



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

JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE

**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**

Salvador, 2007

JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA, pela estudante Joelma de Oliveira Albuquerque, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Cecília de Paula Silva, na Linha de Educação, Cultura Corporal, e Lazer.

Salvador, 2007.

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

A345 Albuquerque, Joelma de Oliveira.

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 / Joelma de Oliveira Albuquerque. – 2007. 132 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Educação física – Brasil, Nordeste – Pesquisa. 2. Educação física – Aspectos sociais. 3. Produção do conhecimento. 4. Educação humanística. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.79813 – 22. ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE

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

Dissertação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 03 de maio de 2007.

Celi Nelza Zülke Taffarel _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Professora Dra. Titular do PPGE/Faced/UFBA

Silvio Ancízar Sánchez Gamboa _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Professor Dr. Livre Docente da FE/Unicamp

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Doutor em Filosofia, Universidade Complutense de Madrid, U.C.M, Espanha
Professor Dr.do PPGE/Faced/UFBA

Maria Cecília de Paula Silva (Orientadora) _____
Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho
Professora Dr^a. do PPGE/Faced/UFBA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho á **todos os trabalhadores** na pessoa do Companheiro Anderson Luís, que foi assassinado a tiros na manhã de 10 de abril quando se dirigia para o ponto de ônibus, por organizar a luta dos trabalhadores, e lutar por uma outra condição de vida, contrária à da exploração e expropriação.

Dedico à todos os estudantes, em especial aos milhões de **estudantes** do Chile, da França, da Grécia que vão às ruas reivindicar seus direitos e demonstrar sua força revolucionária contra as políticas neoliberais de seus governos.

Ao povo latinoamericano, aos **Mexicanos** que se unem para resistir contra a exploração de seu povo; ao povo **Colombiano** que resiste firmemente à repressão de seu governo; ao povo **Boliviano** que constrói sua nacionalização; ao povo **Venezuelano** que constrói dia a dia sua liberdade; ao povo **Cubano** que sua revolução seja sempre exemplo para os povos do mundo todo.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos vão para os que contribuíram para a concretização deste trabalho:

Em primeiro lugar à minha família.

Agradeço àqueles que, nos proporcionaram a participação em experiências determinantes na consolidação de um projeto de vida. Muito obrigada Prof^ª. Márcia Chaves e Prof. Silvio Sánchez Gamboa.

Agradeço ainda, aquelas que, com determinação e perseverança vem defendendo o direito dos jovens estudarem em universidades públicas, laicas, de qualidade socialmente referenciada. Pelo crescimento teórico. E ainda, por tudo o que fizeram por mim, tudo mesmo. Muito obrigada Professoras Celi Taffarel e Nair Casagrande.

Agradeço aos colegas de turma e Professores do Programa de Pós-Graduação da Faced/UFBA, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

E aos amigos.

*Com a alcunha infamante
E horrível de “comunismo”
Ronda um espectro a Europa
Atemorizando o elitismo
E ameaçando o processo
Que rege o capitalismo.*

*Todo o ideal dominante
Com base no intuitivo,
Abriu ao socialismo
Cada vez bem mais ativo,
O espaço para discussão
Desse meio alternativo.*

*Os modelos socialistas
De há muito em evolução,
Alertavam os operários,
Davam nova formação
Ao escancarar o nefasto
Sistema de exploração.*

*Para isso, os intelectuais
Tinham um papel de valia
Na análise da educação,
Quer na prática ou utopia,
De ação revolucionária
Que não há sem teoria.*

*Daí que Marx e Engels
Escreveram a idealista
Peça de arte, uma espécie
De manual socialista
Pelo mundo intitulado
“Manifesto Comunista”.*

[...]

*O genial Leon Trotsky
No seu prefácio, em africano,
Disse ser o Manifesto
Já com seus noventa anos
O mais precioso documento
Do pensamento humano.*

*Ainda, conforme Trotsky,
Todas partes, irrestritas,
Que revelam, com detalhes,
As posições comunistas
Parecem, seguramente,
“Que foram, ontem, escritas.”*

[...]

*Uma nova sociedade
Se estudava com ciência,
A própria luta de classe
Negada com persistência
Em toda história, provou-se
Cabalmente sua existência.*

[...]

*A revolução comunista
É a ruptura radical
Das relações existentes
Da propriedade atual
Que reside no sistema
De extorsão do capital.*

[...]

*Somente com a construção
Da própria supremacia
A classe trabalhadora,
Na luta do dia a dia,
Alcançará o mais alto
Degrau da soberania.*

*Há-de quebrar-se a corrente
Que rege a dominação,
De se romper com as idéias
Retrógradas por tradição
De transformar a cultura
Que leva à alienação.*

[...]

*Uma vez, desaparecido
Esse vil antagonismo
Em lugar de antigas classes,
Bases do capitalismo
Surgirá o homem livre
Das peias do buguersismo.*

(BRAGA, Medeiros. **O Cordel do Manifesto Comunista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2006).

RESUMO

A presente pesquisa se insere na Linha de Educação, Cultura Corporal, e Lazer, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Parte da compreensão de que o conhecimento produzido no modo do capital organizar a vida se desenvolve por contradições e conflitos que expressam a luta de classes e adquire *força produtiva, política e ideológica*. Encontra-se em meio aos que propõem fazer um balanço crítico da produção do conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer no Brasil, analisando duas dimensões: a epistemológica, que nos fornece elementos técnicos, teóricos, metodológicos, gnosiológicos, ontológicos; e as implicações deste conhecimento no processo de formação humana, tendo como referência a superação da apropriação privada dos meios de produção (dentre eles o conhecimento científico) e da exploração do homem pelo homem. Assim questionamos: *Quais as possibilidades expressas na produção do conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil, especificamente a que trata da temática Escola, para a modificação radical das relações entre homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza, tomando como referência 'A Educação para Além do Capital'?* Nosso objetivo imediato é *Analisar a produção do conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil, verificando e discutindo as possibilidades expressas nesta produção referente a este fenômeno particular, para construção da perspectiva de modificação radical das relações entre homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza, considerando 'A Educação para Além do Capital'*. Para tanto, foi retomado o banco de dados, que reuniu informações sobre 70 teses e dissertações produzidas por docentes da região, que foram sistematizadas: 1) a partir das temáticas abordadas, considerando-se a classificação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; e 2) a partir das abordagens epistemológicas. Analisamos o grupo temático 'Escola' e, para análise epistemológica, optamos pela uso do esquema paradigmático. Consideramos que a produção do conhecimento expressa possibilidades *para construção da perspectiva de modificação radical das relações entre homem-homem e homem-natureza*, que podem ser identificadas, nas problemáticas abordadas, categorias e conceitos, método, referências utilizadas e proposições mencionadas, não de maneira mecânica, mas, sim, a partir de suas contradições. Pode ser identificada quando nos perguntamos pelos elementos centrais da Educação na perspectiva para além do capital: nas concepções de auto-realização dos indivíduos; na consideração do conhecimento como elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana; a concepção de Mudança radical oposta às reformas; na atividade humana da qual não se possa excluir qualquer intervenção intelectual; na universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada e; na compreensão de sistema produtivo, como o controle consciente do processo de reprodução social por parte de produtores livremente associados; na autogestão, onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. A produção analisada expressa a luta de classes, nas tendências conflitantes na concepção de educação física escolar, bem como, de educação, que se consolidam na região nordeste.

Palavras-chave: Educação Física, produção do conhecimento, educação para além do capital.

RESUMEN

La investigación está inserta en la Línea de Educación, Cultura Corporal y del Ocio, en el Programa de Pós-Grado en Educación de la Universidad Federal de Bahía - Brazil. Comprende que el conocimiento producido en el modo capitalista de organizar la existencia se desenvuelve por contradicciones y conflictos que expresan la lucha de clases y adquiere fuerza productiva, política e ideológica. Se coloca entre los estudios que se proponen realizar un balance crítico de la producción de conocimiento en la Educación Física, el Deporte y el Ocio en Brasil, analizando dos dimensiones: la epistemológica, que ofrece los elementos técnicos, teóricos, metodológicos, gnosiológicos, ontológicos y las implicaciones de este conocimiento en el proceso de formación humana usando como referencia la superación de la apropiación privada de los medios de producción (entre ellos el conocimiento científico) y la dimensión de la exploración del hombre por el hombre. Preguntamos: ¿Cuales son las posibilidades que se expresan en la producción de conocimiento en Educación Física, Deporte y Ocio en la región nordeste de Brasil, específicamente aquél que trata la temática 'Escuela', para la modificación radical de las relaciones entre hombre-hombre, hombre-humanidad y hombre-naturaleza, tomando como referencia la tesis de "La educación más allá del capital"? Nuestro objetivo inmediato es analizar esas producciones y verificar y discutir las posibilidades que ellas señalan para la construcción de modificaciones radicales de las relaciones hombre-hombre, hombre-humanidad y hombre-naturaleza considerando la tesis indicada. Para ese fin utilizamos la base de datos que reunió informaciones de 70 tesis y disertaciones producidas por los profesores de la región y que fueron sistematizadas de la siguiente manera: 1) las temáticas planteadas considerando la clasificación del 'Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte', entidad científica del área de Educación Física en Brasil y 2) las bases epistemológicas. Analizamos el grupo temático 'Escuela' y para el análisis epistemológico optamos por el uso del esquema paradigmático. Consideramos que, la producción de conocimiento, expresa las posibilidades *para la construcción de la perspectiva de modificación radical de las relaciones hombre-hombre y hombre-naturaleza*, que pueden ser identificadas en las problemáticas investigadas, en las categorías y los conceptos, en el método utilizado, en las referencias usadas y en las propuestas hechas, no de manera mecánica, mas, por sus contradicciones. Pudo ser identificado al preguntar por los elementos centrales de la educación en la perspectiva más allá del capital: en los conceptos de la auto-realización de los individuos; en la consideración del conocimiento como elemento necesario para transformar en realidad el ideal de la emancipación humana; en la concepción de mudanza radical contraria a las reformas; en la actividad humana de la cual no se puede excluir ninguna intervención intelectual; en la universalización de la educación y del trabajo como actividad humana auto-realizada y en la comprensión del sistema productivo, como el control conciente del proceso de reproducción social de parte de productores libremente asociados; en la auto-gerencia, donde la intervención de la educación ocurrirá desde el establecimiento de prioridades y de las reales necesidades, delante de plena y libre deliberación de los individuos implicados. La producción analizada expresa la lucha de las clases en las tendencias que están en conflicto en la concepción de la educación escolar, así como de la educación, que se consolidan en la región nordeste del Brasil.

Palabras-llave: Educación Física, Producción del Conocimiento, Educación más allá del Capital

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Abordagens não propositivas e propositivas na Educação Física	36
Tabela 2 - Proposições epistemológicas	36

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - ESQUEMA PARADIGMÁTICO	144
Anexo B - MODELO FICHA DE REGISTRO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	145
Anexo C - TABELA CLASSIFICAÇÃO DO UNIVERSO DE ANÁLISE (POR ABORDAGENS E TEMÁTICA)	146
Anexo D - REFERÊNCIAS DAS PESQUISAS ANALISADAS	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE -	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONBRACE -	Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte
EPISTEF -	Epistemologia da Educação Física
FACED/UFBA -	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
GEPEL -	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer/UFS
GTTs -	Grupos de Trabalhos Temáticos
IES -	Instituições de Ensino Superior
LEPEL/UFAL -	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física , Esporte e Lazer/Universidade Federal de Alagoas
LEPEL/UFBA -	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer/Universidade Federal da Bahia
LOEDEFE -	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esporte
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUTESES -	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INTRODUÇÃO	14
Apresentação	15
Problematização: a realidade e a necessidade	17
Problema e objetivos	27
CAPÍTULO I - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A ATIVIDADE PRODUTIVA - RECUPERANDO AS EXPLICAÇÕES ONTOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DA VIDA	31
1. Estudos antecedentes sobre a produção do conhecimento	32
2. O conhecimento como mediação ontológica [ou de primeira ordem].....	38
3. Divisão do trabalho e manufatura: desdobramentos ontológicos da transição para a predominância das mediações de segunda ordem	45
4. A ciência no processo de alienação da atividade produtiva [ou a ciência enquanto mediação de segunda ordem].....	48
5. O contexto atual das teorias da educação e a necessidade do avanço para além do capital	54
6. A educação para além do capital: fundamentos e características	59
7. Retomando e avançando nas explicações fundantes acerca da Educação Física	63
7.1. O que a Educação Física vem sendo?	66
CAPÍTULO II – PARA CONHECER O REAL	77
1. As fontes e a delimitação da amostra	78
2. O método e os procedimentos metodológicos	82

2.1. O Método	84
2.2. Procedimentos metodológicos	90
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL NA PRODUÇÃO ANALISADA	95
1. Caracterização da análise	96
2. A análise e discussão dos dados	97
2.1. O indivíduo.....	97
2.2. O conhecimento	103
2.3. Mudança	108
2.4. A atividade humana	112
2.5. A Relação educação-trabalho	117
2.6. Sistema Produtivo	121
2.7. Gestão da Educação	124
CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Apresentação

A presente pesquisa foi produzida na Linha de Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no grupo de História, Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade, e conta com o acúmulo de pesquisas desenvolvidas no Grupo LEPEL/FACED/UFBA - Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, especificamente na Linha de Epistemologia da Educação Física (EPISTEF). Nosso contato com o Grupo LEPEL se deu durante nossa formação inicial e, recentemente, no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, durante o qual demos continuidade aos estudos acerca da produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do Brasil.

