimento da própria humanidade, cabendo ao pensamento apreender as suas leis que à primeira vista pareciam ser obra do cego acaso. Com isso, o pensamento científico reconciliou-se com os fundamentos do pensamento grego, mas em um patamar qualitativamente superior de desenvolvimento.

Dessa forma, voltava-se às concepções dos grandes fundadores da filosofia grega: em toda natureza, desde o menor ao maior, do grão de areia aos sóis, dos protistas ao homem, há um eterno vir a ser e desaparecer, numa corrente incessante, num incansável movimento e transformação. Tudo isso, apenas com uma diferença essencial: tudo quanto, entre os gregos, era uma intuição genial, tornou-se agora para nós o resultado de uma investigação severamente científica, ligada a experiência e, por conseguinte, o conhecimento se apresenta sob uma forma muito precisa e clara. (ENGELS, 1979b, p. 23)

Isso demonstra que a lógica dialética não surge como uma concepção de pensamento alternativa à lógica formal, mas que entre a lógica formal e a lógica dialética existe uma conexão de continuidade, no sentido de que a lógica dialética representa um estágio superior no desenvolvimento do pensamento científico em relação a lógica formal; mais precisamente, a lógica dialética superou por incorporação à lógica formal, nos legando um dispositivo categórico ou um aparelho conceitual mais avançado, desenvolvido e acabado, enquanto instrumentos de pensamento para a reprodução do real concreto na consciência.

Segundo Engels (1979b, p. 52), foram as novas condições da realidade objetiva, que não existiam na época da concepção idealista da história, que possibilitou um novo modo de perspectivar a história; a luta de classes, que passou ocupar o centro da história dos países europeus mais avançados, a grande indústria que começou a se desenvolver e a conquista do poder político pela burguesia, constituem as condições que obrigaram a revisão de toda a história anterior. Assim, viu-se que toda a história anterior era a história das lutas de classes e que as lutas dessas classes era fruto das relações de produção e de troca, ou seja, das relações econômicas da sua época; viu-se que a estrutura econômica da sociedade em cada momento histórico era a base real da qual se pode explicar toda a sua superestrutura formada pelas instituições jurídicas e políticas, pela ideologia religiosa, filosófica e etc.; e por fim, viu-se através da concepção materialista da história que não é a consciência que determina a existência do ser humano, mas pelo contrário, é a sua existência que determina a sua consciência, permitindo o surgimento da lógica dialética de base materialista.

Todavia, a lógica formal persiste como lógica de pensamento predominante na consciência social, que rejeita a lógica dialética como forma de pensamento. Isto porque, como já frisaram Marx e Engels (2007, p. 47) “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”. Como classe conservadora, a classe burguesa adota a lógica formal como instrumento ideológico, posto ser esta uma lógica de pensamento conservadora, portanto, uma lógica que contribui para combater no plano das ideias pela manutenção do sistema capitalista.

Os pensadores burgueses e pequeno burgueses creem que o pensamento formal é a forma acabada da lógica, última e imutável. Consideram ridícula a afirmação que o materialismo dialético é uma forma superior de pensamento. [...] As ideias dominantes da classe dominante sobre a ciência da lógica são hoje as ideias da lógica formal rebaixadas ao nível do bom senso. Todos os opositores e críticos da dialética se situam no terreno da lógica formal, sejam ou não conscientes de sua posição ou ainda que não o admitam publicamente. (NOVACK, 2005, p. 31)

Por culminar em uma visão estática de mundo, levantar barreiras intransponíveis entre os fenômenos, da natureza, da sociedade e do pensamento e por ser o que tinha de mais avançado sobre a explicação da realidade na revolução burguesa, a lógica formal foi apropriada pela burguesia enquanto uma filosofia conservadora, que lhe permite concluir que a realidade é eterna e que o capitalismo é imutável, é a única história possível. Os princípios da lógica formal são, portanto, os adotados pela classe dominante para inculcar na consciência social os valores de afirmação do projeto histórico capitalista como único viável.

Sobre esse aspecto, é possível afirmar que a lógica formal alimenta as proposições teóricas apologéticas do capital, produzida pelos seus intelectuais orgânicos; das mais conservadoras, que pretendem a naturalização das relações sociais, às aparentemente progressistas, que limitam a crítica ao sistema econômico capitalista às proposições de um capitalismo mais humano – como no caso das concepções altermundialistas<sup>60</sup> –, todas elas se fundamentam em uma concepção antidialética, que dão vazão à conclusão idealista de que o capitalismo é o fim da história; que chegada a esta etapa de desenvolvimento histórico da sociedade humana, como um determinismo teleológico, só nos resta aceitar e no máximo, mediante mudanças quantitativas, aperfeiçoar o modo de vida de maneira mais justa possível.

É o que explica, principalmente na esteira das ideias da filosofia pós-moderna, o processo de desontologização do conhecimento, que cede lugar às discussões no âmbito da cotidianidade, da pseudoconcreticidade; como efeito dessa realidade, opera-se o total abandono da necessária reflexão sobre a luta classes em detrimento da limitada e fragmentada análise do identitarismo<sup>61</sup>, que expressa seu conteúdo nas categorias ideológicas de inclusão, diversidade,

---

<sup>60</sup> O altermundialismo consitui um movimento que se assenta sobre o lema “um outro mundo é possível”. Para tanto, preconiza, através do Fóruns Sociais Mundiais, a proposta de construção de uma alternativa à lógica dominante de ajustamento de todas as sociedades ao mercado mundial por meio da regulação pelo mercado mundial de capitais, opondo a essa realidade a proposta de organizar as sociedades e o mundo a partir do acesso de todos aos direitos fundamentais.

<sup>61</sup> O identitarismo refere-se a posições políticas baseadas nos interesses e nas perspectivas de grupos sociais com os quais determinadas pessoas se identificam. É bastante alimentada pela filosofia pós-moderna, pois esta nega o conflito de classes, considerando os conflitos sociais apenas no âmbito das chamadas “pautas identitárias”, como das mulheres, do povo negro e etc.

pluralismo cultural, multiculturalismo, multireferencial, empoderamento e entre outras e dissolvem a luta de classes em conflitos particulares de determinados grupos sociais, entendidas como “minorias”.

Obviamente, não estamos querendo dizer com isso que tais conflitos sociais particulares não constituem uma realidade em nossa sociedade e que, portanto, careceriam de legitimidade as lutas no âmbito, por exemplo, dos movimentos negro, feminista e LGBTQI+. Mas o acirramento destes conflitos ocorre na medida em que se aprofunda a crise de agonia do sistema capitalista, aparecem como sintomas de sua decomposição. Ou seja, são partes de uma totalidade concreta, determinadas em última instância, pela luta de classes no interior do modo de produção capitalista, o que é possível reconhecer a partir de um raciocínio pautado na lógica dialética.

Contudo, guiada pela lógica formal, a filosofia pós-moderna toma as partes pelo todo, isola alguns dos sintomas do sistema capitalista agonizante e os elege como problema essencial a ser investigado e a se produzir respostas, dissolvendo aquilo que sustenta esses elementos por ela isolados, a saber, a grande contradição capital/trabalho.

Igualmente, a vertente positivista da filosofia burguesa repele a ontologia, enquanto princípios e formas universais do ser; para esta filosofia, a ontologia é entendida como metafísica<sup>62</sup>, mas não no sentido dado pelo marxismo, e sim no sentido de um conhecimento especulativo, posto que, para seus defensores, conhecer as causas dos fenômenos escapa à capacidade subjetiva, a quem compete apenas conhecer os fatos imediatos da experiência<sup>63</sup>.

Particularmente, no que concerne a esta filosofia positiva, importante ressaltar a dimensão da neutralidade da ciência que ganhou destaque, e que ainda se faz presente, entre alguns pensadores. Justamente por renunciar ao conhecimento das causas dos fenômenos, restringindo a ciência apenas ao conhecimento dos fatos imediatos, o positivismo sustentou a premissa de que o conhecimento verdadeiro é aquele que se configura como absolutamente desinteressado.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> No marxismo a metafísica é entendida enquanto método, inerente aos séculos XVII e XVIII, que privilegiava os aspectos isolados do mundo. No Século XIX já se descobre a insuficiência do método da metafísica no desenvolvimento da ciência e a necessidade de uma teoria filosófica mais profunda, o materialismo dialético.

<sup>63</sup> Para Comte (apud TRIVIÑOS, 2013, p. 37): “Devemos limitar-nos ao positivamente dado, aos fatos imediatos da experiência, fugindo de toda a especulação metafísica. Só há um conhecimento e um saber, aquele que é próprio das ciências especiais, mas não um conhecimento e um saber filosófico-metafísico.”

<sup>64</sup> Segundo Durkheim (apud TRIVIÑOS, 2013, p. 37) “a ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado [...] quando o sábio cientificamente investiga, ele se desinteressa das consequências práticas. Ele diz o que é; verifica o que são as coisas, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descobre são agradáveis ou desconcertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeriam a penas que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade, não julgá-la.”

Essa posição filosófica do conhecimento, assentada na lógica formal, serviu e serve bem aos interesses burgueses de despojar o conhecimento de consequências práticas revolucionárias, em detrimento do conservadorismo. Sob este ponto de vista, a lógica dialética é considerada falsa, como aquela que alimenta as relações entre conhecimento e interesses. Contudo, o argumento da neutralidade não passa de uma ideologia, na medida em que serve a posições conservadoras no interior da luta de classes da sociedade capitalista.

Portanto, é possível falarmos na lógica formal como ideologia burguesa, como uma visão invertida de mundo expressa pela burguesia em diferentes proposições filosóficas do conhecimento, que tem em comum a posição conservadora perante a realidade; ou seja, a lógica formal quando tomada como autônoma, independente do desenvolvimento histórico do pensamento, assume um caráter fetichizante, no sentido de encobrir suas próprias características históricas, o de se constituir enquanto um estágio no desenvolvimento do pensamento científico, assumindo uma forma ideológica no pensamento hegemônico burguês.

Se se aceita a definição marxista da ideologia (ou seja, que não se trata apenas de uma representação incompleta e mutilada do “real”, mas, primeiramente, de uma apresentação desse real que o inverte, coloca-o de cabeça para baixo, e, em seguida, que oculta e dissimula suas contradições), é então concebível como a lógica, separada, fetichizada, possa servir à ideologia, ou mesmo servir como ideologia. (LEFEBVRE, 1983 p. 27)

Dessa forma, a luta de classes na sociedade capitalista assume também a forma de uma disputa de ideias no plano ideológico, entre a classe burguesa e a classe trabalhadora; no âmbito da lógica de pensamento, essa luta se expressa no confronto entre a lógica formal conservadora, defendida pela classe burguesa, e a lógica dialética revolucionária, defendida pela classe trabalhadora.

Assim como as forças do socialismo estão lutando para substituir a forma capitalista obsoleta de produção social por um sistema mais evoluído, também os partidários do materialismo dialético, a lógica do socialismo científico, estão lutando contra a desgastada lógica formal. A batalha teórica e a batalha política prática são parte do mesmo processo revolucionário. (NOVACK, 2005, p. 32)

Por isso, não é menos importante a crítica da produção do conhecimento científico, na forma da crítica ao pensamento teórico, suas formas e leis, que regem o desenvolvimento de novos conhecimentos em uma determinada área, do que a luta política pela superação da sociedade capitalista, no esforço de construção do projeto histórico comunista; em verdade, tanto a crítica ao conhecimento como a luta política são faces de uma mesma moeda; no verdadeiro espírito da lógica dialética, constituem uma unidade de contrários; uma depende da

outra, uma implica e se transforma na outra, são momentos distintos de um mesmo processo, o da transição a uma outra forma de sociabilidade.

A crítica ao conhecimento científico, no contexto da luta de classes, nos permite identificar a luta de ideias entre o novo e o velho no desenvolvimento da ciência; entre o velho sistema lógico formal e o novo e superador sistema lógico dialético. Na linha da transição ao modo de produção comunista, urge a transformação do modo de pensar utilizado pela ciência em direção a lógica dialética, o que representa tarefa difícil e um desafio aos novos pesquisadores, pois como salienta Pinto (2020, p. 35)

Se esta luta entre o novo e o velho se trava ainda no campo de uma particular teoria científica, como se deu no caso da teoria da relatividade e no da mecânica dos quanta, muito mais árduo deve esperar-se que seja embate quando o que se disputa não é a interpretação de um setor parcial de uma ciência, mas está em jogo a totalidade da ciência, seu conceito, sua lógica, a forma de pensar, em geral, de que se utilizam o cientista, o pesquisador.

Por isso, neste contexto de embate das ideias no âmbito da ciência, é fundamental apontar novas possibilidades superadoras, a partir do que vem sendo a realidade da produção do conhecimento científico, no sentido de referendar a lógica dialética para o desenvolvimento de uma ciência em suas máximas potencialidades.

No intuito de identificar o que vêm sendo a realidade da produção do conhecimento científico em Educação Física no estado da Bahia, avançamos no próximo capítulo desta tese em expor o resultado da análise do material empírico, a partir da qual realizamos a identificação da lógica que fundamenta as teses de Educação Física produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação na Bahia.

## **4 A LÓGICA QUE FUNDAMENTA AS TESES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRODUZIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA BAHIA**

Neste capítulo expomos os resultados da análise epistemológica da produção do conhecimento desenvolvida pelos professores/pesquisadores de Educação Física em Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, considerando as suas teses de doutorado. Nosso objetivo é, a partir desta análise, identificar os fundamentos lógicos da produção levantada nesta investigação, apontar suas implicações epistemológicas para o desenvolvimento do conhecimento científico da área e recuperar os nexos e relações com as determinações históricas. Para tanto, dividimos a exposição deste capítulo em duas partes.

Na primeira parte, apresentamos uma caracterização da amostra que configurou os dados empíricos coletados e analisados em nossa pesquisa, em função do recorte realizado para buscar justamente as produções de teses dos professores/pesquisadores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 2004 à 2020. Na segunda parte, apresentamos os resultados da análise epistemológica, com o objetivo de identificar os fundamentos lógicos que fundamentam a produção científica.

### **4.1 EXPOSIÇÃO DA ANÁLISE DE TESES PRODUZIDAS POR PROFESSORES/PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA**

#### **4.1.1 Caracterização da Produção das Teses Levantadas (2004-2020)**

Segundo dados levantados na plataforma Sucupira, até o ano de 2020, existiram, no estado da Bahia, quatro Programas de Pós-Graduação em Educação em atividade, que concentram quatro cursos de mestrado acadêmico e dois de doutorado; sendo que quatro destes cursos estão localizados no município de Salvador, um no município de Feira de Santana e um em Vitória da Conquista. Todos os cursos se situam em universidades públicas, sendo elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), conforme apresentamos no quadro abaixo, destacando seus respectivos anos de implementação.

Quadro 01 – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Estado da Bahia

<b>Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i></b>	<b>Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i></b>	<b>IES/BA</b>	<b>Ano de implantação do curso</b>	<b>Localização/municípios dos PPG <i>stricto sensu</i></b>
Educação	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia	1972	Salvador
Educação	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia	1992	Salvador
Educação	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2011	Feira de Santana
Educação	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2013	Vitória da Conquista
Educação e contemporaneidade	Mestrado em Educação e contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	2001	Salvador
Educação e contemporaneidade	Doutorado Educação e contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	2009	Salvador

Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

Esses dados demonstram que, em se tratando da pesquisa *stricto sensu* em Educação, no estado da Bahia, as universidades públicas são instituições fundamentais para o seu desenvolvimento, posto que não existem em instituições privadas cursos de mestrado e doutorado em Educação. Posto isto, fica ainda mais evidente o quão grave se torna o processo de desmantelamento da universidade pública e da área de ciência e tecnologia, em nosso país, para o desenvolvimento da pesquisa em Educação, cujos dados já demonstramos no capítulo 2 da presente investigação.

A diminuição progressiva dos investimentos indica a tendência de estagnação ou mesmo o declínio da produção científica da área e, conseqüentemente, da possibilidade de a ciência responder aos problemas de vital importância para a superação das contradições que nela se encerram.

Outra questão importante a destacar, de acordo com os dados referentes aos anos de implantação dos cursos de mestrado e doutorado na área da Educação que levantamos, é que a pesquisa na área da Educação é relativamente jovem. No que concerne a produção de teses, considerando que o curso mais antigo é o curso de doutorado da UFBA, tendo surgido em 1992, estamos prestes a completar apenas 30 anos de produções de teses na área da Educação no

estado da Bahia; são apenas 50 anos de história da Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, sendo que a metade dos cursos ainda não atingiu sequer duas décadas de existência. Isso indica um desenvolvimento muito lento da Pós-Graduação em Educação na Bahia.

Segundo dados extraídos do site<sup>65</sup> do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), a partir do “Relatório Estatístico Geral de Mestres de Doutores – 2019”, em todo o território brasileiro existem 74 programas de doutorado na área de Educação. Desse, total, como pudemos ver no quadro apresentado acima, apenas 2 se localizam no estado da Bahia. Ou seja, nacionalmente, a Bahia represente míseros 2,7% dos Programas em Educação. Em contrapartida a Bahia, segundo a última projeção realizada pelo IBGE, é o quarto maior estado da federação em população, com cerca de 14.985.284, que representa cerca de 7% da população do país.

Esses dados demonstram que é insuficiente a formação de doutores em Educação na Bahia para o desenvolvimento da Educação, frente à grande demanda pela população do estado. O fortalecimento da área depende de que se formem mais doutores, o que por sua vez exige mais financiamento público para o desenvolvimento e expansão dos programas existentes e criação de novos. Essa situação pode se agravar ainda mais, se considerarmos que existe a possibilidade de que doutores, entre os mais destacados, podem vir a deixarem o país, em busca de melhores condições para a pesquisa no exterior, em função do sucateamento da pesquisa no Brasil, como já refletimos no capítulo anterior.

Em se tratando de teses produzidas na área da Educação Física nesses programas identificados no estado da Bahia, o período é ainda mais curto, com produção a partir do ano de 2004, ou seja, apenas 18 anos. Isso significa que, no Estado da Bahia, a área ainda tem muito caminho a percorrer em busca de sua consolidação. O fato da inexistência de Programas de Pós-Graduação específicos da área de Educação Física, aliado ao curto período histórico de desenvolvimento da pesquisa em Educação Física a nível de doutorado, estabelece uma realidade de produção de teses relativamente baixa na área, e concentrado em um número pequeno de orientadores.

Em todos os Programas de Pós-Graduação em Educação identificados no estado da Bahia, existem 129 professores credenciados – dados que também levantamos a partir da Plataforma Sucupira – ou seja, que orientam pesquisas de dissertações de mestrado ou tese de doutorado, com maior concentração nos Programas de Pós-Graduação da UFBA (44 professores) e da UNEB (36 professores), conforme apresentamos no quadro abaixo.

---

<sup>65</sup> <https://www.cgee.org.br/>

Quadro 02 – Quantidade de Professores Credenciados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Estado da Bahia por IES.

<b>IES</b>	<b>Quantidade de professores doutores credenciados em Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i></b>
Universidade Federal da Bahia	44
Universidade Estadual de Feira de Santana	26
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	23
Universidade do Estado da Bahia	36
<b>Total</b>	<b>129</b>

Fonte: Dados compilados pelo autor (2020)

De acordo com a última avaliação quadrienal da CAPES (2017)<sup>66</sup>, os referidos cursos de Pós-Graduação em Educação, que identificamos no levantamento de dados, encontram-se avaliados com notas entre 3 (2 cursos) e 5 (4 cursos), o que significa que a qualidade destes cursos apresentam os conceitos de regular (nota 3) e muito bom (nota 5). Apresentamos no quadro abaixo a relação das notas atribuídas para cada curso.

Quadro 03 – Último Resultado da Avaliação Quadrienal dos Cursos dos PPG em Educação pela CAPES (2020)

<b>Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Curso de Pós-Graduação</b>	<b>IES</b>	<b>Nota</b>
Educação	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia	<b>5</b>
Educação	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia	<b>5</b>
Educação	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana	<b>3</b>
Educação	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	<b>3</b>
Educação e contemporaneidade	Mestrado em Educação e contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	<b>5</b>
Educação e contemporaneidade	Doutorado Educação e contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	<b>5</b>

Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

<sup>66</sup> A avaliação quadrienal dos cursos pela CAPES, avalia os cursos atribuindo uma nota entre 1 e 7, sendo 1, conceito deficiente, 2, conceito fraco, 3, conceito regular, 4, conceito bom, 5, conceito muito bom e 6 e 7, conceito excelente. A avaliação dos programas pela CAPES, realiza-se desde 1976, quando foi iniciada pelo então diretor-geral Cláudio de Moura Castro e tinha periodicidade anual. Com o passar do tempo, tornou-se bienal, em 1998 a avaliação passa a ser trienal. Em 2018, na gestão de Abilio Baeta Neves, que havia presidido a Capes entre 1995 a 2003, a avaliação passa a ser quadrienal.

Do total dos 129 professores que estão atualmente credenciados nos 4 Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia identificados, reconhecemos, segundo levantamento de informações na Plataforma Lattes, mais precisamente na seção sobre orientações e supervisões em andamento ou concluídas, que foram registradas pelos mesmos em seus currículos, que 17 professores orientam ou orientaram pesquisas com temáticas voltadas para a área da Educação Física, Esporte e Lazer, distribuídos nas 4 universidades públicas referidas no primeiro quadro, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 04 – Quantidade de Professores Credenciados nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Estado da Bahia por IES, que orientam objetos de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

<b>IES</b>	<b>Quantidade de professores credenciados</b>
Universidade Federal da Bahia	8
Universidade Estadual de Feira de Santana	2
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2
Universidade do Estado da Bahia	5
Total	17

Fonte: Dados compilados pelo autor (2020)

A relação dos professores que orientam a produção do conhecimento de dissertações e teses na Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, ou seja, dos professores responsáveis pela formação dos novos quadros de mestres e doutores, bem como as IES em que trabalham, apresentamos no quadro 04 abaixo, demonstrando, como já frisamos, um número relativamente pequeno de orientadores, mais precisamente, de 2004 até 2020, 16 professores/pesquisadores foram responsáveis por toda a produção de teses (59) ao longo deste período.

Quadro 05 – Professores que Orientam Pesquisas na Área da Educação Física nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Estado da Bahia.

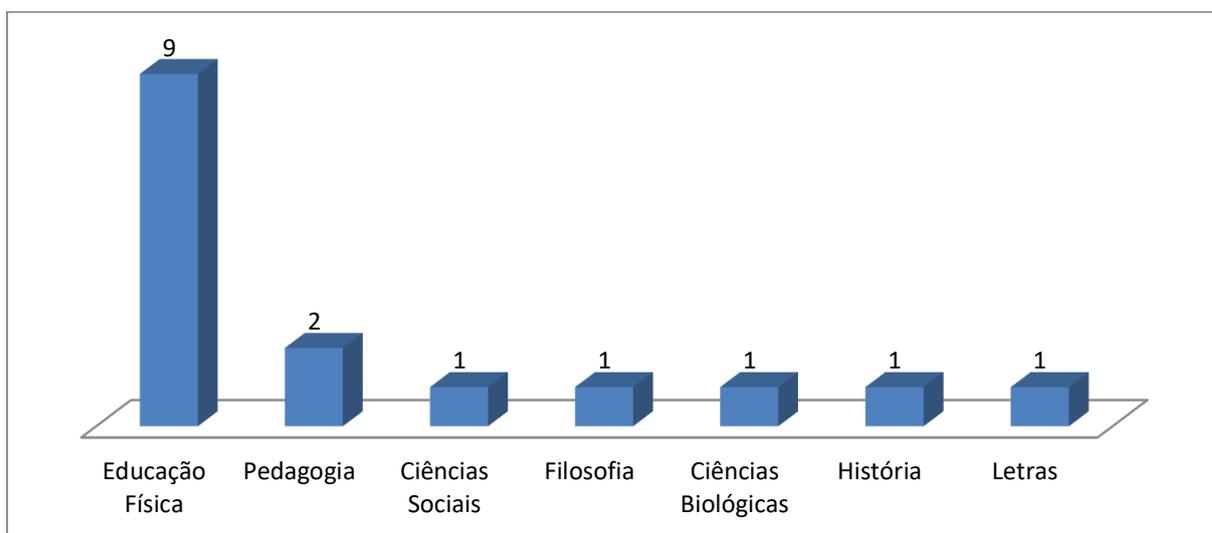
<b>Professores Orientadores</b>	<b>IES</b>
Augusto Cesar Rios Leiro	UFBA
Celi Nelza Zülke Taffarel	UFBA
Claudio de Lira Santos Junior	UFBA
Coriolano Pereira da Rocha Junior	UFBA
Cristina Maria D'ávila Teixeira	UFBA
Elza Margarida de Mendonça Peixoto	UFBA
Maria Cecília de Paula Silva	UFBA
Pedro Rodolpho Jungers Abib	UFBA
Augusto Cesar Rios Leiro	UNEB (Salvador)

Jaci Maria Ferraz de Menezes	UNEB (Salvador)
Liege Maria Sitja Fornari	UNEB (Salvador)
Marcos Luciano Lopes Messeder	UNEB (Salvador)
Tania Regina Dantas	UNEB (Salvador)
Marinalva Lopes Ribeiro	UEFS
Welington Araújo Silva	UEFS
Berta Leni Costa Cardoso	UESB
Edinaldo Medeiros Carmo	UESB

Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

Do quantitativo de professores que estão credenciados nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia e que orientam pesquisas com temáticas voltadas para a área da Educação Física, Esporte e Lazer, 56,25% possuem formação de graduação na área da Educação Física, enquanto 12,5% na área da pedagogia. As demais áreas de formação encontradas foram Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Filosofia, História e Letras, com uma titulação cada, conforme apresentado no gráfico 04. Ou seja, até a ano de 2020, temos apenas nove professores de Educação Física orientando a pesquisa na Pós-Graduação em Educação na Bahia.

Gráfico 04 - Área de Formação dos Professores/pesquisadores que orientam em de cursos *Stricto Sensu* de Educação no estado da Bahia.



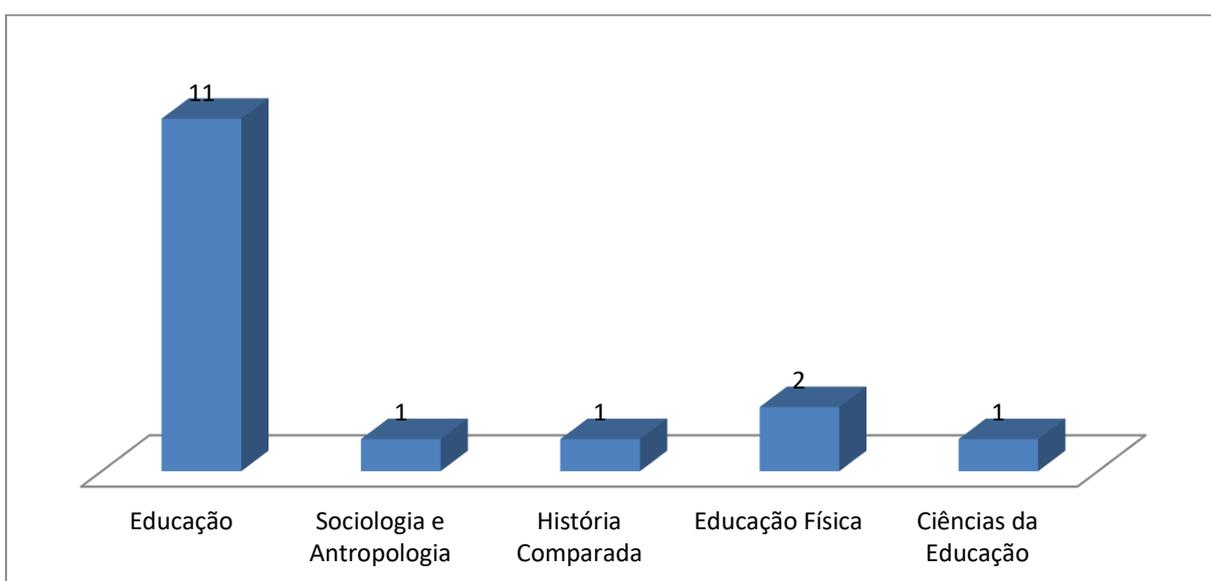
Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

Esses dados, reafirmam a realidade de uma inter-relação entre a área da Educação Física e outras áreas pertencentes à grande área de concentração das Ciências Humanas, a partir da contribuição pelo trabalho de orientação de teses, que levantam problemas na área da Educação Física, por professores formados em outras áreas. Realidade esta que é fortalecida pelo fato de

que os professores/pesquisadores de Educação Física, no estado da Bahia, obtêm seus títulos de doutorado, principalmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

No que diz respeito à área de titulação desses professores credenciados nos programas de doutorado, há um grande predomínio na área da Educação, em que 68,75% dos professores que identificamos obtiveram seus títulos. Outros dois professores obtiveram seus títulos de doutorado na área da Educação Física, (1) na área de Antropologia e Sociologia, (1) em História Comparada e (1) em Ciências da Educação.

Gráfico 05 – Área de Titulação no Doutorado



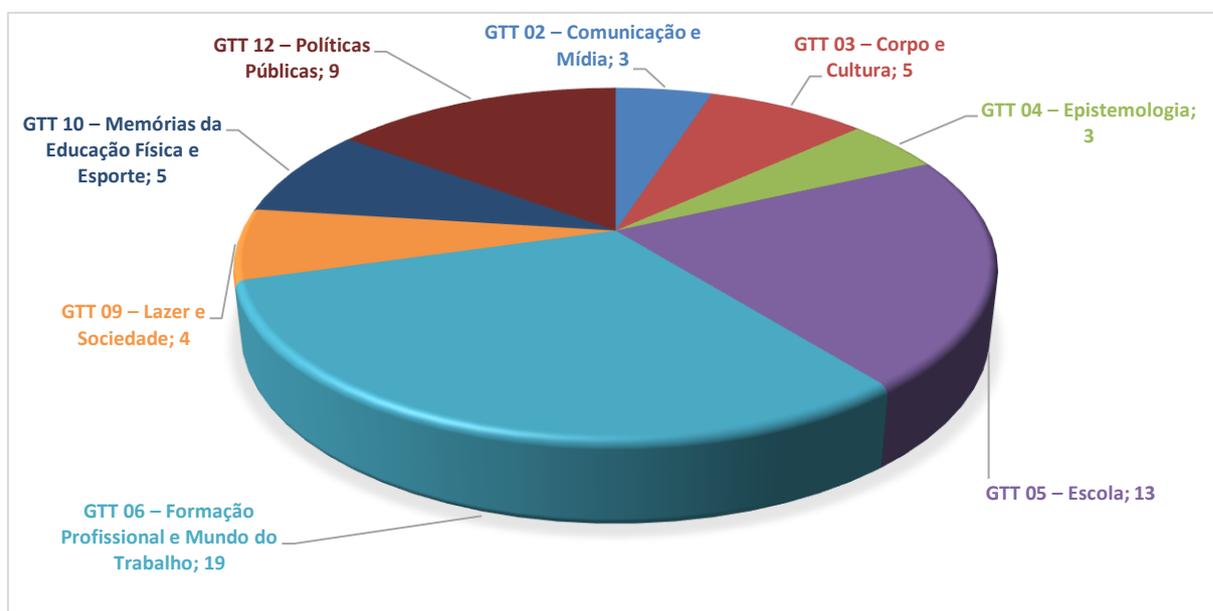
Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

Considerando o levantamento das produções *stricto sensu* dos professores/pesquisadores que obtiveram seus títulos em PPG em Educação no estado na Bahia, no período de 2004 à 2020, e desenvolveram pesquisas cujos objetos de investigações dizem respeito a área da Educação Física, identificamos um volume de 59 teses defendidas, a imensa maioria tendo sido produzida no PPG em Educação da UFBA (57), enquanto apenas duas foram produzidas no PPG em Educação e Contemporaneidade da UNEB, o que demonstra que a UFBA tem sido a principal instituição formadora dos novos doutores na área da Educação Física no estado da Bahia, desde o ano de 2004.

No que diz respeito às temáticas que estão sendo tratadas pelas teses produzidas na área de Educação Física por professores/pesquisadores em PPG em Educação, no estado da Bahia, apresentamos no quadro abaixo a quantitativo por temática, considerando a classificação dos

grupos de trabalhos temáticos (GTT)<sup>67</sup> proposto pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Gráfico 06 – Temáticas tratadas nas teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020)



Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

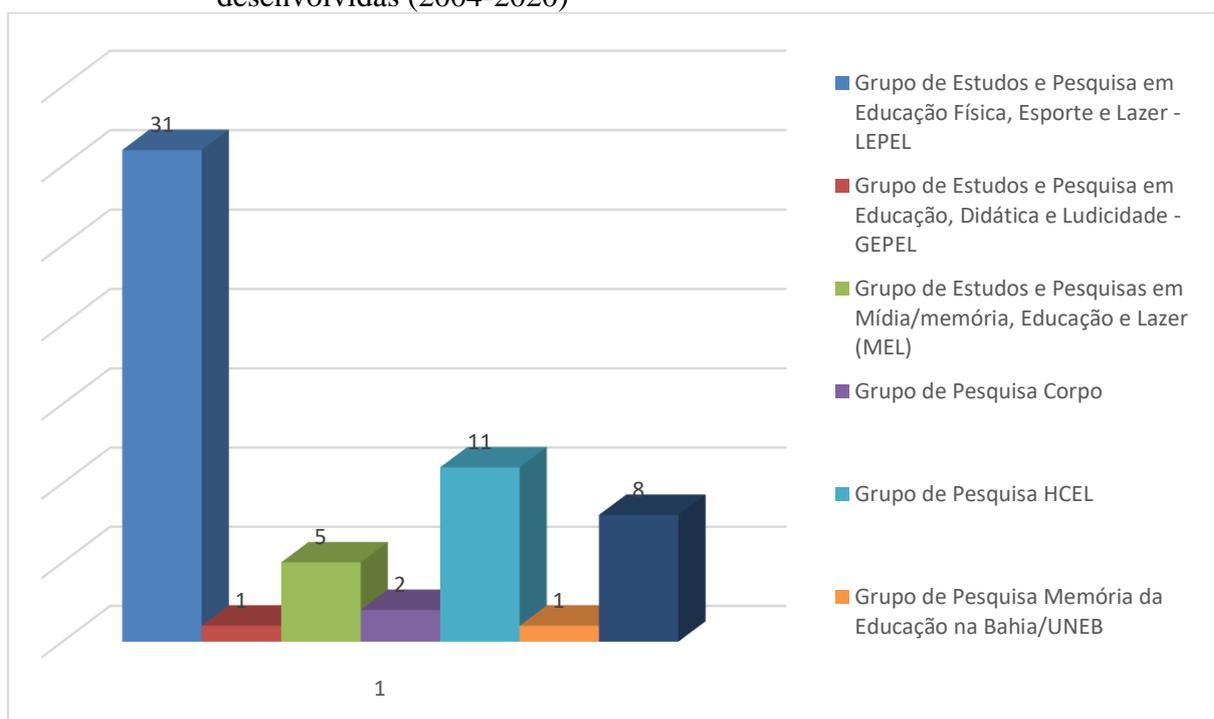
Podemos constatar a partir dos dados apresentados no gráfico 06 que a produção de teses em Educação Física produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia tem privilegiado a temática sobre Formação Profissional e Mundo do Trabalho (19 teses), além da temática Escola (13 teses). Por outro lado, as temáticas sobre Comunicação e Mídia (3 teses) e Epistemologia (3 teses) têm sido pouco tratadas, demonstrando um certo desequilíbrio na área, que avança mais em determinadas temáticas do que em outras, sem contar as temáticas

<sup>67</sup> Segundo o CBCE GTTs são as instâncias organizativas responsáveis por ser: a) Pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; b) Pólos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; c) Pólos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. Estes grupos são dirigidos por um Comitê Científico formado por pesquisadores que sejam no mínimo mestres, dentre os quais um, necessariamente doutor, é eleito como coordenador. Estruturados a partir de uma Coordenação estão vinculados à Diretoria Científica e são regulamentados pelo Estatuto da entidade, bem como por um regimento próprio. Foram estabelecidos os seguintes GTTs: GTT 01 – Atividade Física e Saúde, GTT 02 – Comunicação e Mídia, GTT 03 – Corpo e Cultura, GTT 04 – Epistemologia, GTT 05 – Escola, GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, GTT 07 – Gênero, GTT 08 – Inclusão e Gênero, GTT 09 – Lazer e Sociedade, GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte, GTT 11 – Movimento Sociais, GTT 12 – Políticas Públicas e GTT 13 – Treinamento Esportivo. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/regimento/gtts>

que se quer foram tratadas como Atividade Física e Saúde, Gênero, Inclusão e Diferença, Relações Étnico Raciais, Movimentos Sociais e Treinamento Esportivo.

Sobre os grupos de pesquisa em que os professores/pesquisadores se vincularam no período de produção de suas teses, destacamos no quadro abaixo que no total seis grupos de pesquisa concentraram a produção de teses em Educação Física no estado da Bahia no período de 2004 a 2020, com predominância do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), situado na Faculdade de Educação da UFBA, da qual partiram a produção de 31 teses de doutorado desenvolvidas no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Gráfico 07 – Grupos de Pesquisa nos quais as teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia foram desenvolvidas (2004-2020)

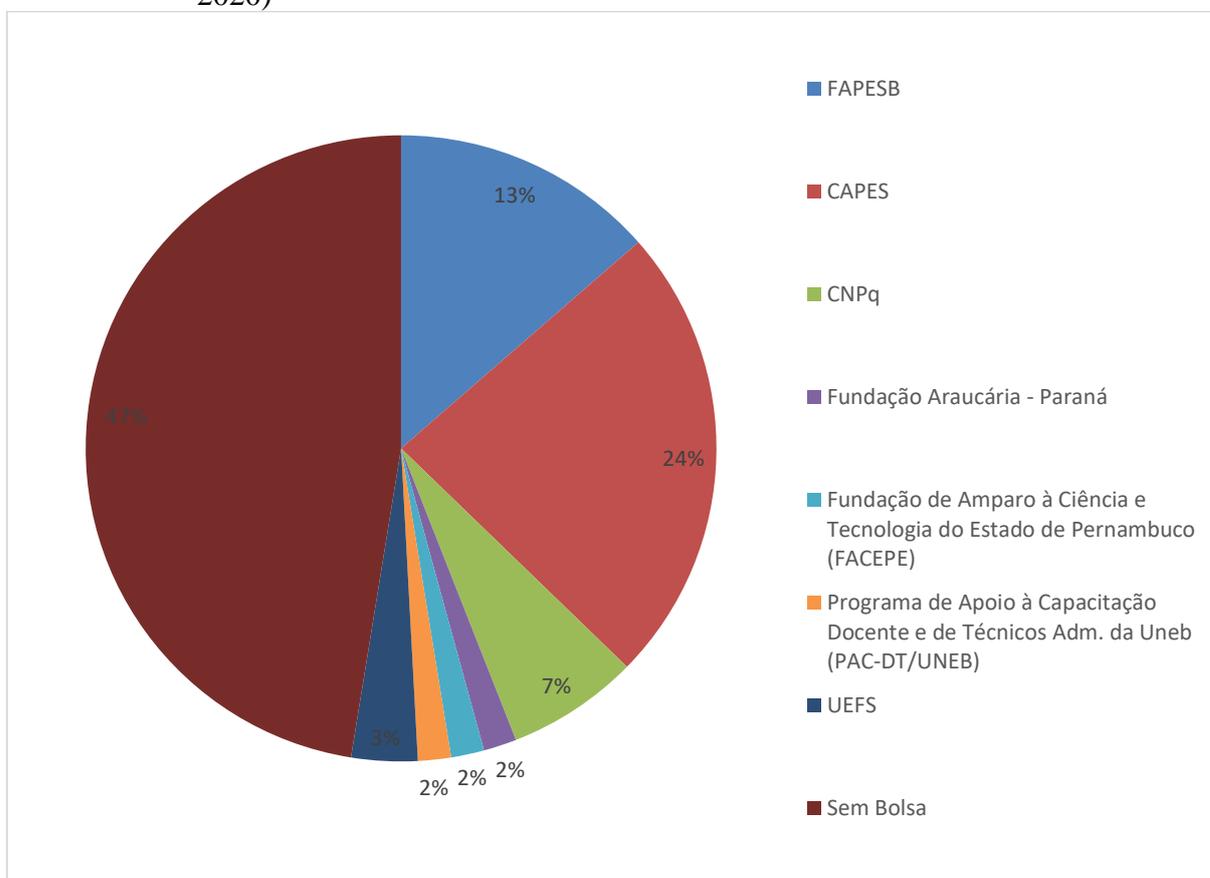


Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

A maioria dos grupos de pesquisa se situam na UFBA, ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, sendo 5 no total. Apenas um grupo de pesquisa foi localizado na UNEB, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade; o que se explica pelo fato de o curso de doutorado do PPGE da UFBA ser mais antigo e possuir um maior número de professores doutores com formação em Educação Física credenciados no programa, mantendo uma linha de pesquisa específica na área, que é a linha de Educação, Cultura Corporal e Lazer.

No que diz respeito às bolsas de pesquisa, identificamos que a maioria dos professores/pesquisadores obteve financiamento para o desenvolvimento de sua investigação de alguma agência ou instituição de financiamento, sendo que a CAPES (14 teses) e a FAPESB (8) foram as que mais concederam bolsas. Mas cabe notar que um número significativo de pesquisadores desenvolveu suas teses sem nenhum tipo de financiamento; foram no total 28 professores/pesquisadores sem bolsa, o que representa 47% do total, ou seja, quase a metade dos doutores não tiveram a ajuda financeira necessária à pesquisa. Isso demonstra que as condições para a pesquisa, ao longo de todo o período que investigamos, foram bastante precárias e refletem a política governamental de parco financiamento da Pós-Graduação no país.

Gráfico 08 – Bolsas de fomento da pesquisa das teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020)



Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

Quando cruzamos os dados sobre as bolsas de pesquisa com os anos de defesa das teses, constatamos que apesar de ter havido um aumento do número de doutorandos ao longo dos anos, não houve um aumento na oferta de bolsas, o que fez com que aumentasse nos últimos

anos o número de pesquisas sem financiamento. Essa realidade acompanha os dados sobre a Pós-Graduação em geral no Brasil, que demonstram que o aumento do número de matrículas da Pós-Graduação não foi acompanhado por aumento na oferta de bolsas. Pelo contrário, nos últimos anos tivemos diminuição do número proporcional e até mesmo absoluto de bolsas de pesquisa em função de cortes e contingenciamento no orçamento direcionado à área de ciência e tecnologia.

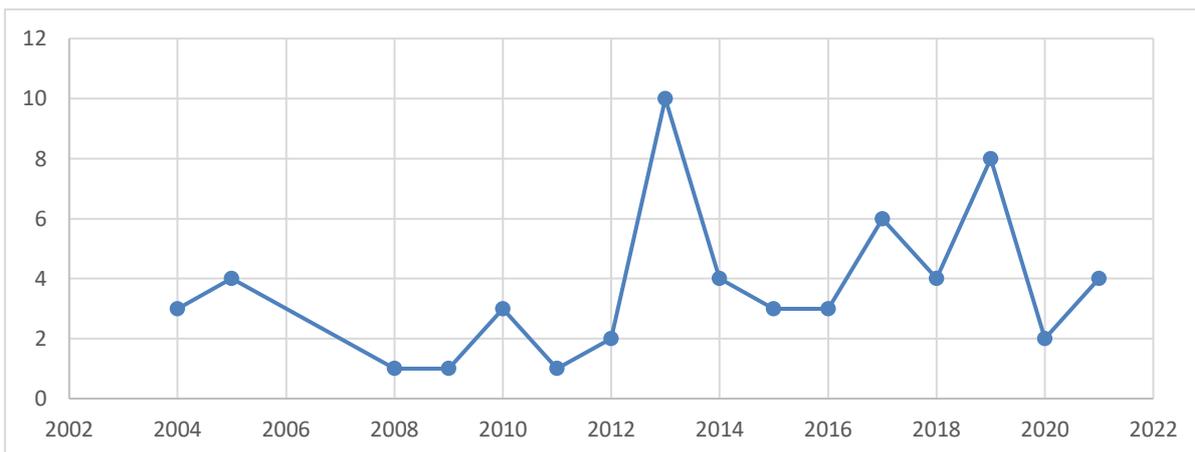
Cabe salientar ainda que o valor das bolsas de pesquisa para o doutorado, hoje fixada em R\$ 2.200,00, para muitos estudantes de doutorado não têm sido suficientes para que possam dedicar-se exclusivamente à pesquisa; principalmente nos últimos anos, em que a alta da inflação vem diminuindo a cada ano o poder de compra das bolsas que não sofrem reajuste a cerca de 9 anos. Com o acumulado da inflação a perda do poder de compra das bolsas chegou a 60%. O resultado da redução das bolsas e congelamento de seus valores tem feito os estudantes de Pós-Graduação buscarem saída através da informalidade do subemprego, como o trabalho com o aplicativo Uber<sup>68</sup>. Ainda mais, considerando que os contratos de bolsa normalmente contêm cláusulas que impedem os estudantes de possuírem vínculos empregatícios.

Com relação aos anos de defesa das produções de teses que analisamos, identificamos que a produção oscilou bastante, tendo um crescimento expressivo em 2013, ano em que atingiu seu pico, com 10 produções. A produção voltou a cair nos anos seguintes, mas retoma o crescimento até atingir mais um salto em 2019, mas sem chegar ao pico atingido em 2013. A produção voltou a cair em 2020, o que pode representar atrasos de defesas em função da crise sanitária da pandemia do novo coronavírus, que provocou o fechamento das universidades e a suspensão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, interrompendo o cronograma de muitas pesquisas.

Gráfico 09 – Anos de defesa das produções teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020)

---

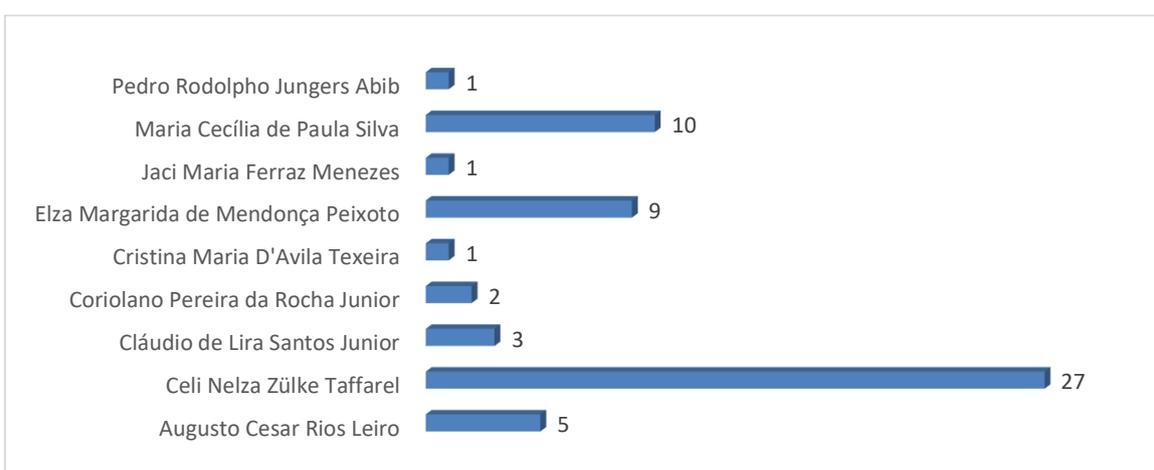
<sup>68</sup> Redução de bolsas levam pós-graduandos a trabalhar como Uber. Disponível em: <https://exame.com/economia/reducao-de-bolsas-levam-pos-graduandos-a-trabalhar-como-uber/>. Acesso em: 15 de mar. 2022.



Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

Por fim, finalizamos a exposição da caracterização da amostra analisada nesta investigação com os dados sobre os principais orientadores da produção de teses em Educação Física nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia. Ao todo 9 orientadores concentram a orientação de toda a produção de teses da área, considerando o período de 2004 a 2020, sendo que 3 orientadoras (Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Cecília de Paula e Elza Margarida de Mendonça Peixoto) se destacam por serem responsáveis pela orientação de 77,96% de toda a produção. Dessas três orientadoras, Celi Taffarel se destaca com a orientação de 45,76% da produção de teses.

Gráfico 10 – Quantitativo de produções teses de Educação Física produzidas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia (2004-2020) por orientador.



Fonte: Dados compilados pelo autor (2020).

A caracterização da amostra que levantamos para a análise nessa investigação demonstra que a produção de teses em Educação Física no estado da Bahia, concentrado nos Programa de Pós-Graduação é relativamente jovem, apontando para um volume ainda pequeno da produção, que apesar de ter apresentado um pequeno crescimento nos últimos anos, ainda mostra muita oscilação. Existem poucos professores orientando a produção, que se concentra em apenas dois programas de Pós-Graduação.

As condições para a produção do conhecimento impõem grandes desafios aos pós-graduandos, pois o aumento do número de doutorandos não foi acompanhado por aumento no financiamento, o que pôde ser constatado pelos dados que mostraram que mais da metade dos professores/pesquisadores não contaram com nenhum tipo de financiamento para o desenvolvimento de suas teses. Sem contar que a precarização das condições para a pesquisa se aprofunda ainda mais, considerando que as bolsas não sofrem reajuste há mais de uma década e que as universidades vêm sofrendo com um processo de sucateamento decorrente de cortes e contingenciamentos no orçamento.

O que têm dado grande suporte aos pesquisadores são os grupos de pesquisa de pesquisa. Constatamos em nosso levantamento que todos os professores/pesquisadores desenvolveram suas teses no interior de grupos de pesquisa, algumas das quais são produzidas, inclusive, nas concepções de pesquisa em rede. Isso mostra a importância da constituição de novos grupos de pesquisa.

Por fim, constatamos que existe uma concentração da produção em torno de duas temáticas, a saber: Escola e Formação Profissional e Mundo do trabalho. Estas duas temáticas foram as escolhidas por 50% dos professores/pesquisadores. Isso significa que no estado na Bahia, a Ciência da Educação Física tem avançado nas discussões sobre formação de professores e na organização do trabalho pedagógico, mas tem problematizado pouco sobre temas relacionados a movimentos sociais, epistemologia e comunicação e mídia.

Concluída a caracterização de nossa amostra, avançamos no próximo subcapítulo em expor o resultado da análise dos fundamentos lógicos da produção de teses de Educação Física que levantamos para a análise com o objetivo de identificar na realidade concreta sob que base lógica de sustentação da produção da ciência os professores/pesquisadores estão produzindo suas pesquisas para identificar como essas produções se situam, a partir das ideias que defendem, no interior das contradições da luta de classes.

#### **4.1.2 Análise dos Fundamentos Lógicos das Teses de Educação Física produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado da Bahia (2004-2020), à luz das contradições da luta de classes**

Nesta seção do capítulo quatro, expomos os resultados da análise da produção de teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020, que investigaram objetos relacionados à área da Educação Física. Para a interpretação dos resultados nos ancoramos na categoria da totalidade concreta, tendo em vista articular o lógico e o histórico. Isto significa que buscamos analisar os fundamentos lógicos que sustentaram a produção das teses que levantamos à luz dos determinantes históricos marcado pelas contradições da luta de classes.

Toda produção do conhecimento científico se constrói sobre a base de determinadas leis e formas do pensamento, isto é, de um sistema lógico. Por outro lado, o sistema lógico reflete em alguma medida as leis e formas da realidade concreta que existe fora e independentemente da consciência. Defendemos, portanto, que independentemente da posição assumida explicitamente ou não pelo pesquisador em sua produção científica, necessariamente os conhecimentos por ele produzidos refletem as contradições da luta de classes, ligando-se inexoravelmente a determinadas concepções de homem/sociedade e de projeto histórico.

Considerando que as teses, apesar de estarem situadas no âmbito da Educação Física, apresentam objetos de investigação distintos, optamos em organizar a exposição dos resultados da análise agrupando as teses em função das temáticas tratadas, considerando a classificação de grupos de trabalho temáticos (GTT) do CBCE, cujo quantitativo já apresentamos na seção anterior.

##### **4.1.2.1 Escola**

Na temática Escola, temos 11 teses levantadas, sendo que, a partir da análise dos dados coletados e registradas nos campos que selecionamos do instrumento da matriz epistemológica, e considerando o processo de identificação dos ancoradouros conceituais de análise, constatamos que 9 delas estão ancoradas em um dispositivo categorial que corresponde ao sistema lógico dialético e 2 teses ao sistema lógico formal.

Cabe destacar que os indicadores que nos permitiram situar cada tese em um determinado sistema lógico – formal ou dialético – são os ancoradouros conceituais de análise

extraídos da leitura dos campos do instrumento de análise, a saber: Problema de Pesquisa, Objetivo Geral, Tese Defendida, Concepção de Homem/sociedade e Conclusões Principais.

Das 9 teses ancoradas em um dispositivo categorial que corresponde ao sistema lógico dialético, foi possível identificar que os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico são concebidos não como elemento estanques, autônomos e isolados do contexto histórico; pelo contrário, são tratados à luz da categoria da totalidade concreta, fazendo com que os denominados polos dialéticos moduladores da organização do trabalho pedagógico como objetivos/avaliação e métodos/conteúdos sejam considerados na relação que estabelecem com os determinantes históricos, como podemos observar na citação abaixo:

[...] a categoria avaliação/objetivos é a moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos os elementos que refletem a luta de classes na sociedade o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. (SILVA, 2010, f. 8)

Portanto, tais polos refletem de modo dialético as contradições da luta de classes, de modo que seu movimento contraditório se delineia em uma disputa de projetos de Educação escolar com distintas concepções de currículo, expressando o embate de projetos de sociedade. Dessa forma, a categoria da contradição é fundamental para compreender a realidade da prática pedagógica e as possibilidades de transformação, em vista a superação destas contradições.

Essa compreensão fundamenta a concepção de teoria pedagógica como uma reflexão essencial sobre o trabalho pedagógico mediante categorias e conceitos articuladores da prática pedagógica em geral e das disciplinas que tratam de conteúdos específicos. Isto é, a concepção de teoria pedagógica se alicerça na concepção filosófica materialista e dialética da relação ser e pensamento que sustenta a tese da teoria como reflexo do movimento real e concreto no pensamento. Isso permite relacionar a teoria pedagógica com as condições materiais de existência que condicionam toda prática pedagógica, como podemos identificar na citação abaixo:

Os resultados explicaram que a teoria pedagógica é uma reflexão essencial sobre o trabalho pedagógico mediante categorias e conceitos articuladores da prática pedagógica em geral e das disciplinas que tratam de conteúdos específicos, orientando o processo de ensino-aprendizagem, num movimento específico condicionado pelo projeto histórico [...] (LORENZINI, 2013, f. 6)

Além disso, a necessária articulação entre o singular, o particular e o geral que constituem a totalidade concreta tratada nestas teses, nas investigações de seus objetos, permitem a compreensão de que sem teoria do conhecimento, sem teoria educacional e sem

teoria pedagógica não há como avançar na teoria da Educação Física para o trato com o conhecimento da cultura corporal, conforme expresso no trecho abaixo:

Concluiu-se que, sem teoria do conhecimento, educacional, pedagógica não tem como avançar na teoria da Educação física; a teoria pedagógica é construída por categorias da prática existindo nela elementos moduladores para as transformações das aulas sendo um deles o par dialético conteúdo e método que modulou a elevação do pensamento das quatro turmas de estudantes investigadas no trato com a ginástica. (LORENZINI, 2013, f. 6)

A superação das contradições fundamentais que se colocam na prática pedagógica da Educação Física passa pelo trato com o conhecimento científico sistematizado da cultura corporal, tendo como objetivo a elevação da capacidade teórica do estudante. Por isso, as teses que tratam da temática escola fundamentadas na lógica dialética, ao constatarem na realidade concreta as contradições da escola, apontam possibilidades de superação através de estudos sistematizados que procuram construir novos parâmetros teórico-metodológicos pautados em um processo de ensino-aprendizagem crítico-superador da Educação Física, tendo em vista contribuir para o processo de superação da negação dos conhecimentos da cultura corporal na escola pública, como podemos ver abaixo:

Tem como objetivo geral apresentar parâmetros teórico-metodológicos de uma Educação Física Crítico-Superadora para o primeiro ciclo de escolarização, especificamente para a Pré-escola, no intuito de contribuir para superar a negação do conhecimento referente das atividades da Cultura Corporal na rede pública de ensino. (TEIXEIRA, 2018, f. 8)

Para a construção de novas bases teórico-metodológicas para o ensino da Educação Física, que se paute em superar a histórica contradição negação/apropriação do conhecimento, as investigações apontam as contribuições da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico, tomando como referência a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a Educação escolar, bem como a teoria pedagógica histórico-crítica e a abordagem da Educação Física crítico-superadora. Tais referências permitiram estabelecer propostas de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica com base nos princípios do materialismo histórico dialético, possibilitando a superação de concepções idealistas, naturalistas e biologizantes do ensino da Educação Física.

A presente tese tem como objetivo expor cientificamente as contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante. (MELO, 2017, f. 8)

Entre as teses que tratam da temática escola, há aquelas que problematizam o trato com um determinado conhecimento específico da cultura corporal, como a ginástica, o esporte, que buscaram desenvolver novas concepções desses conteúdos de caráter contra hegemônico e propor possibilidades de seleção, organização, sistematização e periodização do conhecimento referenciados no complexo categorial do materialismo histórico dialético.

Considerando o dispositivo categorial em que essas teses que tematizam a escola se ancoram para tratar da investigação de seus objetos, reconhecemos que o que há de comum em todas elas são a perspectiva de atender ao objetivo de contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, alinhando-se em última instância à uma concepção de Educação, de homem, de sociedade e de mundo revolucionária.

A concepção de ser humano que apresentam é fundamentada na ontologia do ser social, na qual esse é entendido como sujeito histórico e concreto que se autoproduz através do ato de produção da sua própria existência por meio do trabalho. O trabalho, como processo de transformação da natureza produz no ser humano uma segunda natureza, para além de sua natureza biofísica, a natureza sócio-histórica. Essa concepção de ser humano sustenta a tese de que os homens são produtores de sua própria história, mas ao mesmo tempo não constroem a história completamente de acordo com os seus desejos, mas de acordo com as condições históricas que encontram na realidade concreta.

Trata-se, portanto, de uma concepção de homem revolucionária, pois as condições objetivas materiais de existência não são naturais, mas sim produção sócio-histórica da humanidade. Ou seja, a luta de classes na sociedade capitalista e suas contradições, a contradição capital/trabalho que tem levado a civilização humana a patamares cada vez mais elevados de barbárie frente ao aprofundamento da crise, são condições sócio-históricas de que somos legatários, sobre as quais é possível intervir para superar essas mesmas contradições.

A concepção de sociedade, dessa forma, se baseia na ideia de que o que determina o desenvolvimento social em última instância é o modo de produção da existência constituído dialeticamente pela relação entre as forças produtivas e as relações de produção que conformam a base estrutural sobre a qual se erige uma superestrutura formada pelas instituições jurídico-políticas, culturais, educacionais e etc. Portanto, superar as contradições na Educação e especificamente na Educação Física escolar, não pode estar separado da necessidade de superação do capitalismo.

Isso fica bastante evidente quando analisamos os principais resultados que as teses apresentam a respeito de suas investigações, como podemos observar nos excertos abaixo:

Concluimos teorizando sobre possibilidades de trato com o par dialético objetivo/avaliação, como categoria estruturante do trabalho pedagógico, **a partir do projeto histórico socialista**, da teoria marxista e da prática avaliativa superadora." (SILVA, 2010, f. 8, grifo nosso)

Ao partir do entendimento de que a natureza da Educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento, esta investigação assume como suposto que para que a escola socialize o saber (rica necessidade humana) em suas formas mais desenvolvidas é necessário enfrentar as contradições no plano geral e no plano particular em unidade dialética: no plano geral, **trabalhar para a superação da sociedade de classes** [...] (LORENZINI, 2013, f. 249, grifo nosso)

Consideramos que a abordagem crítico-superadora se enquadra como alternativa opositora a essa perspectiva, visto que **aponta para outro projeto histórico**, visa a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento de uma concepção científica de mundo. (MATOS, 2019, f. 8, grifo nosso)

[...] desenvolver a teoria como categorias da prática o que requer o aprofundamento das investigações tendo como parâmetros teórico-metodológicos o marxismo e a **necessidade histórica de superação do modo de produção capitalista**. (PARAISO, 2015, f. 8, grifo nosso)

Para além da constatação, a presente tese traz argumentos teóricos sobre uma proposição do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar que leva em consideração um projeto de formação integrada, omnilateral, politécnica, conforme indicações decorrentes da experiência socialista no leste europeu, e a **perspectiva teleológica do projeto histórico superador do modo do capital produzir e reproduzir as condições de existência humana**. (LORDÉLO, 2019, f. 122, grifo nosso)

No que diz respeito às teses que tematizam a escola fundamentadas na lógica formal, destacamos que em uma das teses a concepção de Educação está embasado em uma concepção de ser humano fragmentada, que pode sustentar a ideia de que a aprendizagem pode ser dividida em dimensões cognitivas, corporais, comportamentais, atitudinais e afetivas. Não fica evidente porque a aprendizagem se assenta nesta divisão, e como tais dimensões se interrelacionam no processo de aprendizagem.

[...] este trabalho defende a tese de que o lazer é um espaço que potencializa aprendizagens educacionais (cognitiva), corporais, afetivas, comportamentais, atitudinais, que contribuem com o percurso percorrido pelos alunos no seu processo de desenvolvimento humano, permitindo que o lazer não seja somente uma estratégia pedagógica de ensino como é compreendido comumente pelas escolas. (BONFIM, 2014, f. 145)

O ser humano é concebido como ser de transformação no mundo, porém não se desenvolve essa categoria de transformação sobre uma base materialista; não se esclarece de que tipo de transformação se fala. Apenas se coloca essa categoria em referência à teoria freiriana. Isso acaba por deixar implícito que se trata de uma transformação da consciência e

não da realidade concreta, pois lançar a categoria transformação fora de sua relação com as categorias da totalidade, contradição, realidade/possibilidades e, portanto, sem contextualizá-la na luta de classes que se expressa na realidade concreta, a categoria da transformação se torna uma forma subjetiva, sem conteúdo real e concreto.

A transformação tomada de modo formal, ao nosso ver, leva a uma concepção idealista da relação Educação e emancipação humana que se expressa na tese de que os homens e mulheres transformam a realidade concreta a partir do momento em que compreendem a sua realidade concreta, como expomos abaixo:

Sem nos amarrarmos especificamente a um conceito, corroboramos com a necessidade de reafirmação ou mesmo a construção de uma Educação emancipatória a partir dos estudos de Paulo Freire (2005) o qual, a partir de um olhar sobre o oprimido construiu uma teoria pedagógica fundamentada em valores humanistas, numa perspectiva de transformação social, considerando o ser humano como responsável por sua própria construção histórica. Parte do reconhecimento de que **os indivíduos mais desfavorecidos podem transformar suas existências concretas, libertando-se da opressão a partir do momento que compreenda criticamente a sua realidade.** (BONFIM, 2014, f. 61, grifo nosso)

Para responder tal inquietação, acreditamos que o **sujeito emancipado é aquele que é fruto de uma Educação cuja proposta reside em um diálogo crítico** entre as culturas, potencializando formas mais humanas de convivência o que pressupõe a constituição de novos homens, com novas formas de pensar, agir, interagir e de enxergar o outro, resgatando o respeito às diferenças. Ganha sentido nesta tese, a concepção dialógica de Educação como possibilidade de emancipação humana. (BONFIM, 2014, f. 63, grifo nosso)

Certamente, o domínio do conhecimento para a compreensão da realidade concreta é condição fundamental para uma prática revolucionária, porém não existe uma relação formal linear entre Educação e emancipação humana. Se esse fosse o caso, a existência da escola por si só, uma vez que estivesse embasada em uma pedagogia revolucionária, prescindiria os organismos de luta política dos trabalhadores e toda luta pela emancipação humana do jugo do capital se centraria na luta pelo projeto de uma Educação revolucionária. A Educação revolucionária é parte de uma totalidade mais ampla que é a luta pela emancipação humana.

Além disso, a emancipação humana é concebida como um processo dialógico, de diálogo crítico e com o objetivo de se desenvolver no indivíduo formas mais humanas de convivência e respeito as diferenças. Esse elemento, embora a tese procure desenvolver a investigação referenciada na concepção de Educação como emancipação humana, contraditoriamente nos faz remeter os pilares do lema aprender a aprender que fazem parte de teorias pedagógicas fundamentadas em teorias burguesas de Educação, cujo limite se encerra

na perspectiva da emancipação política. o conceito de educação baseado no lema do “aprender a aprender” (DUARTE, 1996) é edificado sobre quatro pilares, que demonstram a desqualificação do processo de ensino em detrimento do pragmatismo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A concepção de emancipação humana defendida nestes termos, ao nosso ver, é um elemento que corrobora com o fato de não haver a defesa explícita de um projeto histórico, tão pouco ser feita menção às contradições da luta de classes na sociedade capitalista, ainda que críticas a certos aspectos da sociedade sejam elaboradas. Implicitamente, o que observamos é a defesa de um “capitalismo mais humano”.

Mediante o exposto, fica evidente a diferença fundamental entre as teses que se fundamentam em um dispositivo categorial do sistema lógico dialético materialista, e as que lançam mão da lógica formal. É uma diferença que se expressa na contradição emancipação humana/emancipação política, projeto histórico socialista/projeto histórico capitalista mais humano.

#### 4.1.2.2 Formação Profissional e Mundo do Trabalho

No que diz respeito às teses que tematizam sobre Formação Profissional e Mundo do Trabalho, identificamos 16 teses, sendo que na análise, reconhecemos que 13 se ancoram em um dispositivo categorial da lógica dialética e 3 em na lógica formal.

Sobre as teses fundamentadas na lógica dialética, destacamos a abordagem da formação de professores a partir da categoria da totalidade concreta que possibilitou apreender a realidade da formação de professores de Educação Física no âmbito das contradições do modo de produção capitalista, sobretudo em sua fase de crise estrutural.

As teses revelam que a grande contradição na formação de professores consiste na desqualificação ou rebaixamento, ainda no processo de qualificação expresso nos currículos. O fato concreto mais evidente desta contradição é a realidade de divisão do curso de formação de professores de Educação Física entre formação de licenciatura e bacharelado que fragmenta e cria um abismo entre os diferentes campos de trabalho em nome de interesses mercadológicos (criar reservas de mercado).

A divisão da formação contribui para o trato com o conhecimento em uma lógica fragmentada, sem nexos e relações, o trato com o conhecimento a partir de abordagens biologicistas, naturalistas, mecanicistas, que fragmentam corpo-mente e teoria-prática, a

negação do conhecimento científico sistematizado, o aligeiramento da formação que sustentam uma perspectiva de formação humana unilateral.

Delimita como pergunta de investigação quais as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e, da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física para enfrentar as contradições presentes no currículo de formação de professores referentes à negação do conhecimento e, o trato com o conhecimento a partir de abordagens biologicistas, naturalistas, mecanicistas, que fragmentam corpo-mente e teoria-prática. (HACK, 2017, f. 11)

Este percurso possibilitou a apresentação de uma proposta para a organização do conhecimento em ciclos e a abordagem do conteúdo do ensino esportivo, nos Cursos de Formação de Professores em Educação Física, através do sistema de complexo “Sociedade-Educação-esporte” como contribuição teórica para a superação do conhecimento fragmentado, tratado em modalidades esportivas, a falta de relação e nexos entre o trabalho pedagógico e o projeto histórico nos Cursos de Formação de Professores de Educação Física no Brasil. (COLAVOLPE, 2010, f. 7)

À luz da relação dialética entre o particular, o singular e o geral, essas teses demonstram em suas investigações que existem nexos e relações entre a crise estrutural do capital e a formação de professores. O processo de desqualificação da formação é determinado pela contradição fundamental da sociedade capitalista, a saber, a contradição capital/trabalho, que na crise estrutural, na qual o grande capital encontra dificuldades crescentes de efetivação do lucro, pressiona pela desvalorização da força de trabalho, no contexto da qual o rebaixamento da formação profissional é parte integrante, como fica nítido na citação abaixo.

[...] a formação humana é determinada em uma de suas instâncias pela crise estrutural do capital, que apresenta como uma das mediações a desqualificação ainda no momento da formação como necessidade para reduzir os custos da força de trabalho. (ALVES, 2015, f. 17)

As possibilidades de superação desta contradição estão colocadas no horizonte da formação humana *omnilateral*, tendo em vista a construção do projeto histórico de superação do capitalismo. Para tanto, destacam-se nessas teses as contribuições da teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético, da teoria educacional e pedagógica histórico-crítica, da teoria psicológica histórico-cultural e da abordagem crítico-superadora da Educação Física na elaboração de novos parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores em Educação Física na perspectiva da transição. A perspectiva da transição significa o esforço de sistematização teórica na proposição de parâmetros teórico-metodológicos, considerando a realidade/possibilidades que estão colocadas nas atuais condições materiais de existência. Abaixo destacamos trechos nas produções que demonstram o que afirmamos.

[...] enfrentar as contradições no trato com o conhecimento na formação dos professores encontramos na teoria Histórico Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física elementos centrais que orientam o trabalho educativo na seleção, organização e trato com o conhecimento na formação de professores, especificamente, na saúde indicando princípios curriculares e procedimentos da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física por Sistema de Complexo. (HACK, 2017, f. 34)

A tese demonstra que a Consistente Base Teórica articulada a uma concepção de formação omnilateral, para formação de professores em geral e, em especial, de Educação Física, passa pela consideração do mais avançado em termos da teoria do conhecimento, a teoria marxista, a teoria pedagógica histórico-crítica e a metodologia crítico-superadora. (RODRIGUES, 2014, f. 8)

No que diz respeito às teses fundamentadas na lógica formal, destacamos o caráter subjetivista das pesquisas em torno da questão da formação de professores, cuja preocupação se volta à problematização das representações dos docentes, da forma como são construídos os saberes docentes e como eles são mobilizados na experiência do trabalho do professor em sua prática educativa, ou ainda se voltam para a problematização das emoções na formação de Pós-Graduação em Educação.

Apesar de algumas teses anunciarem suas investigações como de inspiração dialética, não se desenvolve a pesquisa ancorada em categorias da dialética materialista e histórica, ao mesmo tempo em que se referenciam em teorias baseadas na lógica formal, que negam a ontologia e dispensam uma fundamentação na categoria da totalidade. Agindo dessa forma, não tratam dos problemas com radicalidade, isto é, pela sua raiz, ficando apenas na superfície fenomênica, no seu modo de manifestação na superfície que revela, mas ao mesmo tempo esconde a sua essência. Nas citações abaixo podemos observar como as teses expõem seu interesse na pesquisa sobre a formação de professores.

Trata-se de uma tese sobre a mobilização dos saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública baiana. Teve como objetivo geral compreender como se constituem os saberes pedagógicos na formação inicial em EF e, como objetivos específicos, caracterizar o PIBID no contexto das políticas de formação, analisar se os futuros professores de EF identificam seus saberes pedagógicos e identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de EF. (TIGRE, 2017, f. 9)

Esta pesquisa se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, tendo como objeto de estudo as emoções na formação de doutorandas em Educação, mediante as danças circulares, em uma perspectiva sensível, necessária e escassa aos pós-graduandos, de maneira geral. Dessa forma, a relevância do estudo reside em colocar à disposição das doutorandas um espaço ético de

formação, de acolhimento, de diálogo entre a necessidade de regulação da razão e emoção, em um período da pós-graduação, destacando-se a dimensão sensível. Trata-se de estudo com abordagem qualitativa, cujo método é a pesquisa-formação, no qual se assume o paradigma multirreferencial, envolvendo as histórias de vida. (OLIVEIRA, 2018, f. 9)

Ao tratarem dos problemas na superfície fenomênica, não tratam da formação de professores em seus nexos e relações com aquilo que a determina em última instância, a saber, o modo de produção da existência e, portanto, não identificam as contradições fundamentais que atravessam este fenômeno da realidade concreta. Por isso, o embate de projetos de formação de professores no interior da luta de classes não é tratado nestas teses. Toda responsabilidade da superação dos problemas que estão colocados na prática social referente a formação de professores é colocada na capacidade de construir, mobilizar e ressignificar saberes docentes da experiência cotidiana ou na necessidade de regulação da razão e emoção.

Para tanto, lançam mão de teorias idealistas para a interpretação dos fenômenos investigados como a epistemologia da prática, a sociologia da experiência e o paradigma multirreferencial. Reconhecemos, portanto, que essas teses reafirmam as contradições que estão colocadas na realidade da formação de professores em geral e especificamente dos professores de Educação Física, pois se ancoram em um dispositivo categorial da lógica formal que não permite compreender essas contradições, tão pouco apontar possibilidades superadoras.

#### 4.1.2.3 Políticas Públicas

Identificamos ao todo a existência de 9 teses que tratam do tema sobre Políticas Públicas na área da Educação Física. Dessas teses, foi possível acessar o texto completo de 7 teses. De acordo com a análise dos dados coletados a partir das teses, reconhecemos que quatro teses desenvolvem suas investigações ancoradas em um dispositivo categorial da lógica dialética, enquanto três teses se apoiam na lógica formal.

Das produções pautadas na lógica dialética, todas tem como escopo as políticas públicas no âmbito do esporte e lazer. Essas teses apontam contribuições para a universalização e democratização do esporte enquanto patrimônio cultural da humanidade, que demandam pesquisas de diagnósticos esportivos, para constatar e explicar a realidade concreta e possibilitar a construção de ações de políticas públicas superadoras das contradições que estão colocadas, tendo em vista a necessidade de elevação do padrão cultural esportivo da humanidade, conforme trecho coletado em uma das teses abaixo.

O presente estudo tem como objeto os Diagnósticos Esportivos, que permitam constatar, explicar e propor ações e políticas para a universalização e democratização do esporte enquanto patrimônio cultural da humanidade. (OLIVEIRA, 2013, f. 8)

Especificamente no que diz respeito à tese da referida citação acima é possível perceber que para avançar em diagnósticos esportivos que possibilitem a contribuição para a universalização e democratização do esporte, foram propostos métodos e técnicas que permitem explicar cientificamente as relações, nexos e determinações entre o grau de desenvolvimento da cultura esportiva no atual modo de produção da vida, e o sujeito praticante ou não de esporte; a infraestrutura esportiva; a legislação; e o financiamento do esporte. Dessa forma, procurou-se estabelecer relações e nexos entre partes (elementos do sistema) e a totalidade (modo de produção e sistema esportivo), com indicadores de superação das contradições.