No que diz respeito ao Grupo LEPEL, o mesmo se articula a partir da concepção de pesquisa matricial¹, que se caracteriza por envolver uma equipe de pesquisadores que tratam cientificamente, e dão resposta de conjunto, com unidade teórico-metodológica, às problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da formação de professores, das políticas públicas e da produção do conhecimento, na área da Educação Física & Esporte e Lazer, as quais decorrem do seguinte problema central:

Como se efetiva, no contexto de uma situação agudizada de crise do capitalismo, uma ação educativa, no ensino e na pesquisa da Educação Física & Esporte, que dê respostas às necessidades imediatas do mundo do trabalho, que imprime tarefas sociais à educação, preservando elementos de uma possibilidade estratégica anticapitalista e socialista? (TAFFAREL, 1999, p.11).

¹A referida concepção de pesquisa matricial vem sendo desenvolvida pelo acúmulo dos estudos realizados inicialmente (1994-1999) junto ao Grupo LOEDEFE/CCS/UFPE - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esportes, coordenado pela Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel e, posteriormente junto ao Grupo LEPEL/FACED/UFBA, a partir do ano 2000. Neste período foram defendidas trinta dissertações de mestrado, oito teses de doutorado e uma de pós-doutoramento.

Estando os pesquisadores articulados entre si em torno de problemáticas em comum através das redes de intercâmbio, foi formado no ano de 2002, na Universidade Federal de Alagoas, no interior do Grupo LEPEL/UFAL, um coletivo de pesquisadores que se propôs estudar as problemáticas significativas da produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste do Brasil, região onde até então inexistia² programa de pós-graduação *Strictu Sensu* na área, tendo sido iniciada a pós-graduação no país ainda na década de 1970. Mesmo neste contexto, a região apresenta uma importante produção de mestres e doutores que vêm atuando nas Instituições de Ensino Superior.

A pesquisa matricial *Epistemologia da Educação Física: a produção de pesquisa no nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe)* (EPISTEF), possibilitou, além da realização de uma análise da produção regional, a consolidação das redes de intercâmbio, culminando com a defesa da primeira tese de pós-doutoramento desenvolvida no nordeste do Brasil³, na qual já se aponta a necessidade de continuidade da coleta e análise dessa produção.

Os estudos envolvidos na pesquisa EPISTEF permitiram um acúmulo de informações acerca da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil, as quais foram organizadas em um banco de dados, a partir do qual foi, e é possível serem desenvolvidos novos estudos. Nesta perspectiva, ao estarmos engajados desde 2002 ao EPISTEF, apresentando três relatórios finais PIBIC/CNPq/PROPEP/UFAL (2003, 2004 e 2005), um Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004), uma Monografia de conclusão de Curso *Latu Sensu* (UFBA, 2006), nos propomos a dar continuidade aos estudos articulados a esta problemática na presente dissertação.

² Em agosto de 2007, foi aprovado o primeiro curso de Mestrado em Educação Física no nordeste do Brasil, resultante de uma parceria entre a UPE e a UFPB.

³ Vale salientar que se trata da primeira tese de pós-doutoramento na área da educação física desenvolvida no nordeste do Brasil. Prof^ª. Márcia Ferreira Chaves (Programa de Pós-graduação da FAGED/UFBA, 2005).

Problematização: a realidade e a necessidade

O presente estudo se encontra em meio aos que propõem realizar um balanço crítico da produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil, especificamente na região nordeste, abordando duas dimensões: a epistemológica⁴, que nos fornece os elementos técnicos, teóricos, metodológicos, gnosiológicos, ontológicos, que expressam posicionamentos ideológicos e políticos por parte dos pesquisadores; e as implicações da mediação deste conhecimento no processo de formação humana, tomando como referência à alteração radical do modo de produção da vida no qual estamos inseridos [caracterizado pela apropriação privada dos meios de produção e a exploração dos homens por outros homens].

Para que fosse possível nos voltar ao problema de pesquisa tratado na presente dissertação, no intuito de evitar a perda do sentido da realidade; e ainda, [longe de esgotar os argumentos que nos levaram a delimitar a problemática em questão], entendemos como necessário apontar seus indícios, sabendo que os mesmos se apresentam aparentemente isolados, mas que a sua existência (não caída do céu, nem tampouco brotada da terra) exprime o grau de desenvolvimento das forças produtivas, o que nos permitiu, portanto, uma localização e definição mais precisas da problemática abordada.

Ao tratarmos das questões referentes à produção do conhecimento, podemos nos perguntar para que um determinado conhecimento científico é desenvolvido, quem tem acesso ao mesmo, de que forma o têm, e o que este significa para a humanidade. Para respondermos a isto, nos remetemos às questões que atualmente vêm assolando a humanidade e, em sua contraposição, ao grande desenvolvimento científico & tecnológico alcançado pela mesma.

⁴ Ao utilizarmos o termo *Epistemologia*, nos referirmos à reflexão crítica sobre o conhecimento científico, na qual a dialética materialista, como *Lógica e Teoria do Conhecimento*, apresenta uma relação na análise da ciência, ou seja, nos aspectos internos (lógico) e externos (históricos). (KOPNIN, 1978).

Mesmo sabendo que a questão vai mais longe do que aparenta, é a partir dela que iremos tratar um conceito importante para nossa pesquisa, o qual se refere às relações entre homem-homem, homem-humanidade, homem-natureza na forma como estas se encontram no modo de produção da vida no marco do capital: alienada.

Neste contexto, a necessidade vital que nos leva a uma avaliação da produção do conhecimento, é, sem dúvida, a possibilidade de este vir a mediar a atividade produtiva de forma não alienada – cujo objetivo principal deve ser a satisfação das necessidades humanas em seu sentido ontológico (trataremos mais detalhadamente desta compreensão no capítulo I, mas entendemos ser necessário anunciá-la para que o leitor se aproprie da gênese da problemática estudada).

Desta forma, nos propomos a verificar a realidade e as possibilidades de uma educação para além do capital, a partir do conhecimento científico produzido por professores de Educação Física. Se levarmos em consideração o método desenvolvido por Marx que consiste em sair da aparência fenomênica da coisa indo na direção da sua essência, poderíamos dizer que estamos lidando com a abstração, com o concreto no pensamento do pesquisador que se objetiva nas teses e dissertações, e não com o todo caótico. Neste sentido, selecionamos categorias de análise que não àquelas destinadas a avaliar a prática pedagógica do professor [as quais tem uma finalidade específica e dão respostas específicas a um determinado tipo de problemática], mas aquelas que proporcionam a recuperação da lógica interna das pesquisas.

Abordamos, portanto, outro tipo de questão, que diz respeito às generalizações feitas a partir de práticas educativas do professor de educação física. Cabe questionar: em que estas generalizações contribuem para - em última análise – mediar possibilidades de essência de uma educação para além do capital vir a se consolidar? Lembremos, conforme Marx nos aponta ao tratar de seu Método da Economia Política, que este processo de reprodução do

concreto no pensamento não é *de modo nenhum, o processo de gênese do próprio concreto.*

(Marx, 1982, p.14).

Para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como o ato de produção efetivo - [...] – cujo resultado é o mundo, e isso é certo [...] na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos. (MARX, 1982, p.15).

Em nosso entendimento, nesse momento histórico, o conhecimento científico cumpre um papel decisivo no processo de produção da vida, no desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que nos ajuda a sair do todo caótico para um concreto pensado, ou seja, nos ajuda a intervir no real indo à raiz dos problemas e não tratando apenas sua aparência; na medida em que se objetiva nos meios de produção [ferramentas, máquinas, tecnologias de produção etc.] que possibilitam a alteração da base técnica de produção dos bens necessários à existência, na qual seja preservada a natureza, o trabalho e o trabalhador.

Sendo assim, analisamos o conhecimento científico produzido por professores de Educação Física de Instituições de Ensino Superior (IES) do Nordeste do Brasil, através do qual buscaremos extrair os elementos que nos apontem as possibilidades de superação da *alienação do trabalho*⁵. Os dados da realidade apresentados para situar a problemática estudada subsidiaram nossa abordagem ao conceito de *alienação*, na perspectiva de explicitarmos [mesmo com certa limitação] a tensão formada concretamente pela realidade (problemática) e a necessidade humana (do ponto de vista ontológico), da qual não podemos ficar alheios, tratando-a a-historicamente, sob pena de esta tensão *ser transformada numa mistificação irracional de algum tipo* (MÉSZAROS, 2006, p.42).

⁵ Segundo Mézáros, Marx, nos *Manuscritos de Paris*, esboça as principais características de uma nova “ciência humana” revolucionária do ponto de vista de uma grande idéia sintetizadora: a *alienação do trabalho como a raiz causal de todo o complexo de alienações*. (Mézáros, 2006, p.21). Baseado neste entendimento é que optamos por utilizar o termo alienação do trabalho, diferindo-a de outros conceitos de alienação.

Desta forma abordamos alguns dos principais acontecimentos mundiais que vêm, na atualidade, nos mostrando como estão se dando as relações entre os seres humanos e a natureza. Quanto à destruição da natureza podemos identificar os processos de desertificação, o degelo polar, o aquecimento global, as queimadas, chuvas, tornados, a poluição das águas, a extinção de espécies, o desmatamento etc.; quanto a relação entre os seres humanos, identificamos os diversos conflitos bélicos; quanto às relações dos seres humanos com seu ser genérico, tomamos como exemplo as doenças relacionadas às más condições de vida, a Aids, o câncer, a mortalidade infantil, a desnutrição, etc.

Dentre estes acontecimentos, destacaremos, em primeiro lugar, as guerras. O Oriente Médio vem sendo atacado pela maior potência mundial que, por sua vez, é apoiada pelo grupo de países que formam o grupo dos oito (G8) mais ricos do mundo. Por outro lado, as fontes de energia elétrica dos Estados Unidos são as usinas termoelétricas alimentadas por meio de óleos minerais derivados do petróleo, o qual já não existe sob seu solo. A recente visita do Presidente J.W.Bush ao Brasil confirma os interesses dos países colonialistas sobre o terceiro mundo em busca de novas fontes energéticas como é o caso do álcool. Em matéria publicada na revista Caros Amigos⁶, o Sociólogo Gilberto Vasconcellos, dentre outras coisas, afirma:

Que se observem a geografia dos conflitos bélicos. A escassez de petróleo é a principal causa das guerras e intervenções norte-americanas no Oriente-médio, região que detém 80 por cento do petróleo restante no planeta, e com os dias contados, ao contrário da energia extraída da biomassa vegetal graças à fotossíntese, que não polui a biosfera e possui outra vantagem: é renovável, não acaba nunca, basta plantar e replantar. (CAROS AMIGOS, 2007, p.34).