[...] os dados empíricos demonstraram que os instrumentos criados permitem levantar dados consistentes e, na exposição, estabelecer relações e nexos entre partes (elementos do sistema) e a totalidade (modo de produção e sistema esportivo), com indicadores de superação das contradições, possíveis de serem diagnosticados através de um sistema de avaliação permanente, mais apto para a definição de políticas públicas sujeitas a detalhamento e a transparência da luta de classes existente e do projeto histórico em disputa. (OLIVEIRA, 2013, f. 8)

As teses também apontam que a universalização e democratização do esporte demandam também a investigação das contradições nas políticas de esporte no Brasil, nas conferências nacionais de esporte e na produção do conhecimento, para apontar possibilidades de superação que levem em conta as condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora para transição no modo de produção capitalista, em sua fase imperialista, que aponta para a agudização da contradição capital/trabalho.

A contradição fundamental identificada na política pública de esporte se expressa na contradição entre o esporte para poucos na forma de domínio/detenção dos meios de produção e reprodução e, o esporte para todos, na forma de socialização, universalização, democratização dos meios de produção e reprodução desse patrimônio cultural e histórico da humanidade. Constatou-se que as determinações históricas engendram o esporte mercadoria que decorre da apropriação privada dos meios de produção que entra em contradição com os interesses da classe trabalhadora que se voltam para a apropriação coletiva dos meios de produção e, conseqüentemente, do esporte enquanto patrimônio cultural da humanidade.

Em particular, na política do esporte, expressa pela contradição entre o esporte para poucos, na forma de domínio/detenção dos meios de produção e reprodução e, o esporte para todos, na forma de socialização, universalização, democratização dos meios de produção e reprodução desse patrimônio

cultural da humanidade e direito social. [...] a política do esporte no Brasil é decorrente de determinações econômicas, expressa na forma do esporte mercador resultante da apropriação privada dos meios de produção que se choca com as reivindicações da classe trabalhadora expressas na forma do esporte patrimônio cultural da humanidade e direito social – apropriação coletiva dos meios de produção. (FIGUEIREDO, 2013, f. 8)

É salientado nas teses que a luta pela democratização do esporte liga-se diretamente à luta da classe trabalhadora em torno de suas reivindicações históricas como a redução da jornada de trabalho sem diminuir o salário, pois o direito ao esporte não se separa da conquista do direito ao tempo livre para a garantia da prática esportiva, além da luta por espaços públicos e maiores investimentos.

[...] esta política está em relação direta ao atendimento de reivindicações históricas dos trabalhadores como a redução da jornada de trabalho sem diminuir o salário, garantindo-lhe assim um tempo livre disponível para a prática esportiva. (TRANZILO, 2016, f. 8)

Por fim, destacamos a ainda, a partir da análise das teses pautadas na lógica dialética que tematiza políticas públicas, a investigação de contradições e possibilidades de uma política de esporte e lazer contribuir para a Educação emancipatória da juventude, apontando o papel da juventude na luta pela transformação social.

No que diz respeito às teses fundamentadas na lógica formal, das três teses levantadas, uma problematiza políticas públicas de esporte e lazer na Bahia, uma investiga política curricular brasileira e uma investiga políticas culturais voltadas para a capoeira.

A primeira tese que destacamos acima (ROCHA, 2012), buscou compreender como as políticas públicas de esporte e lazer são elaboradas no estado da Bahia, especialmente no território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano, constatando na investigação a existência de uma realidade de esporte e lazer muito precária no que diz respeito às políticas de infraestrutura (espaço e equipamentos), recursos humanos e financiamento e que esses problemas são obstáculos aos desenvolvimento permanente e socialmente referenciado do esporte e lazer.

Contudo, essas constatações não são levadas até a raiz dos problemas. Não se identificam as determinações históricas, as contradições fundamentais, os elementos mediadores que expliquem a realidade constatada na pesquisa, que configura as formas de manifestação fenomênica do objeto investigado. Ao não se ancorar em um dispositivo categorial materialista histórico e dialético, a tese não estabelece os nexos e relações entre

aquilo que está colocado na superestrutura social, que é a precariedade das políticas públicas de esporte e lazer, e as contradições do modo de produção capitalista.

Ao nosso ver, a apropriação privada dos meios de produção pela burguesia na sociedade capitalista explica em última instância a realidade de negação do acesso ao esporte e lazer, enquanto patrimônio histórico da humanidade, pela classe trabalhadora. Essa realidade se expressa na elaboração precária das políticas públicas de esporte e lazer ou mesmo na sua ausência.

Dessa forma, as propostas apresentadas na tese referida acima para resolver os problemas constados na realidade investigada se enquadram no contexto da sociedade capitalista, sem apontar a necessidade de superação da sociedade de classes, situando-as nas proposições de formação de gestores, da participação popular, do controle social e criação e consolidação de Conselhos Territoriais de Esporte e Lazer. Os conselhos de participação social, via de regra, são instrumentos utilizados pela burguesia para integrar os trabalhadores e suas organizações à sua política de defesa e manutenção da propriedade privada. Portanto, a referida tese está situada entre as produções que propõem mudanças superestruturais, negando a necessidade e a possibilidade de superação do modo de produção capitalista.

A pesquisa apontou ainda a relevância da formação de gestores, da participação popular e do controle social, bem como, da criação e consolidação dos “Conselhos Territoriais de Esporte e Lazer” – CTEL, como desafios estratégicos para afirmação das políticas públicas de Esporte e Lazer como direito de todos. (ROCHA, 2012, f. 11)

A segunda tese que destacamos, a que versa sobre política curricular na formação de professores em Educação Física no Brasil, buscou analisar projetos pedagógicos de cursos de Educação Física, para identificar os traços hegemônicos que configuram a política de formação. A tese constata que os textos normativos da política de currículo para formação de professores de Educação Física expressam as intenções hegemônicas na sociedade, destacando que as comissões de especialistas responsáveis pela elaboração dos currículos mínimos e diretrizes são hegemonicamente referenciadas em linhas de pesquisa e produções do conhecimento ligadas às ciências biológicas e que por conta da disputa da hegemonia do campo da Educação Física e da falsa polêmica da dupla formação, a produção acadêmica pouco tem influenciado a construção de projetos de formação acadêmica e profissional.

Apesar da tese apontar em sua investigação que se fundamenta nas categoriais totalidade, historicidade e contradição e que os conceitos fundamentais utilizados para a compreensão do fenômeno investigado foram hegemonia e bloco histórico, não identificamos em nossa análise a presença dessas categorias da dialética no movimento da investigação de

modo a que a pesquisa conseguisse estabelecer as relações entre o particular, o singular e o geral, apontando as principais contradições no âmbito da política de currículo para a formação dos professores de Educação Física, considerando o estágio de crise estrutural do capital que aponta para a contradição expressa na desqualificação da formação determinada pela necessidade de redução do valor da força de trabalho para o capital enfrentar sua crescente dificuldade de manter suas taxas de lucro.

Para tanto, utilizamos as categorias totalidade, historicidade e contradição para a aproximação com o objeto de estudo. Os conceitos fundamentais utilizados para a compreensão do fenômeno investigado foram: hegemonia e bloco histórico referenciados na obra gramsciniana e a política curricular como texto, nos escritos de João Manoel Paraskeva. (ROCHA, 2010, f. 7)

Por isso, apesar do que é anunciado na tese sobre o trato com categorias da dialética, reconhecemos que a pesquisa apresenta limites no trato com essas categorias no movimento da pesquisa e que não aponta de modo consolidado propostas de superação para as contradições no âmbito da política de currículo, que se liga à necessidade de superação da sociedade de classes, dado lugar a ideia de que “A construção de um processo contra-hegemônico necessita de algumas posições, no sentido de debater, tomar posição e criar estratégias de ação em relação à formação em Educação Física”. (ROCHA, 2010, f. 203)

Por fim, a terceira pesquisa que trata de políticas culturais voltadas para a capoeira buscou compreender as consequências das políticas culturais da capoeira para as comunidades. A investigação denominada política cultural da capoeira não é realizada com base na categoria da totalidade concreta, o que leva a uma crítica aos problemas identificados que não chega aos determinantes históricos. Dessa forma, a abordagem da política cultural acaba se constituindo na pesquisa sob uma base formal idealista. Essa base idealista fica bastante evidente na concepção de ser humano apresentada na tese.

O ser humano, a partir da realidade concreta em que se encontra, estabelece relações com a natureza e com seus pares. Nesse processo, cria-se a cultura. Para Vygotski (1996), as características humanas emergem de um grupo cultural, conseqüentemente a cultura altera a natureza. Na nossa compreensão, a partir do momento que a capoeira passa a interferir, direta e ativamente, na construção histórica do país, seus interlocutores passam a fazer parte da política. (COSTA, 2013, f. 33)

A cultura é colocada como elemento determinante na transformação social sem que se estabeleça os necessários nexos com a produção material da existência e suas contradições.

#### 4.1.2.4 Comunicação e Mídia

Na temática de Comunicação e Mídia identificamos três produções, sendo duas que se baseiam na lógica formal e uma na lógica dialética. Das duas produções baseadas na lógica formal, uma problematiza a relação entre Educação e mídia esportiva e outra, a mídia no contexto da prática pedagógica da Educação Física. A tese fundamentada na lógica dialética, problematizou a relação das tecnologias da informação e a organização do trabalho pedagógico.

O que predomina nas teses baseadas na lógica formal é um dispositivo categorial que não abrange os nexos, na relação entre o particular, o singular e o geral para refletir a realidade concreta da realidade do fenômeno comunicação e mídia. Uma das teses se pauta na busca da compreensão do habitus no universo ideológico e representacional no que diz respeito à relação entre Educação e mídia, na qual procurou discutir a mídia esportiva pela via dos universos temáticos, entendendo-a como espaço de veiculação de bens simbólicos e materiais. Ou seja, o foco da pesquisa foi compreender as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sem a necessária relação entre as determinações históricas e as representações simbólicas.

Pela via dos Universos Temáticos, discute a mídia esportiva como um espaço dinâmico de veiculação de bens simbólicos e materiais e a reconhece como conhecimento qualificado para a formação profissional em Educação Física e Jornalismo. (LEIRO, 2004, f. 13)

A outra tese discute o impacto das tecnologias da informação, sobretudo a rapidez com que se desenvolvem nos dias de hoje, na Educação, principalmente nos alunos das escolas públicas. Partindo de uma concepção de Educação que lhe atribuiu função de desenvolver a autonomia e o esclarecimento para o desenvolvimento da emancipação. E dentro desta perspectiva problematizou o uso das tecnologias da informação através de experiências de produção de mídia e da crítica ao uso das mesmas de modo autônomo e esclarecido. A tese, contudo, não desenvolve um estudo que recupere as relações entre Educação, mídia, tecnologias da informação e modo de produção da existência.

Temos assim uma posição idealista, no sentido de que a emancipação do sujeito da qual se fala está assentada na ideia de transformar conscientemente o modo de relação com a mídia e as tecnologias da informação, tendo como referência o trato com esses fenômenos da realidade social de forma autônoma e esclarecida. Ou seja, não se trata de transformar as relações de produção pautada na propriedade privada dos meios de produção, incluindo aí mídias e tecnologias da informação, mas transformar a consciência para o sujeito adquirir autonomia e atingir o esclarecimento, função atribuída à escola e para a qual a crítica e, conseqüentemente

a transformação dos modos de uso da mídia e tecnologias da informação podem trazer contribuições.

Esta Tese parte da perspectiva de que a Formação se constitui a base para a autonomia e para o esclarecimento a partir das experiências e ações pedagógicas nas aulas Educação Física na escola. [...] provocou a reflexão dos alunos para o esclarecimento a partir da concepção de Educação e mídia. [...] A crítica pertinente ao uso das TIC's e a produção da Mídia de modo autônomo e esclarecido foram tencionados pelas diversas concepções conceituais, precisamente a Teoria Crítica. (RIBIEIRO, 2013, f. 10)

A tese que se fundamenta na lógica dialética, problematizou a relação das tecnologias da informação e comunicação na dinâmica organizativa do trabalho pedagógico, procurando apontar como elas podem se constituir como suporte potencializador do ensino do esporte na escola a partir de uma perspectiva crítico-superadora. Em sua investigação a tese destaca a importância dos professores das escolas públicas se aproximarem das tecnologias da informação e comunicação como mais um instrumento para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física, na perspectiva do trabalho socialmente útil na escola.

Mas, lançando mão de um dispositivo categorial da lógica dialética materialista histórica, as tecnologias da informação e comunicação não são tratadas como fenômenos autônomos, fora da relação com o modo de produção da existência. Assim, não é estabelecida uma relação idealista linear entre o uso das tecnologias da informação e comunicação e a Educação para a emancipação.

Partimos da hipótese de que a propriedade privada das tecnologias da informação e da comunicação não apresenta saída para o desenvolvimento pleno do ser humano, e nos questionamos sobre como acumular um conhecimento crítico-superador das relações sociais capitalísticas em sintonia com a luta histórica dos trabalhadores, a partir de lógicas não clássicas para organizar o trabalho pedagógico no interior da escola pública? (SILVA, 2009, f. 16)

Pelo contrário, como podemos observar no trecho extraído acima, é destacado na pesquisa que é necessário vincular organicamente todo conhecimento científico selecionado e suas formas de organização metodológica no trabalho pedagógico à luta mais geral pela superação das contradições da sociedade capitalista, em vista a construção do projeto histórico socialista.

Com esta compreensão, “encerramos” o nosso trabalho, apontando a urgente necessidade de aproximar os professores da escola pública das tecnologias da informação e da comunicação não clássicas, para que os mesmos, inseridos também nas lutas mais gerais pela melhoria da Educação e destruição do modo de produção capitalista, possa ter mais um instrumento que os auxiliem na materialização da organização do trabalho pedagógico, em especial, o trato

com o conhecimento da Cultura Corporal, tomando como elemento mediador o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação pedagogizando as informações produzidas, armazenadas e distribuídas por essas mesmas tecnologias não clássicas, transformando-as em um conhecimento científico, crítico-superador do projeto histórico capitalista. (SILVA, 2009, f. 7)

É possível perceber na pesquisa que a escola, a partir da organização do trabalho pedagógico, especialmente da Educação Física em uma perspectiva crítico-superadora, com o uso potencializador para a sua prática das tecnologias da informação e comunicação, ao desenvolver a capacidade teórica dos alunos pode vir a contribuir para o processo da emancipação humana, na medida em que pode contribuir para a compreensão da realidade social necessária a possibilidade da transformação da sociedade capitalista.

#### 4.1.2.5 Lazer e Sociedade

Com a temática Lazer e Sociedade, identificamos apenas uma tese (SOUZA, 2014), desenvolvida a partir da lógica formal. A tese problematiza a questão das implicações do processo de racionalização e mercantilização do futebol contemporâneo na formação cultural de jovens que participam de escolinhas públicas e privadas de futebol. Através deste questionamento, o professor/pesquisador anuncia o intuito de identificar a formação identitária do futebol brasileiro, buscando estabelecer os nexos com processo de mundialização e mercantilização social.

Reconhecemos, conforme a análise dos dados que coletamos da pesquisa, que a tese não identifica os elementos mediadores do processo de mercadorização do esporte na sociedade capitalista, bem como suas principais contradições decorrentes da luta de classes. A chamada racionalização e mercantilização do futebol, mencionado pelo autor, é entendida como uma formação cultural de identidades de negócio que as escolinhas de futebol estudadas reproduzem nos jovens que as frequentam, subordinando-se as demandas do futebol profissional. O professor/pesquisador destaca vários problemas que decorrem deste processo de racionalização e mercantilização do futebol, porém por falta de um dispositivo categorial dialético, não chega à raiz desses problemas para identificar aquilo que os determina em última instância.

Como síntese dos principais problemas encontrados em estudos anteriores ou em minha pesquisa, aponte: a informalidade nas relações contratuais dos atletas das divisões de base dos clubes profissionais, contrariando a legislação esportiva em vigor e descumprindo suas garantias trabalhistas e previdenciárias; o alto índice de descarte do processo de formação, tanto na seleção inicial quanto no percurso até a profissionalização; a ausência de alternativas de preparação profissional para o caso de insucesso na carreira; a

submissão a condições precárias de alojamento; a inadequação da rotina de treinos e jogos, que aumenta o risco de lesões e compromete dois dos mais importantes aspectos da formação desses jovens, sua educação formal e seu convívio familiar e social. Quanto aos candidatos a atleta, aqueles da associação comunitária pesquisada, por exemplo, outros problemas também se revelaram: a exposição a condições precárias em relação à infraestrutura física, de materiais e de recursos humanos para a realização do trabalho; maior sujeição ao assédio dos agentes informais da rede de relações do negócio futebol, tanto no local de treinamento quanto nos jogos de eventos “vitrine” para captação de jogadores, que, em alguns casos, também significa o comprometimento de sua educação formal e de seu convívio familiar e social, quando levados para testes em estados diferentes do que residem; desamparo dos órgãos de proteção ao menor. (SOUZA, 2014, f. 233)

Dessa forma, não aponta possibilidades superadoras para além do capital, mas apenas alternativas dentro de seus próprios limites, dando ênfase ao papel do estado como fiscalizador par a resolução dos problemas encontrados. Como se não fosse o próprio estado burguês, como já mencionamos em nossa tese, um comitê gestor dos negócios da burguesia e não um agente voltado para bem estar geral.

Encerro, salientando que a única forma de evitar a exploração a que são submetidos milhares de jovens brasileiros que sonham com essa carreira tão seletiva e curta, é o controle e a fiscalização externa sobre todos os agentes dessa nova rede de relações do negócio futebol, pois historicamente eles têm demonstrado não estar dispostos a abrir mão de seus interesses mercantis em favor de uma maior proteção ao jovem em formação no futebol. (SOUZA, 2014, f. 234-235)

Em síntese, trata-se de perspectivar possibilidades de transformações dentro dos estreitos limites da sociedade capitalista e do estado burguês enquanto expressão de sua dominação econômica, política e ideológica. Ao situar as propostas de superação dos problemas constatados na investigação no horizonte de fortalecimento do controle e fiscalização pelo estado burguês sobre as relações de negócio no futebol, a referida tese está defendendo um capitalismo mais humano, em um contexto em que o avanço das contradições aponta para o aprofundamento da barbárie em todas as esferas da prática social. Cabe notar, entretanto, que o aprofundamento da barbárie não decorre fundamentalmente de uma determinada política de estado ou de governo, mas da própria natureza da lógica interna da sociedade capitalista, que é essencialmente desumana.

#### 4.1.2.6 Memórias da Educação Física e Esporte

No grupo temático Memórias da Educação Física e Esporte, identificamos 5 produções, sendo que a partir da análise dos dados levantados das teses, reconhecemos que todas

fundamentaram-se em princípios do sistema da lógica formal para o desenvolvimento de suas investigações.

O primeiro traço distintivo nestas produções é que a concepção de história é completamente desprovida da perspectiva da luta de classes e, portanto, não estabelecem a necessária relação existente entre o modo como os homens e mulheres produzem sua existência em cada momento histórico e entre aquilo que é representada idealmente pela humanidade, seja em depoimentos ou documentos históricos dos mais variados tipos.

Dentre as referências, se destaca a metodologia da nova história, que propõe que o fenômeno político possui uma materialidade própria, mesmo não sendo algo desconectado das demais instâncias, revendo e modificando a concepção teórica de história no marxismo que estabelece as relações entre a base material da produção da existência e superestrutura que se desenvolve a partir dela. A metodologia da nova história e nega a concepção de Estado como produto dos antagonismos de classe.

À luz do referencial metodológico da Nova História, o estudo está embasado nas prerrogativas dos historiadores da Escola dos Anales, conforme visto em Burke (1997, 1992), Le Goff (1984). A partir do referencial teórico metodológico seccionado vimos que é possível instrumentalizar-nos com os achados, conceitos e categorias que suportam informações capazes de reconstituir os processos efetivamente vividos. Para o aporte teórico nos apropriamos de conceitos e categorias de autores como Norbert Elias, Roger Chartier, Pierre Boudieu, Jean François Sirineli, Peter Burker, dentre outros que dialogaram com nosso objeto ao longo da Tese. Para a fundamentação teórica essencial, nos valem da categoria de Representação de Roger Chartier (1990), do conceito de Elites Culturais de Sirinelli (1998) e de *intelligentsia* de Burker (2003). (ALMEIDA, 2017, f. 8)

Destacamos também a utilização da teoria da história oral temática que se baseia em narrativas de entrevistados sobre um tema pré-estabelecido, ou seja, na interpretação de fatos históricos de determinados sujeitos, considerando detalhes de vida e experiências pessoais. Tal teoria não prevê a relação destas narrativas com as condições materiais históricas de existência. A partir desta concepção de história, se tem o objetivo de recuperar memórias perdidas, uma história silenciada, visando orientar a construção de novos caminhos no tempo futuro.

Orienta-se pela teoria da História oral temática que, para Delgado (2006), apresenta novas hipóteses sobre processos já conhecidos e o registro de visões de testemunhas da história, nem sempre considerados pela denominada história oficial; além das contribuições de Benjamin (2000, 1985). (ACORDI, 2019, f. 6)

O dispositivo categorial que predomina nessas teses, portanto, é lógico-formal, pois não recuperam as contradições históricas que se processa na história das sociedades, que nada mais

é do que a história da luta de classes com interesses antagônicos. Assim, terminam por recuperar memórias, lembranças, experiências pessoais de determinados acontecimentos históricos sem compreender os seus determinantes materiais históricos.

A concepção de conhecimento subjacente a essa concepção de história descolada da base material que a produz, na qual o sujeito, na relação com o objeto, apreende-o de maneira particular, a partir de suas experiências individuais é a concepção idealista e subjetivista, posto que o sujeito com suas ideias e representações é a única via de produção de conhecimento no âmbito a história.

Como consequência desta concepção idealista e subjetivista de história, aparece também o problema da relativização da capacidade humana de apreender o real no pensamento e a relativização da verdade. Ora, se o conhecimento acerca da história humana depende da relação particular do sujeito com o objeto, sendo suas ideias e representações os elementos determinantes, conclui-se que o conhecimento “verdadeiro” resultaria da interpretação que cada sujeito faz da realidade. Portanto, a verdade adquire um caráter relativo e cético, no sentido de que escaparia à capacidade humana a possibilidade de produzir um conhecimento que se configure como a reprodução do real no pensamento, tal como ele existe fora e independentemente da consciência.

#### 4.1.2.7 Epistemologia

Na temática epistemologia, identificamos 4 teses, as quais a partir da análise dos dados levantados, reconhecemos que 3 se fundamentam em princípios da lógica dialética e uma na lógica formal.

No que diz respeito às produções fundamentadas na lógica dialética, em seus dispositivos categoriais colocados em movimento nas investigações, são possíveis identificar a investigação de determinações advindas das relações trabalho-capital, trabalho-lazer, trabalho-produção do conhecimento, trabalho-formação de professores e das categorias práxis social, alienação e luta de classes.

Esta tese trata da investigação de determinações advindas das relações trabalho-capital, trabalho-lazer, trabalho-produção do conhecimento, trabalho-formação de professores e das categorias práxis social, alienação e luta de classes. (SÁ, 2009, f. 7)

As teses buscam estabelecer a relação entre a produção/circulação do conhecimento científico, que se coloca como objeto de investigação, com a base material de existência expondo enquanto nexos causais teleologicamente postos que influem nestas. Ou seja, as teses

tomam a produção do conhecimento científico como um fenômeno humano social e histórico que só pode ser racionalmente compreendido e explicado se analisado a partir de seus determinantes históricos.

Estabelece a relação entre a produção/circulação do conhecimento analisada com a base material expondo enquanto nexos causais teleologicamente postos quem influem nestas: o subdesenvolvimento como consequência da contenção das forças produtivas geneticamente ligadas ao colonialismo, neocolonialismo e imperialismo; o desenvolvimento desigual na divisão internacional do trabalho entre nações de capitalismo avançado (produtoras) e subdesenvolvidas (consumidoras); infraestrutura nacional pluriparticular entre ilhas regionais altamente produtivas por multinacionais em contradição com grandes áreas pré-capitalistas; o desenvolvimento econômico assentado nos interesses do mercado, em detrimento do progresso social. A síntese ontológico-conclusiva constata a necessidade da produção científica recuperar a ontologia materialista, histórica e dialética enquanto instrumento teórico que possibilita analisar, compreender e explicar a realidade em seu ser-propriadamente assim [...]. (SILVA, 2021, f. 10)

A partir de deste dispositivo categorial do materialismo histórico dialético, as teses fundamentadas na lógica dialética reconhecem as contradições na produção do conhecimento científico que sofrem determinações da luta de classes, apontando que a possibilidades de superação, entre outros elementos, passam pelo domínio da ciência, na perspectiva humano-social, para superação da subordinação tecnológica pautada nos interesses de mercados impostos pelas multinacionais e pelos organismos multilaterais.

Além disso, se constata a necessidade de buscar como instrumento teórico para o desenvolvimento do conhecimento científico a ontologia materialista histórica e dialética, tendo em vista explicar os fenômenos investigados tal como se apresentam na realidade concreta.

No que diz respeito à tese fundamentada na lógica formal, identificamos que o balanço da produção do conhecimento não ultrapassa a análise da lógica interna das pesquisas, procurando reconhecer as concepções hegemônicas nas pesquisas tomadas como objeto de investigação. A ausência do trato com categorias da dialética materialista impede a possibilidade de uma reflexão da unidade do lógico e do histórico na produção do conhecimento científico.

Dessa forma as ideias, as teorias utilizadas e as concepções que fundamentam a produção do conhecimento que é tomada como objeto de investigação não são explicadas até sua última instância, isto é, a partir de seus determinantes históricos. Apesar da autora anunciar em sua tese que a pesquisa se pautou na concepção do materialismo histórico dialético, reconhecemos que o dispositivo categorial utilizado pela autora não considerou categorias fundamentais da dialética materialista para a investigação do objeto.

#### 4.1.2.8 Corpo e Cultura

No grupo temático Corpo e Cultura, levantamos 3 teses, sendo que, segundo a análise dos dados coletados das produções, todas elas se caracterizam por sua fundamentação na lógica formal.

As teses são marcadas pelo embasamento na perspectiva teórica multirreferencial, nas quais se anuncia a utilização de teorias como teoria da complexidade, teoria da mediação e estudos culturais. Mas também se anunciam teorias fundamentadas no materialismo histórico dialético, como a teoria pedagógica histórico-crítica, teoria da Educação para além do capital e a teoria pedagógica de Vygotsky, o que demonstra a falta de disciplina intelectual própria da perspectiva multirreferencial que coloca teorias cujas concepções de fundo são diametralmente opostas como se fossem complementares, como podemos observar no trecho abaixo:

Os principais referenciais teóricos são: Kabengele Munanga, com sua teorização sobre africanidade; Michel Foucault, na análise sobre a normatização do corpo; István Mészáros, em sua perspectiva histórica na análise da Educação; Dermeval Saviani, com sua crítica às pedagogias da atualidade e a necessidade urgente em superá-las; Maria Cecília de Paula Silva, para as relações entre corpo e Educação; Lev Vigotski com o conceito de aprendizagem mediada para interpretação do jogo na Educação. (SILVA, 2018, f. 9)

O dispositivo categorial utilizado é constituído predominantemente por categorias da lógica formal de identidade e não contradição, apesar de que no diálogo com autores que se referenciam na base teórica do materialismo histórico dialético na formulação de suas teorias se faz a menção à algumas categorias da dialética no estudo dos objetos, como a contradição, porém sem desenvolvê-las na investigação do objeto.

Por fim, transparece o fundamento idealista de transformação da consciência no processo educacional como processo superador, ao invés de estar a Educação subordinada ao processo de transformação da realidade concreta, na medida em que se coloca a necessidade de superação das representações convencionais sobre corpo na cultura humana. Neste contexto predominam o trato de categorias como novos atores sociais, novas corporalidades, repensar o corpo, novas formas de se vivenciar a cultura, mundo pluricultural, construção, novas identidades, afirmação de identidade e se apresentam propostas como pedagogia intercultural do corpo e multirreferencialidade pedagógica para se educar as novas concepções de corpo.

Como resultado prático, a tese apresenta uma proposta criativa de dança-Educação para uma pedagogia intercultural do corpo, baseada no percurso existencial e de pesquisa da autora, que fusiona aspectos da cultura corporal

de matriz africana com aspectos de sua matriz corporal andina. (ZAMBRANO, 2013, f. 8)

O que foi aprendido neste trabalho dá conta de repensar o corpo negro como aporte para a compreensão de um mundo pluricultural negado pelas instâncias políticas desta cidade. Compreende que a Educação tem a tarefa de mostrar estas transparências a partir de estudos mais abrangentes sobre cultura negra nas instituições que formam intelectuais, a exemplo da escola e das academias de formação de professores. (MOREIRA, 2013, f. 121)

Portanto, as teses que tematizam a questão do corpo e da cultura estão pautadas substancialmente na perspectiva da multirreferencialidade, cujo dispositivo categorial predominante é constituído por categorias predominantemente vinculadas a uma lógica formal de se produzir ciência.

As implicações no que diz respeito aos limites do conhecimento produzido na perspectiva multirreferencial se situa em diferentes fatores como: trato superficial de categorias teóricas de uma dada concepção teórico-metodológica, frente à tentativa de conciliar concepções distintas; aproximação com uma concepção relativista de ciência, que justificaria dialogar com diferentes posições acerca de como se produz o conhecimento; concepção idealista e subjetivista de ciência, pautada na ideia de transformação da consciência como determinante para a transformação da realidade objetiva.

No próximo capítulo expomos, em esforço de síntese teórica, as possibilidades concretas para a produção do conhecimento científico no âmbito da Educação Física em vistas a uma lógica para além do capital, considerando o que apontam os professores/pesquisadores em suas produções de teses, conforme os resultados da análise dos dados que nos permitiu reconstituir a lógica interna das pesquisas, e estabelecendo os nexos e relações com as contradições da luta de classes.

## **5 A LÓGICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DO CAPITAL: O QUE APONTAM OS PROFESSORES/PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUAS TESES**

Neste capítulo, expomos o esforço de uma sistematização teórica – a partir dos resultados da análise da produção das teses que levantamos nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia – das principais contribuições teóricas dos professores/pesquisadores, para o desenvolvimento da ciência sustentada em uma concepção para além do capital, especificamente na área da Educação Física, que constitui o foco de nossa tese, levando em consideração os apontamentos que realizam na pesquisa de seus objetos específicos de investigação e as relações com o contexto da luta de classes na sociedade capitalista.

O desafio dessa sistematização consistiu, portanto, em deprender da análise dos fundamentos lógicos de cada uma das teses analisadas as possibilidades apontadas, no campo da Educação Física, de superar os limites teóricos, metodológicos e filosóficos para o seu desenvolvimento, tendo como categoria chave a luta de classes.

Ou seja, a partir do que já sistematizamos em capítulos anteriores, estamos partindo da tese de que os limites supracitados convergem com as sistematizações teóricas, metodológicas e filosóficas que, pelo dispositivo categórico que as alicerçam, a saber, o da lógica formal, e pela concepção filosófica idealista, não são capazes de captar o objeto no seu movimento real e concreto no interior da luta de classes. Assim, não alcançam a essência, mas ficam na aparência do objeto, seja negando a existência objetiva da luta de classes, seja naturalizando sua dinâmica ou mesmo anunciando sua superação como fenômeno relegado ao passado. O conhecimento, nesse sentido, aparece na aparência como desinteressado, despossuído do conteúdo da luta de classes, ainda que efetivamente uma posição de classe esteja colocada em cada produção por nós analisada.

Considerando a especificidade da produção aqui tratada – a saber, a pesquisa em Educação Física produzida em Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia – não é de modo direto que os limites e as possibilidades de uma produção para além do capital se apresentam; as teses que analisamos não constituem teorizações sobre a luta de classes, mas elaborações teóricas que tematizam diferentes objetos que dizem respeito à área da Educação Física, principalmente no que se refere à temática escola, pelo fato de que nosso banco de dados é constituído por teses defendidas nos programas já citados.

Contudo, a luta de classes é uma realidade objetiva que condiciona dialeticamente todo e qualquer objeto problematizado pela ciência, de modo que ela aparece – ainda que em algumas pesquisas apareça mais explicitamente do que em outras – nas elaborações teóricas que sustentam as teses que defendem acerca de seus objetos específicos.

Por isso, neste capítulo, expomos as principais elaborações/contribuições teóricas a partir das grandes temáticas abordadas nas teses, destacando as relações que se estabelecem entre os dispositivos categoriais que as sustentam e as possibilidades da produção científica da Educação Física para além do capital. Reafirmamos que o sentido de produção científica para além do capital expressa nesta tese, nada tem a ver com uma concepção idealista de revolução social através da ciência; mas na concepção dialética, que denota seu papel (da ciência) indispensável para a superação da sociedade de classes.

No que concerne às teses que tematizam a escola, destacamos que as grandes elaborações/contribuições teóricas se situam no âmbito das sistematizações que buscam contribuir com o desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico, tomando como referência principalmente as categorias desenvolvidas pela metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física, pela teoria pedagógica histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural, de modo que a apropriação de suas categorias permite não apenas fundamentar a análise dos objetos, mas enriquecê-las elas próprias com novo conteúdo em um patamar qualitativamente superior de desenvolvimento. São muitas as teses, que tratam da temática escola, que partem dos conhecimentos já acumulados por essa tríade de teorias para o desenvolvimento de suas pesquisas no âmbito da Educação Física.

Esse não é um mero aspecto, porquanto ressalta o papel das categorias enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática, graus do movimento do conhecimento inferior ao superior em relação aos seus conteúdos (CHEPTULIN, 2004, p. 124). Movimento que se processa precisamente por se constituírem como categorias da prática; isto é, cujo conteúdo é a reprodução da prática social no pensamento. Isso significa a necessidade de se partir daquilo que há de mais avançado na teoria sobre a prática social educativa para levantar os problemas que estão objetivamente colocados e construir as respostas e propostas superadoras.

Daí que essas pesquisas retomam os conceitos mais avançados sobre a organização do trabalho pedagógico, sem as quais o objeto não passa de um todo sensível, ininteligível ou captável apenas na sua aparência. Mas, por outro lado, não se limitam nestes conceitos, questionam seus próprios conteúdos sob a base do escrutínio dos fatos da realidade concreta,

da prática social educativa. Portanto, destacamos que estas pesquisas evidenciam que o próprio entendimento daquilo que constitui a estrutura e dinâmica das categorias, assim como o seu papel enquanto graus de desenvolvimento do pensamento na atividade da pesquisa, configura um aspecto fundamental para o desenvolvimento do conhecimento científico. O entendimento do que são as categorias e como elas se desenvolvem é condição fundamental para produzir respostas e propostas superadoras das contradições que estão colocadas na realidade concreta de qualquer fenômeno.

Fica patente nessas pesquisas a necessidade da radicalização da categoria trabalho como atividade vital humana para a compreensão da totalidade concreta do fenômeno educativo. Trata-se aqui de um fundamento ontológico marxista (Marx e Engels e pesquisadores marxistas são referências muito constantes na discussão da categoria trabalho nas produções) que interfere diretamente na forma como os pesquisadores concebem seus objetos de pesquisa, da construção da problematização da pesquisa, passando pela elaboração da pergunta síntese e objetivo de investigação à elaboração do método e construção das respostas.

A categoria trabalho, a partir deste conteúdo fundamenta a concepção de homem como ser social que se produz no ato de produção da existência, que neste processo produz o mundo da cultura, entendido como tudo aquilo que não é dado pela natureza, mas que é construído ao longo da história pelo conjunto dos homens. A radicalidade da categoria trabalho como atividade vital humana é o que vai pautar a concepção educativa na ideia de transmissão-assimilação desta cultura, já que ela não é dada ao homem biofísicamente.

A partir dessa premissa, o trabalho é uma atividade específica dos seres humanos intencionalmente realizada, que se dá através de “uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (Saviani e Duarte, 2010). Complementando essa ideia, para Severino (2000), o trabalho é entendido aqui não como mera operação técnica sobre a natureza, mas como a densa relação dos homens com ela. (p.68). Portanto, o trabalho constitui elemento definidor do ser social específico do gênero humano e não determinado pelas leis naturais e sim por leis sócio-históricas. (DUARTE, 2021, f. 32)

Desse modo, pensamos o trabalho pedagógico com o Jogo na formação inicial de professores de Educação Física, a partir do trabalho como atividade especificamente humana cuja mediação ocorre por intermédio da consciência que “[...] reflete a relação do homem com a natureza e com os outros homens” (LEONTIEV, 2004, p. 121). Esse ato, a partir da relação entre a espécie humana com a natureza para extração e satisfação de suas necessidades, possibilita a produção de conhecimentos que, uma vez assimilados, permite a constituição de algo como uma segunda natureza humana (SAVIANI, 2005), na qual “a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido [...] modificaram, portanto, a aparência física do homem bem como sua organização anatômica e fisiológica” (LEONTIEV, 2004, p. 79).” (OLIVEIRA, 2017, f. 20)

Na escola este processo de transmissão-assimilação da cultura é sua função precípua, e o fundamento ontológico do trabalho como atividade vital humana por ela assimilada fundamenta a concepção do trabalho pedagógico como ato de produção em cada ser singular dessa cultura humana histórica e coletivamente produzida pelos homens. (SAVIANI, 1991 p. 21)

Por isso, o objeto do currículo escolar para estes pesquisadores não pode ser outro senão a elevação do pensamento teórico dos alunos por meio do trabalho do professor que realiza a seleção e organização didática do conhecimento, considerando aqui o que há de mais avançado produzido pela humanidade, que são os conhecimentos científicos, sem os quais o ser não se constitui como ser humanizado.

[...] a **função social da escola promove o domínio do conhecimento sistematizado** e o **objeto do currículo visa garantir a capacidade teórica**; o par dialético conteúdo e método é modulador por dinamizar e concretizar o processo de ensino-aprendizagem elevando o pensamento teórico dos aprendizes ao direcionar o trato com o conhecimento em sua particularidade epistemológica e ontológica. (LORENZINI, 2013, f. 6, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a consciência é entendida como produto da própria ação transformadora da realidade pelo trabalho pelo ser social, posto que é pelo trabalho que se produz a vida, portanto, que se produz o próprio ser social. O trabalho humano que transforma a natureza é o fundamento da consciência, na medida possibilita ao ser humano refletir de forma cada vez mais profunda as propriedades da matéria, na forma de leis e categorias do pensamento.

O trabalho humano desenvolve a consciência refletindo a realidade objetiva, a matéria. Apropriado da consciência como propriedade da matéria, o homem como ser social possui uma riqueza essencial que é a criação de instrumentos que lhe possibilitam elaborar o pensamento sobre o conhecimento produzindo o pensamento teórico. (LORENZINI, 2013, f. 34)

Ao realizar o trabalho, o homem se descobre como ser produtivo e passa a ter consciência de si e da realidade, construindo a história que é o processo de criação do homem mediante o trabalho humano. A história é um processo de criação, satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas, distinguindo o homem dos animais, cujas necessidades são fixas e imutáveis. Isto passou a embasar o materialismo histórico, o qual versa sobre o modo de produção que é a base originária dos fenômenos históricos e sociais. (LORENZINI, 2013, f. 34-35)

A elevação do pensamento teórico preconizada como objeto do currículo escolar por estes pesquisadores, é totalmente coerente com essa concepção dialética da relação entre matéria e consciência, uma vez que, como é possível depreender, a consciência não é dada de

forma acabada ao homem, tal como sua natureza biofísica; pelo contrário, a consciência é constituída sob a base do trabalho humano, que permite o reflexo das propriedades da natureza em graus cada vez mais elevados, tornando-se os próprios produtos de pensamento refletidos em instrumentos do pensar teórico como a análise-síntese, indução-dedução, abstração-concreção, comparação, classificação, representação, generalização e outros, sob a base dos quais é possível elaborar conceitos, desenvolvendo o pensamento conceitual, forma mais elaborada do pensamento que supera o pensamento cotidiano.

E mais coerente ainda é a defesa da transmissão do conhecimento sistematizado (científico) como condição indispensável para a elevação do pensamento teórico. É somente pela apropriação daquilo que existe de mais avançado no conhecimento humano, que é o conhecimento científico que se pode desenvolver no aluno o pensamento teórico necessário para a leitura dos dados da realidade concreta e sua transformação.

O lócus privilegiado para a transmissão do conhecimento científico é a escola, porque não se trata de uma ação qualquer, mas de uma ação planejada que requer uma organização do trabalho pedagógico, reconhecendo que, a partir do reflexo da própria prática social educativa, ela é construída por pares dialéticos como objetivos-avaliação, métodos-conteúdos, tempos-espacos.

Essa posição ontológica que fundamenta a concepção da natureza do trabalho educativo se relaciona com a concepção de sociedade que os pesquisadores expõem em suas teses e fundamentam suas interpretações. Na medida em que o trabalho, como atividade vital humana, é concebido como o traço essencial que constitui o gênero humano, se parte do pressuposto de que os homens constroem a sua própria história no processo de produção e reprodução da vida, assegurada pela capacidade de transmissão dos saberes acumulados para as gerações futuras por processos educativos e pela capacidade de produção de novos conhecimentos a partir dos já acumulados pelas gerações precedentes no processo contínuo de transformação da natureza necessário a reprodução da vida.

Portanto, a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido na escola aponta em direção a necessidade fundamental de universalização do domínio do conhecimento científico; o que significa que deve a escola – considerando ser esta a sua função social – socializar esses conhecimentos, transmutado em saber escolar, em suas formas mais desenvolvidas a todos os indivíduos do gênero humano, desenvolvendo para isso as formas mais adequadas para o seu processo de assimilação, que se expressam em técnicas e métodos de ensino, e organizando o espaço e tempo escolar. (SAVIANI, 1991, p. 26)

Por isso que muitas das teses que tematizam a escola, problematizam sobre o trato com o conhecimento de conteúdos específicos da cultura corporal, com proposições de seleção de conhecimentos, baseado na defesa dos clássicos, e princípios metodológicos para o ensino baseado na lógica dialética.

Contudo, observamos neste ponto o lugar central que ocupa a categoria dialética da contradição nas análises sobre a organização do trabalho pedagógico na escola. Na sociedade de classes, a universalização do conhecimento sistematizado entra em contradição com a apropriação privada, próprio do modo de produção capitalista.

A universalização do conhecimento sistematizado para a classe trabalhadora é bloqueada pelo interesse de conservação do poder econômico e político pela classe burguesa. Urge, dessa forma, enfrentar a contradição, no plano mais geral, da sociedade de classes, pela sua superação em uma sociedade comunista, sem a existência de classes com interesses antagônicos; e no plano mais específico enfrentar as contradições da lógica formal por sua superação pela lógica dialética no trato dos conteúdos.

Ao partir do entendimento de que a natureza da Educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento, esta investigação assume como suposto que para que a escola socialize o saber (rica necessidade humana) em suas formas mais desenvolvidas é necessário enfrentar as contradições no plano geral e no plano particular em unidade dialética: no plano geral, trabalhar para a superação da sociedade de classes, e no plano particular, superar a lógica das formas em favor da lógica dos conteúdos na atividade de ensino na Educação física. O trabalho educativo tem papel essencial como uma mediação no interior da prática social global. (FERREIRA, 2015, f. 249)

A contradição entre a universalização e a apropriação privada do conhecimento científico se reproduz nos elementos estruturantes e moduladores da organização do trabalho pedagógico, as que já nos referimos como objetivos-avaliação, conteúdos-métodos, tempos-espacos. Isso significa dizer que nestes elementos estruturantes e modulares supracitados estão contidos aspectos que refletem a luta de classes na sociedade capitalista.

Por isso, identificamos que em geral nas investigações que se alicerçam nos fundamentos da lógica dialética de produção da ciência, que tematizam a escola, constitui uma tese central a assertiva de que a luta pela educação pública se liga incondicionalmente a luta pelo socialismo. Ou seja, defender a tese de que a educação pública deve ter como função social a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas é condição fundamental à transição ao socialismo.

Uma vez que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, que na sociedade capitalista são propriedades privadas, ele não pode, do ponto de vista do capital, ser

socializado, a não ser em doses homeopáticas, isto é, em um nível que seja apenas o suficiente para a preparação da força de trabalho de que o capital necessita para a produção de mercadorias.

Dessa forma, no interior das contradições na luta de classes, como uma de suas mediações, se desenvolvem teorias educacionais e pedagógicas hegemônicas, que refletindo os interesses da classe dominante, advogam em defesa do rebaixamento do currículo escolar com a negação dos conhecimentos científicos sistematizados em detrimento dos conhecimentos tácitos do cotidiano, tais como aquelas fundamentadas no construtivismo ou nas teorias do aprender a aprender. Teorias que “postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática do conhecimento”. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p 2)

Mas não só isso, o próprio sistema escolar se estrutura de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado que se processo no modo de produção capitalista, sendo reforçadas pelas teorias pedagógicas hegemônicas, que escondem essa realidade através dos discursos sedutores do

[...] respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2-3)

Por outro lado, partindo da problematização dessas contradições na luta de classes, se desenvolvem teorias contra hegemônicas que defendem o conhecimento científico na escola, a elevação do pensamento teórico como objeto do currículo, e que fazem proposições ou contribuições superadoras no trato com o conhecimento, tais como a metodologia do ensino da Educação Física crítico-superadora, a teoria pedagógica histórico crítica e a psicologia histórico cultural.

[...] a) A organização do trabalho pedagógico que é construída por pares dialéticos: conteúdo e método, objetivo e avaliação, tempo e espaço pedagógico, está **fundamentada num projeto histórico específico e nas teorias educacional e pedagógica**; b) Portanto existe a **possibilidade de proposições superadoras** no trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação principal do par dialético conteúdo e método; c) É possível que, partindo da realidade da Educação Física na escola, problematizando-a, com base nos **fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora** ocorram **alterações significativas na capacidade teórica** dos estudantes quando do trato com o conteúdo ginástica; d) Provavelmente, a **elevação do pensamento teórico** dos estudantes poderá ser verificada através das aprendizagens dos conteúdos da ginástica em aulas de Educação Física, mediante a passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações,

generalizações e regularidades científicas potencializando a **formação do pensamento teórico**. (LORENZINI, 2013, f. 19-20, grifo nosso)

[...] a categoria avaliação/objetivos é a moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos **os elementos que refletem a luta de classes na sociedade** o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que o **reconhecimento das contradições** do par dialético avaliação/objetivos na organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a superação e possibilitar uma outra cultura pedagógica avaliativa na escola no atual momento histórico. (SILVA, 2010, f. 8, grifo nosso)

A contradição entre a necessidade de universalização do conhecimento científico como condição indispensável para a formação humana e a apropriação privada do conhecimento próprio do sistema capitalista de produção da vida, que se desenvolve na luta de classes, faz com que, por força do domínio de classe da burguesia, o polo da negação do conhecimento científico na escola seja o dominante. Disto decorre a necessidade de alteração da organização do trabalho pedagógico como uma possibilidade concreta de formação no sentido da emancipação humana, o que exige a consideração do trabalho como fundante do ser social.

[...] alterar o trabalho pedagógico da Educação Física se apresenta como uma possibilidade concreta de formação humana emancipatória, a qual exige a consideração do elemento fundante da ontologia do ser social o trabalho em geral. (SANTOS, 2016, f. 26)

Nas pesquisas que tratam sobre políticas públicas, especificamente políticas educacionais, a contradição entre formação *omnilateral* e formação unilateral se coloca de maneira nítida e particular na recente medida governamental que realizou a reforma do ensino médio, como depreendemos da análise de uma das teses que problematizou essa questão de alta relevância social nesse momento histórico.

A reforma do ensino médio foi tratada na referida tese levando em consideração a categoria da totalidade concreta na concepção da dialética, o que permitiu ao professor/pesquisador identificar que o fenômeno da reforma do ensino médio emerge de um determinado todo que o circunda e que mantém com ele uma relação de reciprocidade mútua, isto é, dialética; de forma que os traços essenciais que constituem o fenômeno da reforma do ensino médio são compreendidos a partir da análise que considera as suas determinações mais gerais.

Dessa forma, ancorada na categoria da totalidade concreta, a reforma do ensino médio foi localizada no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil que avançou nos últimos anos no processo de destruição dos serviços públicos e na privatização. A dificuldade de

rentabilidade do grande capital no imperialismo em crise avançou, dessa forma, sobre a Educação pública, operando sua destruição, cuja reforma do ensino médio se apresenta como uma das suas mediações principais. Pois o que ocorreu com a reforma de ensino médio foi a retirada de conteúdos científicos com a eliminação de componentes curriculares obrigatórios, como a Educação Física, desqualificando a formação dos jovens ainda no processo de escolarização básica.

Enfim, o conjunto dessas constatações sustenta a tese deste estudo, que afirma que a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a Educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da Educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da Educação física. (MATOS, 2019, f. 8)

Por isso, a reforma do ensino médio se coloca como elemento contraditório no interior da luta de classes, que é melhor compreendida quanto se constata pelos fatos da realidade concreta os interesses do grande capital financeiro no rebaixamento do processo de escolarização, que atua em rede, através de seus organismos e seus intelectuais orgânicos, para processar mudanças nas legislações educacionais e instituir a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, que sem a categoria da totalidade concreta escapa ao entendimento do pesquisador.

A negação da Educação Física como componente curricular obrigatório que se efetiva no novo ensino médio significa o rebaixamento da formação básica comum, pois priva os jovens de conhecimentos científicos sobre a cultura corporal, tais como jogos, esporte, ginástica, danças, lutas e entre outros, indispensáveis à formação humana.

Como proposição superadora se coloca a necessidade de se opor à perspectiva de Educação Física que está colocada na reforma do ensino médio, tomando como referência a abordagem crítico-superadora da Educação Física, que defende para o currículo o conhecimento científico da cultura corporal para elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes,

apontando, dessa forma, para outro projeto histórico, que supere as contradições cada vez mais agudas do sistema capitalista em crise.

Consideramos que a abordagem crítico-superadora se enquadra como alternativa opositora a essa perspectiva, visto que aponta para outro projeto histórico, visa a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento de uma concepção científica de mundo. (MATOS, 2019, f. 8)

Nas teses que tematizam a formação de professores a contradição principal aparece na forma da qualificação/desqualificação e valorização/desvalorização do processo formativo. Essa contradição é origem de um embate muito presente na discussão sobre os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física. O que identificamos nos apontamentos destas pesquisas é que essas contradições nas discussões sobre o currículo de formação de professores de Educação Física não constituem conflitos meramente teóricos, mas refletem contradições no plano mais geral da luta de classes, o que novamente remete à categoria da totalidade concreta.

A contradição principal apontada nestas pesquisas se expressa na realidade da crise estrutural do sistema capitalista em processo de decomposição. O elemento central da contradição na formação de professores destacada nestas pesquisas origina-se nas condições impostas pela política econômica a nível mundial amparada pela doutrina neoliberal que se pauta em programas de ajuste fiscal.

Os currículos de formação sofrem determinações do processo de redução do custo do trabalho, que nos últimos anos tem avançado de forma avassaladora em todo o mundo e particularmente no Brasil. Deste modo, a crise estrutural do capital é fator determinante na formação humana, que se expressa através da desqualificação ainda no momento da formação, enquanto uma de suas principais mediações. Trata-se de uma necessidade do capital para reduzir os custos da força de trabalho, fomentar a construção de currículos voltados para a formação unilateral ou dita flexível.

[...] a formação humana é determinada em uma de suas instâncias pela crise estrutural do capital, que apresenta como uma das mediações a desqualificação ainda no momento da formação como necessidade para reduzir os custos da força de trabalho. (ALVES, 2015, f. 17)

Essa grande contradição que está colocada na realidade da formação de professores em geral, e na de professores de Educação Física em específico, leva à reflexão de que sua superação passa necessariamente pela superação da sociedade de classes. Isto é, pensar um projeto de Educação qualificada, passa necessariamente por eliminar os entraves para tal, ou dito mais precisamente, eliminar a contradição qualificação-desqualificação, que é elemento

constitutivo (necessário e não contingente) da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista de classes. Pois é próprio da formação social capitalista a desqualificação da formação para a diminuição do valor da força de trabalho. A luta pelo projeto histórico socialista torna-se parte da luta pelo projeto de formação de professores pautada na qualificação.

É dentro do enfrentamento concreto na luta de classes, considerando o que aponta a ontologia do ser social, que encontramos os indicadores de que somos sujeitos da história e podemos orientar ações – teleologia – para a construção de outro projeto histórico, outra formação econômica, outro modo de vida. E podemos fazer isto na produção do conhecimento científico e nas disciplinas que orientamos na graduação de cursos de formação de professores de Educação Física que terão como campo de atuação profissional e de desenvolvimento do trabalho pedagógico e como objeto de estudo o par dialético “Trabalho-Lazer”. (SÁ, 2009, f. 7)

Todavia, ainda que se considera que a superação da contradição qualificação-desqualificação só possa ser plenamente atingida nas condições de superação da própria sociedade capitalista, isso não significa o abandono de possibilidades de construção de uma pedagogia socialista, ainda nas condições das contradições do sistema capitalista. Assim, destacamos a importância da categoria possibilidades, ou mais precisamente do par dialético realidade/possibilidades tratadas nestas pesquisas. Isso remete à consideração de que não basta compreender as contradições e nas mediações que nelas se processam; é preciso apontar, a partir das contradições que estão colocadas, as possibilidades superadoras e agir para a transformação da realidade concreta.

Neste aspecto, uma das grandes contribuições que destacamos na produção do conhecimento que analisamos, que tematiza a questão da formação de professores de Educação Física, é o desenvolvimento da categoria formação para a transição. Trata-se de pensar parâmetros teórico-metodológicos que possam contribuir na formação dos professores, tendo como horizonte a necessidade de transição ao socialismo, partindo de contribuições já existentes nas experiências da pedagogia socialista e nas proposições pedagógicas de inspiração socialista. Os parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores para a transição se assentam nos seguintes elementos:

1) a concepção de história marxista e a possibilidade humana de fazer sua própria história; 2) a possibilidade de surgimento do novo, a escola socialista, das entranhas, das contradições da realidade de crise capitalista; 3) a necessária ação concreta de resistência e intervenção consciente dos professores a ser assumida em períodos de transição perante a escola realmente existente (burguesa) com vistas à sua transformação em uma expressão superior, a escola socialista. (ALVES, 2015, f. 17)

Um dos principais fatores que medeia o processo de desqualificação ainda no processo de qualificação na formação de professores é a contradição que se expressa na dicotomia entre teoria e prática, levando à predominância de uma pedagogia baseada na epistemologia da prática e nos denominados saberes docentes, o que é próprio do trato com o conhecimento fundamentado na lógica formal.

O diálogo com o conhecimento acumulado nos permitiu concluir, a respeito da formação dos professores em geral, que a pedagogia hegemônica está baseada na epistemologia da prática e nos saberes docentes. (RODRIGUES, 2014, f. 153)

Segundo as pesquisas, a superação desta dicotomia passa necessariamente pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, pela prática qualificada, pedagógica, científica e política, como destacamos no excerto abaixo:

O pressuposto central, por conseguinte, é o de que a formação do professor em Educação Física, marcada por antagonismos de projetos, dá-se na contradição entre teoria e prática, cuja superação passa, necessariamente, pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, ou seja, pela prática qualificada pedagógica, científica e política." (SÁ, 2009, f. 7)

A consideração da relação dialética entre teoria e prática na formação de professores é condição para a formação humana com consistente base teórico-metodológica, que se expressa na práxis. Portanto, superar as contradições na formação de professores de Educação Física também passa por superar a contradição entre a epistemologia da prática e a práxis, em vista a formação da consciência filosófica em lugar do senso comum, garantindo assim uma formação qualificada e que possa atender a uma formação para a transição.

Nos cursos de formação de professores de Educação Física, é destacado nas pesquisas analisadas que, além da cisão entre teoria e prática, também aparece a separação entre corpo e mente no trato com o conhecimento da cultura corporal a partir da referência em abordagens teórico-metodológicas que se fundamentam em concepções biologicistas, naturalistas e mecanicistas, principalmente no trato com o conhecimento da saúde.

O trato com o conhecimento da saúde, seja na prática pedagógica da Educação básica, seja na formação de professores, é amplamente dominado por abordagens que segmentam o ser social em compartimentos fechados, privilegiando os conhecimentos de áreas da biologia em detrimento de outras áreas necessárias à compreensão do ser social como uma totalidade indivisível. O que, conseqüentemente leva a um conceito de saúde fundamentado na lógica formal que estabelece uma relação linear entre movimento humano mecânico e saúde, como é evidenciado nos estudos no âmbito da biomecânica.

A superação desta contradição passa pela elaboração de um conceito mais ampliado de saúde na formação de professores de Educação Física, tendo como fundamento a vida real e concreta do ser social no contexto do modo de produção da vida. São os homens e mulheres, reais e concretos, que estabelecem determinadas relações no ato de produção da existência, isto é, na vida efetivamente real, que constituem a base fundamental para a elaboração de um conceito ampliado de saúde. O que exige recuperar a ontologia do ser social, o trabalho como atividade vital do gênero humano e a forma alienada que assume na sociedade de classes, as relações de base e superestrutura no modo de produção e seus elementos mediadores que expressam as contradições fundamentais do sistema capitalista em crise.

É preciso elaborar uma compreensão ampliada de Saúde, para responder à questão apontada na concepção da Salutogênese: de onde vem a saúde, princípio conceitual adotado nesta tese. Neste sentido, a formação ampliada contribui com a perspectiva de revolução compreendendo a Saúde como sentido de vida, relacionado com a materialidade concreta do modo de produção de vida. (HACK, 2017, f. 183)

Portanto, em suas análises, no que concerne à formação de professores de Educação Física, a produção do conhecimento em Educação Física nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, aponta para a necessidade de compreender as contradições qualificação/desqualificação cujos elementos mediadores são a negação do conhecimento científico e sistematizado, a dicotomia teoria e prática, a cisão corpo e mente, a epistemologia da prática, a desconsideração do trabalho como articulador do conhecimento e princípio educativo, materializados nos currículos de formação. Essa desqualificação que ocorre ainda no processo de qualificação na formação de professores se desenvolve no quadro de crise estrutural do capital e seu corolário de redução do custo do trabalho, cujo rebaixamento da formação é parte constitutiva.

Reconhecemos, que ao fundamentar suas teses na defesa da Educação de qualidade amparada na afirmação da necessidade de constituir currículos que contemplem conhecimentos científicos e sistematizados na escola, ressaltando a importância do papel do professor para o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos, a produção do conhecimento aqui destacada se coloca entre aquelas que apontam para uma perspectiva revolucionária de Educação e, conseqüentemente apontam em direção ao movimento de superação da sociedade de classes.

Isto porque, nas condições nas lutas de classes, defender a transmissão do conhecimento científico significa proporcionar às camadas populares a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social que desenvolvem na vida real e concreta para que possam se libertar

das condições de exploração em que vivem, ou seja, para que possam se dispor das armas necessárias à conquista da emancipação humana.

Da mesma forma esta perspectiva revolucionária da Educação está presente nas investigações que desenvolvem a crítica às políticas educacionais que nos últimos anos tiveram como foco, justamente o rebaixamento dos currículos, a desqualificação do ensino escolar, especialmente no que diz respeito à recente reforma do ensino médio, apontando os interesses de classes, especificamente o interesse da classe burguesa dominante em reduzir o custo da força de trabalho. Trata-se de um reforço aos mecanismos de recomposição de hegemonia que são acionados pela classe burguesa com o objetivo de minimizar a importância da escola na transmissão do conhecimento científico das múltiplas áreas da cultura humana, retirando ou diminuindo a carga horária de componentes curriculares obrigatórios como filosofia, sociologia, artes e Educação Física.

Na discussão sobre a formação de professores, a defesa da formação para a transição está colocada na perspectiva revolucionária da emancipação humana. A luta de classes é concebida como categoria chave para compreender as disputas de projetos de formação que se expressam na contradição formação *omnilateral*/unilateral. É justamente da consideração do aprofundamento da crise estrutural do sistema capitalista que arrasta todo o planeta as suas injunções, levando a um processo crescente de barbárie civilizatória, que urge a necessidade de estabelecer parâmetros teórico-metodológicos que alicerces uma concepção de formação para a transição a um outro projeto histórico.

Nesse sentido, as possibilidades para a produção do conhecimento científico para além do capital no âmbito da Educação Física, considerando a análise das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, se alicerçam nos elementos apresentados neste capítulo, que consideram recuperar os estudos no âmbito da ontologia do ser social em contraposição ao ceticismo ontológico, de se ancorar e desenvolver as categorias fundamentais da lógica dialética, de se articular o lógico com o histórico, de defender o conhecimentos científico e estabelecer parâmetros teórico-metodológicos que fundamentem uma formação para transição, para além do capital.

Contudo, a produção do conhecimento também depende de condições objetivas, sendo determinada pelas condições materiais de existência e pelas políticas públicas. Isso significa que a possibilidades da produção do conhecimento para além do capital também se pautam em medidas imediatas e históricas.

Do ponto de vista imediato, urge a necessidade de reversão das medidas governamentais, sobretudo a partir dos anos de 2016, que levaram à diminuição ostensiva dos recursos para a área de ciência e tecnologia e para as universidades públicas, que tem colocado em risco seu funcionamento. Dentre as principais medidas, a revogação do teto de gastos é urgente, tendo em vista o impacto gerado no orçamento das áreas supracitadas, com consequências relacionadas à diminuição e cortes de bolsas de pesquisa, congelamento das bolsas, dificuldades para manutenção de infraestruturas como laboratórios e equipamentos. Para superar esses limites é fundamental a recomposição dos orçamentos.

Do ponto de vista histórico, é necessário libertar a ciência do jugo do capital, que a submete a uma condição predominantemente de propriedade privada para a exploração do trabalho humano, o que exige a luta organizada para a superação do próprio sistema baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção.

Mediante o exposto, avançamos na próxima seção da tese em apresentar, em esforço de síntese teórica, nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, reafirmamos de início que a hipótese apresentada em três pressupostos, alicerça em síntese a tese de que as determinações que vêm gerando historicamente os nexos e relações entre a crise estrutural do capital, a ciência e a produção de teses da área de Educação Física, elaboradas por professores/pesquisadores em PPG em Educação no estado da Bahia, apontam que o sistema de produção capitalista, em sua lógica insaciável de expansão contínua do capital, que caracteriza sua fase de desenvolvimento imperialista, defronta-se com limites insuperáveis para o desenvolvimento pleno das forças produtivas da humanidade, tal como a ciência, enquanto força produtiva humana fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Na investigação foi identificado que o processo de deterioração das condições de vida da classe trabalhadora em todo o mundo, operada pelo capital financeiro monopolista, por intermédio de seus organismos multilaterais a seu serviço (FMI, BM, *Troika* e etc.) na tentativa de enfrentar suas próprias crises de rentabilidade (quedas na taxa de lucro), determina o atual processo de crise na ciência e na universidade pública brasileira, marcada pela diminuição massiva dos investimentos públicos e privatizações que aprofundam a subsunção aos interesses do capital.

No Brasil, a partir do ano de 2016, os planos de ajuste fiscal aplicados pelos governos de Temer e Bolsonaro levaram a um processo acentuado de destruição dos serviços públicos em geral. A tendência histórica de transferência de recursos financeiros para serviços públicos essenciais aos trabalhadores, tais como Educação, saúde, moradia para o pagamento da dívida pública estabelecida no orçamento geral da União nos últimos anos se agravou, afetando enormemente a qualidade de vida de grande parte da população.

Após um período favorável de aumento substancial de recursos para o setor que vinha se consolidando desde 2006, a área de ciência e tecnologia sofreu um forte revés com a interrupção dos investimentos que se processou no contexto dos planos de ajuste fiscal a partir de 2016; neste contexto de realidade, bolsas de pesquisas foram cortadas, programas fundamentais voltados à formação de novos quadros para a produção da ciência, como o programa Ciência Sem Fronteiras, foram desmantelados; o Ministério de Ciência e Tecnologia foi fundido com o de Comunicações, com drástica diminuição de recursos; projetos de criação dos chamados fundos patrimoniais para alocar recursos da iniciativa privada em detrimento do investimento público nas pesquisas já começam a serem pensados, pondo em risco a autonomia das instituições para a produção do conhecimento científico; por fim, avançam forças

conservadoras com o interesse de entregar a gestão administrativa das universidades federais para organizações sociais, eliminando todo o vestígio de autonomia universitária, como se pode ver no chamado projeto “Future-se”.

Os resultados já podem ser vistos, os dados comprovam; dada a precariedade das condições para o desenvolvimento da ciência no Brasil, diante do projeto de desmantelamento e sucateamento do setor levado a cabo pelas políticas atuais, nos consolidamos como uma país que significativamente importa ciência e tecnologia e exporta cada vez mais cientistas brasileiros para o exterior, em um movimento conhecido como “fuga de cérebros”. Os que permanecem no país encontram dificuldade de todas as ordens como financiamento para pesquisa, infraestrutura, equipamentos e recursos humanos.

Por tudo isso, na linha de uma reivindicação transitória da classe trabalhadora, é urgente a recomposição do orçamento para a área de Ciência e Tecnologia, com a reconstrução do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações, o que passa pela revogação das medidas econômicas que vêm estrangulando os investimentos em serviços públicos, especialmente a Emenda Constitucional 95 que instituiu o teto de gastos.

No contexto das possibilidades de reconstrução, é necessário avançar os debates, as discussões com ampla participação de toda a comunidade acadêmica e no interesse da classe trabalhadora, sobre uma nova Política Nacional de Ciência de Tecnologia e de Pós-Graduação, instituindo novos marcos legais, pautados em princípios de autonomia universitária, investimento público, gestão pública e democrática para que a pesquisa científica possa avançar no sentido de atender aos reais interesses da classe trabalhadora e não apenas ao setor empresarial, como aqueles ligados à indústria do agronegócio ou do petróleo e gás.

Portanto, firmando os pés no chão, considerando as atuais condições concretas da luta de classes e como elas se expressam no fenômeno da ciência e tecnologia no Brasil, pensar possibilidades de uma produção do conhecimento científico para além do capital passa, antes de mais nada, pela interrupção dos planos destruidores da burguesia de aniquilar os serviços públicos em nome dos lucros do capital, mediante movimentos organizados de luta que destaquem o papel fundamental da Ciência e Tecnologia como um motor para o desenvolvimento da sociedade.

Contudo, como expomos em nossos estudos, tal luta deve ser vinculada permanentemente ao interesse histórico da classe trabalhadora de superação da própria sociedade capitalista, considerando que uma ciência para além do capital levada até as suas últimas consequências significa a destruição do regime baseado na propriedade privada dos

meios de produção e a expropriação do capital, condição fundamental para tornar a ciência um bem comum a todos.

A produção do conhecimento científico reflete as condições históricas para a sua produção; as contradições da luta de classes em nossa sociedade e as formas como elas se expressam no fenômeno da ciência e tecnologia produzem implicações epistemológicas; um embate de ideais se processa no interior da produção do conhecimento *stricto sensu* refletindo implícita ou explicitamente as contradições da luta de classes, engendrando concepções de mundo, de homem, de sociedade e de conhecimento que conformam a defesa de um determinado projeto histórico.

A partir de elementos desta realidade, reafirmamos na tese de que em uma sociedade de classes como a que vivemos no atual momento histórico, cujos antagonismos se agudizam, os fundamentos lógicos que alimentam historicamente a produção de teses de Educação Física que vêm sendo produzida por professores/pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, considerando o período de 2004 a 2020; a análise da produção dessas teses aponta para a existência da luta de projetos de sociedade, cujas premissas se expressam no conflito teórico entre a lógica formal e a lógica dialética na apropriação dos objetos de investigação, que implicam, por um lado, o recuo da teoria, o ceticismo ontológico e o relativismo epistemológico, a (in)disciplina intelectual pautada na perspectiva multirreferencial, que alimentam a luta de classes, e, por outro, na concepção dialética e materialista da história como contra hegemônica.

A partir da análise das produções de teses de nosso banco de dados foi possível confirmar a tese de que a produção científica analisada, apresenta interesses pela produção do conhecimento para além do capital, pois há indicadores do pensamento científico alicerçados em fundamentos da lógica dialética, na medida em que possibilita a compreensão do movimento real e concreto da realidade objetiva dos estudos da área, contribuindo significativamente para a construção da teoria revolucionária, apresentando possibilidades para alicerçar o processo de transição, necessária à superação da sociedade de classes.

Após a análise dos fundamentos lógicos que sustentam a produção do conhecimento científico em Educação Física, especificamente, a análise do conjunto da produção expressa nas teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado da Bahia, ressaltamos nestas considerações teóricas acerca dos fundamentos lógicos da ciência e seus nexos e relações com os interesses antagonicos das classes sociais fundamentais em conflito do modo de produção capitalista, que a referência do materialismo histórico e dialético constitui a

teoria do conhecimento mais avançada para a produção científica para além do capital, isto é, para a construção do conhecimento científico que se coloque a serviço dos interesses de emancipação da classe trabalhadora.

Esta realidade, assim explicitada, ocorre porque o materialismo histórico dialético, enquanto lógica e teoria do conhecimento, por seus pressupostos teórico-metodológicos de reflexão teórica alicerçada na radicalidade, na totalidade concreta, no movimento dialético, constitui o método de produzir novos conhecimentos avançados, que a humanidade já alcançou em seu desenvolvimento histórico; contraditoriamente, analisada na luta de classes, se coloque em uma condição de ser uma teoria contra hegemônica aos interesses do capital e, conseqüentemente, combatida na atual sociedade.

Na área da Educação Física, independentemente do objeto de investigação, que trata de uma determinada realidade problematizada, na análise da produção que realizamos, constatamos que há teses que se fundamentam no sistema lógico formal, em função dos limites colocados pelo dispositivo categorial – limites estes que estão expressos no fato de que seus conceitos refletem em seu conteúdo a realidade de modo parcial, posto ter como pressuposto uma concepção de realidade baseada na ausência do movimento dialético – não apresentam a possibilidade de que a realidade do objeto que investigam possa vir a se tornar outra coisa diante da construção de novas condições históricas na realidade concreta.

Diante disso, tais teses ao proporem mudanças, “transformações” aos problemas identificados as fazem no horizonte de uma concepção idealista, na qual a transformação se liga às alterações nas próprias concepções, representações, formas de abordagens do problema, ou seja, no plano exclusivo da subjetividade sem referência à materialidade concreta da vida.

Neste contexto a desontologização do conhecimento tem lugar central, pois não importa buscar ancorar-se e desenvolver um dispositivo categorial que ajude a compreender as condições concretas em que se situa o objeto problematizado, bem como as relações e nexos que se estabelecem através de determinados mediadores, mas, pelo contrário, se alicerça em dispositivos categoriais formados por pseudoconceitos que têm origem no mundo da pseudoconcreticidade, formada pelas representações que se tornam autônomas perante as condições concretas que as produzem. As proposições destas produções, portanto, não são superadoras das contradições, mas, pelo contrário, as reafirmam.

Subjacente a esta negação da ontologia e desta concepção gnosiológica idealista se configura uma posição teleológica do tipo determinista e, portanto, reafirmadora das contradições próprias da estrutura e dinâmica da formação social e econômica baseada na

propriedade privada dos grandes meios de produção; o capitalismo é concebido como o fim da história, o máximo de desenvolvimento social que a humanidade poderia almejar alcançar; e as concepções idealistas em suas proposições de transformação esbarram no limite de que o objetivo maior a atingir é atenuar as contradições – por exemplo, quando se dissolve a contradições fundamentais do capitalismo em conflitos identitários destituídos da perspectiva de classe.

Dessa forma, ainda que se produzam críticas às relações sociais do modo de produção capitalista– e se produzem, pois as localizamos na produção analisada, sendo muitas delas legítimas – na medida em que esta crítica não é levada até as últimas consequências – isto é, a lógica que consubstancia tais crítica não é explicada em suas últimas determinações –, no sentido de captar o movimento real e concreto nas relações de base e superestrutura, as teses que se fundamenta na lógica formal e em concepções idealistas continuam a se situar entre aquelas que defendem o projeto histórico capitalista de exploração com todas as contradições dele decorrentes.

Assim, as temáticas tratadas nas produções de teses analisadas se referenciam em teorias como, teoria dos saberes docentes, da sociologia da experiência, da epistemologia da prática, experiência docente, das representações dos chamados atores sociais, da concepção de história como memória referenciada nos escritos, na concepção de emancipação pautada na teoria do esclarecimento, na referência da nova história, no paradigma multirreferencial, nas histórias de vida, relatos verbais, narrativas autobiográficas, pesquisa do tempo presente e entre outras.

Na possibilidade da produção do conhecimento científico em Educação Física se desenvolver para além do capital, reafirmamos o que lançamos no terceiro pressuposto da tese de que é fundamental os pesquisadores levarem em consideração, o trato com as categorias da lógica do materialismo histórico dialético, tendo em vista a necessária articulação do lógico com o histórico para a reprodução do movimento real do objeto, enquanto sua estrutura e dinâmica. Todas as investigações que se fundamentaram em um dispositivo categorial da dialética materialista e histórica, precisamente por compreenderem o movimento real e concreto dos fenômenos investigados, terminaram por apontar possibilidades superadoras nas pesquisas que contribuem para a superação da forma sociometabólica do capital.

Concluimos, portanto, afirmando em tese, que na sociedade capitalista com interesses antagônicos entre a classe trabalhadora e a burguesia, a ciência não constitui uma área de neutralidade ideológica; pelo contrário é um campo de disputas cada vez mais acirradas, dado o aprofundamento das contradições da fase imperialista do capital que geram fortes implicações

para a área de Ciência e Tecnologia; disputas estas que se desenvolvem através de diferentes mediações como o marco legal, a política e a lógica da produção do conhecimento. No âmbito da lógica da produção do conhecimento das teses em Educação Física no estado da Bahia, essa disputa está dada no confronto entre a lógica formal e a lógica dialética de se produzir ciência, na qual essa última apresenta indicadores de possibilidade para uma produção do conhecimento para além do capital, na linha da transição rumo ao projeto histórico socialista.

## REFERÊNCIAS

- ACCORDI, Leandro de Oliveira. **Memórias Periféricas...** As narrativas de Mestre Nô: Capoeira Angola, Educação e Formação Humana BA/BR.378 f.: il. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **A Produção de pesquisas em Educação Física, esporte e Lazer com a temática escola no Nordeste brasileiro (1982-2004):** mediações e possibilidades da Educação para além do capital. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2007.
- ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital:** a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 348 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALVES, Moises Henrique Zeferino. **Produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012:** determinações históricas da Política nacional de pós-graduação. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- ALMEIDA, Mailane Lopes de. **O Club Esportivo Feminino e as Formas de Sociabilidade para as Mulheres da Elite em Aracaju (1919-1926).** 2017. 143 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2017
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Garamond, São Paulo, 2012. 436 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Aonde vai o mundo do trabalho?** In: COGGIOLA (org.). Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997. 61-70 p.
- ÁVILA, Astrid Backer. **A pós-graduação em Educação física e as tendências na produção de conhecimento:** o debate entre realismo e anti-realismo. 2008. 233 f. Tese (doutorado), Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade:** teoria do conhecimento. Alfa Omega, São Paulo, 1985. 223 p.
- BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. **Lazer, educação e cultura corporal:** um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem. 2014. 187 f. Tese. (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.
- BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Vol. 1. Brasília: CAPES, 2010. 309 p.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1988, 454 p.