⁶ Trata-se da matéria de capa da revista Caros Amigos, ano X, n. 120, março de 2007, com o título: O que Bush veio buscar?. Foram consultados três intelectuais brasileiros que trataram do tema: Gilberto Felisberto Vasconcellos, sociólogo e um dos primeiros a perceber a importância geopolítica e ambiental dos combustíveis vegetais para o futuro; o físico J.W. Batista Vidal, um dos fundadores do Proálcool; e o embaixador Rubens Ricupero, ex-ministro da fazenda e especialista em comércio internacional. Vasconcellos aponta: *energia é poder [...]. Os gringos estão interessados apenas no sol e na água dos trópicos, mas não estão nem aí para a existência do povo brasileiro. A dívida geográfica do sol e da água será um infortúnio coletivo. Não haverá necessidade nem de explorar a mão-de-obra local. É o genocídio. Mate o brasileiro, preserve a floresta. [...].* (Caros Amigos, p.34).

Neste contexto, as investidas bélicas estão na pauta do dia. Recentemente⁷ discutia-se a inexistência e a invalidade de um Direito Internacional, pois suas regras valem apenas aos que controlam economicamente o mercado internacional, e dominam tecnologicamente/ cientificamente o mundo. Basta dar o exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), que adentra países em busca de armas nucleares, se mantendo em silêncio em relação às mortes de milhares de civis inocentes, vítimas de guerras iniciadas sob a justificativa de produção de armas que nunca existiram. As próximas guerras já estão anunciadas: a água potável esta se tornando cada vez mais escassa, estando sua maior reserva situada na América do Sul – que será alvo de conflitos tão logo se esgote a capacidade de negociação entre nações com interesses antagônicos.

Estes exemplos nos indicam como o homem vem, na sociedade do capital, tratando o problema de sua existência: de forma alienada. Na sociedade onde o trabalho - condição da existência humana – é subsumido pela forma capital; o trabalho deixa de atender as necessidades humanas de todos, para atender as necessidades de poucos, visando à acumulação e reprodução do valor, o que aliena o *homem* em relação aos outros homens. Isso significa dizer que, na relação de manutenção da sua existência, o homem deixa de se reconhecer e reconhecer o outro como tal, se estranhando da condição de ser humano. Estranhar o outro passa a ser sua atividade vital e, portanto, sua forma de existir e de se relacionar com os outros homens pressupõe a criação de mecanismos desumanizantes, como é o caso das guerras. A alienação do homem em relação aos outros homens é apenas uma, das quatro características do *trabalho alienado*. (MÉSZAROS, 2006, p. 20).

⁷ Novembro de 2006, por ocasião do Colóquio Internacional de Direito de Estado, realizado no Instituto de Filosofia, Ciências e História (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cujo tema foi o Direito Internacional.

Outro assunto que se encontra na pauta internacional é a destruição da natureza. As mudanças climáticas⁸, queimadas, os furacões, as chuvas torrenciais, as enchentes. Tudo é atribuído a um *ente sobrenatural* – o aquecimento global - que é assunto quase que diário no noticiário. Isso para não falar na falta de *sustentabilidade* que também é uma das principais vilãs do descontrole ambiental. Trazendo a questão para *o solo terreno*, Coggiola (2004) aponta:

De acordo com uma forte corrente de cientistas, a terra ingressou numa nova era, o *antropoceno*, caracterizado por mudanças globais no meio-ambiente como produto da ação humana. Devido ao seu sucesso como espécie, os seres humanos se transformam em uma “força geológica” de certa importância: a dimensão humana deveria ser incluída nos modelos do sistema terrestre, pois existiriam processos geofísicos potencialmente instáveis (numa listagem dos doze principais, a devastação da floresta amazônica ocupa lugar de destaque) devidos à ação humana. (COGGIOLA, 2004, p.36) (Grifos do autor).

O que nos interessa, no intuito de superar esta situação, é explicitar o que há por trás dos fenômenos atípicos que vêm assolando a humanidade, e o que é seu verdadeiro responsável. A ciência e a tecnologia são desenvolvidas para acelerar a produção da mais-valia, mesmo ao custo da destruição da natureza. O fato é que o padrão de produção da vida em que vivemos destrói a natureza [tanto em seu sentido restrito, quanto no sentido marxiano de destruição da natureza-homem/homem-natureza como unidade dialética]. Ao destruir a natureza o homem destrói um pilar de sua existência. Sua relação com o produto de seu trabalho é alienada, isto é, ao produzir sua existência, ele produz sua destruição. É uma relação destrutiva de si mesmo, dada a impossibilidade da existência do ser humano fora de

⁸ A revista da FAPESP publicou um artigo acerca do impacto das mudanças climáticas. O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz, que trata da metodologia para avaliar as ameaças do aquecimento global na saúde pública. A metodologia foi aplicada em todos os estados brasileiros. A principal conclusão é que a Região nordeste, graças a uma combinação de pobreza, exposição à moléstias e o cíclico fenômeno da seca, é a que demonstra menor capacidade de suportar os efeitos do aquecimento. O destaque negativo é o Estado de Alagoas. Na escala de 0 a 1, o Estado exibiu um IVG de 0,64, o mais alto do país. Em seguida despontam os Estados da Bahia (0,46) e Pernambuco (0,44). O IVG é calculado pela média aritmética entre três outros indicadores: índice de vulnerabilidade socioeconômica (demografia, grau de urbanização, renda, educação, saneamento e saúde); índice de vulnerabilidade epidemiológica (incidência atual de doenças como a dengue, malária, cólera, leishmaniose, leptospirose e hantavírus); e índice de vulnerabilidade climatológica (oscilações drásticas de precipitação, como secas ou enchentes. (Pesquisa FAPESP: ciência e tecnologia no Brasil., março/2006, n.121, p. 24-27).

sua relação com o *mundo sensível exterior, com os objetos da natureza*. (MÉSZAROS, 2006:20).

Outro problema que vem assolando populações do mundo todo é a AIDS. 39,5 milhões de pessoas no mundo têm o vírus, sendo que 64% (25,28 milhões) vivem na África Subsaariana. Em 2006, estima-se que 2,9 milhões de pessoas morreram por doenças ocasionadas pela AIDS, ou seja, 7.945 pessoas morreram, por dia, no mundo todo, vítimas do HIV. Dentre estas mortes, 76% ocorreram na região africana abaixo do Saara. Os problemas relacionados à doença nesta região ameaçam a sobrevivência de seres humanos em seu território: a perda de lavouras inteiras pela morte de trabalhadores⁹; falta de médicos e enfermeiros e profissionais das mais diversas áreas. 660.000 crianças na África do Sul são órfãs¹⁰. Mas enquanto populações inteiras são dizimadas vítimas da doença, a indústria de patentes vem se impondo internacionalmente sobre Estados e setores da sociedade que lutam pelos direitos dos doentes. Os países são impedidos de produzir os medicamentos sem que paguem os altos valores das patentes¹¹. Isto significa a apropriação privada do conhecimento científico desenvolvido através do trabalho humano. É a alienação do homem em relação ao seu ser genérico. Se entendermos que [...] *o objeto de trabalho é a objetivação da espécie humana, pois o homem “se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”*. (Marx apud Mézaros, 2006, p. 20), ao nos referirmos ao problema das patentes significa dizer que, tendo o homem produzido remédios que tornam a AIDS uma doença crônica a partir da generalização do conhecimento produzido na história humana, e na medida que o próprio homem não tem acesso ao produto de sua generalidade, ele encontra-se alienado

⁹ Ver artigo: Aids reduz extensão de terras cultivadas na África, disponível em: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/interna/0,,OI660160-EI238,00.html>

¹⁰ Dados disponíveis em: <http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/aids.htm>.

¹¹ Ver artigos: A Aids e a quebra de patente na pauta internacional; O conflito diplomático em torno das patentes. Disponível em: <http://www.comciencia.br/especial/pataids/pataids02.htm>.

de seu ser genérico, passando este a ser, portanto, apenas um meio de sua existência individual.

No Brasil verificamos dados (IBGE, 2006) que explicitam o grau de alienação do trabalho expressa em seus sub-produtos como é o caso da miséria, do desemprego, da mortalidade de crianças etc. No Brasil vivem 184 milhões de habitantes. A maior taxa de mortalidade infantil verificada é na região nordeste, especificamente no Estado de Alagoas, onde 53,7% das crianças morrem antes de completar um ano de idade. O Estado é também onde há a mais baixa expectativa de vida do país – 66 anos de vida, quando a média nacional é de 71,9 anos. Ainda, no Brasil, existem 14,9 milhões de analfabetos (11% da população). Se considerarmos os analfabetos funcionais, estes são 23,5% da população. A taxa mais alta de analfabetismo é também no Nordeste, no Estado de Alagoas, onde 29,3% são analfabetos e 42,1% são analfabetos funcionais. Na região Nordeste encontra-se 39,7% dos domicílios urbanos vivendo abaixo da linha de pobreza, isto é, vivendo com $\frac{1}{2}$ salário mínimo por pessoa. Outros dados alarmantes somam-se aos já expostos para explicitarmos a situação da classe trabalhadora no Brasil: 96 milhões de pessoas¹² encontram-se desempregadas; os rendimentos dos 10% mais ricos ocupados é 15,8 vezes maior do que o rendimento dos 40% mais pobres¹³.

Os dados da realidade no Brasil podem ser confrontados com as atuais políticas que vem sendo implementadas pelos últimos governos, especialmente os anteriores [iniciando com Fernando Collor e tendo continuidade com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso] e os atuais governos Lula. As políticas compensatórias são a base de seu governo (bolsa escola, bolsa família, etc). Inserido cada vez mais no mercado mundial, o Brasil vem

¹² Considerando-se a PEA – População Economicamente Ativa

¹³ Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2006. Rio de Janeiro, ano base 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

realizando acordos e reformas que corroboram para a acentuação da situação de miséria no país.

Voltemos, portanto, a última característica da *alienação do trabalho*, que é a alienação do homem em relação a si mesmo, à sua própria atividade. A atividade em si (pelo que ela proporciona ao homem) perde seu significado, fazendo sentido somente enquanto mercadoria para venda. Estamos vendo as políticas neoliberais avançando na direção da destruição dos direitos da classe trabalhadora. Esta por sua vez vem sofrendo com as mudanças no mundo do trabalho. Ampliam-se postos de trabalho de atividades onde se observam, por exemplo, inúmeros casos de DORT'S (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), demissões em massa, privatizações, explorando-se cada vez mais a força de trabalho. A relação do trabalhador com sua atividade produtiva se torna degradante, significando uma forma alienada de sobrevivência humana. Em síntese, buscamos retomar, [nos valendo de Mészáros], o conceito de Marx para a alienação, a qual *compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro.* (MÉSZÁROS, 2006, p.21).

A partir do exposto, ao abordarmos a problemática da produção do conhecimento da Educação Física no nordeste do Brasil, considerando os dados acerca da situação que a região que vem enfrentando, nos cabe questionar: que conhecimento científico vem sendo produzido nas Universidades Públicas brasileiras? Com que objetivos? Sob que base teórica? Que problemas da realidade abordam? Que sujeitos envolve? Que projeto de sociedade apóia ou ajudam a construir? E quanto ao papel do Estado? Que reformas vêm realizando? O que tem financiado? Quais as possibilidades e necessidades que os pesquisadores devem considerar em seus estudos frente ao esgotamento da capacidade civilizatória do capital?

Para respondermos as questões acima colocadas, levamos em consideração a compreensão de que o conhecimento, na sociedade do capital, adquire *força produtiva* – quando, o conhecimento produzido, incorporado aos processos produtivos, aumenta a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam; proporciona *força política* – quando incorporado à sociedade industrial, a modernidade e a [pretensa] pós-modernidade, por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, seguridade; e *força ideológica* – quando se submete aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativos. (SOBRAL, 1986, p.287-305).

A tese defendida por Sobral (1986), nos ajuda a entender a ciência enquanto uma mediação fundamental da atividade produtiva do homem em seu sentido ontológico, o que nos leva a considerar a necessidade de alterar radicalmente suas bases, o que somente se dará se vislumbrarmos uma outra direção política e econômica para a produção onde a mesma estiver inserida.

No que se refere à Educação Física, durante sua história no Brasil, esta vem apresentando objetivos diferentes, atrelados às formas político-econômicas pelas quais o país vem passando: com características higienistas e eugenistas; militaristas; desportivizada, onde se destacam o individualismo e a competitividade, valores essenciais para o desenvolvimento produtivo no marco do capital. Conforme o mundo do trabalho se modifica em função dos objetivos de produção, novas demandas de formação e atuação profissional são organizadas nos mais diversos campos de conhecimento. Hoje, sob a característica de qualidade de vida, a Educação Física adentra empresas e indústrias, com o objetivo de diminuir gastos [afastamentos de funcionários, seguro saúde, lesões por esforços repetitivos, etc.] diminuindo o “stress” entre os funcionários. Poderíamos apresentar diversos exemplos que demonstram

esta inter-relação, e atrelada a esta, como se desenvolveu a ciência na Área da Educação Física, apontando seus nexos e relações com os aspectos políticos, econômicos e ideológicos da ciência.

Problema e Objetivos

As características que o conhecimento científico adquire no modo de produção capitalista nos permitem distinguir entre a ciência que se proclama neutra [pela pretensa neutralidade axiológica do pesquisador, ou pela conformação de falsos consensos advindos dos múltiplos olhares ou do respeito às diferenças], a qual contribui para manter o estado das coisas [na medida em que eliminam a categoria da contradição - uma ciência voltada, em última instância, para a acumulação]; e a ciência que permite aos seres humanos se compreender enquanto sujeitos históricos, na sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, possibilitando a modificação das relações de produção da vida.

Assim, tendo apresentado os argumentos que nos levam a delimitar a problemática em questão, nos propusemos a responder no presente estudo, a seguinte pergunta-síntese:

Quais as possibilidades expressas na produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil, especificamente a que trata da temática Escola (1982-2004), para a modificação radical das relações entre homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza, tomando como referência 'A Educação para Além do Capital'?

Quanto aos objetivos, estes foram traçados com base na pergunta-síntese, e sua forma de organização, se sustenta a partir da análise do real, levando em consideração as já apontadas conseqüências graves do *sociometabolismo* do capital, e, neste contexto, o papel desempenhado pela ciência.

Entendemos que elaborar um trabalho científico não significa tratar somente a teoria ou somente a prática. Significa tratar desta tensão, nos valendo de teorias já elaboradas para desenvolver uma nova síntese que se constitui enquanto uma teoria de uma prática e prática

de uma teoria. Vale lembrar que na filosofia Marxista, as categorias objetividade e subjetividade estabelecem uma relação dialética entre si, e o fenômeno da Educação Física tem sua singularidade em meio a esta relação, conforme veremos no capítulo das explicações fundantes. Para complementar nossa argumentação consideramos a décima primeira tese sobre Feuerbach, onde Marx e Engels na obra “A Ideologia Alemã” remetem a necessidade de transformação da realidade e não somente sua interpretação, o que nos aponta o desafio posto de que é necessário conhecer para transformar, e desta forma, conhecer não tem um fim em si mesmo.

Frente às considerações acima, delimitamos como objetivo **geral** *Analisar a produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil, verificando e discutindo as possibilidades expressas nesta produção referente a este fenômeno particular, para construção da perspectiva de modificação radical das relações entre homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza, considerando “A Educação para Além do Capital”.*

No sentido de que nenhum conhecimento é neutro, e que sofre as determinações da história, consideramos nosso objetivo geral como **objetivo imediato** desta pesquisa, o qual está articulado aos **objetivos mediatos** (referentes à produção do conhecimento no nordeste do Brasil) e aos **objetivos históricos**.

Nosso objetivo **mediato** é o de colaborar para a formulação de parâmetros teórico-metodológicos para a pesquisa em Educação Física que levem em consideração as formulações teóricas da educação na perspectiva para além do capital, bem como apresentar argumentos para uma mudança radical na base técnica para sua produção e ainda, contribuir na construção da teoria pedagógica da Educação Física, Esporte e Lazer neste marco.

Nosso objetivo histórico é o de trazer contribuições para a construção das condições necessárias para a transição do capitalismo para o socialismo enquanto projeto histórico que

supera as relações de exploração do homem pelo homem em sua relação destrutiva com a natureza e com a humanidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, retomamos o banco de dados organizado por CHAVES (2005), a partir da elaboração de sua tese de pós-doutoramento *A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe): balanço e perspectivas - 1982-2004*. A tese, enquanto pesquisa matricial, reuniu informações sobre 70 pesquisas (teses e dissertações produzidas pelos docentes de 'IES' da região).

Os dados sobre as 70 pesquisas foram organizados de duas formas, a saber: 1) a partir das temáticas que abordavam, utilizando-se para isso a classificação por Grupos de Trabalho Temático¹⁴ (GTT's) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); e 2) a partir das abordagens epistemológicas (empírico-analíticas; fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas¹⁵). Dentre as áreas temáticas, optamos, para desenvolver nossa análise, o grupo de pesquisas com a temática *Escola [1982-2004]*. Este grupo de pesquisas foi analisado a partir da referência da *educação para além do capital*.

Após expostos os elementos centrais que compuseram a elaboração da pergunta síntese, e sucintamente como se deu a elaboração de sua resposta, apresentamos sua organização:

No capítulo I buscamos compreender as explicações fundantes, destacando a necessidade de elaborarmos a presente pesquisa do ponto de vista ontológico, o fazendo a partir da particularidade da produção do conhecimento em Educação Física. Ainda, explicitamos o referencial teórico necessário à análise dos dados coletados, do debate sobre a formação humana e do modo de produção da vida.

¹⁴ A classificação dos GTT's foi modificada em 2005, porém levamos em consideração a classificação anterior visto que grande parte dos dados já havia sido registrada e organizada com esta referência.

¹⁵ Classificação de Sánchez Gamboa (1998).

No capítulo II caracterizamos as fontes e a amostra, delimitamos o método e os procedimentos metodológicos, buscando por um lado aprofundar os elementos do método materialista histórico dialético na análise da produção do conhecimento científico, e por outro avançar na singularidade da produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil.

Em seguida, no capítulo III, procedemos com a análise e discussão dos dados a partir das explicações fundantes explicitadas no capítulo I, buscando trazer à tona os elementos que se aproximam da concepção da *educação para além do capital*.

E finalmente, apontamos as possibilidades da produção do conhecimento em Educação Física a partir da temática Escola, tendo em vista uma educação para além do capital, trazendo recomendações para o desenvolvimento de pesquisas que se proponham a superar a mediação alienada da ciência.

**CAPÍTULO I - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A ATIVIDADE PRODUTIVA -
RECUPERANDO AS EXPLICAÇÕES ONTOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DA VIDA**

CAPÍTULO I - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A ATIVIDADE PRODUTIVA - RECUPERANDO AS EXPLICAÇÕES ONTOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DA VIDA

1. Estudos antecedentes sobre a produção do conhecimento

Nesta dissertação, partimos dos estudos já realizados acerca da produção do conhecimento buscando considerar e somar os esforços realizados por outros pesquisadores, que estabelecem *inter-relações necessárias com a Educação Física*¹⁶, na medida em que, além de considerar o próprio desenvolvimento científico desta área, também o fazemos em relação às Ciências Sociais, e à Educação.

Em se tratando das diferentes abordagens científicas dos fenômenos da realidade, localizamos nas ciências sociais, Triviños (1987), Minayo (2004) e Löwy (1998), que identificam: o empirismo; a fenomenologia; o historicismo; e o marxismo.

No âmbito das Ciências Humanas, especificamente na área da Educação, identificamos Sánchez Gamboa (1998) como um dos principais autores que vêm discutindo as diferentes abordagens de pesquisa, ao realizar estudos epistemológicos, desde a década de 80, acerca da pesquisa em educação no Brasil. Seus estudos vêm influenciando o desenvolvimento de pesquisas epistemológicas em diversas áreas, dentre elas, na Educação Física. O autor identifica três grandes tendências na produção do conhecimento científico: as pesquisas de caráter empírico-analítico (que tem por principais representantes teóricos Nagel e Popper); as de caráter fenomenológico-hermenêutico (as quais são influenciadas pelos estudos de Husserl, Merleau-Ponty, Ricoeur) e as de caráter crítico-dialético (que têm como base as elaborações de Marx, Engels e Gramsci).

¹⁶ Expressão utilizada por Sánchez Gamboa em seu texto “Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. In.: Revista Motrivivência. Florianópolis, ano 5. n. 5,6,7, dezembro, pp.34-46.

No que diz respeito à Educação Física (EDF), no Brasil, Silva, é uma das principais autoras deste tipo de pesquisa. Com base nas experiências e no acúmulo proporcionado pelos estudos de Sánchez Gamboa, a autora, em (1990), ao analisar a produção dos mestrados em EDF no Brasil, especificamente as defendidas até 1987, verificou a utilização de um único tipo de abordagem metodológica, a empírico-analítica, na qual o entendimento de ciência estava voltado para a vertente positivista. Em 1997, ao analisar a produção nacional a partir das dissertações desenvolvidas entre 1988 e 1994 nos Programas de Pós-graduação em EDF e Esportes do Sul e Sudeste do país, considerando a análise de 74 dissertações, constata que a vertente empírico-analítica ainda é predominante (66,22%); as fenomenológicas-hermenêuticas representam 21,62%, e as crítico-dialéticas 12,16% da produção analisada. A autora aponta que embora ainda tênue, existe uma tendência de reorientação epistemológico-metodológica na produção dos mestrados em EDF no Brasil.

Em âmbito regional, identificamos a pesquisa realizada por Chaves (2005), como referência de estudos Epistemológicos em Educação Física, a qual contou também com os esforços de Sánchez Gamboa, que orientou a referida pesquisa. Ao analisar 70 pesquisas produzidas por docentes de IES do Nordeste do Brasil, identifica três abordagens no conhecimento: empírico-analíticas (16%); fenomenológico-hermenêuticas (34%); e crítico-dialéticas (46%). As áreas temáticas mais desenvolvidas dentre as pesquisas analisadas são: escola (20%); formação profissional/campo de trabalho (19%); e memória, cultura e corpo (21%). O Estudo se caracteriza por ser uma pesquisa matricial, que possibilita a ampliação dos estudos por outros pesquisadores, em torno desta problemática.

Ainda, em nível local, destaca-se a dissertação de Paiva (2002), que analisou a produção discente em nível de monografias de conclusão de curso de faculdades de Educação Física em Pernambuco. Com o título “Produção Científica na Graduação: desafios para a Educação Física”, teve como objetivo principal “Compreender a produção científica na

graduação através das monografias em seu processo de desenvolvimento, reconhecendo seus problemas de natureza epistemológica teórica e prática”. (PAIVA, 2002, p.1). A autora chega à conclusão de que “Foram diversas as contradições epistemológicas, teórica e técnica destacando os desafios para o processo de formação de professores de Educação Física, no Estado de Pernambuco, nos planos: educacional, ético-político, teórico e epistemológico, e na prática pedagógica do professor”. (IDEM, p.214).

Outra fonte consultada foi a coleção da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), uma publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica consolidada na área, fundada em 1979. Foram analisados 75 periódicos, no período compreendido entre 1979 e 2003, identificando-se 267 artigos referentes à discussão da pesquisa na área da Educação Física. Encontram-se em meio a estes artigos, aqueles que se estudam procedimentos técnico-instrumentais para pesquisa na área com ênfase na pesquisa empírico-analítica (são predominantes na primeira década de existência do colégio) somados àqueles que verificam o estado da arte sobre uma determinada temática (se apresentam sob a forma de revisões e catalogações bibliográficas). Outro grupo é constituído por artigos que questionam a cientificidade da Educação Física, sua fundamentação teórica, além das técnicas de pesquisa [constitui o período da chamada crise de identidade da Educação Física], e localiza-se no final da década de 80 até final da década de 90. Um terceiro grupo [iniciado ainda na década de 80] dá início aos estudos sobre Epistemologia, compreendendo-a como uma área que estuda o conhecimento científico e que questiona sua qualidade, áreas mais estudadas, condições da produção etc. As reflexões filosóficas acerca das teorias do conhecimento são abundantes neste período.