BUCCI, M. P. D. **Future-se: futuro de incertezas para as universidades e institutos federais.** In: XIMENES, S.; CÁSSIO, F. (Org.). *Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira.* Santo André: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC, Universidade Federal do ABC, 2019, p. 30-42.

CÁTEDRA PASCHOAL SENISE; FORPROP. *Contribuições para a discussão do PNPG. Relatório.* São Paulo. 2022. Relatório. Disponível em <<https://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2012/03/Normas-da-ABNT.pdf>> Acesso em: 20 de set. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional.** Folha Online. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2016

\_\_\_\_\_. *A universidade pública sob nova perspectiva.* **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Set /Out /Nov/ de 2003.

CHAVES, Márcia. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: Balanço e perspectivas.** 159 f. 2005. Pós-Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

\_\_\_\_\_.  
CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: Leis e categorias da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 2004. 354 p.

COLAVOLPE, Carlos Roberto. **Sociedade Educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores.** 2010. 234 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2010.

DUARTE, Ruy José Braga. **A formação dos estudantes na educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da Bahia – 2008 a 2016: contradições e possibilidades de uma educação emancipatória.** Orientadora: Celi Nelza Zülke Taffarel. 2021. 214 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ENGELS, F. **A dialética da natureza.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. 238 p.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo: Global Editora. 1979b. 79 p.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring.** São Paulo: Boitempo, 2015. 380 p.

FATORELLI, M. L. Entrevista com Maria Lucia Fatorelli. **Carta Capital**, São Paulo, 09 jun. 2015. Disponível em: . Acesso em: mai. 2015.

FERNANDES, Frolestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina .** 4ed. São Paulo : Global, 2009. 151 p.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. **A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma.** 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As Arenas do Esporte**: a disputa dos rumos da política nas conferências nacionais e na produção do conhecimento em um período de transição. 145 f. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, Autores Associados, n. 46, p. 235- 274, jan./abr. 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A análise epistemológica dos métodos de pesquisa educacional**. 1982. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 1982.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em Educação**: Estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

HACK, Cássia. **Formação de Professores e Professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da Saúde**: Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. 235 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. A. von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em Educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 176 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro** de 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 280 p.

\_\_\_\_\_. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 248 p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 301 p.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e Mídia Esportiva**: representações sociais das juventudes. 290 f. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2004.

LÊNIN, Vladimir Il'ich. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007. 200 p.

LÊNIN, Vladimir Il'ich. **Que fazer**: Problemas candentes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1978.

LORDELO, Petry Rocha. **O trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano**: contribuições para uma educação politécnica. 136f. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. 268 f. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LUBRISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de Estilo Acadêmico**: Monografias, dissertações e teses. 4. ed. Salvador: Ed. UFBA, 2008. 145 p.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARX, Karl. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. IN: MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. 4ª reimpressão. Tradutor: Jesus Ranieri. São Paulo: BOITEMPO, 2010.

MARX, Karl **O Capital**. Vol. 3. São Paulo. Abril Cultural, 1988.

MARX, Karl **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 571 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 72 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MATHEUS, Dácio Roberto. **O future-se e as ameaças à autonomia universitária e ao debate democrático das políticas públicas**. In: XIMENES, Salomão e CÁSSIO, Fernando (organizadores) Future-se? Impasses e perigos à Educação superior pública brasileira. Santo André: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p.

- BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.** 267 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade.** 178 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- MÉSZAROS, Í. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZAROS, Í. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Biotempo Editorial, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **O Século XXI: socialismo ou barbarie?** São Paulo: Boitempo, 2012. 118 p.
- MONTORO, Xabier Arizabalalo. **Capitalismo y economía mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI.** Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014. 720 p.
- MONTORO, Xabier Arizabalalo. **Capitalismo e economia mundial.** Revista A Verdade, nº 94. Ago 2017, p. 73-84.
- MONTORO, Xabier Arizabalalo. **Financeirização? Não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do capital.** Revista A Verdade, nº 97. Ago 2018, p. 75-85.
- MONTORO, Xabier Arizabalalo. **Extratos de Capitalismo e Economia Mundial.** Revista A Verdade, nº 103. Jan 2020, p. 76-87.
- MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em Educação.** Revista Portuguesa de Educação. Braga: Portugal, v. 14, n.1, 2001
- MOREIRA, Anália de Jesus Moreira. **As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das Escolas Banda Erê e Mãe Hilda.** 137 f. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- MORSCHBACHER, Márcia. **Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física.** 363 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- NOVACK, George. **Introdução a lógica marxista.** São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006. 116 p.
- OLIVEIRA, Ailton Fernando Santana. **Diagnóstico Esportivo no Brasil: desenvolvendo métodos e técnicas.** (142)f. 2013. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, Autores Associados, n. 18, p. 125- 232, set./out./nov./dez. 2001.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o Jogo na formação de professores de educação física**. 2017. 260 fls. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA.

OLIVEIRA, Murilo Moraes de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 163 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **A ciência e a Crise Estrutural do Capital**. Coletânea da Pós-Graduação de Geografia, na Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <[http://www.cristinapaniago.com/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/Ciencia\\_Tecnologia\\_e\\_Crise\\_Estrutural.185210041.pdf](http://www.cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Ciencia_Tecnologia_e_Crise_Estrutural.185210041.pdf)>. Acesso em: 20 jan 2020.

PARAISO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física**. 125 f. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PAULO NETTO, José. **Crise do capital e consequências societárias**. Serviço Social e Sociedade, nº 111. São Paulo, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. 528 p.

RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação e mídia: formação do sujeito em espaço-tempo de educação física**. 389 f. 2013 – Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2013.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **Política curricular brasileira no tempo presente: disputa pela hegemonia na implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES**. 236 f Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2010.

ROCHA, Luiz Carlos. **Políticas públicas de esporte e lazer na Bahia: um estudo analítico do Território Litoral Norte e Agreste Baiano**. 289 f. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2012.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **Formação de professores: A Prática de Ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de Formação Omnilateral e da Licenciatura Ampliada**. (173)f. il. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SÁ, Kátia Oliver de. **Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em Educação física**. 341 f. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SÁ, Kátia Oliver de. **Projetos integrados de pesquisa em rede**: 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. 2013. 147 f. Pós-doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013.

SANTOS, Rosicler Teresinha Sauer. **A educação física no currículo integrado do IFBA**: realidade e possibilidades. 216 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. 112 p.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. **Jogos e Corpos na educação étnico raciais**: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil. 364 f. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

SILVA, Ivson Conceição. **Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA**: realidade e possibilidade na formação de professores. 2015. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

SILVA, Ivson Conceição. **Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia**. 313 f. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e; SACRAMENTO, Leonardo. **O político e o Jurídico na aproximação do conhecimento ao capital produtivo**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande – MS, n. 30, p. 203-220, jul/dez. 2010

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. **Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB**.

SILVA, Rossana Valéria Souza e. **Mestrados em educação física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SILVA, Rossana Valéria Souza e. **Pesquisa em Educação Física**: Determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1997.

SILVA, Wellington Araújo. **As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na Educação física**: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte. 164 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, Giselle; Morena Gomes Marques, SOARES. **Contrarreformas e recuo civilizatório**: um breve balanço do governo Temer. Revista Ser Social, Brasília - DF, v. 21, n. 44, p. 11-28, jan/jun. 2019.

TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física na Pré-escola**: contribuições da abordagem Crítico-Superadora. 159 f. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TIGRE, Diana Martins. **Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em Educação Física**. 307 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

TRANZILO, Paulo José Riela. **O Setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010)**: contradições, críticas e possibilidades de superação. 261 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: e pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2013. 175 p.

TROTSKY, Leon. Programa de Transição. In: MARX E ENGELS; LENIN; TROTSKY. **O Programa da Revolução**. 4. Impressão, Brasília: Nova Palavra, 2018.

WARDE, M. **Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

XIMENES, Salomão e CÁSSIO, Fernando (organizadores). **Future-se? Impasses e perigos à Educação superior pública brasileira**. Santo André: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC : Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p.

ZAMBRANO, Claudia del Pilar Echeverry. **Pedagogias do corpo na educação da dança de matriz africana em salvador, Ba, Brasil**: perspectivas e tensões do projeto emancipatório. 212 f. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## ANEXO A:

Quadro 06 - Instrumento de registro de preenchimento da planilha excel: instrumento de caracterização da produção científica levantada pelo projeto ESPISTEFNORDESTE - 51 campos, sendo 16 dados formais e 35 dados de análise da produção.

CAMPOS	CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	O QUE FOI ELABORADO E O QUE É RECOMENDADO (sugestões)
<b>A</b>	<b>Código de registro</b>	Número da produção (dado a ser preenchido pela equipe coordenadora de cada estado, considerando o estado e a sequência numérica dos registros nesse estado). O código será atribuído considerando a sequência por estado. Exemplo – AL0001, em que AL é a sigla do estado de Alagoas e 0001 é o primeiro registro, considerando quatro dígitos para até 1000 registros por estado.
<b>B</b>	<b>Estado</b>	Onde atua o pesquisador. Dado tomado do anexo II. Utilizar a sigla do estado. Exemplo: Alagoas – AL.
<b>C</b>	<b>Sigla da IES</b>	Instituição do Ensino Superior – IES, onde atua o pesquisador, dado tomado do anexo I que contém a planilha de cursos de Ed. Física em atividades nos estados do Nordeste.
<b>D</b>	<b>Código do curso</b>	Curso de Educação Física, onde atua o pesquisador, dado tomado do anexo I.
<b>E</b>	<b>Nome do docente / Lattes</b>	Nome do autor da dissertação ou tese que está sendo analisada. (Coletar do nome no Banco da CAPES e conferir com o registro utilizado no Currículo Lattes). Se estiver diferente, privilegiar o registro do Currículo Lattes. (Verificar grafias, abreviações e acentos para preservar no registro). <b>Colocar o nome do autor em letra minúscula)</b>
<b>F</b>	<b>Gênero do autor</b>	Registrar M para masculino e F para Feminino. Prestar atenção para nomes que podem ser utilizados por homens e mulheres: Exemplo: Ivair. Nesses casos, vale conferir no campo “sexo” no currículo Lattes.
<b>G</b>	<b>Endereço Currículo Lattes</b>	Tomar o link registrado no anexo II, ou procurar na plataforma Lattes ( <a href="http://lattes.cnpq.br/">http://lattes.cnpq.br/</a> na busca de currículos. Digitalizar o nome do docente registrado no anexo II. Uma vez aberto o currículo, no final da página de inicial aparece o ID do currículo Lattes – sequência de números após o endereço. Por exemplo: <a href="http://lattes.cnpq.br/7263318849588556">http://lattes.cnpq.br/7263318849588556</a> o ID 7263318849588556. Na planilha, marcar a coluna e formatá-la como “texto” e colocar a sigla ID antes do número, ou seja: ID 7263318849588556
<b>H</b>	<b>Área de formação graduação</b>	Tomar dado da Plataforma Lattes. Caso tenha duas graduações, priorizar a área da Educação Física <b>ou a 1ª que aparece.</b>
<b>I</b>	<b>Titulação Pós-Graduação (M/D/PD)</b>	Registrar o nível a que corresponde à dissertação ou tese que está sendo analisada. Nos casos em que o mesmo docente tenha mais de uma pesquisa a ser analisada, será necessário fazer um registro por cada dissertação ou tese concluída. Os dados devem ser coletados no banco de teses da CAPES ou no BDTD. A partir do texto completo podem ser confirmadas as informações. M = Mestrado; <b>P = Profissionalizante (?)</b> D = Doutorado e ( <b>Pós-doutorado não considerar no levantamento</b> )
<b>J</b>	<b>IES da titulação Pós-Graduação</b>	Sigla da instituição onde foi defendida a dissertação ou tese que está sendo analisada. Dado tomado na ficha catalográfica da tese.
<b>K</b>	<b>Área do Curso de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (planilha matriz epistemológica)</b>	Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Se houver mais de uma área do curso de Pós-Graduação, separá-las por ponto e vírgula.
<b>L</b>	<b>Linha de pesquisa e/ou grupo de pesquisa</b>	Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Se houver mais de uma área, separá-las por ponto e vírgula. Caso não tenha registro colocar: NC: (nada consta)

<b>M</b>	<b>Agência de Fomento (bolsa)</b>	Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Se houver mais de uma agência, separá-las por ponto e vírgula. <b>Olhar no agradecimento do autor, se for necessário.</b>
<b>N</b>	<b>Título da pesquisa</b>	Registrar a pesquisa que está sendo analisada, conforme aparece no Banco de Teses da CAPES.
<b>O</b>	<b>Localização da dissertação ou tese</b>	Opções de registro: a) On-line. Registrar o endereço eletrônico ou link; b) página de catalogação; c) com o autor.  <b>(Essa indicação faltou na planilha 5 Geral)</b> <b>Indicação para os pesquisadores: Dado levantado em site de busca.</b> <b>Exemp. Google.</b>
<b>P</b>	<b>Ano de defesa</b>	Registrar conforme aparece Currículo Lattes. Não tendo o dado, não encontrando ir à <b>Ficha catalográfica da produção.</b>
<b>Q</b>	<b>Orientador</b>	Nome completo do orientador da pesquisa que está sendo analisada. Registrar conforme aparece na produção <i>stricto sensu</i> .
<b>R</b>	<b>Sexo do orientador</b>	Registrar M para masculino e F para Feminino. Prestar atenção para nomes que podem ser utilizados por homens e mulheres: Exemplo: Ivair. Nesses casos, vale conferir <b>no campo “sexo” no currículo Lattes.</b>
<b>S</b>	<b>Co-orientador</b>	Nome completo do co-orientador da pesquisa que está sendo analisada. Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Nos casos em que não houver co-orientador, preencher com NC (não consta).
<b>T</b>	<b>Resumo</b>	Transcrição do texto completo do resumo. Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou no texto completo da dissertação ou tese.
<b>U</b>	<b>Palavra-chave 1</b>	Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 3ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente.
<b>V</b>	<b>Palavra-chave 2</b>	Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 3ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente.
<b>W</b>	<b>Palavra-chave 3</b>	Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 3ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente. Sugestão da Bahia: Ampliar para cinco as palavras-chave e em caso da produção não apresentar no resumo, é preciso que seja <b>especificado no protocolo de preenchimento como levantar.</b> Sugestão de Volmir Von Dentz: Ampliar para seis palavras-chave.
<b>X</b>	<b>Palavra-chave 4</b>	Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 3ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente.
<b>Y</b>	<b>Palavra-chave 5</b>	Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 3ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente.
<b>Z</b>	<b>Principais temáticas tratadas</b>	Síntese, considerando o resumo e as palavras-chave. (Dado a ser preenchido pela equipe coordenadora, considerando, ou não, a classificação de GTTs do CBCE, ou, uma classificação elaborada <i>a posteriori</i> )

		<p><b>Sugestão:</b>  <b>Definir pela categoria de conteúdo-chave do título. (Sugestão da Bahia)</b>  <b>As temáticas levantadas ficarão em aberto ou serão elencadas <i>a posteriori</i>.</b>  Considerando a segunda alternativa, precisamos discutir e definir se adotaremos a classificação dos GTTs do CBCE ou não. Em caso de não adotarmos, teremos que ter outra referência de classificação por determinados critérios.</p>
AA	<b>Definição do problema/ questão principal</b>	Dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo. (p. xx)
AB	<b>Objetivo geral</b>	Dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo. (p. xx)
AC	<b>Tipo de pesquisa (metodologia predominante).</b>	Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência. (p. xx)
AD	<b>Fonte de coleta das informações</b>	Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar a página da citação ou do conteúdo (resumido). (p. xx)
AE	<b>Origem dos dados e ou informações (protocolo)</b>	Sigla do estado onde foram coletados os dados e/ou as informações, no caso de pesquisa empírica. Registrar a página da citação ou da referência (p. xx).
AF	<b>Pesquisa bibliográfica, documental e empírica</b>	(Pesquisa teórica). Registrar PB para Pesquisa Bibliográfica, PD, para Pesquisa Documental. Registrar a página da citação ou da referência (p. xx). <b>Obs. Ampliado com a pesquisa empírica.</b>
AG	<b>Técnicas predominantes na coleta de dados (considerando momento inicial e final)</b>	Instrumentos e/ou técnicas utilizadas na coleta de informações. Destacar as mais importantes. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência.
AH	<b>Técnicas ou formas de tratamento dos dados</b>	Formas de organização, agrupamento, ou sistematização dos dados. Dependendo do tipo de pesquisa, podem ser utilizadas técnicas estatísticas ou de análise do discurso, etc. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência (p. xx)
AI	<b>Principais resultados (protocolo)</b>	Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo dos conteúdos (p. xx)
AJ	<b>Conclusão principal</b>	Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência (p. xx)
AK	<b>Principais recomendações ou propostas</b>	Recomendações ou propostas de mudança ou intervenção. Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo dos conteúdos.
AL	<b>Teorias utilizadas ou elaboradas</b>	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 dissertação ou tese. Registrar em parênteses a página da citação ou do resumo dos conteúdos (p. xx)
AM	<b>Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação</b>	Transcrever as referências, relativas aos autores mais importantes que subsidiam a interpretação. Dado tomado das referências e confrontado com o capítulo relativo ao referencial teórico. Registrar em parênteses a página da citação, autor e ano. Ex. xxxx (p. xx)
NA	<b>Análise de Citações</b>  <b>É SEPARADO PLANILHA À PARTE</b>	Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação - Transcrever todas as referências no final da dissertação ou tese, em planilha própria. Ver sugestão de planilha de Análise de Citações. Nessa planilha constarão: a) código de registro do autor; b) referência retirada do trabalho (registrar cada referência em uma linha da planilha); c) referência citada fundamenta a interpretação? (Assinalar SIM ou NÃO, conforme a leitura dos capítulos da análise dos resultados); d) assinalar a tipologia documental da referência (livro, capítulo de livro, artigo, trabalhos em eventos; documento retirado da internet; legislação; fonte histórica primária – originais, relatórios, fac-similes, etc.)
AO	<b>Críticas a outras teorias ou interpretações</b>	Dado tomado do capítulo relativo ao referencial teórico, interpretação de resultados ou conclusões. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência (p. xx)
AP	<b>Concepção de ciência</b>	Considerando o que é anunciada, defendida e que sustenta o processo de pesquisa. Dado tomado da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando” localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras “ciência”; b) destacar os parágrafos que contextualizam o termo; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a página da citação ou das referências.  <b>Sugestão:</b> Investigar qual o <b>caminho teórico percorrido na análise pelo pesquisador, considerando o referencial teórico científico de sustentação trabalhado na investigação do objeto</b> ; é preciso identificar o sistema científico de análise desenvolvido pelo pesquisador para dominar o caráter objetivo do objeto (suas propriedades e leis).
AQ	<b>Crítérios de cientificidade ou de prova científica</b>	Prova científica: Dado tomado da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando ”localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras “cientificidade”, ”rigor científico”, “prova científica” “comprovação” ; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido (citação) ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência. <b>Sugestão:</b> <b>Levantamento e análise do método científico promovido pelo pesquisador, considerando uma análise do grau de eficiência, quanto à condição de expor dados e fatos, que é capaz de levantar e explicar.</b> Verificar a condição que o pesquisador teve de verificar os dados/fatos, considerando a imediatividade ou a sua mediaticidade, a sua determinabilidade ou seja, o seu caráter determinante. É preciso identificar como ocorreu no método a sintetização do princípio abstrato para o concreto. <b>Em que bases o pesquisador cria a totalidade como estrutura significativa, enquanto processo no qual cria realmente o conteúdo objetivo e o significado de todos os dados e fatos tratados na pesquisa.</b>
AR	<b>Crítérios de objetividade/subjetividade</b>	Pressupostos gnosiológicos, relativos à relação entre objeto e o sujeito. Predomínio de dados empíricos objetivos ou da interpretação subjetiva. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto

		<p>completo da dissertação ou tese. Registro de citações ou da síntese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência. (p. xx)</p> <p><b>Sugestão:</b>          Acrescentar no protocolo desse campo o esclarecimento de que é <b>preciso reconhecer se o conteúdo das categorias, que refletem as propriedades e relações da realidade objetiva tratadas no objeto, capta com base no movimento do pensamento do pesquisador, a sua natureza, considerando o domínio de suas propriedades e relações que estabelece com a realidade.</b></p>
AS	<b>Concepção de temporalidade/historicidade</b>	<p>(Periodicidade do registro dos dados da pesquisa). Alternativas do registro no presente conjuntural, tempo curto, tempo longo, análise sincrônica, diacrônica, etc. fixação, evolução, transformação dos objetos ou fenômenos estudados. Dados tomados, da introdução ou capítulos relativos à metodologia e referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Registro de citações ou da síntese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência (p. xx)</p>
AT	<b>Concepção de espaço, realidade, visão do mundo</b>	<p>Pressupostos ontológicos relativos à localização e especificidades, dinâmica e movimento dos fenômenos ou objetos estudados. Concepções de ordem, desordem, equilíbrio, conflito; relação com contextos e entornos dinâmicos, ou não, onde se situam os objetos ou fenômenos estudados. Dados tomados, da introdução ou capítulos relativos à metodologia e referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Registro de citações ou da síntese. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência (p. xx)</p> <p><b>Sugerimos:</b>          Tomar as referências de Kosik (1995, p. 27-64) para analisar o significado de totalidade que nos fornece a compreensão dialética da realidade objetiva tratada pelo pesquisador. Tomar como recuperação para análise o fenômeno social que são os objetos de pesquisa, enquanto um fato histórico. Reconhecer a diferença com propriedade entre o conhecimento do objeto que ocorre de forma sistemático-aditivo (sistemático que procede por via somatória) ou dialético. É preciso identificar na pesquisa como os fatos e dados da realidade vêm a se tornar conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real.</p>
AU	<b>Concepção de homem/sociedade</b>	<p>Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD. Com as palavras "homem", "sociedade", "ser social"; ou outros termos afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a página da citação ou da referência (p. xx)</p> <p><b>Sugestão:</b>          Tomar como referência a leitura de Kosik (p. 241-248) para ter uma base da especificidade do "sentido predominante".</p>
AV	<b>Concepção de Educação Física</b>	<p>Dado tomado da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD. Com as palavras "Educação", "Educação Física", "formação", ou outros termos afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a página da citação ou das referências (p. xx)</p> <p><b>Sugestão:</b>          Sugerimos ampliar o campo: Concepção Educação Física, Esporte e Lazer. As produções <i>stricto sensu</i> são extensivas a estudos dessas categorias. Esclarecer o que tomamos como referência para tratar de "sentido predominante", "principais concepções". É preciso ter mais definição sobre o que queremos identificar. Sugerimos em vez de <u>sentido predominante</u>, <b>destacar as explicações teóricas que sustentam a Educação e Educação física.</b></p>

<b>AW</b>	<b>Abordagem Epistemológica predominante</b>	<p>Síntese, considerando o tipo de pesquisa, técnicas, critérios de cientificidade, critérios de subjetividade/objetividade, pressupostos gnosiológicos e ontológicos. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD. Com as palavras "Epistemologia", "abordagem", "paradigma", ou outros termos afins ; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a página da citação ou das referências (p.xx). (Dado a ser preenchido pela equipe coordenadora, considerando, a classificação acumulada em outras pesquisas epistemológicas, ou, uma classificação elaborada <i>a posteriori</i>).</p> <p><b>Sugestão:</b> Que seja definida a classificação das abordagens, a partir do acúmulo de outras pesquisas e não classificação elaborada <i>a posteriori</i>. Rever a orientação do anexo III (protocolo de preenchimento da planilha de Excel). Reconhecemos que não é suficiente localizar as categorias acima destacadas, Não basta identificar as categorias que podem localizar sentidos, mas <b>identificar a lógica existente nas produções que estão vinculadas ao estudo das formas e leis da captação da realidade objetiva do objeto de investigação no pensamento do pesquisador, considerando a necessidade de reconhecer as vias do movimento do conhecimento científico no sentido da verdade.</b></p>
<b>AW</b>	<b>Data do registro</b>	Registro da data do preenchimento da planilha com dados sobre a tese ou dissertação analisada.
<b>AX</b>	<b>Pesquisador responsável</b>	Nome do pesquisador ou equipe responsável pelo registro de dados sobre a tese ou dissertação analisada.
<b>AY</b>	<b>Supervisão no registro de dados</b>	Pesquisador Associado ou Principal responsável pela assessoria nos registros em cada estado do Nordeste.

**APÊNDICE A:**

Quadro 07 – Dados sobre a caracterização da produção levantada

<b>Código de registro</b>	<b>Nome do autor/Lattes</b>	<b>Sexo do autor(a)</b>	<b>IES da titulação- Pós-graduação</b>	<b>Linha de pesquisa e/ou grupo de pesquisa</b>	<b>Agência de Fomento (bolsa)</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Orientador</b>	<b>Sexo do orientador(a)</b>
1	Ailton Fernando Santana de Oliveira	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	Diagnóstico esportivo no Brasil : desenvolvendo métodos e técnicas	2013	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
2	Alcir Horácio da Silva	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação física no Colégio de Aplicação da UFG	2011	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
3	Ana Rita Lorenzini	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, FACEPE	Conteúdo e método da Educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica	2013	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
4	Analia de Jesus Moreira	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	NC	As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da Historia do Bloco e das praticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda.	2013	Maria Cecília de Paula Silva	F

5	Antonio Leonan Alves Ferreira	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CNPQ	A atividade de ensino na Educação física: a dialética entre conteúdo e forma	2015	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
6	Augusto Cesar Rios Leiro	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	Educação e mídia esportiva: Representações sociais da juventude	2004	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
7	Bárbara Cristina Pupio	F	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	CAPES	Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva	2017	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
8	Carlos Roberto Colavolpe	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	Sociedade Educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores	2010	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
9	Cássia Hack	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Formação de professores e professoras de Educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica	2017	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

<b>10</b>	Claudia del Pilar Echeverry Zambrano	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	CNPQ	Pedagogias do corpo na educação da dança de matriz africana em Salvador, Bahia, Brasil: perspectivas e tensões do do projeto emancipatório.	2013	Maria Cecília de Paula Silva	F
<b>11</b>	Cláudio de Lira Santos Júnior	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	A formação de professores em Educação física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos	2005	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
<b>12</b>	Claudio Lucena de Souza	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL)	CNPQ	Jogos infantis da cultura: uma avaliação da Educação física Escolar na primeira fase do primeiro grau	2014	Augusto César Rios Leiro	M
<b>13</b>	Cristina Souza Paraiso	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da Educação física	2015	Cláudio de Lira Santos Junior	M
<b>14</b>	David Romão Teixeira	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora	2018	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

<b>15</b>	Diana Martins Tigre	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL)	NC	Os Saberes Pedagógicos no Cotidiano de uma Experiência Formativa em Educação Física	2017	Augusto César Rios Leiro	M
<b>16</b>	Elizabeth de Jesus da Silva	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	NC	Jogos e corpos na Educação das relações étnico raciais: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil.	2018	Maria Cecília de Paula Silva	F
<b>17</b>	Elson Moura Dias Junior	M	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	NC	Contribuição a crítica da economia política do esporte: as relações entre a produção e circulação do Mixed Martial Arts (MMA) e a extração e realização da mais-valia	2021	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
<b>18</b>	Erika Suruagy Assis de Figueiredo	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	As arenas do esporte: a disputa dos rumos da política nas conferências nacionais e na produção do conhecimento em um período de transição	2013	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
<b>19</b>	Fernando José de Paula Cunha	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Trabalho docente precarizado nas IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil	2014	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

20	Flávio Dantas Albuquerque Melo	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade.	2017	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
21	Hamilcar Silveira Dantas Junior	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Da "escolarização do esporte" à "esportivização da escola": tradição e espetáculo nos Jogos da Primavera de Sergipe (1964-1995)	2008	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
22	Itamar Silva de Sousa	M	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	FAPESB	A política de formação em serviço de professores do Estado da Bahia (2007- 2018)	2021	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
23	Ivanilde Guedes de Mattos	F	UNEB	Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia	NC	Musicalidade e corporeidade negras no ensino de Educação física	2013	Jaci Maria Ferraz Menezes	F
24	Ivson Conceição Silva	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	Crítica aos Fundamentos Ontológicos da Fragmentação entre Premissas Teóricas e Programáticas do Conhecimento em Educação Física no Estado da Bahia	2020	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
25	Jamerson Antonio de Almeida da Silva	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Política de esporte e lazer como Educação emancipatória da juventude: contradições e possibilidades das políticas democráticas e populares	2005	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

26	Jaqueline Rodrigues da Silva	F	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	CNPQ	Pedagogia histórico-crítica e Educação física: entre os limites e avanços das aproximações/apropriações.	2019	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
27	Joanna Angelica Carneiro Oliveira	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL	NC	Danças circulares na formação de professores	2018	Cristina Maria D'Avila Texeira	F
28	João Paulo Dória de Santana	M	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	FAPESB	A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a Intensificação do Trabalho nas IFES: a (im)produtividade do trabalho docente em debate.	2019	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
29	José Arlen Beltrão de Matos	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	FAPESB	Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação física	2019	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
30	José Luiz Cirqueira Falcão	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana	2004	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

31	Katharine Ninive Pinto Silva	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Formação de trabalhadores em lazer: por uma Educação no e para o tempo livre	2005	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
32	Kátia Oliver de Sá	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em Educação física	2009	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
33	Leandro de Oliveira Acordi	M	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	CAPES	Memórias Periféricas... as narrativas de Mestre Nô: Capoeira Angola, Educação e Formação Humana	2019	Maria Cecília de Paula Silva	F
34	Luiz Alexandre Oxley da Rocha.	M	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	NC	Política curricular brasileira no tempo presente: disputa pela hegemonia na implantação e reforma dos cursos de Educação física em Vitória/ES	2010	Maria Cecília de Paula Silva	F
35	Luiz Carlos Rocha	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL)	NC	Políticas públicas de esporte e lazer na Bahia: um estudo analítico no território litoral norte e agreste baiano	2012	Augusto César Rios Leiro	M

36	Mailane Vinhas de Souza Bonfim	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	CAPES	Lazer, Educação e cultura corporal: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem	2014	Maria Cecília de Paula Silva	F
37	Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	M	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	NC	A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Huizinga.	2019	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
38	Márcia Morschbacher	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Formação de Professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física	2016	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
39	Maria José Souza Pinho	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	NC	Educação ambiental, cultura corporal e praxis pedagógica escolar: histórias e memórias de uma comunidade rural da Bahia/BR	2013	Maria Cecília de Paula Silva	F
40	Marlaine Lopes de Almeida	F	UFBA	Grupo de Pesquisa Corpo	FAPESB	O club sportivo feminino e as formas de sociabilidade para as mulheres da elite em Aracaju (1919-1926)	2017	Coriolano Pereira da Rocha Junior	M
41	Melina Silva Alves	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	FAPESB	Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida	2015	Cláudio de Lira Santos Junior	M

42	Micheli Venturini	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL)	NC	Educação profissional e currículo em Educação física: memórias de uma instituição centenária	2013	Augusto César Rios Leiro	M
43	Murilo Morais de Oliveira	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora	2018	Cláudio de Lira Santos Junior	M
44	Neuber Leite Costa	M	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Adm. da Uneb, PAC-DT/UNEB	Capoeira, Políticas Culturais e Educação.	2013	Pedro Rodolpho Jungers Abib	M
45	Otávio Luiz Pinheiro Aranha	M	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	NC	LEON TROTSKY E EDUCAÇÃO: contribuições ao debate sobre Educação socialista	2021	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
46	Paulo José Riela Tranzilo	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	UEFS	O Setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação	2016	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

47	Petry Rocha Lordelo	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado á Educação profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma Educação politécnica.	2019	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
48	Raquel Cruz Freire Rodrigues	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	UEFS	Formação de professores: a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada	2014	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
49	Regina Sandra Marchesi	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	NC	A produção do conhecimento em Educação Física: considerações sobre as concepções de cultura e corpo presentes nas monografias das universidades publicas da Bahia.	2012	Maria Cecília de Paula Silva	F
50	Rogério Massarotto de Oliveira	M	UFBA	Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	Fundação Araucária - Paraná	A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física	2017	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	F
51	Roseane Soares Almeida	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	A ginástica na escola e na formação de Professores.	2005	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
52	Rosicler Teresinha Sauer Santos	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	FAPESB	A Educação física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades.	2016	Maria Cecília de Paula Silva	

53	Ruy José Braga Duarte	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	A formação dos estudantes na Educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da Bahia - 2008 a 2016 : contradições e possibilidades de uma Educação emancipatória.	2021	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
54	Sergio Dorenski Dantas Ribeiro	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL)	FAPESB	Educação e mídia: formação do sujeito em espaço-tempo de Educação física.	2013	Augusto César Rios Leiro	M
55	Solange Lacks	F	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	CAPES	Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento	2004	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
56	Thais de Jesus Ferreira	F	UFBA	Grupo de Pesquisa HCEL	FAPESB	Educação e poética do movimento decolonial: dança e interculturalidade quilombola na bahia e paraná	2020	Maria Cecília de Paula Silva	F
57	Wellington Araujo Silva	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na Educação física: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte	2010	Celi Nelza Zulke Taffarel	F

<b>58</b>	William José Lordelo Silva	M	UFBA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL	NC	Formação da Personalidade dos Professores: contribuições da Pedagogia Histórico-Cultural	2019	Celi Nelza Zulke Taffarel	F
<b>59</b>	Wilson de Lima Brito Filho	M	UFBA	Grupo de Pesquisa Corpo	NC	A EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA: A construção nas décadas de 1950 a 1970. 2019	2019	Coriolano Pereira da Rocha Junior	M

## APÊNDICE B:

Quadro 08 - Substrato material objetivo da realidade das teses levantadas

Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Tese Defendida	Concepção de Homem/sociedade	Conclusões Principais
"[...] quais as possibilidades de superação da teoria do conhecimento, método e técnicas de pesquisa para a realização de diagnóstico esportivo que supere as contradições identificadas nos diagnósticos anteriormente realizados?" (f. 8)	"O objetivo é propor, com base na teoria do conhecimento dialética materialista histórico, método e técnicas de investigação que permitam explicar cientificamente as relações, nexos e determinações entre o grau de desenvolvimento da cultura esportiva no atual modo de produção da vida, e o sujeito praticante ou não de esporte; a infraestrutura esportiva; a legislação; e o financiamento do esporte." (f. 8)	"[...] a tradição brasileira em estudos que visem conhecer o sistema esportivo brasileiro, em decorrência da teoria do conhecimento empregada, não tem conseguido aprofundar os nexos, relações e determinações entre o singular, o particular e o geral, e assim, apresentam limitações conclusivas para a necessidade de políticas públicas." (f. 8)	"No processo histórico, diante das condições existentes, os homens estabeleceram suas relações sociais determinadas pelo modo de produção desenvolvido em cada época: primitivo, asiático, escravista, feudal e, modernamente, o burguês (MARX, 1985). No modo de produção burguês, a relação posta é baseada na exploração do homem, na propriedade privada, estabelecendo uma superespecialização da divisão social do trabalho e na fragmentação do conhecimento." (f.21); "[...] que o homem ao produzir e reproduzir sua existência não o faz sob sua vontade, mas sob as circunstâncias com que se defronta e com conhecimentos acumulados e transmitidos pelos seus antepassados (MARX, 1978)" (f. 31); "A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura formada pelas instituições jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social (MARX, 1985). Assim, a classe dominante, ou seja, os capitalistas,	Assim, a partir da validação das técnicas e dos instrumentos de investigação sobre os elementos, sujeito praticante ou não de esporte e da infraestrutura esportiva, com estudos piloto, considerando o método de investigação, os dados empíricos demonstraram que os instrumentos criados permitem levantar dados consistentes e, na exposição, estabelecer relações e nexos entre partes (elementos do sistema) e a totalidade (modo de produção e sistema esportivo), com indicadores de superação das contradições, possíveis de serem diagnosticados através de um sistema de avaliação permanente, mais apto para a definição de políticas públicas sujeitas a detalhamento e a transparência da luta de classes existente e do projeto histórico em disputa.