Ainda, propondo uma sistematização das abordagens na área da Educação Física, foram analisados por Taffarel (1997, p.106-130) perspectivas/possibilidades pedagógicas da Educação Física a partir de três critérios: 1) *A direção política do processo de formação*

humana, apreendida na prática de intervenção profissional, nos currículos tanto de formação inicial, quanto continuada, e suas *relações com o Projeto Histórico*; 2) As possibilidades explicativas históricas de *proposições epistemológicas* – campo acadêmico – que podem ser apreendidas a partir da consideração do que é ciência, *o que é Educação Física e seu objeto de estudo*. 3) O terceiro diz respeito às referências *propositivas sistematizadas e não sistematizadas* para *a Educação Física Escolar* e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem. (grifos da autora).

Conhecer essas abordagens criticá-las, superá-las é a responsabilidade do coletivo de pesquisadores da área¹⁷. Neste sentido, ao propormos discutir o conhecimento em Educação Física, produzido, pelos docentes das Instituições de Ensino Superior do Nordeste do Brasil, com referência em uma concepção de Educação, é necessário considerar as concepções já elaboradas por pesquisadores desta área, a saber:

¹⁷ Ficou constatado, na avaliação de Taffarel, que a formação de professores e a prática pedagógica nas escolas, além de não considerar em disciplinas e programas este conhecimento, o mesmo não é refletido pelo corpo docente, bem como, a maioria dos livros onde foram publicados, não estão disponíveis nas bibliotecas. Como consequência, os estudantes desconhecem a maioria de tais sistematizações. Estudos epistemológicos que realizam levantamentos acerca da disponibilidade de obras com as teorias da Educação Física são: ALVES, C. P. S. **A Educação Física Escolar na produção científica do nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2002**; SILVA, F. de A.B. **A formação profissional/Campo de Trabalho nas produções dos mestres e doutores no nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2002**. Maceió, Universidade Federal de Alagoas, Trabalhos de Conclusão de Curso, 2005.

Tabela 1

I - CONCEPÇÕES NÃO PROPOSITIVAS	II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS	
	1. NÃO SISTEMATIZADAS	2. SISTEMATIZADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO). • Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIN). • Abordagem Cultural (DAOLIO) • Abordagem História (GOELLNER, MELO, SOARES). 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI) • Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE) • Abordagem a partir da referência do Lazer (MARCELINO e COSTA, BRACHT) • Abordagem a partir da referência do Esporte para Todos (DIECKERT) • Abordagem Plural (VAGO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ e BRACHT) • Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências. Escola móvel (HILDEBRANDT-STRAMANN) • Abordagem da Aptidão Física/Saúde e/ou Atividade Física e Saúde (ARAUJO; GAYA) • Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES; ESCOBAR, TAFFAREL).

Tabela 1 – Sistematização apresentada por TAFFAREL na obra: “**Atividade Física**: uma abordagem multidimensional. GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). João Pessoa: Idéia, 1997”, com o título “Perspectivas pedagógicas em Educação Física” (p.106-130).

O mesmo ocorre com as **PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**. Ainda, segundo a autora, encontrou-se, na literatura da área, explicações e proposições de caráter **EPISTEMOLÓGICO** – relativos à TEORIAS DO CONHECIMENTO -, elaboradas a partir da consideração do que é Ciência, do que é Educação Física e seu objeto de estudo, conforme tabela abaixo:

Tabela 2

PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Física/Ciências do Esporte (CBCE). • Ciência do Movimento Humano (LE BOULCH). • Ciência da Motricidade Humana (MANOEL SÉRGIO). • Ciência das Atividades Corporais (CAGIGAL). • Ciência do Treino Corporal (BENTO). • Ciências do Desporto (GAYA). • Ciências do Esporte (FROGNER). • Educação Física como Arte da Mediação (LOVISOLO). • Educação Física como uma Filosofia das Atividades Corporais (SANTIN). • Educação Física enquanto Pedagogia dentro de um Projeto Antropológico (GAYA). • Educação Física enquanto Campo Acadêmico e de Vivências Sociais (BRACHT). • Educação Física enquanto Campo Acadêmico que estuda o Movimentar-se humano (KUNZ) ou

Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO (KUNZ E BRACHT).

- Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a CULTURA CORPORAL (COLETIVO DE AUTORES).

Tabela 2 – Sistematização apresentada por TAFFAREL na obra: “**Atividade Física**: uma abordagem multidimensional. GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). João Pessoa: Idéia, 1997”, com o título “Perspectivas pedagógicas em Educação Física” (p.106-130).

Os estudos atuais sobre as referências epistemológicas da Educação Física e Esporte, que permitem identificar e criticar abordagens e possibilidades da pesquisa científica estão centrados em análises epistemológicas realizadas a partir da produção e veiculação do conhecimento científico.

Ao levantarmos as informações sobre os estudos de natureza epistemológica, é possível identificar a necessidade de reaver as crises epistemológicas da Educação Física, retirando-a do plano idealista endógeno, restrito aos modelos ou paradigmas conflitantes, trazendo o debate epistemológico em desenvolvimento não mais enquanto crise, mas como luta política e ideológica necessária, impostas pelas contradições expressas na realidade concreta e que incidem sobre essa área do conhecimento. Estar em crise significa, por um lado, que temos que dar um salto qualitativo; mas por outro, pode significar a ausência de direção. Longe das incertezas, da dúvida, da crise, a classe trabalhadora precisa definir táticas para construir o caminho que a leve exatamente onde almeja ir, uma sociedade para além da propriedade privada da vida.

A Educação Física, nas últimas décadas, do ponto de vista das experiências desenvolvidas, deu sinais de que tem construído uma posição que corrobora com esta necessidade, na medida em que: se envolve com as lutas sociais¹⁸ (MEEF, MNCR, MST, MTD etc.); produziu coletivamente uma proposta crítico-superadora que vem dando subsídio e sustentação para inúmeras experiências pedagógicas em todo o país; vem discutindo políticas públicas para o Esporte e Lazer em âmbito nacional; vem lutando pela pós-

¹⁸ Em 1999, foi organizado no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) o Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais.

graduação em Educação Física em regiões como o Nordeste e Norte; desenvolve o conhecimento científico a partir das condições dadas, na perspectiva de superá-las.

Consideramos que, o embate de projetos históricos deve estar presente na discussão acerca da produção do conhecimento, por ser ela própria, produto da atuação humana durante sua história, na relação entre **necessidade - conhecimento acumulado/educação - meios de produção - atividade produtiva - novo ser objetivado - nova síntese**. Esta relação por sua vez está determinada pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, pela luta entre as classes. Compreendendo esta relação, nosso próximo passo foi apresentar elementos que nos ajudam a tratar o conhecimento científico como uma das mediações necessárias à atividade produtiva do homem.

2. O CONHECIMENTO COMO MEDIAÇÃO ONTOLÓGICA [ou de primeira ordem]

Já apresentados os argumentos que nos ajudaram a compreender o grau de alienação do trabalho, vale distinguir, o *trabalho em sua acepção geral - como 'atividade produtiva': a determinação ontológica fundamental da 'humanidade'[...]* da *sua acepção particular, na forma de 'divisão do trabalho' capitalista. É nesta última forma, que o 'trabalho' é a base de toda a alienação.* (MÉSZÁROS, 2006, p.78). (Grifos do autor). Para nós esta distinção é fundamental para tratarmos da categoria *formação humana*, ou seja, considerar a determinação ontológica fundamental da humanidade nos ajuda a refletir como, e através de quais relações, o homem se desenvolve como ser humano-genérico. Partindo deste entendimento, nossa intenção é a de estabelecer os nexos e relações entre o conhecimento produzido em Educação Física, a formação humana e a produção da vida.

Ao tratarmos da categoria da formação humana, coube verificar aquilo que impede de o homem realizar sua atividade produtiva [que o torna ser humano] de forma não alienada, ou seja, o impede de satisfazer suas necessidades: a propriedade privada dos meios de produção; o intercâmbio; e a divisão do trabalho. O homem, a partir destas mediações, se aliena do próprio trabalho [sua atividade teleologicamente guiada]; da matéria a que se aplica o trabalho [o objeto de trabalho]; bem como dos instrumentos do trabalho (que são os componentes do processo de trabalho)¹⁹.

O resultado deste processo caracteriza-se por ser uma ‘mediação da mediação’, uma mediação historicamente específica [própria do modo de produção do capital], denominada mediação de segunda ordem [forma específica, alienada, da mediação de primeira ordem], da automeiação ontologicamente fundamental do homem com a natureza - a mediação de primeira ordem. (MÉSZÁROS, 2006, p.78).

Partindo destes conceitos, entendemos que é uma necessidade superar as mediações de segunda ordem, e buscar construir as mediações de primeira ordem. Tratamos em seguida de expor essas duas formas, a fim de tomá-las como referência em nossa discussão acerca da elaboração do conhecimento científico na perspectiva da formação humana. Para tanto consideramos a forma com a qual os homens produzem os bens necessários à vida, ou seja, o trabalho como a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social.

A necessidade de tratarmos do desenvolvimento da categoria *trabalho* reside em estarmos situados no contexto atual da crise estrutural do modo de produção do capital, cuja relação sociometabólica²⁰ de submissão do trabalho ao capital, vem se desdobrando em impactos destrutivos. Esses desdobramentos podem ser verificados nas mais diversas esferas

¹⁹ Marx, K. Ocapital. Vol I. p.202. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

²⁰ MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002.

da vida humana onde se observa o esgotamento da capacidade civilizatória desta forma de produção.

Nossa posição, diante deste contexto histórico, é a de que, esta relação entre realidade e necessidade deve permear o debate acerca da produção do conhecimento, na perspectiva de que o conhecimento científico elaborado nos forneça elementos para a intervenção no real na direção de superar o modo de produção da existência nos marcos do capital, sendo portanto, este conhecimento fundamental no processo de *generalização* atribuído ao trabalho na produção das condições necessárias à manutenção da vida.

Vale destacar que não são os resultados da produção do conhecimento que por si só vão modificar o modo de produção da vida, mas a alteração radical dos seus próprios processos de produção – a alteração de sua base técnica e material, objetivadas na atividade produtiva do homem, que por sua vez dependem da alteração da base política e econômica. O destaque acima nos ajuda também a esclarecer nossa contraposição a uma pretensa *sociedade do conhecimento*.

Sendo a base produtiva aquela que determina em última instância a produção do conhecimento, ao considerarmos a atividade produtiva enquanto uma atividade teleologicamente guiada, não é possível ao homem, frente a uma necessidade, por um lado, projetar uma nova forma a ser objetivada; nem tampouco, por outro lado, empregar o novo conhecimento elaborado em sua atividade produtiva [síntese de múltiplas determinações] na produção e reprodução da vida, sem que ocorra a apropriação da generalização histórica do conhecimento produzido por seus antecessores.

Portanto, o conhecimento científico nasce e se realiza durante a atividade produtiva, enquanto uma mediação necessária para sua concretização. E se a atividade produtiva é alienada, quais as possibilidades de produção do conhecimento científico necessário à sua superação?

Para compreendermos a relação e o nexos entre as categorias da *formação humana e conhecimento científico*, uma pergunta torna-se essencial: como o homem se tornou homem? Que relações foram necessárias para que o processo de hominização fosse impulsionado, abandonando o homem sua antiga forma primata, até atingir a forma humana reconhecida como *homo sapiens sapiens*?

A resposta para essa pergunta demanda uma atenção especial, pois este salto qualitativo entre primata e homem não ocorreu do dia para a noite²¹, mas em milhares e milhares de anos, inserido em diferentes condições objetivas, o que gerou diferentes graus de desenvolvimento dos primatas nas diferentes regiões do planeta, até que estes se generalizaram na forma do homem atual²².

Visando responder à pergunta de como o homem se torna homem, nos valem das contribuições de Engels (1990)²³. O autor entende que o trabalho é o fundamento da vida humana, afirmando ainda, que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1990, p.19).