			criam mecanismos e instituições de dominação ideológica, repressão e subjugação da classe dominada (LENIN, 2010)." (f. 22)	
"[...] quais os avanços e limites da avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG, considerando o par dialético objetivos/avaliação, categorias estruturantes do trabalho pedagógico na escola, a partir dos documentos, das instâncias deliberativas e do trabalho pedagógico nas aulas?" (f. 8)	"O objetivo do estudo é identificar, analisar e avaliar a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física realizada no Colégio de Aplicação da UFG, para explicar limites e avanços no trato com a categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista que é o par dialético objetivo/avaliação." (f. 8)	"[...] a categoria avaliação/objetivos é a moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos os elementos que refletem a luta de classes na sociedade o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que o reconhecimento das contradições do par dialético avaliação/objetivos na organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a superação e possibilitar uma outra cultura pedagógica avaliativa na escola no atual momento histórico." (f. 8)	"A produção da vida material do homem advém do trabalho. É através dele que se relaciona com a natureza, transformando-a, adequando-a à sua sobrevivência e produzindo seus conhecimentos. O trabalho assume, portanto, várias particularidades segundo a maneira pela qual o homem organiza o modo de produção de sua vida material. Ainda segundo Freitas (1991), no presente momento histórico, o trabalho é caracterizado pelo trabalho assalariado. O homem (empregado) vende sua força de trabalho, por uma determinada quantia de dinheiro a outro homem (patrão) que possui os meios de produção, ou seja, o capital. As relações entre o trabalho e o capital se apresentam antagônicas, uma vez que é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, mediante a exploração da força do trabalhador. A consequência desse antagonismo faz os homens não serem iguais, nesse tipo de sociedade." (f. 62); "[...] Parte da consideração de que o conhecimento científico não é neutro, adquire força produtiva, política e ideológica (Sobral, 1986) e, numa sociedade marcada pela luta de classes e repleta de contradições,	"Foi constatado no estudo que a avaliação ainda é utilizada como forma de classificação, seleção, exclusão dos alunos da escola, bem como outras características já denunciadas na literatura sobre a temática. Portanto, a avaliação como categoria estruturante do trabalho pedagógico vai consolidando o papel social da escola na sociedade capitalista, não de maneira mecânica, mas por mediações presentes nos atos avaliativos disciplinares, de conteúdos, de atitudes e de valores. Concluímos teorizando sobre possibilidades de trato com o par dialético objetivo/avaliação, como categoria estruturante do trabalho pedagógico, a partir do projeto histórico socialista, da teoria marxista e da prática avaliativa superadora." (f. 8)

			características da sociedade capitalista em que vivemos, é necessário oferecer elementos do projeto histórico que oriente o trabalho." (f. 16)	
"Considerando que a função social da Escola é assegurar o acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente; considerando que o objeto do currículo é a reflexão pedagógica, o pensamento teórico do estudante, porque cabe ao currículo ordenar o conhecimento de diferentes disciplinas escolares de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes, mediante a organização de uma sequência hierárquica, produzida por meio do trabalho pedagógico; considerando o par dialético conteúdo e método na perspectiva da emancipação humana, como elevar o pensamento teórico dos estudantes, a partir do trato com o conhecimento da Ginástica em aulas de Educação Física, subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora?" (f. 19)	"O objetivo consistiu em analisar o trabalho pedagógico, através do trato com o conhecimento da ginástica em aulas de Educação Física, demonstrando que o par dialético conteúdo e método modula a elevação do pensamento teórico dos estudantes quando fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora" (f. 6)	"[...] a) A organização do trabalho pedagógico que é construída por pares dialéticos: conteúdo e método, objetivo e avaliação, tempo e espaço pedagógico, está fundamentada num projeto histórico específico e nas teorias educacional e pedagógica; b) Portanto existe a possibilidade de proposições superadoras no trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação principal do par dialético conteúdo e método; c) É possível que, partindo da realidade da Educação Física na escola, problematizando-a, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora ocorram alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes quando do trato com o conteúdo ginástica; d) Provavelmente, a elevação do pensamento teórico dos estudantes poderá ser verificada através das aprendizagens dos conteúdos da ginástica em aulas de Educação Física, mediante a passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações, generalizações e regularidades científicas	"O trabalho humano desenvolve a consciência refletindo a realidade objetiva, a matéria. Apropriado da consciência como propriedade da matéria, o homem como ser social possui uma riqueza essencial que é a criação de instrumentos que lhe possibilitam elaborar o pensamento sobre o conhecimento produzindo o pensamento teórico." (f. 34); "Ao realizar o trabalho, o homem se descobre como ser produtivo e passa a ter consciência de si e da realidade, construindo a história que é o processo de criação do homem mediante o trabalho humano. A história é um processo de criação, satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas, distinguindo o homem dos animais, cujas necessidades são fixas e imutáveis. Isto passou a embasar o materialismo histórico, o qual versa sobre o modo de produção que é a base originária dos fenômenos históricos e sociais." (f. 34-35); "É na ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não, ou seja, os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro de certas possibilidades e limites	"Os resultados explicaram que a teoria pedagógica é uma reflexão essencial sobre o trabalho pedagógico mediante categorias e conceitos articuladores da prática pedagógica em geral e das disciplinas que tratam de conteúdos específicos, orientando o processo de ensino-aprendizagem, num movimento específico condicionado pelo projeto histórico; a função social da escola promove o domínio do conhecimento sistematizado e o objeto do currículo visa garantir a capacidade teórica; o par dialético conteúdo e método é modulador por dinamizar e concretizar o processo de ensino-aprendizagem elevando o pensamento teórico dos aprendizes ao direcionar o trato com o conhecimento em sua particularidade epistemológica e ontológica; a ginástica é a própria exercitação centrada na ação gímnica, sendo conteúdo específico e signo da Educação Física Escolar. Concluiu-se que, sem teoria do conhecimento, educacional, pedagógica não tem como avançar na teoria da Educação física; a teoria pedagógica é construída por categorias da prática existindo nela elementos moduladores para as transformações das aulas sendo um deles o par dialético conteúdo e método que modulou a elevação do pensamento

		potencializando a formação do pensamento teórico." (f. 19-20)	estabelecidos pelo marco do modo como se produz e reproduz a vida. Na teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento dos seres humanos gerando mudança na natureza humana." (f. 37)	das quatro turmas de estudantes investigadas no trato com a ginástica. A investigação gerou uma proposição de trato com a ginástica produzindo uma nova síntese em prol da Teoria Pedagógica em construção no campo da Cultura Corporal." (f. 6)
"Para o exame do problema, partimos da análise histórico-crítica da prática de ensino na Educação física a partir da obra Coletivo de Autores (1992) com destaque para três aspectos intimamente articulados: 1) a concepção de realidade: a não radicalização da categoria trabalho como atividade humana; 2) a formalização do papel do conhecimento na formação dos indivíduos; 3) a formalização das concepções da relação aprendizagem-desenvolvimento e ensino-aprendizagem." (f. 13)	"Para a análise do problema, definimos dois objetivos: primeiro, destacar o papel dos conteúdos de ensino da Educação física no desenvolvimento do pensamento conceitual nos alunos; segundo, elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino da Educação física." (f. 10)	"[...] se para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, o que radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, na prática de ensino na Educação física numa concepção histórico-crítica a relação dialética entre forma e conteúdo é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos para além do pensamento subjugado a captação sensorial (senso-motricidade), na medida em que a interiorização da lógica da ação/operação que constitui o conteúdo das formas de objetivação do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, em seus fins específicos, tendo em vista o atendimento aos motivos da atividade, compõe o requisito ao desenvolvimento do autodomínio da corporalidade,	"A atividade humana é uma expressão universal do movimento de transformação da natureza e da sociedade, portanto, uma objetivação ideativa não dada à captação sensorial, pois, na condição de categoria, só pode despontar dos inúmeros trânsitos de transformação da representação sensorial do objeto em ato de pensamento (MARTINS, 2013)." (f. 73)	"Ao partir do entendimento de que a natureza da Educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento, esta investigação assume como suposto que para que a escola socialize o saber (rica necessidade humana) em suas formas mais desenvolvidas é necessário enfrentar as contradições no plano geral e no plano particular em unidade dialética: no plano geral, trabalhar para a superação da sociedade de classes, e no plano particular, superar a lógica das formas em favor da lógica dos conteúdos na atividade de ensino na Educação física. O trabalho educativo tem papel essencial como uma mediação no interior da prática social global." (f. 249)

		quando a imagem, que é subjetivação do objetivado historicamente, realiza-se, necessariamente, na corporalidade dos indivíduos." (f. 16)		
[...] "de que forma os cursos de formação de professores de Educação Física e de Jornalistas tratam a mídia esportiva nos seus currículos." (f.23)	[...] "entender, aprofundar e refletir acerca das possibilidades de formação humana da juventude e sob o foco da mídia televisiva sobre esporte, ouvir e trocar olhares com outras experiências de estudos e pesquisas e edificar um modo próprio de pesquisar." (f.188)	NC	[...] "O interesse cultural e os meios de comunicação são construções humanas e como tal podem se tornar habituais. A singularidade do hábito e sua implicação com o fazer cotidiano, na compreensão de Barros Filho e Martino, (2003) se constituem em um campo conceitual fértil denominado de habitus e reúne, em torno de si, um "conjunto de esquemas de classificação do mundo, interiorizado ao longo de uma trajetória social singular e gerador de comportamento sem cálculo" (p. 11)." (f.220) [...] "Sendo assim, o habitus possibilita um processo contínuo de adaptação a situações concretas da realidade cotidiana, uma experiência que se reconcilia no convívio do sujeito com cada habitus e gera um sentido próprio em cada relação dialética." (f.223)	"Para efeito de conclusão desse trabalho, importa sublinhar o todo e as partes como integrante dos complexos temáticos da pedagogia social. O desafio posto, portanto, é de pensar complexos temáticos que elejam os estudos sobre juventudes e mídia esporte/lazer, articulados ou particularizados, como pertinentes e contemporâneo na formação profissional em Educação/Educação Física e Jornalismo/Comunicação" (f. 255); [...] "vale ressaltar a importância depositada na Educação, por todas as pessoas e pelos documentos institucionais a que tive acesso e, dado à velocidade e à quantidade de informações disponíveis, o caráter provisório do conhecimento. Ficou claro, também, a vocação inequívoca e o interesse latente dos jovens de serem sujeitos da sua própria história e de se envolverem com outras práticas pedagógicas promovidas pela escola. Para além de uma escola ativa, o que fica evidente é o desejo da reinvenção cotidiana da escola. Uma escola que, para o pensador italiano Gramsci, deveria se caracterizar como criadora. A Escola criadora é o coroamento da escola ativa. [...] Assim a escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; ela indica

				uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a qualquer custo. (1985, p. 124)." (f.237-238)
"Quais as possibilidades de tratar o conhecimento Esporte no currículo de formação de professores, estabelecendo relações e nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico reconhecendo a proposição do sistema de complexos "Sociedade-Educação-esporte" na perspectiva da emancipação humana, enquanto proposta superadora da fragmentação do esporte em modalidades destituídos de nexos com o projeto histórico que determina tal fragmentação?" (f. 21)	"Analisar o trato do conhecimento no currículo de formação de professores para estabelecer relações e nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico e, reconhecer a proposição superadora do sistema de complexo Sociedade-Educação-esporte na perspectiva da formação para a emancipação humana." (f. 23)			
"Delimita como pergunta de investigação quais as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e, da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física para enfrentar as contradições presentes no currículo de formação de professores referentes à negação do conhecimento e, o trato com o conhecimento a partir de abordagens biologicistas, naturalistas, mecanicistas, que	"O objetivo da investigação que culmina com a presente defesa de tese diz respeito à contribuição teórica da Psicologia Histórico Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica, e da Abordagem Crítico-Superadora de Ensino da Educação Física no que diz respeito ao trato com o conhecimento da saúde no currículo de formação de professores, em especial de Educação Física, na perspectiva da superação de contradições e de uma consistente formação teórica." (f. 39)	"A partir daí apresentamos a tese: para enfrentar as contradições no trato com o conhecimento na formação dos professores encontramos na teoria Histórico Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física elementos centrais que orientam o trabalho educativo na seleção, organização e trato com o conhecimento na formação de professores, especificamente, na saúde indicando princípios	"Embora o ser humano seja ;um Sistema de Complexo sujeito às leis biofísicas, o que o determina as relações são as leis sócio-históricas que não podem/devem ser negadas, pois que a "natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica" (SAVIANI 2012, p. 6). Daí que questionamos a Biomecânica Aplicada à Educação Física" (f. 160); "No quadro da problemática do problema apresentada, avaliamos a	"Esta tese defende que existem contradições que podem ser enfrentadas e historicamente superadas, se as condições objetivas forem conquistadas, na formação de Professores de Educação Física. Destacamos que o objeto da ação/exercício do Profissional Professor em Educação Física é o trato pedagógico dos conteúdos sócio-históricos fundantes, circunscritos e transversais ao conceito da Cultura Corporal, objeto de estudo da Educação Física, a partir da tríade conteúdo-

<p>fragmentam corpo-mente e teoria-prática." (f. 11)</p>		<p>curriculares e procedimentos da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física por Sistema de Complexo." (f. 34)</p>	<p>importância de ter em conta (a) a concepção de realidade, de ser humano e de sociedade, cujas leis que determinam em última instância a sua gênese e o seu desenvolvimento (histórico) são as sócio históricas [...]" (f. 40)</p>	<p>método-destinatário, independente do seu lócus de atuação, quer seja no Sistema de Educação Formal, no Sistema de Saúde, no Sistema Esportivo, no Sistema de Lazer e ou no âmbito das Políticas Públicas. Defendemos que a formação seja desenvolvida em quatro eixos formativos – eixo dos fundamentos, eixo da práxis pedagógica, eixo dos conhecimentos específicos, e, eixo do trabalho científico – que em seu conjunto permitem o acesso ao conhecimento clássico, produzido e sistematizado historicamente pela humanidade e socializados/transmitidos a partir de Sistemas de Complexos." (f. 179); "É preciso elaborar uma compreensão ampliada de Saúde, para responder à questão apontada na concepção da Salutogênese: de onde vem a saúde, princípio conceitual adotado nesta tese. Neste sentido, a formação ampliada contribui com a perspectiva de revolução compreendendo a Saúde como sentido de vida, relacionado com a materialidade concreta do modo de produção de vida." (f. 183)</p>
<p>"Problematiza a formação a partir da crítica as condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática formação de professores nas licenciaturas e na Educação física no Brasil. Investiga a base teórico metodológica de três cursos na</p>	<p>NC</p>	<p>"Partimos da hipótese de que o discurso oficial de valorização do magistério, e da Educação Física, encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando desta forma as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas</p>	<p>"Nesta acepção o homem deve ser entendido como um devenir. A riqueza do homem enquanto ser está justo no fato de que sua humanidade não é dada pela natureza, ela é produzida pelos próprios homens. Por isso que Marx irá conceber o homem como sujeito prático, que age, que produz, que transforma a</p>	<p>"Pelas razões expostas ao longo deste trabalho, defendemos que os Cursos de Educação Física possam identificar-se enquanto Licenciatura Ampliada (e não bacharelado/graduação) devendo ter um projeto político-pedagógico, construído coletivamente por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto</p>

<p>Bahia, uma instituição particular e duas públicas – estadual e federal – e pergunta sobre as bases sob as quais estes cursos estão avaliando e propondo reconceptualização ou reformulação curricular para enfrentar as contradições internas aos cursos apontadas e processos avaliativos." (f. 14)</p>		<p>construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital (proposta de diretrizes curriculares da Educação Física – resolução n°. 07) e/ou aquelas situadas no campo utópico são inviáveis para garantir à qualificação necessária a uma formação voltada a humanização do homem. Cientes de que esta perspectiva não poderá ser edificada longe das lutas sociais de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo." (f. 15)</p>	<p>natureza e, conseqüentemente, a si mesmo. Daí porque SAVIANI (1987, 2004), DUARTE (2001, 2004) entre outros, afirmam que para integrar o gênero humano, para ter sua humanidade na plenitude o homem precisa ser formado, precisa ser educado. No embate que se trava pela formação estão em curso forças que operam no sentido não da humanização, mas do embrutecimento do homem e aquelas que operam na via da humanização, por isso que "(...) os cursos de preparação de professores devem visar á formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos ‘curtos’ (...)" (Saviani, 2004, p. 49). O ato pelo qual o homem vai agir sobre a natureza transformando-a, ao mesmo tempo em que é por ela transformado será o trabalho. A essência humana será o trabalho. Acontece que quando Marx se debruça sobre a realidade histórica só vê essa essência na sua negatividade. O trabalho na realidade concreta é o trabalho alienado." (f. 132)</p>	<p>histórico, claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalistas de produzir e reproduzir a vida na sociedade, e que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto práxis social." (f. 135)</p>
<p>"[...] delimita como conteúdo da pergunta síntese quais orientações específicas devem nortear o ensino da Educação Física escolar na Pré-escola a partir das</p>	<p>"Tem como objetivo geral apresentar parâmetros teórico-metodológicos de uma Educação Física Crítico-Superadora para o primeiro ciclo de escolarização, especificamente para a</p>	<p>"Por fim, apresenta os elementos científicos que sustentam a tese de que o ensino sistematizado dos conteúdos da Cultura Corporal deve fazer parte do núcleo central do currículo da Educação Infantil –</p>	<p>"Nesta reflexão de Marx em O Capital, destaco o processo de autoconstrução do ser humano pelo trabalho, a prévia-ideação na sua intervenção na realidade e o agir por orientação de finalidades, questões</p>	<p>"Para defender o ensino da Cultura Corporal nas escolas, aponto a necessidade histórica da Educação Física desde o início da Educação escolar, e como resultado apresentei uma formulação que acrescenta mais</p>

<p>contribuições da abordagem Crítico-Superadora?" (f. 8)</p>	<p>Pré-escola, no intuito de contribuir para superar a negação do conhecimento referente das atividades da Cultura Corporal na rede pública de ensino." (f. 8)</p>	<p>desde as creches - primeira etapa do processo da Educação escolarizada, uma vez que o ser social, principalmente nesta fase da vida, acessa a humanidade – pelo domínio dos signos culturalmente desenvolvidos por meio da sua organização corporal, condição que contribui para o desenvolvimento infantil nas suas múltiplas dimensões, e que o ensino orientado pela abordagem Crítico-Superadora das atividades da Cultura Corporal potencializa o desenvolvimento do psiquismo infantil." (f. 8)</p>	<p>centrais para podermos aprofundar a discussão das repercussões do trabalho na formação do ser humano e do seu mundo, e assim da criação das atividades da Cultura Corporal. Por meio da atividade trabalho o ser humano realiza uma revolução no seu desenvolvimento posterior, uma vez que ele cria um mundo de infinitas possibilidades que ultrapassam as barreiras biológicas que cristalizam o desenvolvimento das demais espécies da natureza." (f. 41) "Ao partirem de uma concepção de desenvolvimento humano que se processa por constantes incorporações determinadas historicamente e socialmente, e diante da posição política frente à luta de classes, as autoras contribuem para manter a proposição Crítico-Superadora como uma síntese metodológica inovadora e polêmica, uma vez que avança na crítica às proposições hegemônicas e emergentes que se distanciam da realidade concreta da Educação pública e do projeto de sociedade para além do capital." (f. 25)</p>	<p>elementos para explicar mais e melhor o objeto de ensino da Educação Física a partir da abordagem Crítico-Superadora. Ao elaborar a crítica ao "Movimento" como eixo da Educação Infantil em detrimento ao trato dos conteúdos da Cultura Corporal, indico suas articulações com as tendências educacionais biologizantes e unilaterais e suas implicações no desenvolvimento das crianças. Como contraponto indico a importância do ensino da Educação Física a partir das ações das atividades da Cultura Corporal, valorizando assim os aspectos sociais da atividade humana e o ensino da técnica incorporada historicamente nestas ações específicas (movimentos voluntários)." (f. 148)</p>
<p>"A pergunta síntese respondida pela investigação foi quais as contradições na política de esporte no Brasil que se expressam a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva, nas conferências nacionais de esporte, na produção do conhecimento (dissertações e</p>	<p>"Nosso objetivo geral foi explicar como a política do esporte no Brasil, a partir do governo Lula, expressa a contradição capital-trabalho, por via da contradição entre o esporte para poucos (na forma do esporte mercadoria que ganha centralidade no período de crise do</p>	<p>"A hipótese de trabalho confirmada na investigação é que no modo de produção capitalista, em sua fase imperialista, onde as forças produtivas pararam de crescer, novos mecanismos de organização do Estado e da política são engendrados, intensificando a contradição entre capital e trabalho, verificáveis nas</p>	<p>"O esporte é uma atividade própria dos seres humanos. Do ponto de vista ontológico, o homem torna-se humano a partir de sua atividade vital, o trabalho, ação intencional que se desenvolve em determinadas relações de produção. O esporte, assim como o homem e a cultura em geral, é historicamente determinado</p>	<p>"A explicação das contradições entre Capital/Trabalho, acirradas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva possibilitaram apontar tendências e possibilidades para a política de esporte no Brasil, compreendidas como importantes no processo de transição para o modo de produção comunista, sendo este o objetivo central atingido</p>

<p>teses)? Quais as tendências da política de esporte e, quais as possibilidades de superação dessas contradições, considerando as condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora nesse momento de transição do modo de produção?" (f. 8)</p>	<p>capitalismo – apropriação privada) e o esporte para todos (na forma do esporte patrimônio cultural da humanidade e direito social – apropriação coletiva)." (f. 20-21)</p>	<p>conferências nacionais do esporte e na produção do conhecimento. Em particular, na política do esporte, expressa pela contradição entre o esporte para poucos, na forma de domínio/detenção dos meios de produção e reprodução e, o esporte para todos, na forma de socialização, universalização, democratização dos meios de produção e reprodução desse patrimônio cultural da humanidade e direito social." (f. 8)</p>	<p>e desenvolvido socialmente em relações de produção. É fruto das necessidades e relações humanas cujo grau de complexidade se amplia à medida que se desenvolvem as forças produtivas e a fartura, se impõe a vida em conjunto, desde os processos de colaboração aos de disputas e exploração" (f. 12)</p>	<p>na presente investigação. Defendemos, portanto, a partir de uma análise rigorosa dos documentos e das referências bibliográficas que a política do esporte no Brasil é decorrente de determinações econômicas, expressa na forma do esporte mercadoria resultante da apropriação privada dos meios de produção que se choca com as reivindicações da classe trabalhadora expressas na forma do esporte patrimônio cultural da humanidade e direito social – apropriação coletiva dos meios de produção, reivindicações estas incluídas enquanto reivindicações imediatas num programa de transição ao comunismo" (f. 8)</p>
<p>"A pergunta científica que permitiu levantar uma nova tese está sintetizada da seguinte forma: considerando as contribuições da teoria histórico cultural, em especial as referentes à teoria da atividade (Leontiev, 2004), da teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano (Martins, 2013) e, da periodização (Elkonin, 2009), bem como, da teoria pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2005), e as proposições da abordagem crítico-superadora da Educação Física (Coletivo Autores, 1992), quais as possibilidades de tratar metodologicamente o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar, de forma a</p>	<p>"A presente tese tem como objetivo expor cientificamente as contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante." (f. 8)</p>	<p>Através da análise das fontes empíricas, mediada pelo instrumental filosófico-científico presente nas obras que se apoiam na teoria histórico-cultural, confirmamos nossa hipótese a qual explicita que os fundamentos teórico-metodológicos da concepção Histórico-Cultural da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física porque apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a compreensão dos</p>	<p>"O objetivo só foi atingindo pela exposição de uma base teórica explicativa calçada no materialismo histórico-dialético segundo o qual o desenvolvimento humano é o resultado da produção social do modo de vida. Isso significa apreender o desenvolvimento humano a partir da atividade social (individual e coletiva), de suas contradições, historicidade, movimento e do conjunto de determinações (a totalidade concreta) que estruturam e dinamizam o desenvolvimento do ser humano. Em outras palavras, o ser humano que pensa, sente e age está envolvido por um tecido social concreto, isto é, está envolto por teias de relações causais que determinam as formas sociais de sua</p>	<p>"Portanto, avaliamos que as contribuições sobreditadas respondem nossa pergunta científica ao demonstrar que o ensino escolarizado, a partir da lógica dialética, impulsiona um projeto de escolarização que favorece ao estudante o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, como também, a sua personalidade numa perspectiva para-si." (f. 165)</p>

<p>favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica em contraponto as concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física e, permitem entender a provisoriedade, historicidade e espiralidade do pensamento teórico nos ciclos de escolarização?" (f. 17)</p>		<p>princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no trato com o conhecimento clássico, nuclear sobre a cultura corporal, fazendo-o a partir dos fundamentos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano, o que nos ajuda a superar o trato com o conhecimento escolar da Educação Física estruturado a partir de princípios ontológicos, pedagógicos e psicológicos idealistas impermeáveis às determinações sócio-históricas do ser social." (f. 8)</p>	<p>atividade. A práxis (uma atividade prática consciente voltada a um fim) é concebida, então, pela intensificação ontológica da totalidade social. Entretanto, essa totalidade social é composta organicamente por suas partes (determinações), que mediante seus nexos e relações compõem o tecido da totalidade. Não é uma justaposição das partes que gera o todo, mas, ao revés, é o movimento das partes em suas contradições e conflitos que estrutura o todo e o dinamiza, contudo, é a totalidade, em última instância, que determina as partes e suas formas sociais de atividade humana" (f. 159)</p>	
<p>"O problema central da investigação é: Como se configura o processo de transformações do trabalho docente diante das políticas neoliberais do Estado elaboradas para o ensino superior, e como se caracterizam as generalizações e resistências da precarização do trabalho docente?" (f. 18)</p>	<p>"O propósito da presente tese foi investigar como as transformações ocorridas no trabalho docente no âmbito das Universidades Federais, nesse contexto de mudanças operadas pelas políticas educacionais neoliberais, têm ampliado a destruição das forças produtivas dentro da universidade a partir do processo de precarização do trabalho docente calcado no pressuposto do produtivismo acadêmico." (f. 8)</p>	<p>"Fundamentada no materialismo-histórico-dialético enquanto método e teoria, a pesquisa teve como base as seguintes hipóteses: 1) o trabalho docente foi submetido a um processo de transformação que se caracteriza por uma tendência destrutiva do capital dentro das universidades, ampliando a precarização decorrente do direcionamento aos interesses do livre comércio; 2) os impactos da precarização do trabalho docente, além de estarem assentados nos contratos de trabalhos de forma jurídica, também estão relacionados a outros aspectos, como o aumento da produtividade e dos níveis de exigências institucionais, e a captação da subjetividade dos professores; 3) mesmo considerando</p>	<p>"Nesse sentido, procuramos demonstrar, a partir de Marx, como o processo de trabalho, enquanto valor-de-uso está organicamente vinculado à constituição e produção da condição humana no mundo. Independentemente do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, ou dos meios do trabalho, o processo de trabalho é indispensável e imutável no intercâmbio entre o homem e a natureza e entre o homem e si mesmo. Sem o processo de trabalho, o homem não se apartaria da natureza e, por consequência, não se humanizaria. Dessa forma, o autor inaugura e consolida, no pensamento filosófico e científico, a</p>	<p>"As considerações finais, advindas da mediação entre os referenciais teóricos estudados e do estudo de caso com professores da UFPB, têm o objetivo de explicitar que existem evidências de que a crise estrutural do capital vem gerando impacto direto no trabalho, no sentido de mantê-lo subsumido ao capital; e de que a política educacional é mediadora entre os interesses mais gerais de exploração do trabalhador para manter as taxas de lucros e a exploração dos trabalhadores. Os detalhes desse processo podem ser constatados nas medidas adotadas, tanto pelo MEC, como pelas próprias universidades, que reformulam estatutos e regimentos visando a esse processo; o que resulta na intensificação do trabalho docente nas</p>

		que o trabalho docente na atualidade vem sendo montado a serviço do enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital, na intenção da conformação técnica e ideológica da mundialização da Educação, o processo do trabalho traz em si elementos contraditórios que apontam para possibilidades superadoras da precarização do trabalho docente." (f. 8)	ontologia do processo de trabalho como constituinte fundamental e eterno do ser social, ou seja, da antropologia humana. A passagem a seguir é uma síntese dessa ontologia." (f. 54)	formas do produtivismo e, conseqüentemente, suas nefastas sequelas na vida dos docentes. Os resultados da pesquisa comprovam que as mudanças estruturais no mundo do trabalho têm seus rebatimentos na subjetividade dos docentes; e que, mesmo que estes percebam a lógica das mudanças estruturais no seu dia a dia, no sentido da mercantilização do ensino, da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico, a reação a essa lógica não é explicada em suas últimas determinações." (f. 8)
"[...] quais as dimensões, contradições e representações materializadas nos Jogos da Primavera de Sergipe, no âmbito do processo global de "esportivização" da escola?" (f. 8)	"Objetiva, portanto, essa tese, analisar o processo histórico de "esportivização" da escola pela compreensão da gênese, fortalecimento, contradições e representações dos Jogos da Primavera de Sergipe, mediando tradição e espetáculo." (f. 8)	"Com efeito, e contrariando o velho Marx, que jamais adiantava uma Tese sem que os elementos demonstrativos e racionais que lhes dão substância, estivessem postos, a minha Tese argumenta que: a "esportivização" da escola se consolidou com a contínua reconstrução das tradições ritualísticas esportivas em espetáculo, enfatizando-se o caráter mercantil do esporte e inebriando o seio escolar com sua lógica de produtividade e selecionamento. Tal processo teve por fundamento imagético central, as competições escolares nos moldes olímpicos, a exemplo dos Jogos da Primavera." (f. 49)	"A história dos homens é a materialização de seu fundamento ontológico, qual seja, o trabalho como atividade vital que o faz dominar a natureza, adaptando-a a si e constituindo uma segunda natureza, a humana. Nesse processo, o homem racionaliza suas capacidades de produção em confronto com os limites temporais, erigindo instituições que regulam as relações sociais, dentre elas: a religião, a política, o direito, a Educação." (f. 72)	"Concluiu-se que a "esportivização" da escola é a síntese educativa da sociedade do espetáculo. Tal síntese se consolidou, via jogos estudantis, com a contínua reconstrução das tradições ritualísticas esportivas em espetáculo, com a ênfase no caráter mercantil do esporte, inebriando o seio escolar com sua lógica de produtividade e selecionamento. Esse processo se instaurou com a resistência ativa de professores e alunos envolvidos nas práticas, tornando possível, nos tempos modernos, a projeção e construção de novas práticas assentadas em políticas culturais, voltadas para a formação humana." (f. 8)
"Para sistematizar os nexos resultantes da dinâmica de desenvolvimento das diversas ações do projeto Esporte do Mangue, propomos como	"Trata-se de uma pesquisa-ação realizada junto a Política Municipal de Esporte e Lazer da cidade do Recife, que teve como objetivo investigar as contradições e	"[...] o estudo defende a tese de que as possibilidades de uma política pública contribuir para a realização de uma Educação emancipatória da juventude estão	NC	"A investigação também evidenciou que, apesar da precariedade da "máquina administrativa" ter prejudicado significativamente sua execução, o projeto desenvolveu uma

<p>problema de pesquisa “saber as contradições e possibilidades concretas de uma política pública de esporte e lazer contribuir para a Educação emancipatória da juventude, visando o fortalecimento da luta pela hegemonia das classes populares.” (f. 16)</p>	<p>possibilidades de uma política de esporte e lazer contribuir para a Educação emancipatória da juventude, tendo em vista o fortalecimento das classes populares na luta por uma nova hegemonia.” (f. 5)</p>	<p>ligada as seguintes condições: (1) a existência de uma gestão democrática e popular que esteja em sintonia com os referencias normativos da política de esporte e lazer; (2) orçamento adequado as necessidades do projeto; (3) equipe gestora e de educadores capacitada para o trabalho coletivo e militante; (4) formação continuada como espaço sistemático de reflexão e reordenação da política pública e não como “mera capacitação”; (5) contanto permanente com as inovações científicas no setor; (6) sistematização de uma proposta pedagógica clara e que garanta a unidade das ações pedagógicas; (7) a extrapolação das ações para outros espaços políticos de disputa do governo da cidade. ” (f. 5)</p>		<p>política de acumulação de forças no sentido democrático e popular, na medida em que contribuiu para o fortalecimento e criação de novos organismos juvenis de hegemonia, na formação cultural de quadros orgânicos vinculados as classes populares, na conquista e ampliação de direitos no âmbito do esporte e lazer, e na elevação da consciência de classe da população.” (f. 5)</p>
<p>"Toda a investigação foi orientada pelo seguinte problema: quais os elementos motivadores e condicionantes da atual reforma do ensino médio e quais os fundamentos da proposta de formação do novo ensino médio?" (f. 8)</p>	<p>"O objetivo foi examinar o processo desta reforma, buscando identificar os interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, bem como analisar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio." (f. 8)</p>	<p>"Enfim, o conjunto dessas constatações sustenta a tese deste estudo, que a firma que a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a Educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da Educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unitaleralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem</p>	<p>"A concepção dialética de reprodução do gênero humano entende que, na tarefa de produzir cotidianamente sua existência, o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma. Nessa esteira, o conhecimento da realidade objetiva, gerado na produção da existência humana, e a apropriação do legado das gerações anteriores são essenciais para o contínuo desenvolvimento do gênero humano." (f. 203)</p>	<p>"Disto, constatamos que o capital vem atuando em rede para implementar sua agenda para a Educação, que nesse momento tem centralidade na privatização da Educação pública, em um movimento que integra a ofensiva imperialista. Esta reforma criou condições mais favoráveis para a intensificação dos processos de privatização. As mudanças na legislação instituíram a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da</p>

		trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica, nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da Educação física." (f. 8)		distribuição desigual do conhecimento, em síntese, uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino. Com efeito, apenas língua portuguesa e matemática continuam como componentes curriculares obrigatórios, os demais perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado, pois passaram a ser considerados estudos e práticas pois seus objetos de ensino estão "dissolvidos" nas respectivas áreas, como no caso da Educação física. Particularmente em relação a este componente curricular, nota-se que o novo ensino médio lhe oferece um espaço marginal no currículo e seu objeto de ensino está integrado de maneira inconsistente à sua área. Consideramos que a abordagem crítico-superadora se enquadra como alternativa opositora a essa perspectiva, visto que aponta para outro projeto histórico, visa a elevação do padrão cultural e o desenvolvimento de uma concepção científica de mundo." (f. 8)
"O que particulariza a problemática e constitui a questão central desta pesquisa é a explicitação dos fatores que expressam a realidade e possibilidades de tratamento da capoeira no currículo de formação profissional." (f. 6)	"Esta pesquisa teve por objetivo principal criticar e propor elementos teórico- metodológicos para o trato com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional a partir da análise da realidade de experiências com esta manifestação cultural em espaços educacionais	"Partimos de duas hipóteses que se articulam entre si. A primeira sustenta que o processo de internacionalização da capoeira vem promovendo expressiva movimentação de seus praticantes e contribuindo para a resignificação dos seus códigos e valores. A segunda sustenta que o trato com o	"Para as nossas formulações, tomamos como ponto de partida o entendimento de que o conceito mais adequado para tratar pedagogicamente a capoeira como prática de homens e mulheres é o conceito marxiano de práxis. Embora seja proveniente do grego, este termo foi magistralmente	"As experiências analisadas expressam e muitas, frequentemente, reproduzem, não mecanicamente, mas por mediações da prática pedagógica, as contradições sociais e a lógica destrutiva do capital evidenciando que, no trato com o conhecimento da capoeira, o significado que os sujeitos apreendem de suas práticas,

	formais e não-formais do Brasil e do Exterior." (f. 9)	conhecimento da capoeira, no currículo de formação profissional, está submetido à lógica de organização do processo de trabalho pedagógico própria da escola capitalista, que assegura a sua reprodução através da formação de competências técnico-instrumentais e mentalidades conformadas." (f. 9)	reformulado por Marx e pode ser assim sintetizado: atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem e a mulher fazem, produzem e transformam seu mundo, humano e histórico, e a si mesmos. Ao fazer menção à relevância desse conceito, Vázquez (1986, p. 177) advertiu: "Depois que Marx colocou – em Teses sobre Feuerbach – a categoria da práxis como eixo da sua filosofia, já não é possível voltar, em seu nome, a posições filosóficas que ficam superadas precisamente com essa categoria". (f. 8)	emocionalmente compartilhadas, está vinculado à intensidade das interações e com a plenitude da experiência e, nessas práticas interseccionam, inequivocamente, as dimensões subjetivas, ético-políticas, históricas, culturais e econômicas da vida em sociedade. Com isso, aponta para o desafio de tratar o conhecimento da capoeira numa perspectiva auto-determinada, autônoma, solidária, reflexiva e crítica, e contribuir para a construção de um outro projeto histórico, para além do capital." (f. 9)
"Tendo em vista responder ao problema desta pesquisa, a análise dos dados levou em consideração: a) Como se deu a formação continuada no sentido da construção do Tempo livre, considerando os elementos de Espaço, manifestações, atitude e tempo? b) Quais foram os procedimentos utilizados para a formação dos trabalhadores em lazer tendo em vista os objetivos da ação? c) Quais os indicadores que serviram para comprovar que a formação desses trabalhadores surtiu efeito e que pode servir de referência para as entidades que trabalham com formação inicial ou continuada?" (f. 55)	"Portanto, tendo como objetivos analisar o processo de formação continuada realizado no Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer, realizado entre 2001-2004 a partir da organização do trabalho pedagógico e levantar elementos que venham a compor ou não a nossa hipótese de trabalho, esta tese de doutorado tem grande relevância para a área da Educação." (f. 53)	"Para tanto, construímos enquanto hipótese de trabalho a reflexão de que a formação continuada dos trabalhadores que atuam no âmbito do lazer no Programa Círculos Populares, realizada a partir de princípios e valores construídos em torno de um projeto de Educação tendo em vista a emancipação humana e a partir do método da prática social, garante os elementos fundamentais para que estes trabalhadores atuem na organização popular, na intervenção político-pedagógica e no desenvolvimento de atividades criativas. Dessa forma, a Formação Continuada interfere na Organização do Trabalho Pedagógico, de forma a proporcionar a formação de educadores enquanto intelectuais com vínculos orgânicos	"Marx, por sua vez, situa o campo da relação do homem com a história, situada na e através da práxis humana, pois, de acordo com o que escreve na célebre expressão publicada no Dezoito Brumário de Luis Bonaparte, "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem em circunstâncias por eles escolhidas, mas em circunstâncias por eles encontradas, dadas e transmitidas pelo passado". (f. 35)	"A partir desta pesquisa-ação, concluímos que a Formação Continuada é um espaço fundamental para a construção de Políticas públicas voltadas para a Educação, se esta for construída numa relação coletiva e através de uma atitude de liberdade por todos os sujeitos envolvidos." (f. 7)

		com as comunidades e os seus movimentos." (f. 52)		
<p>"A pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte pergunta científico- investigativa: quais os pressupostos ontológicos da produção do conhecimento lazer da pós-graduação em Educação Física no Brasil, considerando o período de 1972 a 2008 e que relações, nexos e contradições estabelecem no currículo de formação do professor de Educação Física da Região Nordeste, em vista a necessidade e as possibilidades de apontar pressupostos ontológicos de uma práxis do trabalho-lazer, cujo projeto histórico de sociedade seja o comunismo? (f. 42)"</p>	<p>"Para estabelecer proposições superadoras com vista à formação de professores de Educação Física, fizemos o esforço em apresentar como objetivo geral da tese uma explicação pedagógica superadora sobre os pressupostos ontológicos do lazer, que por sua vez, sustente proposições superadoras no campo da produção do conhecimento sobre o tema e suas relações na formação de professores de Educação Física nos cursos de licenciatura na Região Nordeste do Brasil na perspectiva do projeto histórico comunista." (f. 50)</p>	<p>"Levanta uma hipótese em três fundamentos: 1. A concepção dos pressupostos ontológicos existentes na produção e organização do conhecimento do lazer produzido na pós-graduação não considera as formações econômicas como determinantes do ser social e suas relações de produção. 2. A lógica de modelo neoliberal que vem sendo instituída nas universidades, que se produz e reproduz a partir do trato com o conhecimento da pós-graduação, por não estabelecer uma produção rigorosa de análise crítica sobre trabalho/capital, trabalho-lazer na formação econômica capitalista, torna-se elemento mediador acrítico nos fundamentos teóricos das disciplinas dos currículos de graduação de professores de Educação Física; 3. A formação de professores de Educação Física não se compromete com uma consistente base teórica voltada para o trabalhador concebido como sujeito social. " (f. 7)</p>	<p>"Considerando a capacidade de criar a realidade do mundo pela mediação do trabalho na natureza, o ser humano cria a realidade objetiva da formação econômica capitalista que não é apenas uma realidade econômica, mas acima de tudo é uma complexa realidade sociocultural de necessidades, em cuja formação de processos de evoluções históricas concorreu também, vários fatores extra-econômicos (FERNANDES, 1981, p. 21). Na transformação do homem e do mundo pelo trabalho dá-se a formação de uma concepção de história humana como obra do desenvolvimento dialético das forças produtivas e das relações sociais que os homens contraem na produção. O homem, sendo um ser de necessidades é também um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades, e por isso, produz para satisfazê-las. " (f. 93)</p>	<p>"Aponta nas considerações finais que em 90% da produção, os pesquisadores desconhecem os objetos da realidade concreta do mundo, considerando a identificação e domínio de suas leis em desenvolvimento; desconsideram nos estudos um modo que não seja o ditado pelo capital; ao generalizar a práxis social do lazer exercem sobre a realidade do mundo uma influência recíproca, não contribuindo para o seu desenvolvimento em vista a outras possibilidades superadoras. Portanto, as proposições superadoras devem ser colocadas em três graus de complexidade: 1. o que cabe as esferas governamentais – o poder público; 2. o que cabe nas esferas das organizações de classe – a luta que transcende a própria universidade; 3. o que cabe na esfera da autonomia universitária e portanto no projeto da instituição, do curso e do programa dos professores. É dentro do enfrentamento concreto na luta de classes, considerando o que aponta a ontologia do ser social, que encontramos os indicadores de que somos sujeitos da história e podemos orientar ações – teleologia – para a construção de outro projeto histórico, outra formação econômica, outro modo de vida. E podemos fazer isto na produção do conhecimento científico e nas disciplinas que orientamos na graduação de cursos de formação de professores de Educação Física que</p>

				terão como campo de atuação profissional e de desenvolvimento do trabalho pedagógico e como objeto de estudo o par dialético “Trabalho-Lazer”." (f. 7)
"Nosso problema de pesquisa foi: Considerando o atual grau de desenvolvimento do modo de produção capitalista na sua fase suprema (imperialismo), o projeto histórico de superação do capitalismo a ser concretizado pela luta da classe trabalhadora organizada, o embate de projetos na formação da classe trabalhadora, dos professores e, em específico, dos professores de Educação Física, o projeto de formação da classe trabalhadora fundado em consistente base teórica, os pressupostos teóricos que fundamentam a Licenciatura Ampliada, o trabalho pedagógico com a cultura corporal como especificidade do trabalho dos professores de Educação Física, como poder-se-ia tratar o conhecimento no Eixo Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Faced/Ufba, na perspectiva de desenvolver a atitude científica dos estudantes sobre o objeto cultura corporal e o trabalho pedagógico?" (f. 10)	"O objetivo foi analisar uma possibilidade de trato com o conhecimento para o Eixo Trabalho Científico do referido Curso, sistematizando objetivos e diretrizes e uma proposta de seleção e de organização de conteúdos." (f. 10)	"A hipótese que orientou esta pesquisa e que consiste na tese a ser defendida como resultado dos estudos realizados em nível de doutorado, expressa-se em: uma possibilidade de trato com o conhecimento no Eixo Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Faced/Ufba, considerando a especificidade do perfil profissional perspectivado e a sua base teórica, abrange: (a) Como objetivos e diretrizes, a consistente base teórica, a elevação do pensamento teórico, o domínio de conceitos, o desenvolvimento da atitude científica e a instrumentalização para a produção do conhecimento científico; (b) Como critérios para a seleção do conhecimento, o conhecimento clássico e contemporâneo no âmbito da história da filosofia e da ciência, da epistemologia, do debate epistemológico da área da Educação Física, dos balanços da produção do conhecimento da área, das abordagens teóricas e dos métodos e técnica e instrumentos de pesquisa; (c) Como critérios para a sistematização do conhecimento, a abordagem científica dos conteúdos,	"Sendo o fato de que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e sendo o primeiro ato histórico a produção dos meios necessários à satisfação desta necessidade (estar vivo), estes são, indubitavelmente, o nosso ponto de partida. Os seres humanos não encontram prontos na natureza os bens necessários à sua subsistência. Para suprir esta necessidade (que é material, independente de uma qualquer instância subjetiva que se poderia intentar antepor), lhes é demandado produzir estes bens mediante o trabalho de transformá-la. Trata-se do processo que se opera entre ser humano e Natureza, em que os seres humanos regulam e controlam, de forma consciente, a transformação desta pela sua ação prática com a finalidade de apropriar-se da matéria da Natureza de maneira utilizável (na forma dos bens materiais necessários à subsistência)." (f. 22)	Concluimos que a formação dos professores de Educação Física para o trabalho científico necessita abranger o conhecimento clássico relativo à história da filosofia e da ciência, à filosofia da ciência, à epistemologia e ao debate epistemológico da área da Educação Física, aos balanços da produção do conhecimento da área, às abordagens teóricas e dos métodos, técnica e instrumentos de pesquisa, bem como orientar-se por objetivos e diretrizes como: a consistente base teórica, o desenvolvimento da atitude científica e da visão de totalidade, o domínio de conceitos, a instrumentalização para a produção do conhecimento científico, a abordagem científica dos conteúdos e a história como matriz científica." (f. 10)

		<p>a história como matriz científica, a conexão entre o modo de produzir e reproduzir a vida e a produção do conhecimento sobre a realidade, o trato simultâneo do conhecimento da história da filosofia e da ciência com os conceitos fundamentais referentes à epistemologia (concepção de ciência, relação sujeito-objeto, verdade e critério de verdade, etc.); a instrumentalização dos estudantes para a produção de conhecimento científico; (d) Como diretrizes para a sequencialização e/ou organização deste conhecimento no espaço e tempos pedagógicos deste Eixo, a disposição combinada de conteúdos de cunho filosófico com conteúdos de cunho metodológico; a espiralidade dos conteúdos ao longo das disciplinas (ampliação das referências de pensamento) considerando o movimento dos temas gerais aos temas específicos (que vai em direção à especificidade do trabalho do professor de Educação Física – o trabalho pedagógico com a cultura corporal)." (f. 53-54)</p>		
<p>"Nesse sentido, perguntamos: nas contradições e determinações da sociedade capitalista, quais parâmetros teórico-metodológicos podem contribuir para a formação de professores de Educação Física, considerando a contribuição da pedagogia socialista, visto que se</p>	<p>"[...] apresentamos como objetivo contribuir teoricamente para o desenvolvimento de uma tendência de formação de professores de Educação Física cujo lastro formativo se opusesse diametralmente ao processo de produção e reprodução do capital e que contivesse em si</p>	<p>"É a partir desta acepção que a seguinte hipótese orientou nosso estudo: a formação humana é determinada em uma de suas instâncias pela crise estrutural do capital, que apresenta como uma das mediações a desqualificação ainda no momento da formação como necessidade para reduzir os custos da</p>	<p>"É pressuposto ao debate sobre formação humana, a partir da fundamentação marxiana, reconhecer que o homem é demiurgo de sua própria história. Isto implica o reconhecimento de que não nasce homem, se torna. Para tanto, o primeiro ato histórico do homem se objetiva</p>	<p>"Concluímos que tais parâmetros teórico-metodológicos encontram referência na defesa do projeto histórico de sociedade socialista, da concepção de formação omnilateral, da docência como central ao projeto de formação de professores, da licenciatura ampliada como forma mais avançada de</p>

<p>trata de desenvolver a formação de professores para a transição de modo de produção e reprodução da vida – superação do atual modo de produção?" (f. 16)</p>	<p>parâmetros teórico-metodológicos capazes de contribuir com a necessidade de transição de modo de produção e reprodução da vida." (f. 8)</p>	<p>força de trabalho. Podemos reconhecer, deste modo, a la contra, nas experiências da pedagogia socialista e/ou nas proposições pedagógicas de inspiração socialista, parâmetros teórico-metodológicos que podem auxiliar no desenvolvimento de uma formação para a transição. Tais parâmetros provavelmente apresentam a seguinte base de desenvolvimento: 1) a concepção de história marxista e a possibilidade humana de fazer sua própria história; 2) a possibilidade de surgimento do novo, a escola socialista, das entranhas, das contradições da realidade de crise capitalista; 3) a necessária ação concreta de resistência e intervenção consciente dos professores a ser assumida em períodos de transição perante a escola realmente existente (burguesa) com vistas à sua transformação em uma expressão superior, a escola socialista" (f. 17)</p>	<p>a partir da necessidade de produção social da própria vida. Produção esta que possui como base a transformação da natureza para a satisfação de suas necessidades, modificando-a e sendo, ao mesmo tempo, por ela modificada. Esta atividade de transformação consciente da natureza é denominada trabalho. O trabalho, portanto, atividade fundante do ser humano, não só transformou a realidade exterior ao homem, mas também tornou possível a modificação da corporalidade humana. Ao mesmo tempo em que o homem modificou a realidade, ele transformou sua própria natureza. O trabalho, primeiro ato histórico do homem é, precisamente, a pedra angular da existência da vida humana, pois ao intervir conscientemente na realidade para manter-se vivo, o homem institui o embrião da humanidade." (f. 55)</p>	<p>organização do projeto de formação em Educação Física, do método dialético como necessidade para o trato com o conhecimento clássico, da unidade metodológica como necessária para dar coesão ao trabalho do coletivo de professores, da cultura corporal como objeto de estudo mais avançado para a explicação da realidade e do desenvolvimento do pensamento teórico e da autodireção como fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos trabalhadores enquanto classe para si." (f. 8)</p>
<p>NC</p>	<p>"[...] e nosso objetivo assenta-se numa proposição de trato com o conhecimento desta manifestação da cultura corporal pela perspectiva do desenvolvimento humano que tem como horizonte a luta pela emancipação humana, a luta pela transformação do quadro das relações sociais de modo que se permita, a toda humanidade, desenvolver-se em suas máximas possibilidades" (f.13).</p>	<p>"Apresentamos, de partida, nossa tese: alterações significativas no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte requerem uma alteração significativa em sua concepção. Isto requer radicalizar o debate, e para isto partimos de uma concepção de esporte contra-hegemônica, que o entende como uma prática social que se expressa por dentro da contradição agonístico/lúdico. Esta</p>	<p>"Conforme já nos coloca um fundamento do materialismo histórico dialético, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p.47)." (f. 28)</p>	<p>"Identificamos, ao longo de nossa pesquisa, que uma concepção de esporte que não entenda o desenvolvimento desta manifestação da cultura corporal de forma associada ao próprio desenvolvimento da humanidade não nos permite compreender e explicar o fenômeno em suas determinações mais concretas, dificultando, desta forma, que se retrace sua gênese e sua historicidade, elemento essencial para que se consiga</p>

		concepção nos permite vislumbrar possibilidades de seleção, organização, sistematização e periodização do conhecimento esporte que atendam ao objetivo de contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos nossos alunos, alinhando-se, em última instância a uma concepção de Educação, de homem, de sociedade e de mundo revolucionária." (f. 13)		delimitar as possíveis contribuições do esporte para a formação humana." (f. 146) " "Concluimos com a observação da contradição que se apresenta quando se procura trabalhar pedagogicamente o esporte permanecendo-se circunscrito às concepções naturalizantes, biologizantes, dicotômicas e fragmentarias do fenômeno, o que dificulta sobremaneira o trato com o conhecimento esporte como um elemento que possa vir a contribuir no processo de humanização e no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos" ". (f. 8) "
"A partir dos elementos apresentados, delimitamos e respondemos cientificamente ao seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades, fenomênicas e de essência, de tratar o conhecimento da ginástica na escola a partir da abordagem crítico-superadora do ensino da Educação física, da pedagogia histórico-crítica e da teoria do conhecimento materialista histórico dialética, considerando os trabalhos acadêmicos – monografias, dissertações, teses, artigos, pesquisas, projetos de extensão, ensino de graduação, eventos – dos grupos de pesquisa no Nordeste do Brasil articulados em Rede e, quais os desafios a serem enfrentados pelos grupos de pesquisa em Rede, no	"[...] o objetivo geral do estudo é contribuir para o desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica com base no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem do ensino da Educação física crítico-superadora, por meio da sistematização, análise e crítica das possibilidades de trato com o conhecimento da ginástica na escola e da sistematização dos desafios a serem enfrentados pelos grupos de pesquisa em Rede." (f. 17)	"A tese defendida de trabalho é que configuram-se contribuições relevantes e singulares para o desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica, no trabalho de estudos e pesquisas desenvolvidos por Grupos de pesquisa articulados em Rede que tomam, anunciam e utilizam o materialismo histórico dialético e a pedagogia histórico-crítica para fundamentar o trato com o conhecimento da ginástica na escola." (f. 8)	"Compreendendo a ação humana como uma construção histórica e a categoria trabalho como central, por ser fundante do ser social, falar em Educação a partir da concepção histórico-crítica é necessariamente falar em homem, pois é ele quem faz a Educação. Para manter-se vivo o homem, por meio do trabalho, transforma a natureza e ao mesmo tempo transforma a si mesmo. O produto dessas complexas relações entre homem-homem e homem-natureza, é chamado de cultura (MARX, 1983). A Educação, portanto, considerada como um processo amplo, dinâmico, presente por toda vida do homem, não se restringe unicamente à escola, assim como define Leontiev (1977, p.60): a Educação é a “transmissão activa das aquisições da cultura humana às gerações novas”. ( f. 48)	"Os resultados do estudo demonstram que a referência teórica do Grupo de pesquisa de base marxista, para construir a teoria geral da ginástica, enfatiza: a) o projeto histórico de superação do capitalismo como horizonte teleológico para orientar o processo de ensino-aprendizagem; b) a teoria pedagógica histórico-crítica como reflexão essencial sobre a natureza e especificidade da Educação; (c) função social da escola de socializar o conhecimento sistematizado; (d) a unidade metodológica e o trabalho socialmente útil como princípio educativo; (e) a ginástica enquanto conhecimento clássico do campo da cultura corporal. Concluiu-se que, existe uma possibilidade de essência do desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica subsidiada por uma teoria do conhecimento, educacional e pedagógica de base marxista. Mas,

desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica?" (f. 17)				segundo os estudos realizados com o Grupo LEPEL/FACED/UFBA, existem desafios entre os quais se destacam: desenvolver a teoria como categorias da prática o que requer o aprofundamento das investigações tendo como parâmetros teórico-metodológicos o marxismo e a necessidade histórica de superação do modo de produção capitalista." (f. 8)
"Os princípios, diretrizes e proposições do setorial de esporte e lazer do PT foram implementados nas políticas de esporte dos governos Lula entre 2003 e 2010?" (f. 23)	"O objetivo do trabalho foi criticar as diretrizes, princípios e proposições elaboradas pelo Setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores, verificar se foram implementadas nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, apontar as contradições e, as possibilidades superadoras para a política do esporte no Brasil." (f. 8)	"[...] consideramos como hipótese que as propostas de políticas para o Esporte e Lazer desenvolvidas pelo setorial não foram implantadas nos referidos governos encabeçados pelo PT em decorrência da política de conciliação aplicada pelo governo e que o levou a priorizar os interesses de multinacionais ligadas ao esporte de rendimento e a descartar as propostas elaboradas no interior do setorial." (f. 23)	"Nesta relação de luta pela sobrevivência imposta pela natureza, o homem desenvolve sua principal atividade, que lhe permite garantir sua vida e, se elevar acima das demais espécies animais. Através do trabalho o homem tem ampliadas as possibilidades de desenvolver técnicas e aprimorar seus meios de sobrevivência, deixando-o em condições melhores para enfrentar as adversidades da natureza e permitindo a este, num certo estágio de desenvolvimento, o domínio da natureza. Dessa forma vai desenvolvendo suas forças produtivas, num dado período histórico, e constituindo determinados modos de produção de sua própria vida." (f. 18)	"Neste momento, após analisarmos os dados parciais do diagnóstico nacional de esporte constata-se que as políticas de esporte do governo Lula tomaram um rumo complexo e majoritariamente oposto aos princípios e diretrizes elaborados no setorial de esporte e lazer do PT, principalmente se considerarmos a produção do setorial até o ano de 1994. Mas, ao mesmo tempo em que existe uma maior quantidade de recursos despendidos nas práticas esportivas e nos espaços e equipamentos esportivos ainda em poder do setor privado, é possível adotar-se medidas de governo para reverter este quadro e apontar para a democratização do esporte." (f. 194)
"Tem como pergunta síntese: qual a realidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e quais as possibilidades de sua organização, assentada em fundamentos ontológicos,	"Tendo em vista que o objetivo do trabalho aqui defendido é a elaboração e apresentação de fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológico para o trato com o conhecimento da Cultura	"A tese final apresenta possibilidades de essência, de tratar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais, os conhecimentos da Cultura Corporal, a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função	"Em verdade, o ponto de partida de toda a história da humanidade é a defesa da natureza sócio-histórica do homem – enquanto ser genérico – cuja formação, ou seja, o desenvolvimento de um ser hominizado para um ser humanizado se principia através da	"Ao sistematizarmos tais proposições teóricas – teoria Histórico-cultural, teoria pedagógica Histórico-crítica e abordagem Crítico-superadora do ensino da Educação Física - e ao confrontarmos os resultados da análise da proposta curricular em implementação no

<p>gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética, objetivando o desenvolvimento cultural humano no seu mais alto grau de possibilidades e contribuições para a resistência ativa na perspectiva de contribuir com o projeto histórico socialista?" (f. 8)</p>	<p>Corporal no Ensino Médio Integrado, nos Institutos federais [...]" (f. 16)</p>	<p>social da escola da transição e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, visando inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade, para além dos marcos do sociometabolismo do Capital. " (f. 8)</p>	<p>sua capacidade, intencional e consciente, de transformar a natureza para atender às necessidades vitais de produção e reprodução da espécie humana, mediada pelo trabalho: enquanto atividade vital que funda o ser social." (f. 47)</p>	<p>Instituto Federal, identificamos contradições que reproduzem no currículo escolar o que está posto no mais geral: negação de conhecimentos, visões fragmentadas da realidade concreta e abordagens a-científicas, a-históricas e acríticas da cultura corporal, principalmente considerando que a formação é de trabalhadores que atuarão em relações capitalistas de produção e reprodução das condições de vida." (f. 121); "Para além da constatação, a presente tese traz argumentos teóricos sobre uma proposição do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar que leva em consideração um projeto de formação integrada, omnilateral, politécnica, conforme indicações decorrentes da experiência socialista no leste europeu, e a perspectiva teleológica do projeto histórico superador do modo do capital produzir e reproduzir as condições de existência humana." (f. 122)</p>
<p>"A questão de investigação foi formulada nos seguintes termos: A partir da concepção de formação humana e da concepção de formação de professores fundamentada na omnilateralidade, quais os elementos que permitem identificar possibilidades para alterar a organização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação e conteúdo/método) do curso de formação de professores de</p>	<p>"O Objetivo geral da tese é, portanto, explicar, como categorias da prática, as possibilidades na escola de transição, da formação de professores alicerçada em uma concepção de formação humana omnilateral, na Licenciatura Ampliada e nas transformações de essência na organização do trabalho pedagógico que podem ser generalizadas para a formação dos professores em geral." (f. 23)</p>	<p>A tese demonstra que a Consistente Base Teórica articulada a uma concepção de formação omnilateral, para formação de professores em geral e, em especial, de Educação Física, passa pela consideração do mais avançado em termos da teoria do conhecimento, a teoria marxista, a teoria pedagógica histórico-crítica e a metodologia crítico-superadora." (f. 8)</p>	<p>"O trabalho, segundo Marx (2004; 2013), caracteriza-se por atividade humana pela qual o homem se relaciona com a natureza com o objetivo de transformá-la, ao mesmo tempo em que está sendo transformado por ela. O trabalho não é qualquer atividade, é uma ação intencional que o homem antecipa mentalmente a finalidade da ação. Outra característica do processo de trabalho é a possibilidade de criar instrumentos</p>	<p>"O diálogo com o conhecimento acumulado nos permitiu concluir, a respeito da formação dos professores em geral, que a pedagogia hegemônica está baseada na epistemologia da prática e nos saberes docentes. Em relação à formação dos professores de Educação Física, concluímos que a licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, se apresenta como possibilidade da formação omnilateral e que o Eixo Práxis Pedagógica e as disciplinas Prática do Ensino se</p>

Educação Física da Universidade Federal da Bahia?" (f. 8)			e meios adequados para transformar um objeto ou a natureza." (f. 98)	apresentam enquanto Componentes Curriculares que devem ser compreendidos como eixo articulador do currículo. Por fim, a partir deste percurso expositivo, concluímos a tese defendendo a perspectiva da formação humana omnilateral, da Licenciatura Ampliada e da articulação da prática do ensino como componente curricular compondo o Eixo Práxis, compreendendo-se a Práxis a partir da relação fundamental que o homem mantém com a natureza: o trabalho. Nessa esfera, aborda-se a Práxis como uma atividade real, material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado. Portanto, segundo nossas análises, a Práxis é considerada, nos documentos do Eixo Práxis que contém as Disciplinas Prática do Ensino I, II, III, e IV, como o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. Portanto, é nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não. Dito de outra forma, os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro de certas possibilidades e limites estabelecidos pelo marco do modo como se produz e reproduz a vida." (f. 153
"O problema emerge da pluralidade de compreensão desse conteúdo no âmbito	"Partindo da literatura clássica, objetivou selecionar os conteúdos sobre o jogo, analisar a sua lógica para	"A tese parte da compreensão de que, por um lado, o jogo, como uma das atividades da cultura corporal e	"Desse modo, pensamos o trabalho pedagógico com o Jogo na formação inicial de professores de	"Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos

<p>filosófico, científico e pedagógico cujos desdobramentos incidem diretamente na qualificação de professores e no processo de formação humana." (f. 8)</p>	<p>a formação na perspectiva materialista e dialética da história e sistematiza-lo de forma que contribua para uma possível organização curricular." (f. 8)</p>	<p>como uma das formas de linguagem humana necessita estar garantida, em suas formas mais desenvolvidas, no processo de formação humana. Por outro lado, consideramos que o ensino dos conhecimentos sobre o jogo, tanto nas escolas como nas Instituições de Ensino Superior se apresenta descolado da base material que sustenta a produção e reprodução do ser social. Desse modo não se articula com a realidade historicamente produzida pelo conjunto da humanidade, deslocando o que é fundamental e necessário para ser ensinado sobre o jogo." (f. 15)</p>	<p>Educação Física, a partir do trabalho como atividade especificamente humana cuja mediação ocorre por intermédio da consciência que "[...] reflete a relação do homem com a natureza e com os outros homens" (LEONTIEV, 2004, p. 121). Esse ato, a partir da relação entre a espécie humana com a natureza para extração e satisfação de suas necessidades, possibilita a produção de conhecimentos que, uma vez assimilados, permite a constituição de algo como uma segunda natureza humana (SAVIANI, 2005), na qual "a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido [...] modificaram, portanto, a aparência física do homem bem como sua organização anatômica e fisiológica" (LEONTIEV, 2004, p. 79)." (f. 20)</p>	<p>conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da Educação como desdobramento da prática social global." (f. 235)</p>
<p>"Perguntamo-nos sobre as possibilidades de essência e as referências teórico- metodológicas para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da ginástica na escola pública e na formação de professores." (f. 8)</p>	<p>"O principal objetivo da pesquisa foi, portanto, tecer a crítica e propor elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento da ginástica no currículo de formação de professores e na escola pública. A base teórica para a discussão foi a explicação mais geral sobre as relações "trabalho-formação humana-projeto histórico" o que permitiu verificar com que argumentos científicos, pedagógicos e técnicos a ginástica, ao longo da história, está incluída/excluída nos currículos escolares." (f. 15)</p>	<p>"A tese que defendemos a partir da teoria explicativa das relações trabalho- Educação e dos dados empíricos coletados, é que existem possibilidades de essência para alterar a organização do trabalho pedagógico e a lógica do trato com o conhecimento da ginástica, mas terão que ser construídas as condições objetivas inexistentes na escola capitalista como a unidade metodológica, ou unidade no ensino, a consideração do trabalho socialmente útil como princípio educativo e o projeto histórico</p>	<p>"É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura, que nos permitirá superar a práxis utilitária, que nos faz indiferente e desesperançoso. Mas isto não se dá fora da própria práxis em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social." (f. 20)</p>	<p>"Os dados coletados nos estudos exploratórios e através de observações participantes e análise de documentos demonstraram que o trato com o conhecimento da ginástica na formação de professores e na escola pública está submetido à lógica de organização do processo de trabalho, em geral, em especial, o trabalho pedagógico próprio da escola capitalista. Perguntamos-nos sobre as possibilidades de essência e as referências teórico- metodológicas para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da ginástica na escola</p>

		socialista como referência para uma Educação emancipatória." (f. 8)		pública e na formação de professores [...] O estudo evidenciou que as mudanças de estruturas objetivas do modo de produção capitalista passam por estratégias efetivas e ações subjetivas em todos os âmbitos da vida humana, inclusive no trato com o conhecimento da ginástica na escola pública e na formação de professores." (f. 8)
"A pergunta síntese respondida foi sobre o que caracteriza a formação da política de Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio para estudantes da rede pública do Estado da Bahia entre 2008 e 2016 e, as contradições do currículo integrado, das atividades pedagógicas, do trato com o conhecimento, das condições objetivas para o trabalho pedagógico." (f. 8)	"O Objetivo geral é sustentar teoricamente uma proposta de formação profissional, integrada, no ensino médio, que parte de uma experiência concreta desenvolvida na Bahia, com base na teoria crítica, para enfrentar contradições presentes no sistema educacional, visando à superação de tais contradições." (f. 8)	"A tese formulada configura-se na seguinte proposição: no modo de produção da formação econômica Capitalista, o trabalho humano está subsumido à lógica do Capital, o que implica na alienação do trabalhador em relação à produção de trabalho, considerando a dimensão econômica, social e intelectual; essa contradição mais geral se expressa ao longo da história da Educação Profissional pelo não acesso da classe trabalhadora às condições subjetivas e objetivas para o seu pleno desenvolvimento omnilateral." (f. 24)	"A partir dessa premissa, o trabalho é uma atividade específica dos seres humanos intencionalmente realizada, que se dá através de "uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana" (Saviani e Duarte, 2010). Complementando essa ideia, para Severino (2000), o trabalho é entendido aqui não como mera operação técnica sobre a natureza, mas como a densa relação dos homens com ela. (p.68). Portanto, o trabalho constitui elemento definidor do ser social específico do gênero humano e não determinado pelas leis naturais e sim por leis sócio-históricas." (f. 32)	"Concluimos que é necessário enfrentar as contradições, manter a política de formação da Educação profissional integrada no ensino médio, com base em uma teoria pedagógica crítica, evitar os retrocessos decorrentes da implementação de propostas que alienam os trabalhadores/as e os/as desqualificam em seu processo de formação acadêmica." (f. 8)
"Portanto, uma exigência da presente investigação é apontar como o trabalho pedagógico se organiza e como podem ocorrer a produção e a apropriação do conhecimento em um curso de formação de professores para, a partir dessa análise, serem identificados e explicados os traços essenciais do processo, suas	NC	"O pressuposto central, por conseguinte, é o de que a formação do professor em Educação Física, marcada por antagonismos de projetos, dá-se na contradição entre teoria e prática, cuja superação passa, necessariamente, pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, ou seja, pela prática qualificada	"A Educação, nesse contexto, tem como tarefa estratégica contribuir para a formação humana pelas vias da produção, da apropriação crítica e da socialização do conhecimento científico. Essa tarefa exige uma compreensão do homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo por sua ação	"A análise dos nexos entre trabalho pedagógico e dada concepção de formação permite verificar a dicotomia entre teoria e prática como principal contradição do processo qualificação-desqualificação da formação. Acrescentam-se as relações entre trabalho coletivo e individual, alienação e "desalienação" e as de autodeterminação como contradições

<p>contradições e possibilidades em relação ao real." (f. 4)</p>		<p>pedagógica, científica e política." (f. 7)</p>	<p>material e social. Une-se, aí, a compreensão teórica à ação real com vista à transformação radical da sociedade." (f. 7)</p>	<p>tanto em licenciaturas, em toda a universidade, como em movimentos sociais organizados, o campo da ação pedagógica para a formação dos universitários. Reconhece, enfim, com base na dinâmica do real e no movimento do capital que acentua suas contradições históricas, que a resistência e a prática qualificada pressupõem suas referências no projeto histórico para além do capital, na formação política, na consciência de classe, na organização revolucionária." (f. 7)</p>
<p>"[...] desenvolvemos o nosso trabalho perseguindo a resposta aos seguintes problemas que deram origem à pesquisa: quais os limites e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico, em especial, o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, notadamente o esporte, tomando como elementos mediador o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação? Quais as possibilidades de pedagogização das informações produzidas, armazenadas e distribuídas pelas tecnologias da informação e da comunicação em um conhecimento científico, crítico-superador do projeto histórico capitalista?" (f. 25)</p>	<p>"Esse trabalho, de natureza teórica, assume como objetivo central contribuir com os estudos críticos à didática e à organização do trabalho pedagógico, enfocando o uso das tecnologias da informação e da comunicação no trato com o conhecimento esporte na escola." (f. 7)</p>	<p>"Partimos da hipótese de que a propriedade privada das tecnologias da informação e da comunicação não apresenta saída para o desenvolvimento pleno do ser humano, e nos questionamos sobre como acumular um conhecimento crítico-superador das relações sociais capitalísticas em sintonia com a luta histórica dos trabalhadores, a partir de lógicas não clássicas para organizar o trabalho pedagógico no interior da escola pública?" (f. 16)</p>	<p>"Nesta relação de troca, portanto, homem e natureza vão se constituindo como elos de uma mesma corrente da vida, embora com suas constituições particulares. Mas nada disso seria possível, nada disso teria acontecido sem o elemento determinante, aquilo que na ontologia do ser social é conhecido como a protoforma do gênero humano: o trabalho." (f. 32)</p>	<p>"Demonstramos, ao longo do trabalho, que a tentativa de conceber e tratar as tecnologias da informação e da comunicação fora do contexto das relações sócias donde brotam a necessidade e a concretude destas, leva, indefectivelmente, a equivocada expectativa de que sejam as tecnologias as responsáveis pela resolução de parte dos problemas educacionais. Idealiza-se o instrumento, toma-o sob a égide da neutralidade, elimina a possibilidade de compreender a criação a partir do criador e, por fim, dota-o de poderes sobre-humanos e, agora enquanto ferramenta estranhada, este fetiche passa a ser o depositário das melhores expectativas de parcela considerável de educadores brasileiros." (f. 153)</p>
<p>"Apresenta a seguinte problemática: quais são os nexos causais teleologicamente postos</p>	<p>"O objetivo foi analisar, compreender e explicar os nexos causais teleologicamente postos que</p>	<p>"Assim, defende-se a seguinte tese: a fragmentação entre as premissas teóricas e programáticas na produção</p>	<p>"Considerando essa premissa, a tese centraliza a categoria trabalho enquanto transformação da natureza</p>	<p>"A síntese ontológico-conclusiva constata a necessidade da produção científica recuperar a ontologia</p>

<p>que determinam ontologicamente a fragmentação entre as premissas teóricas e programáticas na produção do conhecimento hegemônica em Educação Física no estado da Bahia?" (f. 10)</p>	<p>determinam ontologicamente a fragmentação entre as premissas teóricas e programáticas na produção do conhecimento hegemônica em Educação Física no estado da Bahia e apontar possibilidades superadoras a partir de uma síntese ontológico-conclusiva." (f. 10)</p>	<p>do conhecimento (<i>stricto sensu</i>) hegemônica em Educação Física no estado da Bahia é resultado da negação da processualidade do trabalho enquanto atividade vital da generidade humana. Negação determinada, ontologicamente, pela ocupação do Brasil na divisão internacional do trabalho como fornecedor de matérias-primas/commodities e consumidor de produtos industrializados das nações imperialistas. Condição imposta pelos processos colonizadores que contiveram intencionalmente o desenvolvimento de forças produtivas, gerando uma sociedade subdesenvolvida e dependente sócio-políticoeconomicamente, limitando sua capacidade de produção, circulação e distribuição generalizada de conhecimentos científicos avançados – técnica e tecnologia – e, conseqüentemente, organização da classe trabalhadora para superar os entraves do sistema do capital rumo à transição socialista." (f. 41)</p>	<p>para manutenção primária da vida, logo, é a atividade ontológica que faz do ser humano um ser superador da relação de dependência direta do que é ofertado pela natureza. Essa condição é fruto da conquista humana de desenvolver a capacidade de refletir a exterioridade e de desenvolver, por meio da consciência, um plano para sua conversão em um bem útil (MARX, 2009a; ENGELS, 1979, 2015; LUKÁCS, 2010, 2013, 2018).</p>	<p>materialista, histórica e dialética enquanto instrumento teórico que possibilita analisar, compreender e explicar a realidade em seu ser propriamente assim; preconiza a análise radical, rigorosa e de conjunto dos objetos/fenômenos da investigação científica. Aponta elementos para a construção de um programa político por diversos instrumentos de organização e luta da classe trabalhadora para ruptura e superação do modo de produção capitalista: a) unidade contraditória e indivisível entre teoria e prática, programa e ações, sujeito e objeto, realidade e pensamento, ciência e política, ciência e ideologia, história e projeto histórico, ontologia, gnosiologia, axiologia e teleologia; b) defesa da formação ampliada de professores de Educação Física como estratégia de ruptura com a fragmentação entre licenciatura e bacharelado; c) formação política dos professores de Educação Física, e dos professores em geral, para fortalecimento dos organismos da classe trabalhadora (partidos, sindicatos, associações, movimento de lutas sociais, entidades científicas e outras; d) projeção do desenvolvimento econômico assentado na perspectiva da soberania nacional e na formação humana; e) domínio da ciência, na perspectiva humano-social, para superação da subordinação tecnológica pautada nos interesses de mercados impostos pelas multinacionais e pelos</p>
---	--	---	---	--

				organismos multilaterais; f) união com as nações que apresentam interesses em libertar-se do jugo do capital, para constituição de uma frente anti-imperialista internacional, para ingressar em um processo permanente de revolução pela precipitação do definhamento do sistema metabólico do capital." (f. 10)
"A problemática do estudo foi: como se desenvolveram os pressupostos ontológicos na teoria da formação humana presente na obra de Johan Huizinga?" (f. 13)	" [...] o objetivo geral foi reconhecer como se desenvolveram os pressupostos ontológicos na obra de Johan Huizinga acerca de sua defesa da centralidade do lúdico na formação humana." (f. 13)	"Parto da hipótese de que estes supostos, expressos principalmente na obra "Homo Ludens" estão sustentados em uma ontologia idealista localizada historicamente nos movimentos de negação da centralidade do trabalho na formação humana. Ao final, deste estudo (i) apresento o desenvolvimento destes supostos – que se expressam, singularmente, no jogo e no espírito lúdico, (ii) apresento alguns apontamentos em torno da [não] sustentação prática destes supostos, e (iii) contraponho, em relação ao desenvolvimento destes supostos, a fundação prática do fazer humano e, portanto, a centralidade do trabalho na formação humana." (f. 18)	"É, portanto, o aspecto ontológico materialista se construindo na obra marxiana: o ser do homem, o seu "ser consciente" é constituído de atividade consciente na e pela atividade vital (trabalho) do homem que, para Marx (2010b), ainda nos Manuscritos, se expressa como atividade vital consciente do homem que se diferencia, também, da atividade vital do animal e justamente por isso que o homem é um ser genérico. Ele já nos apresenta o trabalho como atividade vital e meio de satisfação e manutenção da vida humana, e mesmo sendo "[...] a vida produtiva é [...] a vida genérica. " (f. 67)	"A minha crítica até aqui construída, e que teve sua origem na própria (auto)crítica ao lúdico revolucionário, como não pôde e não poderia deixar de ser, foi complexa, objetiva e subjetiva, dialeticamente desenvolvida e comprometida inclusive com a própria categoria central de estudo e sua objetivação: a ontologia materialista. É desta estatura teórica que entendo, portanto, que não há uma mera e simples negação do jogo ou dos seus aspectos lúdicos, assim como o seu contrário. Não se trata e não se tratou de exclamar "desajoelhem, o jogo não existe!", como que determinando que a seriedade, agora, passasse a ocupar o lugar deste espírito lúdico. Mas, em seu contrário e dialeticamente pensado em sua materialidade, registrar que mesmo negando, Huizinga reconhece a seriedade do jogo e a sua interioridade

				da/na vida, inclusive em sua mais singela habitualidade; que faz parte do jogo os seus interesses materiais, inclusive (e por causa de) por suas características agonísticas, tão intensamente trabalhadas em todo o conjunto de sua obra – das contendas cavaleirescas da O outono da Idade Média, nas angustiadas e conturbadas inquietações de seus tempos em Nas sombras do amanhã e nos embates do Direito e da Guerra em Homo ludens; que os limites espaciais e temporais são transponíveis em jogo, ao mesmo tempo em que desordena-lo em seu desenvolvimento e/ou burlar suas regras acontecem, justamente, porque é jogo; e, por fim, ao promover a [...] formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (HUIZINGA, 1999, p. 16), mesmo negando (e como parte do jogo), Huizinga registra a mais incontestada expressão marxiana e engelsiana de que “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações sociais” (MARX e ENGELS, 2007, p. 41)” (f. 318-319)
"Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o	Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho educativo	"Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho	"Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho	"Por fim, na análise sobre o objetivo central da tese, que tratou de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o Jogo tomando como referência o trabalho educativo e