Engels explica esse processo, partindo de uma determinada época (período Terciário), destacando sob quais características se apresentava uma raça de macacos antropomorfos que se encontrava em estado de desenvolvimento muito elevado e, segundo a descrição de Darwin, eram animais inteiramente cobertos de pêlos, com barba, orelhas pontiagudas e que viviam nas árvores, sempre em manadas. Decorrente desta maneira de viver, em que as mãos,

²¹ Esta compreensão nos distancia daqueles que acreditam haver um “elo perdido” entre o macaco e o homem. Entendemos que esta transformação se deu em um longo processo, em milhares e milhares de anos, sendo impossível haver fósseis e comprovações que demonstrem que, em um determinado ano, existia um ser com forma de macaco, e no ano seguinte, com forma e características de homem.

²² Ao nos referirmos ao homem atual, descartamos a possibilidade de esta ser a forma última do gênero humano. No que diz respeito à evolução humana, Queiroz in Engels (1990, p.13) apresenta argumentações científicas acerca das diferenças entre o *Homo Sapiens Sapiens* e seus ancestrais (caminhavam em posição ereta, produziam alguns instrumentos, desenvolviam uma forma primitiva de linguagem e tinham cérebro com 1/3 das dimensões atuais), para chegar a conclusão de que “as fases iniciais do desenvolvimento cultural coincidiram com os estágios finais de evolução biológica no processo de formação do homem moderno” sendo então que a evolução biológica e evolução cultural processos que se inter-relacionam, interagindo pelo menos dois milhões de anos para a formação do homem moderno.

²³ Estudos realizados por Engels, expostos em sua obra *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Outra obra do autor que ajuda nesta discussão é *A Dialética da Natureza*.

ocupadas para se firmarem nos galhos, desempenhavam funções diferentes das dos pés, os macacos foram, pouco a pouco, dispensando-as para o ato de caminhar no chão e assumindo uma postura cada vez mais ereta. Deu-se assim o passo decisivo na transição do macaco para o homem. (ENGELS, 1990, p.20).

No decorrer de milhares de anos de transição do macaco para o homem, as funções foram sendo adaptadas às mãos do macaco [...] *mas o passo decisivo já tinha sido dado: a mão estava livre e, daí por diante, podia evoluir em destreza e habilidade, qualidades que iriam se transmitir por hereditariedade e aumentar a cada geração.* E conclui

que a mão não é apenas um órgão de trabalho, é também produto dele. Foi graças ao trabalho, numa fase de adaptação a novas funções e à transmissão hereditária destes aperfeiçoamentos adquiridos aos músculos e ligamentos, e mais lentamente também aos ossos; devido ao emprego sempre mais amplo, variado e complexo destas habilidades é que a mão do homem pode alcançar tal perfeição [...]. (ENGELS, 1990, p. 21-22)²⁴.

O exemplo acima é fundamental para sintetizarmos a categoria trabalho na concepção ontológica fundante do ser social²⁵. Podemos perceber, a partir dele que, na medida em que o homem se relaciona com a natureza, ele a transforma e transforma a si mesmo.

Transformando a natureza, cria algo objetivamente novo, ou seja, antes não existente. Essa nova forma objetivada pelo homem carrega em si um acúmulo de conhecimentos elaborados em experiências anteriores na relação homem-natureza, ou seja, esta nova forma objetivada influenciará de forma *generalizada* nas posteriores ações humanas. Como aponta Mézáros [...] *atividades e necessidades do tipo ‘espiritual’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas do intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas.* (MÉSZÁROS, 2006, p. 79).

(Grifo do autor). E assim o é com a Educação, uma necessidade não material [ou espiritual,

²⁴ Poderíamos apresentar aqui diversos exemplos descritos na obra de Engels, que sintetizam a relação entre homem e natureza em graus, mediações e determinações cada vez mais complexas, mas compreendemos ser este suficientes diante de nosso objetivo.

²⁵ Para Lukács, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca, de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta. (LESSA, 1997, p.16)

para utilizar o termo de Marx], que medeia a atividade produtiva do homem, e sem ela, em suas diferentes formas, as gerações jamais poderiam se apropriar do conhecimento produzido por seus antecessores, nem tampouco produzir sua existência.

A este processo de que participam o homem e a natureza, Marx (1980) denomina trabalho, isto é, o

[...] 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 de 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. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho. [...] (MARX, 1980, p. 202).

É nesta relação de produção dos bens necessários à sua existência que o homem se distingue dos outros animais. Para Marx, o que distingue a melhor abelha do pior arquiteto, é que este último, projeta na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 1980, p.202).

É importante destacar que esta relação homem-natureza decorre do primeiro pressuposto de toda a história humana, que é a existência de seres humanos vivos. Portanto, a relação homem-natureza primariamente decorre não do desejo ou da vontade, da curiosidade ou da dúvida, mas da necessidade de o homem manter-se vivo²⁶. Este é um princípio do qual não podemos abrir mão e, neste sentido, para garantir a vida, é necessário que o homem disponha dos meios necessários para tal²⁷. Um desses meios é o conhecimento científico que é adquirido através da formação humana, através dos processos educacionais.

Segundo Mészáros (2006, p. 79), o homem, como parte específica da natureza (um ser com necessidades *físicas* historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* para se

²⁶ Marx e Engels. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

²⁷ Entenda-se por meios de trabalho: 1) o próprio trabalho – atividade teologicamente posta; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

manter. Para tanto, ele cria, *necessariamente*, neste processo, *uma complexa hierarquia de necessidades 'não- físicas', que se tornam igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais.* (MÉSZÁROS, 2006, p.79).

Essas explicações nos permitem superar a falsa dicotomia que permeia toda a produção científica, ficando explícita quando, por exemplo, são destinados os recursos públicos para seu financiamento: a dicotomia entre ciências humanas e ciências naturais. Para argumentar sobre esta falsa dicotomia, Mézáros (2006) considera esta oposição absurda porque

Quanto mais a ciência natural interveio de modo **prático** na vida humana mediante a indústria, reconfigurou-a e preparou a emancipação da humanidade, tanto mais teve de completar, de maneira imediata, a desumanização. A **indústria** é a relação histórica **efetiva** da natureza e, portanto, da ciência natural com o homem; por isso, se ela é apreendida como revelação **exotérica** das **forças essenciais** humanas, então também a essência **humana** da natureza ou a essência **natural** do homem é compreendida dessa forma, e por isso a ciência natural perde a sua orientação *abstratamente material*, ou antes *idealista*, tornando-se a *base da ciência humana*, como já se tornou – ainda que em figura estranhada - a base da vida efetivamente humana. Uma base para a vida, uma outra para a ciência é de antemão uma mentira. A natureza que vem a ser na história humana – no ato de surgimento da história humana – é a natureza **efetiva** do homem, por isso a *natureza*, assim como vem a ser *por intermédio da indústria*, ainda que em *figura estranhada*, é a natureza **antropológica** verdadeira. (Marx, 2004, p.111-112 apud Mézáros, 2006, p. 97). (Grifos em itálico de Mézáros, em negrito de Marx, e sublinhados nossos).

Para verificar a estratégica posição da ciência no processo de produção da vida [enquanto uma mediação de segunda ordem], é necessário irmos à raiz da utilização ideológica da mesma como uma das formas propulsoras do modo de produção do capital e da forma alienada do trabalho. Neste sentido apresentamos a seguir, uma análise do processo de consolidação do modo de produção capitalista a partir de Marx (1980), ressaltando os desdobramentos ontológicos na formação do ser social a partir daquele momento histórico (Século XVI – XVIII), em um período em que, do ponto de vista da ciência, acontecia o processo de passagem de uma filosofia meramente contemplativa para uma ciência moderna, com fins tecnológicos.

3. DIVISÃO DO TRABALHO E MANUFATURA: desdobramentos da transição para a predominância das mediações de segunda ordem

A manufatura caracteriza o início do processo de produção capitalista, no período compreendido entre meados do século XVI e o final do século XVIII. É importante salientar que as transformações ocorridas no modo de produção não ocorreram da mesma forma nem na mesma velocidade nas diferentes regiões do mundo. No Brasil este movimento foi tardio em relação à Europa, porém o processo de fragmentação do trabalho foi o mesmo, pautado nos modelos Taylorista, Fordista e Toytista²⁸ de produção.

No período de transição do modo de produção artesanal para manufatura, e logo em seguida, para a grande indústria, altera-se radicalmente, ao mesmo tempo, a visão de mundo, da visão medieval, na qual as relações entre Deus e os homens eram enfatizadas, para a ênfase nas relações entre o homem e a natureza. Neste período, o homem passa a ter consciência que é o sujeito da história, é ele quem cria a realidade.

Segundo Marx, a manufatura pode se originar de dois modos: 1) nasce quando são concentrados numa oficina, sob o comando do mesmo capitalista, trabalhadores de ofícios diferentes e independentes, nas mãos dos quais tem que passar um produto até seu acabamento final; 2) o mesmo capital reúne ao mesmo tempo, na mesma oficina, muitos trabalhadores que fazem a mesma espécie de trabalho, produzindo, cada um deles, uma mercadoria por inteiro, executando, cada um deles todas as operações necessárias para a produção da mercadoria. (MARX, 1980, p.386-388).

Notemos que a segunda forma, conserva ainda, a forma artesanal na produção da mercadoria. Respectivamente, o artesão comanda o processo de produção, enquanto que na

²⁸ Ver mais sobre o assunto em ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ed. São Paulo: Cortez, 1998.

manufatura, se insere a figura do capitalista, que comanda o processo produtivo. Desta relação, desdobra-se a adoção da primeira forma da manufatura, em detrimento da segunda.

Na segunda forma, a produção é baixa e as metas de produção e acumulação não são atingidas. Diante do comando do capitalista é necessário produzir mais em um dado período de tempo. Assim, as diferentes operações inerentes à confecção de uma mercadoria são destacadas umas das outras, sendo cada uma delas realizadas por um artífice diferente, e executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores em forma de cooperação.

Consideradas as formas de manufatura, passamos a analisar seus desdobramentos ontológicos. Do ponto de vista do ser social, ocorre no processo de transição entre as duas formas em que se originam as manufaturas, um salto qualitativo decisivo do ponto de vista da fragmentação do conhecimento necessário à produção dos bens necessários à manutenção da vida.

Esse fato explica a fragmentação do conhecimento como a conhecemos hoje, onde cada trabalhador se apropria de determinados conhecimentos que o farão se inserir em um determinado momento do processo produtivo, ou, na pior das hipóteses, fora dele²⁹. Segundo Marx (1980), qualquer que seja o ponto de partida da manufatura, seu resultado é o mesmo: *um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos*. (MARX, 1980, p.389).

No momento da fragmentação do processo de produção da mercadoria, que posteriormente se complexificaria cada vez mais, altera-se radicalmente a relação entre o homem e a natureza. O trabalho é atingido em sua centralidade, ou seja, no momento em que a generalidade humana inerente ao ato de trabalho, a teleologia do ato, e à sua objetivação, é reduzida a execução mecânica de um ato fragmentado. A subjetividade humana indivíduo-gênero das gerações posteriores passa a estranhar os produtos de sua atividade, pois passam a produzir uma parte das cem necessárias para produzir um produto com valor de uso. Assim,

²⁹ A este respeito ver FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:** teorias em conflito. In: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (Org.). Petrópolis, RJ: vozes, 1998. (p.25-53).

no processo de produção da manufatura, tiram-se das “mãos” humanas os meios de produção (as matérias-primas, as ferramentas e, finalmente o trabalho), como também, nega-se às gerações imediatamente posteriores, os conhecimentos utilizados para tal.

A partir desta organização, inicia-se um processo de modificação na estrutura da instrução da classe trabalhadora e a ciência se volta ao desenvolvimento da técnica necessária a aumentar a produção. Para Marx (1980), a manufatura, depois de limitar a capacidade total do ser humano, a partir da extrema fragmentação da produção, transforma *numa especialidade a ausência de qualquer formação* (MARX, 1980, p.401). Segundo ele,

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundava para o capital em acréscimo imediato de mais valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente. (MARX, 1980, p.402).

Consideramos como necessário explicitarmos esta análise no intuito de chamar a atenção para a gravidade ontológica decorrente da utilização ideológica, política e mercadológica do conhecimento científico atrelado à teorias de conhecimento que desconsideram as necessidades humanas e compactuam com a destruição do ser humano genérico.

Acreditamos que a direção dada à utilização do conhecimento científico, fora de uma perspectiva de projeto histórico superador, contribui para a destruição das subjetividades que se objetivam provocando uma descaracterização da generalidade humana, expressas nos produtos degradantes da exploração de uma classe sobre a outra: o analfabetismo; a prostituição; os negócios ilícitos; a mortalidade infantil; as drogas; etc., etc., etc., ou seja, a destruição crescente do ser social e da sua relação com a natureza.

4. A CIÊNCIA NO PROCESSO DE ALIENAÇÃO DA ATIVIDADE PRODUTIVA [ou a ciência enquanto mediação de segunda ordem]

Visando refletir sobre a tese defendida por Sobral (1986), nos remetemos à filosofia marxista, a qual buscamos aproximações. Ao descrever, analisar, desvendar minuciosamente a categoria “capital”, em sua obra homônima, Marx demonstra o papel da ciência/tecnologia no processo produtivo. A produtividade do trabalho, segundo Marx, é determinada

pelas mais diversas circunstâncias, entre elas a destreza média dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção, e as condições naturais. (MARX, 1980, p.41).

Neste sentido, para que possamos compreender como se dão as mediações de segunda ordem na produção científica, devemos olhar para sua manifestação concreta: as condições de vida da classe trabalhadora, que é, e seja dito, aquela que produz a riqueza (material e espiritual) no mundo. A classe trabalhadora [quando não vende sua força de trabalho] vem enfrentando em sua atividade produtiva, dificuldades extremas que a vem impedindo de garantir a produção e reprodução da vida:

- 1) Os trabalhadores produzem através de técnicas rudimentares, sem os meios de produção adequados, sem financiamento, sem acesso às tecnologias, produzindo pouco e se desgastando muito;
- 2) As tecnologias disponíveis foram desenvolvidas para uma produção na lógica capitalista, e portanto destroem a natureza. Os trabalhadores necessitam produzir sem se auto-destruir [sem destruir a natureza].

Diante desta situação, podemos identificar as fragilidades do modo de produção em que estamos inseridos: a destruição e/ou a precarização da força humana que trabalha; e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza (MÉSZÁROS, 2002, p.94-106).

É possível, a partir das observações feitas na situação dos trabalhadores, questionar a tese de que o que está alavancando a reestruturação produtiva é a ciência e a tecnologia³⁰. Para tanto o principal argumento, é o de que as tecnologias se encontram em posse dos capitalistas [donos das multinacionais, a burguesia do agronegócio] - parcela mínima da população -, enquanto a ampla maioria dos trabalhadores está sendo cada vez mais explorada nesta lógica da apropriação privada dos meios de produção da vida.

Bonotto (2005) contribui neste debate apontando que o fator real que está alavancando a chamada reestruturação produtiva é o controle do trabalho por parte do capital. Segundo o autor, as novas tecnologias não são difundidas pelo fato de serem substancialmente novas, ou boas para as pessoas, e sim, por permitir um controle ainda maior do processo produtivo pelo capital. Diante desta problemática, o autor nos coloca o seguinte desafio: *há a possibilidade de implementação de novos métodos produtivos a partir da dialética?* A resposta por ele dada, se destaca ao chamar a responsabilidade aos pesquisadores, ressaltando que *o desenvolvimento da dialética, a generalização dialética das lógicas não-clássicas e o acúmulo científico dos trabalhadores indicam caminhos para a implementação de melhores métodos produtivos.* (BONOTTO, 2005, p.72).

Entendemos que os problemas referentes à ao processo técnico da produção são produtos da materialização das estratégias que o capital se vale para *manter sua determinação mais profunda*³¹ que é a sua expansão e acumulação, através da extração e acumulação de trabalho excedente³², o fazendo através *da mediação do Estado e suas medidas que aprofundam o acirramento da luta entre as classes.* As mediações do Estado se expressam nas reformas, e nas novas leis, decorrentes destas primeiras.

³⁰ Sobre este respeito consultar os textos: BONOTTO, Edvar Luiz. **Ciência para além do neoliberalismo e do determinismo tecnológico.** Revista Princípios. P. 72-80; e COGGIOLA, O. **A propósito da regulamentação da Lei de Inovação Tecnológica:** ciência & tecnologia e desenvolvimento econômico: por quem os sinos dobram? E-mail. Acesso: Novembro 2005.

³¹ Mészáros, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002. p.100.

³² Sobre os conceitos de trabalho necessário e trabalho excedente, verificar capítulo V (Processo de trabalho e processo de produzir mais valia) de Marx, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Estas mediações visam adequar ideologicamente³³ as condições da produção do conhecimento desde os financiamentos concedidos, quanto ao tratamento dos fenômenos da realidade, a partir de abordagens epistemológicas, que isolam, confundem, esvaziam o conteúdo do real concreto.

Vale ressaltar que em um projeto societário de economia globalizada, no qual se reúne o grupo dos oito países mais desenvolvidos do mundo, que determinam os marcos regulatórios sob os quais os demais países deverão organizar suas produções, a ciência atrelada à tecnologia, ocupa um importante papel no processo de auto-reprodução do capital. Isto vale para os países “em desenvolvimento” como é o caso do Brasil, e para os demais países da América Latina, na medida em que não constroem formas de resistência (como é o caso das relações para o desenvolvimento científico entre Venezuela e Cuba), e optarem simplesmente por ceder nossos territórios, mão-de-obra e reservas naturais.

O historiador Osvaldo Coggiola, denomina este fenômeno *de alienação capitalista da ciência*. Citando Paul Forman, um dos principais historiadores da Física, aponta:

A ciência é cada vez mais “uma empresa política e econômica”. Atualmente a ciência é valorizada simplesmente como um componente da tecnologia, e esta não como um meio para fazer ciência. A tecnologia se transforma no propósito da ciência, estabelece seus objetivos e orienta sua atividade, não mais concebida como dotada de seus próprios fins ou objetivos intrínsecos, porque carente de uma concepção hierárquica de conhecimento: a ciência é incapaz de criar seus próprios fins, a tecnologia se converte no instrumento e objetivo indispensável da atividade científica. (COGGIOLA apud FORMAN, 2005, p.7)³⁴.

³³ Segundo Mészáros, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras. [...]. Como resultado de tais determinações inerentemente práticas, as principais ideologias levam a marca muito importante da *formação social* cujas práticas produtivas dominantes (como por exemplo, o horizonte de valores da empresa privada capitalista) elas adotam como definitivo quadro de referência. (Mészáros, I. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004). Ao apontarmos esta compreensão, entendemos que o quadro de referência, no caso da ciência e tecnologia, vem sendo cada vez mais a solução dos problemas da crise estrutural do capital, o que vem significando, nas últimas décadas de forma intensa, a exploração e expropriação do trabalho e do trabalhador.

³⁴ Retirado do texto **A propósito da regulamentação da Lei de Inovação Tecnológica** - Novembro 2005: CIÊNCIA & TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: POR QUEM OS SINOS DOBRAM?

A ciência voltada para o desenvolvimento das tecnologias está cada vez mais deixando de lado as necessidades humanas. Disso decorrem graves conseqüências [como demonstramos na introdução deste texto], ou seja, a relação que hominiza o *homo sapiens sapiens* – o trabalho –, vem sendo destruída, precarizada, e junto a ela todos os bens construídos historicamente: *os materiais*: alimentação, moradia, vestimentas etc; e *espirituais*: o lazer, a educação, o conhecimento científico etc.

Portanto, as mediações de segunda ordem se efetivam na prática por meio de instrumentos. A mediação entre a relação destrutiva do capital sobre o trabalho é realizada por este instrumento, ou seja, o Estado. O Estado existe para gerenciar os interesses da burguesia, e a necessidade de sua existência nasce dos limites estabelecidos da exploração de uma classe sobre a outra. Quando os interesses irreconciliáveis não conseguem mais se manter em seus devidos lugares, aparece a figura do Estado, garantindo que as condições para tal se estabeleçam³⁵. Para garantir que o conhecimento produzido venha ocupar seu papel estratégico no processo produtivo, é necessário um sistema que o pense, o execute e fiscalize. Esta função, no modo de produção capitalista, dado seu inerente controle da produção da vida visando acumulação de valor, é atribuída, em grande escala, ao Estado burguês, que se pauta nas relações capitalistas, na mediação entre o trabalho e o capital. É ele quem garante que sejam materializadas as condições de auto-reprodução do capital.

Situando a educação neste contexto, é possível identificar sua função, enquanto educação formal, que é aquela obrigatória e fornecida pelo Estado, ou seja, à educação formal é atribuída a função principal de produzir tanta *conformidade* ou “*consenso*” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e

³⁵ Esta compreensão de Estado pode ser aprofundada nas obras: Engels, F. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982; e Mézáros, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002.

legalmente sancionados. (Mészáros, 2005, p. 45). Para o autor, a educação, do ponto de vista do capital,

[...] trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição social que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2005. p. 44).

No que diz respeito ao conhecimento científico, entendemos que, quando os bens produzidos historicamente pela humanidade são apropriados com o fim de garantir a acumulação de valor - dentre eles o conhecimento científico e seu processo de produção -, é necessário que as bases legais sejam alteradas e cumpridas com o mínimo de questionamentos possível.

É neste ponto que se localizam as mediações do Estado para a produção científica no país, seus limites e possibilidades, normas, critérios, exigências. Podemos identificar as dimensões conjunturais que vêm influenciando e dando direção para a produção do conhecimento e, portanto, para a formação humana e a construção de condições para organização de outra forma de produzir a vida. São *as estratégias do capital para manter sua determinação mais profunda*³⁶ – manter sua expansão e a acumulação, através da extração e acumulação de trabalho excedente³⁷. Estas mediações se observam: nas reformas do Estado: ensino superior, sindical e trabalhista em curso, das quais decorre o novo ordenamento legal: a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973 de 02/12/2004, decreto-lei nº 5.563 de 11/10/2005); a regulamentação de profissionais (no caso da Educação Física, através da criação do Conselho Federal de Educação Física e dos Conselhos Regionais de Educação Física – CONFED/CREF’s pela aprovação da lei 9696/98), para além da anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N. 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)

³⁶ Mészáros, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002. p.100.

³⁷ Sobre os conceitos de trabalho necessário e trabalho excedente, verificar capítulo V (Processo de trabalho e processo de produzir mais valia) de Marx, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

e Plano Nacional de Educação (PNE); a aprovação das diretrizes curriculares para as licenciaturas, bem como para a área da Educação Física; a continuidade de políticas como o Programa de Incentivo a Docência (PID) e em detrimento da incorporação e aumento de salários, o corte nas verbas destinadas ao Ministério de Ciência & Tecnologia (60% em 2006³⁸).

Freitas (1987) explicita esta relação entre a ciência e a educação quando, ao partir do entendimento da educação como um processo de transmissão, das velhas às novas gerações, de todo o saber acumulado como produto histórico, ressalta que esta historicamente acha-se determinada pelas relações de produção e pelas forças produtivas de bens materiais sendo estas as relações que garantem a existência da vida humana. Para esse autor, a consequência desta lei na história da sociedade humana é a mudança, na educação, dos conteúdos ensinados, da organização e dos métodos empregados. E, sob o modo capitalista de produção, as atividades educacionais são organizadas de forma a reproduzir as relações de produção vigentes na sociedade.

Diante das explicações expostas acerca das mediações de primeira e segunda ordem na produção e reprodução da vida, as quais englobam a alienação da ciência e da educação, tratamos a seguir das manifestações específicas destas mediações no interior do fenômeno da educação, expressas pelas teorias educacionais que fundamentam respectivas práticas da Educação Física, o que nos auxiliou com os elementos para a análise e discussão dos dados coletados.

³⁸ Folha de São Paulo. *Governo reteve verba de pesquisa, diz SBPC*. 17/02/06 (p. A16 - Folha Ciência).

5. O CONTEXTO ATUAL DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E A NECESSIDADE DO AVANÇO PARA ALÉM DO CAPITAL

No Brasil, em se tratando de estudos acerca da crítica à educação tendo como referência a formação humana, podemos destacar àqueles desenvolvidos por Ivo Tonet (UFAL), Sérgio Lessa (UFAL), Paulo Tumolo (UFSC), Newton Duarte (Unesp), entre outros que se situam na discussão da relação Trabalho-Educação.