<p>trabalho educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da Educação como desdobramento da prática social global." (f. 30)</p>	<p>e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da Educação como desdobramento da prática social global". (f. 29)</p>	<p>educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da Educação como desdobramento da prática social global." (f. 75)</p>	<p>educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da Educação como desdobramento da prática social global." (f. 32)</p>	<p>a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da Educação como desdobramento da prática social global". (f. 8)</p>
<p>"A pergunta norteadora da pesquisa é: Como os saberes pedagógicos vêm sendo mobilizados pelos futuros professores de EF na experiência do PIBID?" (f. 9)</p>	<p>"Teve como objetivo geral compreender como se constituem os saberes pedagógicos na formação inicial em EF e, como objetivos específicos, caracterizar o PIBID no contexto das políticas de formação, analisar se os futuros professores de EF identificam seus saberes pedagógicos e identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de EF."(f. 9)</p>	<p>NC</p>	<p>"Entendemos que o homem é um ser social e, portanto, ele se concretiza na ação. A ação e o agir são atividades fundamentais da vida humana. Para sobrevivermos precisamos agir, trabalhar, estudar, acordar e tudo mais que compõe o nosso dia-a-dia. Se ficarmos no mundo da „contemplação“, a vida não acontece, é na ação que conhecemos parte do homem que a concretiza, seu modo de se expressar, seu modo de compreender o mundo e as teorias que o edificam." (f. 70)</p>	<p>"Portanto, percebemos com nosso estudo a necessidade dos cursos de formação inicial de professores de EF, avaliarem as suas práticas formativas curriculares, contrapondo as mesmas ao seu projeto político pedagógico, ao perfil do egresso e seus objetivos. Pensar ações formativas desde o 1º semestre, articulados a projetos de extensão e pesquisa podem ser caminhos possíveis para um aprendizado da docência e dos saberes pedagógicos. Assim sendo, comungamos por uma formação inicial de professores que se dê no âmbito do ensino superior, preferencialmente em universidades e em cursos que articulem propostas de formação que tenham a epistemologia da prática como horizonte e que busquem articular a partir dela uma experiência formativa na qual o futuro professor de EF se sinta implicado e instigado a</p>

				mobilizar os saberes pedagógicos." (f. 284)
"Para tanto, estabelece como problemas de pesquisa, investigar: quais as implicações do processo de racionalização e mercantilização do futebol contemporâneo na formação cultural de jovens que participam de escolinhas públicas e privadas de futebol em Salvador-BA? E como essas escolinhas podem se constituir em espaços de formação de identidades culturais do futebol como prática social, não apenas como espaço de prática esportiva para atender às demandas da formação de identidades de negócio típicas do futebol profissional?" (f. 17)	"Para responder a tais problemas proponho os seguintes objetivos: Estudar os nexos entre os processos de mundialização e mercantilização social e a formação identitária do futebol brasileiro; Analisar a interferência do futebol profissional na formação das identidades futebolísticas de jovens que participam de escolinhas públicas e privadas de futebol em Salvador-BA." (f. 17)	NC	"Dessa forma, outras possibilidades para o trato do conhecimento da Educação Física, notadamente o jogo e o esporte, assim como a preocupação necessária com a relação entre esses conhecimentos e o acervo cultural humano, são fatores que sempre fizeram parte das minhas preocupações, desde a formação, e me impulsionaram a acessar produções de conhecimento e participar de experiências profissionais que discutiam o aprendizado humano, pautando-o na premissa do "fazer e compreender", na ideia de tratar os sujeitos de "corpo inteiro" e não os fragmentando em aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos, nem, tampouco, voltados apenas às questões técnicas e táticas ou de padronização das performances dos movimentos, como atentou o professor João Batista Freire em sua obra." (f. 14)	"Os resultados da pesquisa apontam para a prevalência da lógica racional e mercantil do futebol profissional na divisão de base do clube pesquisado, mas também fortes indícios de sua presença na escolinha pública de futebol e parcialmente na escolinha privada com vínculo com clube profissional, e ainda algumas pequenas interferências dessa lógica no trabalho dos professores da escolinha privada sem vínculo com clube profissional. Esses resultados sugerem a formação de identidades de negócio já desde as escolinhas de futebol e indicam a presença de sujeitos (in)visíveis, ambos de modo subordinado às demandas do futebol profissional." (f. 8)
"A partir dessa conjuntura, elenco como objeto dessa investigação as memórias dos professores de Educação Física acerca dos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física do IFBA como instituição centenária de Educação profissional. Dele, então, decorre questões problemas que ajudam a extrair o foco da pesquisa, a saber: 1) quais as memórias que os	"Assim, defino como objetivo geral dessa investigação: levantar e conhecer as memórias dos professores da área de Educação Física em seus projetos pedagógicos/currículos no IFBA" (f. 34)	NC	NC	"Os depoimentos e os documentos revelam que a Educação Física do IFBA sempre caminhou na perspectiva de um projeto próprio, que em determinado momento se pactuava com as orientações educacionais/profissionais da instituição, mas que atualmente pouco acompanha/incorpora do próprio projeto pedagógico orientador da instituição e do projeto de sociedade,

<p>professores de Educação Física tem dos projetos pedagógicos/currículos de Educação Física em cada marcador histórico de transformação pelas quais o IFBA passou?; 2) como essas memórias se manifestaram na construção da identidade curricular de Educação Física do IFBA?" (f. 33)</p>				<p>além de não conseguir ter identidade com um projeto próprio." (f. 9)</p>
<p>"A situação problema dessa pesquisa, então, foi entender em que medida era possível a mídia (Tecnologias de Informação e Comunicação) – no processo educacional – provocar a autonomia e esclarecimento." (f. 27)</p>	<p>"Com o intuito de avançar na discussão em Mídia-Educação, propusemos como objetivo deste trabalho analisar o processo de Mídia-Educação na Educação Básica a partir da Educação Física na escola." (f. 28)</p>	<p>"A formulação da tese é construída a partir de vários aspectos. Entre eles, e que consideramos importante: estamos vivendo – enunciado por alguns – já numa sociedade pós-massiva, o que significa dizer que os sujeitos na sociedade contemporânea, atingidas pelos produtos da mídia (massa), não são mais receptores passivos e sim sujeitos que produzem e distribuem informação, que assumem uma “função personalizável, interativa, estimulando não só o consumo, mas também a produção e a distribuição de informação” (LEMOS e LEVI, 2010 p. 47). Aqui, pressupõe-se certa liberdade e uma possibilidade de autonomia sem precedentes, no entanto, sem querer desmerecer a argumentação dos autores, até porque isto realmente está acontecendo, é questionável se esta liberdade/autonomia traz a marca da formação, do esclarecimento, ou será que os sujeitos, principalmente os jovens, não estariam no processo de</p>	<p>"Tomando o pensamento de Paulo Freire, é necessário um processo de conscientização para intervenção no mundo, o que significa dizer que o homem em sua plena autonomia é um ser ativo e pronto para libertar-se, mas que essencialmente precisa agir (práxis) para alcançar sua emancipação." (f. 52)</p>	<p>"Reconhecemos que os Professores, de modo geral, e da Educação Física, de modo específico, ainda estão “acanhados” em trabalhar com as TIC ou com a produção da mídia. Mas, também, descobrimos que se trata de uma questão de cultura. De estabelecer prioridade em desenvolver atividades escolares em que as TIC e a mídia estejam presentes e sejam problematizadoras para acontecer a reflexão crítica e autonomia diante desses meios técnicos." (f. 222)</p>

		regressão ou mesmo alienação?" (f. 25)		
"Levando-se em conta essa reestruturação do ordenamento legal que orienta as ações do Estado frente as políticas públicas nos Territórios de Identidade é que emerge a problemática de estudo desta pesquisa. Assim, nos interessa compreender como se processa a elaboração e a implementação das políticas públicas de esporte e lazer no Estado da Bahia, a partir do "Programa Territórios de Identidade". (f. 27)	"Assim, a presente pesquisa tem por objetivos compreender como são elaboradas e implementadas as políticas públicas de esporte e lazer no Estado da Bahia, a partir do Programa Território de Identidade, e diagnosticar a realidade do esporte e do lazer no Território Litoral Norte e Agreste Baiano" (f. 29)	"Portanto, parte-se aqui do princípio de que, para se avançar na construção das políticas públicas de esporte e lazer no Território – Litoral Norte e Agreste Baiano, é fundamental que a sociedade civil se organize localmente para ter força para dialogar e, se necessário, conflitar com os interesses do governo. Assim, a criação, fortalecimento e consolidação dos "Conselhos Territoriais de Esporte e Lazer" (CTEL) se constitui numa importante iniciativa nesse processo". Defende-se esta tese, uma vez que as análises feitas mostraram a existência de problemas na atual conjuntura política, sobretudo no que se refere à correlação de forças entre o Governo e a Sociedade Civil, para que se alcance a plena cidadania e a participação popular. " (f. 253)	NC	"Os resultados apontaram que o Programa Território de Identidade desenvolvido pela Secretaria de Planejamento do Governo do Estado da Bahia, é uma importante iniciativa do poder público estadual que deve ser politicamente fortalecido. Ficou evidente que a realidade do esporte e lazer no território é muito precária, principalmente, no que se refere às políticas de infraestrutura (espaço e equipamentos), recursos humanos e financiamento, observou-se, também, que tais aspectos se constituem em entraves reais para o desenvolvimento permanente e socialmente referenciado do esporte e lazer no território. A pesquisa apontou ainda a relevância da formação de gestores, da participação popular e do controle social, bem como, da criação e consolidação dos "Conselhos Territoriais de Esporte e Lazer" – CTEL, como desafios estratégicos para afirmação das políticas públicas de Esporte e Lazer como direito de todos. " (f. 11)
"O questionamento que dá suporte a pesquisa é: Como eram estruturadas as práticas pedagógicas dos professores formados pela primeira turma de Educação Física da Universidade Católica do Salvador no campo de intervenção em Educação Física no estado da Bahia?" (f. 7)	"A partir destes elementos, o estudo objetivou compreender, no recorte temporal entre as décadas de 1950 e 1970, a Educação Física e seus desdobramentos no campo de intervenção pedagógica, pela visão dos professores formados na primeira turma da UCSAL." (f. 7)	"Durante a realização do estudo tive como base para discussão, a validação da seguinte hipótese: O modelo de formação e de intervenção da primeira turma de professores de Educação Física na Bahia formados pela UCSAL se moldou ao estabelecido pela ENEFD e seu modelo teve influência determinante no campo de	NC	"Nas conclusões percebemos que os impactos iniciais do surgimento do curso da UCSAL foram mínimos no estado. O curso seguiu o modelo apresentado pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos, formato este que reverberou numa manutenção do modelo de práticas de intervenção dentro do

		intervenção pedagógica no estado da Bahia." (f. 131)		campo de Educação Física do estado." (f. 7)
"Como foram pensados e levados a efeito os modos de sociabilidade para mulheres letradas em Aracaju no período de 1919 a 1926? Essa é a problemática norteadora da investigação deste trabalho de doutorado, que amplia e aprofunda a monografia de conclusão de curso por mim apresentada no Departamento de Educação Física, da Universidade Federal de Sergipe, em 2004, intitulada "Práticas Esportivas em Aracaju no Início do Século XX: Um Estudo sobre a Participação da Mulher" (ALMEIDA, 2004). " (f. 12)	"O objetivo foi analisar como a Educação constituiu-se em um elemento de circulação, sociabilidade e condição de acesso das mulheres aos clubes dançantes, aos clubes esportivos e aos eventos e festivais esportivos em Aracaju, em um delimitado período do início do século XX." (f. 8)	"A hipótese lançada para esta pesquisa é de que as mulheres letradas, na condição de pertencimento aos grupos de elite na cidade de Aracaju, fizeram uso da sua Educação para reafirmar mais um passo rumo à aparição pública."	"É importante ainda salientar que nas representações, a forma de apropriação dos valores que são repassados para que sejam (re) produzidos não é sempre acomodada de forma passiva, pois, para Chartier (2002), seja em forma de submissão ou resistência, os indivíduos constroem suas próprias representações das estratégias simbólicas que determinam as posições. Outro entendimento importante para este estudo foi o de perceber, que a partir da singularidade das representações coletivas, os indivíduos constroem configurações. Entendemos que por meio das atividades desenvolvidas no Club Sportivo Feminino, as mulheres buscaram representar a cultura esportiva e outras práticas de entretenimento em Sergipe, entretanto, a forma como esta cultura e estas práticas se configuraram em modos de sociabilidade é o que nos interessa como objeto de análise." (f. 14-15)	"Com a investigação proposta pudemos inferir que o Club Sportivo Feminino inaugurou novas formas de sociabilidade para as mulheres no âmbito público, que articulavam as representações da Educação feminina com novos elementos característicos da vida moderna, como o esporte e a dança." (f. 8)
"Dessa forma, o problema de pesquisa está centrado na seguinte questão: - Como as emoções são vivenciadas pelas doutorandas em Educação, durante um período do doutoramento, expressas em relatos verbais e narrativas (auto)biográficas, a partir das danças circulares?" (f. 32)	"O objetivo geral é compreender como são vivenciadas as emoções de doutorandas em Educação, durante um período do doutoramento, expressas em relatos verbais e narrativas (auto)biográficas, a partir das danças circulares." (f. 9)	"Nesse sentido, a tese que aqui defendo é a de que as danças circulares são Práticas Integrativas e Complementares que promovem emoções positivas/conjuntivas e possibilitam um diagnóstico de outras emoções, consideradas negativas/disjuntivas, capazes de provocar sofrimento psíquico,	NC	"O resultado desta tese é o de que as danças circulares são Práticas Integrativas e Complementares que promovem emoções positivas/conjuntivas e possibilitam um diagnóstico de outras emoções, consideradas negativas/disjuntivas, capazes de provocar sofrimento psíquico, afetando a Saúde Mental de

		afetando a saúde mental de pós-graduandos e, conseqüentemente, sua vida acadêmica, podendo trazer repercussões negativas para a universidade." (f. 33)		pós-graduandos e, conseqüentemente, sua vida acadêmica, podendo trazer repercussões negativas para a universidade." (f. 9)
"O problema de pesquisa centra-se na Educação, nas poéticas do movimento de quilombolas e, na interculturalidade e decolonialidade do samba de roda e fandango. A pergunta norteadora é: A Educação e as danças decoloniais, samba de roda e fandango, podem ser entrecruzadas e ressignificar poéticas de movimento das comunidades quilombolas?" (f. 22)	"Esta tese objetivou investigar como a Educação e as poéticas do movimento decolonial em quilombos, expressas pelas danças do samba de roda e fandango caçara, podem ser entrecruzadas e ressignificar o entendimento de interculturalidade e de comunidade." (f. 9)	NC	"Assim, propõem-se o diálogo ecológico e decolonial dos protagonistas dos projetos de extensão, representantes das comunidades e docentes, que constituem seus saberes e práxis com base nas experiências e vivências possibilitadas pela extensão universitária. Elaborar um projeto em que o ser humano é compreendido como central no processo formativo e definido como ser corporal e cultural sugere darmos visibilidade as suas vozes, saberes e fazeres." (f. 47-48)	"Dos resultados, ressaltamos a reflexão realizada a respeito da Educação e poética do movimento decolonial, expressos pela interculturalidade e danças de quilombos da Bahia e do Paraná. Das conclusões, evidenciamos o desvelar de uma Educação intercultural expressa pelas corpo(reo)grafias do samba de roda e memórias corporais do fandango. Assim, reverberações das práticas educativas nas diferentes comunidades possibilitaram entender que a mediação dos saberes e fazeres é corporificada e, se dá pela processualidade. Portanto, estas expressões são fundamentais para uma Educação e uma poética do movimento decolonial em comunidades quilombolas." (f. 9)
"Questionamos: Quais os elementos formativos da Capoeira Angola de Mestre Nô? De que modo isso contribui para outra história da Capoeira e para a formação cultural?" (f. 9)	"Esta pesquisa objetivou registrar e compreender saberes da Capoeira Angola, a partir das narrativas e acervo de Norival Moreira de Oliveira, Mestre Nô." (f. 6)	NC	"A valorização deste tipo de pesquisa nas ciências humanas vem acompanhada de uma certeza: o papel central do sujeito como produtor de conhecimento e de compreensões, seja ele, como narrador da História a partir de sua história de vida ou, como testemunho." (f. 36)	"Das considerações, destacamos a compreensão da Capoeira como prática da cultura de rua afro-brasileira, realizada desde o corpo no jogo como experiência de sobrevivência. Também a sistematização de saberes experienciais traduzidos nos fundamentos e comportamentos contidos em seu aforismo: —Capoeira na Roda, Capoeira na Vida, um modo de Educação que transita entre o global e o local, o centro e a periferia, para além dos muros da escola e universidade. Um ensino que se orienta

				para a formação humana, pois a Roda de Capoeira, para Mestre Nô, é o Palco da Vida. Foi possível compreender também que o conjunto de seus saberes se constitui na relação com o presente, passado e futuro. Assim, seus saberes da tradição possuem sentido prático nas necessidades atuais. Renovar na tradição é, nesta prática angoleira, recuperar memórias perdidas para orientar novos caminhos." (f. 6)
"Se realizou, portanto, práxis pedagógica com jogos africanos interligados com os estudos das culturas africanas e da forma como o corpo existe para essas sociedades. Esse procedimento tornou possível um novo olhar sobre o corpo e as culturas africanas. Esse novo olhar sobre o corpo e a África se constituiu em aspectos importante no processo de reEducação das relações étnico-raciais dentro da escola. Esta foi a questão central desenvolvida nessa pesquisa." (f. 20)	" O objetivo foi responder às demandas e questionamentos a respeito das metodologias passíveis de aproximação aos conteúdos exigidos para o ensino sobre o continente africano." (f. 9)	Os resultados corroboram com a hipótese diretriz segundo a qual a utilização dos jogos africanos para o ensino da África na escola básica auxilia na desconstrução da imagem estereotipada e dos preconceitos que os/as aprendizes carregam em seu imaginário coletivo. Em outros termos, os jogos africanos, quando trabalhados em processo de aprendizagem mediada, oferecem aos/as estudantes subsídios para desconstruir ideias preconcebidas sobre a África e suas culturas" (f. 22)	"A questão fundamental para Laraia (2009) é que a cultura atua por um mecanismo de seletividade e não aleatoriamente por imposição do meio ambiente. Nesse sentido, as possibilidades e limites do desenvolvimento da cultura se encontram na história de cada povo. Em suma, as diferenças no seio de uma sociedade e entre sociedades distintas não podem ser explicadas unicamente nas limitações colocada pela realidade biológica ou do meio natural. Nessa perspectiva, o ser humano se caracteriza essencialmente por ser a espécie que produz cultura, entendida como uma superação das limitações impostas pela natureza. Essa superação somente foi possível mediante um processo de aprendizagem. Neste caso, o que o autor mencionado pretende elucidar é o papel fundamental exercido pela Educação para a definição de cultura. Nessa compreensão, cultura é fundamentalmente aquilo que é	"Os resultados da pesquisa são substancialmente os seguintes: a mediação dos jogos tradicionais africanos para o estudo da história e cultura africana demonstrou eficácia nas rupturas dos padrões estereotipados sobre esses estudos. Os referidos jogos possibilitaram aprendizagens e socializações importantes para os/as jovens estudantes participes da pesquisa. No final se conclui que a experiência com os jogos possibilitou o conhecimento mais conceitual e científico da história africana e suas relações com o Brasil. No mesmo sentido, se aponta que a partir da experiência pedagógica com os jogos africanos e dos estudos a eles relacionados sobre cultura e história da África as questões identitárias dos/as jovens se tornaram mais evidentes." (f. 9)

			apreendido, ou seja, para além da hereditariedade genética deve ser considerado como ação cultural aquilo que é transmitido por um processo educacional. Isso significa que cultura é precisamente um fenômeno humano e, por isso, de caráter essencialmente social." (f. 31)	
"A partir da problemática que discutimos anteriormente podemos sintetizar com a seguinte questão: Quais são os limites e desafios para a área da Educação Física no Currículo Integrado do IFBA?" (f. 28)	"Temos como objetivo geral dessa pesquisa compreender e analisar as contradições, limites e possibilidades na implantação do Currículo Integrado e as implicações no trabalho pedagógico da Educação Física, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA." (f. 9)	NC	"Assim, alterar o trabalho pedagógico da Educação Física se apresenta como uma possibilidade concreta de formação humana emancipatória, a qual exige a consideração do elemento fundante da ontologia do ser social o trabalho em geral. O trabalho é a atividade humana fundante do ser social, possibilitando a criação do novo, e é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Por meio do trabalho, o homem realizou um salto ontológico da esfera biológica para a esfera das relações sociais." (f. 26)	Nesse sentido, os relatos e levantamento realizado a partir das informações coletadas no I Encontro dos Professores de Educação Física do IFBA inferem que aspectos como: a insuficiência de recursos; as condições da carga horária dos docentes; a ausência de infraestrutura em alguns Campi, as carências na formação continuada do corpo docente, são entraves para a implementação do PPI do IFBA e ou a adequação das diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFBA. Assim, para que se tenha êxito nas implementações de mudanças nesse nível e modalidade de ensino, as condições de trabalho adequadas, relacionadas a existência de infraestrutura e de recursos financeiros, entre outros aspectos se tornam essenciais." (f. 172)
"Apoiado nestes e em outros autores, este trabalho analisa as relações entre lazer, Educação e cultura corporal a partir da seguinte pergunta científico-investigadora: Considerando uma perspectiva de	"Partindo dessa ideia e tentando avançar no entendimento dessa temática, o objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição do lazer para o desenvolvimento da aprendizagem humana do sujeito	"As análises nos indicam que sim. Portanto, este trabalho defende a tese de que o lazer é um espaço que potencializa aprendizagens educacionais (cognitiva), corporais, afetivas, comportamentais, atitudinais, que contribuem com o	"Nesta tese, compreendemos o homem a partir das lentes de Freire (1997, p. 09) como "um ser de transformação no mundo" e não como um ser de adaptação à realidade. Nesse entendimento o homem é compreendido como	"O estudo mostrou que além de contribuir com a dimensão cognitiva, social e cultural do sujeito, outras dimensões foram reveladas na pesquisa como as dimensões corporais e afetivas. Isto porque consideramos que o lazer deve proporcionar um olhar

<p>emancipação humana, o lazer pode ser compreendido como um espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo no seu processo de desenvolvimento escolar? Quais os limites e potencialidades da inclusão do lazer no contexto educacional? Quais os sentidos ou concepções que educadores e alunos atribuem a uma prática de Educação e lazer? Estas são as principais questões que nos acompanharão." (f. 16)</p>	<p>social, no seu processo de escolarização." (f. 17)</p>	<p>percurso percorrido pelos alunos no seu processo de desenvolvimento humano, permitindo que o lazer não seja somente uma estratégia pedagógica de ensino como é compreendido comumente pelas escolas." (f. 145)</p>	<p>“pessoa” e não como uma “coisa” facilmente domesticável." (f. 60)</p>	<p>carregado de sentidos, buscando enxergar além das aparências, de forma que a realidade observada faça parte do corpo do sujeito enquanto ser social" (f. 7)</p>
<p>NC</p>	<p>"O objetivo foi desvelar que corpo é este que, encaixado em uma base de ancestralidade, move-se em direção a cultura, a Educação e ao social, fazendo acontecer a diferença por via do lazer e das ações educativas." (f. 9)</p>	<p>NC</p>	<p>NC</p>	<p>O que foi aprendido neste trabalho dá conta de repensar o corpo negro como aporte para a compreensão de um mundo pluricultural negado pelas instâncias políticas desta cidade. Compreende que a Educação tem a tarefa de mostrar estas transparências a partir de estudos mais abrangentes sobre cultura negra nas instituições que formam intelectuais, a exemplo da escola e das academias de formação de professores. " (f. 121)</p>
<p>"Neste contexto, algumas reflexões podem ser levantadas a partir do seguinte problema: as práticas curriculares desenvolvidas na escola municipal pública do litoral norte da Bahia, das comunidades de Diogo e Santo Antônio atendem, sob o enfoque teórico – metodológico e político, as demandas atuais da Educação Ambiental? (f. 17)</p>	<p>"O objetivo geral deste estudo é investigar as potencialidades e os limites da Educação Ambiental na Educação formal, em uma localidade da Mata Atlântica, no litoral norte da Bahia/BR, na perspectiva da difusão de valores em torno do meio ambiente, fazendo uma correspondência entre as práticas curriculares desenvolvidas e os documentos governamentais que as normatiza." (f. 8)</p>	<p>NC</p>	<p>"A leitura em Vigotsky tornou-se fundamental ao ver que se estreitavam os laços com o materialismo dialético em sua abordagem. Nesse seu esforço elaborou de forma criativa noções de como o trabalho humano e o uso de instrumentos atuam como meios pelos os quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. " (f. 22); "As relações entre sociedade e natureza nasceram</p>	<p>Consideramos que as Políticas Públicas de Educação Ambiental só conseguem contribuir com os desafios das questões socioambientais se dialogarem permanentemente com a sociedade, com a escola, com os educadores. Elas não nasceram prontas, foram e são constantemente (re)criadas e avaliadas. Analisando o projeto político pedagógico da escola, notamos que o mesmo traduz a política interna e o pensamento da comunidade da Escola</p>

			<p>a partir do momento em que os primeiros grupos humanos surgiram e, daí em diante a história humana se confunde com a natureza e vice-versa. A separação entre sociedade e natureza, em certo sentido, fomos nós que inventamos. Nos Manuscritos de 1844 de Marx, a visão de que o ser humano é inseparável do ambiente configura uma relação simbiótica entre homem e natureza, ou seja, nós estamos indissolúvelmente ligados à natureza e ela a nós (MARX, 1962 apud LOWY, 2005). " (f. 58)</p>	<p>Municipal em relação a sua prática pedagógica, traz uma visão de Educação conectada com as questões ambientais. Elas aparecem nos objetivos e nas metas ou ações para o primeiro triênio após sua elaboração. Como todo projeto, necessita de reformulação e está à espera de um diálogo mais profícuo dos educadores para que de fato se efetive." (f. 154)</p>
<p>"Nesse sentido, defino como questões orientadoras: Qual é a concepção que se tem de “cultura” e de “corpo” nos trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, apresentados nas universidades públicas da Bahia entre 2007 e 2009? Qual é a concepção de “cultura” e de “corpo” nos projetos dos cursos acima citados e qual é(são) o(s) seu(s) objeto(s) de estudo? " (f. 31)</p>	<p>"Diante dessa conjuntura é que apresento os objetivos desta tese: 1) Analisar a concepção de “cultura” e de “corpo” expressa nas monografias de conclusão de curso (2007-2009) e nos projetos de curso para a Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia; e, por consequência, 2) Analisar o objeto de estudo da área da Educação Física expresso nesses projetos. " (f. 31)</p>	<p>"Levanto assim algumas hipóteses: 1. os Cursos ainda podem estar frágeis quanto a conexão com a formação no espaço universitário e a realidade/campo de atuação profissional. Daí o TCC ser a possibilidade potencial de aproximação desse espaço de intervenção pedagógica, ainda no tempo e no espaço de formação inicial, para estudar/analisar essa realidade a luz da fundamentação; 2. a formação próxima a realidade da Educação básica, que os possibilitem construir os conhecimentos, habilidades e valores nessa interação; 3. e a possibilidade do TCC ser um exercício de aproximação desses discentes com universo da pesquisa, já que o espaço acadêmico não tem estrutura organizativa suficiente para fomentar essa experiência no espaço</p>	<p>"A despeito de todo argumento em defesa do conhecimento científico, o mundo nos proporciona também os conhecimentos empíricos, ditos de senso comum, que fazem parte do cotidiano da humanidade e não podem ser esquecidos. Vale lembrar que somos fruto antes do acúmulo de nossas experiências do que do conhecimento científico e este nos veio em socorro, no momento em que buscamos melhor compreender o ambiente em que vivemos e o buscamos com nosso trabalho, experiências e observações, tentativas, ensaios, entendimentos a respeito das relações “homem x homem”, “homem x natureza”. Não só nos adaptamos ao meio, mas também adaptamos o meio as nossas necessidades e desejos. Assim, em posse dos conhecimentos ou em busca deles,</p>	<p>"De um total de duzentas e sessenta e cinco monografias tabuladas em quatro universidades públicas, foram selecionados cinquenta e quatro trabalhos que traziam como campo de reflexão e produção de conhecimento “Escola”. No período analisado, no território do saber da Educação Física, é flagrante a exploração da área em campos de conhecimento que a bem pouco tempo, nem integrava o debate na área, assim como é perceptível a visualização do isolamento dos conhecimentos inclusive advindos de áreas afins, sem uma articulação nas discussões com o campo empírico, inclusive na perspectiva da sociedade, da cultura e do corpo. Nessa lacuna reside o papel hegemônico de formação, assim como também o papel contra hegemônico, tendo na direção o espaço escola como campo de reflexão, pois é onde acontece a base mais</p>

		universitário, que de conta de atender a todos acadêmicos." (f. 116)	mudamos o ambiente, agimos intencionalmente para que esse ambiente nos favoreça (pelo menos é o que acreditávamos - ou acreditamos)." (f. 35)	expressiva de formação político pedagógica. Nesse sentido, é urgente a discussão da/sobre a cultura e do/sobre o corpo como sujeito histórico, no espaço escolar, local esse eleito para uma política educacional de consenso (alienante, servil, acrítico, controla). Esse é o espaço, em potencial para a transformação com vistas a superação de uma Educação Física, ainda técnico instrumental." (f. 9)
"Neste sentido, a pesquisa formulou a pergunta: os projetos de dança associados à Educação de matriz africana estão conseguindo ter um efeito significativo nas mudanças do sistema educativo tradicionalista e colonial que redunde no processo de superação das representações convencionais e excludentes sobre o corpo negro na escola?" (f. 8)	"Considerando estas tendências, a tese teve como objetivo perguntar por temas e abordagens que não romantizassem a situação da Educação corporal de matriz africana, ou a deixassem enunciada nesse primeiro nível filosófico e antropológico, e que apresentassem um panorama dos detalhes, antecedentes históricos e cenários cotidianos da práxis desta Educação, na vitalidade contraditória e paradoxal das salas de aula, em que são colocados à prova sua efetividade e seu impacto." (f. 16)	NC	NC	"Como resultado, a tese apresenta descrições sobre os novos atores sociais, corporalidades e formas diversas de vivenciar a negritude e a identidade afro na escola, que desafiam com outras agendas e situações o projeto educativo da matriz africana, formulado nos últimos trinta anos. Também, descreve uma multireferencialidade pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem da dança que retoma elementos afro brasileiros e coloniais, e mostra as diversas escalas nos efeitos libertadores que esta Educação tem alcançado até o momento. Como resultado prático, a tese apresenta uma proposta criativa de dança-Educação para uma pedagogia intercultural do corpo, baseada no percurso existencial e de pesquisa da autora, que fundiona aspectos da cultura corporal de matriz africana com aspectos de sua matriz corporal andina." (f. 8)
"[...] levantamos a seguinte questão: quais são os efeitos	"Para tanto, traçamos como objetivo analisar os projetos pedagógicos de	NC	"Assim, compreendemos que o conhecimento é fruto da	A política curricular tem sofrido diversas influências em suas

<p>políticos das Diretrizes Curriculares na implantação ou reforma dos currículos dos cursos de Educação Física no que se refere à formação profissional?" (f. 27)</p>	<p> cursos de Educação Física buscando identificar os traços hegemônicos que configuram a política de formação na área, a partir da análise: do objeto que trata a Educação Física; do perfil do egresso; da matriz curricular; e, das ementas dos componentes curriculares." (f. 7); "Buscando resposta para a questão mencionada estabelecemos como objetivo para a investigação: analisar os currículos prescritos (textos) de cursos de Educação Física buscando a identificação de traços hegemônicos que configuram a formação política do profissional de Educação Física. " (f. 27)</p>		<p>investigação realizada pelo homem, relativa ao produto da ação consciente e transformadora humana sobre a realidade/natureza (trabalho) e, portanto, histórico, na medida em que é produzido em determinado momento do desenvolvimento da humanidade, e social, pois se expande em um processo cumulativo, mas não linear, da experiência humana, em contato com outros humanos e com a natureza. Considerado como produção humana histórica e social, o conhecimento expressa as intenções de quem o produz e do grupo social a que este pertence. Queremos, com isso, afirmar que não há neutralidade no processo de produção do conhecimento, assim como também não há neutralidade no valor a ele atribuído pela sociedade." (f. 38)</p>	<p>elaborações: os currículos mínimos produzidos nas Secretarias Estaduais e Ministério da Educação entre 1931 e 1987, e diretrizes curriculares, elaboradas por Comissões de Especialistas escolhidas entre os programas de Pós-Graduação da área, hegemônicos por linhas de pesquisas e produção de conhecimentos relativos às Ciências Biológicas, entre 1987 e 2004, que acabam por configurar roteiros de adaptação que garantem a continuidade dos processos formativos a partir de um núcleo de conhecimentos que não tem se modificado. Podemos inferir, ainda, que, por força da disputa pela hegemonia do campo e da falsa polêmica da dupla formação, mantida para sustentar, também, a hegemonia no campo a partir dos conhecimentos das Ciências Biológicas, a produção acadêmica do campo do currículo/formação profissional, tanto nos estudos específicos na Educação Física quanto nas Ciências da Educação, pouco tem influenciado a produção dos Projetos Pedagógicos de formação no campo acadêmico-profissional da Educação Física." (f. 204)</p>
<p>"Nossa tese, cujo tema é Capoeira, Política Cultural e Educação, suscita o seguinte problema: quais as consequências das políticas culturais da capoeira para suas comunidades?" (f. 28)</p>	<p>"O trabalho objetivou compreender as consequências das políticas culturais da capoeira, para suas comunidades, principalmente no que diz respeito a sua formação." (f. 10)</p>	<p>"Nesse sentido, nossa tese é que essa subvalorização de nossas tradições e identidades está na Educação. Somos educados, na família e nas nossas escolas, a valorizar a cultura do colonizador. Assim como a escola, a mídia também nos educa para esse comportamento, que se constitui</p>	<p>O ser humano, a partir da realidade concreta em que se encontra, estabelece relações com a natureza e com seus pares. Nesse processo, cria-se a cultura. Para Vygotski (1996), as características humanas emergem de um grupo cultural, conseqüentemente a cultura altera a</p>	<p>"Foram averiguadas contribuições para o processo educacional das iniciativas de fomento, assim como a ausência de estratégias para sua continuidade e democratização das produções. Apontamos que as ferramentas que constituem os processos de editais necessitam</p>

		<p>como um círculo vicioso, impregnado em nossa história, desde épocas remotas." (f. 27)</p>	<p>natureza. Na nossa compreensão, a partir do momento que a capoeira passa a interferir, direta e ativamente, na construção histórica do país, seus interlocutores passam a fazer parte da política. Esta primeira fase culminará em uma política de segurança pública." (f. 33)</p>	<p>adequações para proporcionar autonomia às comunidades que compõem o universo diversificado da capoeira. Ficaram constatadas que o processo de reconhecimento apesar de se originar nas bases dos coletivos de capoeira, não significou ampla participação desta, assim também como precisam ainda ser amplamente divulgados e democratizados as ações de sua salvaguarda. Possibilidades de qualificação e avanços nas políticas culturais voltadas para a capoeira foram indicadas na tese no intuito de contribuir com os novos caminhos que esta manifestação irá trilhar." (f. 10)</p>
--	--	--	---	---