Para problematizarmos a questão da formação humana na atualidade, pautada pelas teorias que as subsidiam, tratamos inicialmente das questões ideológicas que vêm esvaziando a função da educação no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e que nos oferecem elementos para criticá-la radicalmente, apontando a necessidade de uma educação que tenha em seu horizonte a superação da forma capital para produção e reprodução da vida - a educação para além do capital. Neste sentido, optamos por apresentar o debate em torno das concepções de educação que têm tido ênfase na atualidade, a partir das contribuições de Duarte (2006)³⁹.

Duarte situa entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, um período em que as teorias da educação ganharam bastante espaço e havia uma presença forte das teorias críticas em educação. Porém no final da década de 1980 e início de 1990, constituiu-se a retomada de uma hegemonia das perspectivas não críticas da educação, de cunho idealista.

³⁹ Por ocasião da Conferência de Abertura proferida no II Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação realizado na Faculdade de Educação da Unicamp em dezembro de 2006, cuja temática “**O debate contemporâneo das teorias da Educação**” é desenvolvida a partir de seus estudos sob o ponto de vista do marxismo da educação. O pesquisador também expôs uma crítica veemente acerca do “Pragmatismo como fundamento da educação brasileira” na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada na cidade de Cxambú-MG, de 15 a 18 de outubro de 2006. Duarte tratou das conseqüências do pragmatismo na formação do ser humano, quando o mesmo aponta que o imediatismo impregnado nos discursos acerca da aplicabilidade prática dos conteúdos na realidade do aluno, ou seja, o fato de os conteúdos escolares somente serem eleitos mediante ligação prática imediata com a realidade do aluno, é condenar os estudantes à ignorância, é condenar o estudante, a saber, somente o que diz respeito ao seu mundo, a maior parte das vezes, desumanizado, e deu como exemplo o atual discurso da humanização das favelas.

Como exemplo, o professor toma a explosão das teorias do construtivismo a partir da segunda metade da década de 1980.

Crítica as referidas teorias argumentando que as mesmas, apresentadas como inovadoras, não eram tão inovadoras assim, pois guardavam relações com as idéias escolanovistas em educação, as quais foram difundidas pelo mundo todo no final do século XIX e início do século XX, tendo as teorias construtivistas somente reeditado e renovado as mesmas. Segundo ele, estas também guardavam relações com o tecnicismo em educação, relações essas não assumidas, pela crítica que tecia ao tecnicismo que tinha base positivista, o que anunciava seu afastamento dessas bases. Porém, na prática, o construtivismo tinha seu vínculo com a lei 5692, que era uma lei tecnicista, de inspiração na epistemologia genética de Piaget. Duarte conclui sua crítica colocando que, atualmente, também a pedagogia tecnicista foi revigorada, revitalizada gozando de reputação, vinculada às novas tecnologias em educação.

Ainda estão em voga, as pedagogias do “aprender a aprender”, juntamente com o construtivismo, os “estudos sobre o cotidiano escolar”, os estudos sobre o “aluno reflexivo”, a Escola Nova, etc., bem como o construtivismo, que se ramificou, por exemplo, no construtivismo Piagetiano (proliferado por Emília Ferreiro), ou no construtivismo eclético, do espanhol César Coll. Além destes, existem os chamados neovigotskianos; e ainda, uma vertente do neoconstrutivismo, o construtivismo radical, que não teve muita difusão no Brasil. O construtivismo radical entende que todo conhecimento é uma construção subjetiva. É tão subjetiva que nem o professor conhece totalmente o conhecimento do aluno e vice-versa. Este construtivismo se difundiu no Brasil através do pós-modernismo.

Tratando das correntes pós-modernas⁴⁰, Duarte exemplifica como se deu o ataque das mesmas à educação, quando, *após 10 anos da queda do muro de Berlim na Alemanha, a revista Veja anunciava em sua capa “10 anos depois da queda do muro – mais paz, democracia e progresso”, [o que tem sido válido somente para o capital].*

As teorias pós-modernas destinam a escola para fazer isto, chamando-a para a paz, porém não deixam que a escola cumpra sua função básica, que é transmissão do conhecimento, desconsiderando que a violência tem origens nas condições objetivas de vida das pessoas. Mézáros nos chama a atenção que, enquanto a internalização [educação no marco do capital], *conseguir fazer um bom trabalho, garantido os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegada a um segundo plano.* (2005, p.44). Isto significa que enquanto tática para abafar a revolta das massas, a repressão violenta está sendo considerada como possibilidade, mas a educação é privilegiada por ser esta primeira uma forma dispendiosa de imposição de valores. A educação para a paz é bem conveniente neste aspecto. Sua expansão extrapola os limites da educação formal, se dando em todos os âmbitos de formação. Isto significa que, atacar somente a educação formal de maneira alguma será suficiente para o rompimento com a lógica do capital. Assim, as modificações de essência na educação, devem contemplar todas as práticas educacionais da sociedade do capital.

Duarte destaca que, quanto às investidas das pedagogias dos 4 pilares, dos 7 saberes, das 10 competências que ilustram as pedagogias do ‘aprender a aprender’, estas colocam todas as funções possíveis à escola, menos a transmissão do conhecimento. Para demonstrar como isso acontece, optamos por trazer contribuições do próprio Duarte (2003), a partir do livro

⁴⁰ Tivemos também a oportunidade de assistir um Colóquio de Pesquisadores na Faculdade de Educação da Unicamp, “Colóquios de Filosofia e História da Educação – ‘Pós-modernidade e Educação’” promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”, em 27 de outubro de 2006. Compuseram a mesa os Doutores José Luis Sanfelice, Luis Carlos de Freitas e Pedro Goergen. Os dois primeiros teceram uma crítica radical ao papel das teorias pós-modernas na escola. Destacamos a fala do Prof. Dr. Luís Carlos de Freitas que trabalha especificamente com a organização do trabalho pedagógico, e desenvolve pesquisas no campo da avaliação escolar que abrange escolas em todo o Estado de São Paulo. O referido professor descreveu com uma palavra o resultado do emprego das teorias pós-modernas na escola: devastador.

intitulado *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*⁴¹, onde o autor aponta, a partir da análise de dois documentos⁴², quatro posicionamentos valorativos presentes no lema ‘aprender a aprender’ que materializam no “fazer” pedagógico as ideologias necessárias para garantir a implementação das reestruturações ocorridas no mundo do trabalho, advindas da crise estrutural por que passa o sistema do capital.

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.”(idem, p. 07).

[...]

O segundo posicionamento valorativo pode ser dessa forma formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente.”(idem, p. 08).

[...]

O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...]”(idem, p. 09).

[...]

O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de eu vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...]”(idem, p.10). (DUARTE, 2003, pp. 7-10).

Diante das análises elaboradas, o autor considera que a pedagogia do “aprender a aprender”

⁴¹ Especificamente no texto que constitui o capítulo um *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. (pp.5-16).

⁴² Em âmbito mundial, o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do ano de 1998, conhecido como Relatório Jacques Delors que presidiu a comissão; e, em escala nacional, o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” do volume I, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s), dirigido às séries iniciais do Ensino Fundamental, editado pelo governo brasileiro e datado de 1997.

[...] aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (Idem, p.11).

Retomando a intervenção de Duarte sobre o panorama das teorias educacionais, o pesquisador conclui sua intervenção nos alertando e lançando o desafio: *se nós não fizermos a crítica a estas teorias, que representam a disputa ideológica, isto significará o próprio fim da educação.*

A síntese de Duarte acerca das teorias pedagógicas da atualidade nos permite compreender o que são as pedagogias do ‘aprender a aprender’ que vem, atualmente, concretizando aquilo que Mészáros (2005) denomina de *internalização*, ou seja, a educação inserida no processo de mediação de segunda ordem, isto é [...] a “*internalização*” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipuladas neste terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

As formulações de Duarte (2003) e Mészáros (2005) indicam a necessidade de alteração radical das diversas formas de internalização, tendo como referência as mediações de primeira ordem, no sentido da *transcendência positiva da alienação*, que em última análise é uma tarefa educacional e exige uma “revolução cultural” radical para sua realização. Portanto, necessariamente, esta tarefa de superar as relações inerentes ao modo alienado do capital de produção deve estar presente no *quadro global de uma estratégia educacional socialista* (MÉSZÁROS, 2006, p.264).

No sentido de articularmos ao debate acerca da formação humana em suas mediações de primeira e/ou de segunda ordem [explicitado nas seções anteriores], à análise das teses e dissertações, apresentamos uma síntese acerca da caracterização de István Mészáros (2005) para a educação além do capital, explicitando e aprofundando os conceitos e categorias centrais que perpassam a obra.

6. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL: FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS

No que se refere à obra *A educação para além do capital*, entendemos como necessário, antes de qualquer coisa, esclarecer o sentido da expressão *para além do capital* na obra de Mészáros, e para isso nos voltaremos à sua obra homônima. Segundo o autor, capital e capitalismo são fenômenos distintos. A confusão ou equiparação destes conceitos provocou nas experiências revolucionárias vivenciadas no século XX uma incapacidade para superar o sistema de sociometabolismo do capital. O capital antecede ao capitalismo, e é também posterior a este. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital. As referidas experiências, como por exemplo, a URSS e demais países do Leste Europeu, foram incapazes de romper com o sistema de sociometabolismo do capital.

Para Mészáros (2002), o sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, tendo seu constituído pelo tripé capital, trabalho [alienado] e Estado [burguês], sendo os três materialmente constituídos e inter-relacionados e, portanto, impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto desses elementos. Neste sentido, o desafio é superar o tripé em sua totalidade, incluindo seu pilar fundamental, que se apresenta enquanto o sistema hierarquizado de *trabalho* atrelado à sua alienante divisão social, que o subordina ao capital, tendo como elo de complementação o *Estado político*. (MÉSZÁROS, 2002, pp.94-106).

Explicitadas as explicações para a expressão *para além do capital* na concepção de Mészáros, passamos a dar continuidade à discussão de sua obra sobre a educação⁴³.

⁴³ Consideramos importante esclarecer que muitos dos conceitos utilizados nesta obra, encontram-se desenvolvido em *Para além do capital*, e, portanto, a mesma foi citada quando necessário. Outra obra de Mészáros que antecede *A educação para além do capital*, e que apresenta um capítulo específico sobre a educação, no qual são tratadas muitas das formulações que se encontram nesta primeira, é *A teoria da alienação em Marx*.

Mészáros inicia sua obra sobre a educação destacando três epígrafes sobre concepções de educação, de diferentes pensadores, em diferentes tempos históricos: uma de Paracelso (século XVI); outra de José Martí e outra de Marx. Analisando as três epígrafes, o autor aponta que a idéia que pretende destacar é a de que não apenas a citação de Marx, mas de alguma forma as três, durante um período de quase cinco séculos, enfatizam a urgência de se instituir uma mudança estrutural radical e irreversível, que nos leve para além do capital, no sentido verdadeiramente viável do termo. (MÉSZÁROS, 2005, pp.23 a 25).

Destacando a necessidade da mudança em direção a uma educação para além do capital, passa a analisar a *incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação*, ressaltando que uma alteração desta última é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais se inserem e devem cumprir as mais vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Como exemplo, o autor se vale das experiências educacionais utópicas, as quais revelam que os interesses de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes e, propondo remediar seus piores efeitos, poderiam, no limite, apenas *desejar* utilizar as reformas educacionais, sem eliminar seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. (Ibdem, p.26).

Isto se deve ao caráter *irreformável* das determinações fundamentais do sistema do capital, o que leva ao autor afirmar que *As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais*, dado que a educação institucionalizada, nos últimos 150 anos, além de estar a serviço da expansão do sistema do capital, tem como função *gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” [...] ou através de*

uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta. (Idem, p.35).

Segundo o autor, uma das táticas utilizadas pelo capital para garantir a internalização, é a adulteração grosseira e a falseação da história. A história deve ser *reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida*, não só nos órgãos que em grande parte formam a opinião política, *desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão*⁴⁴, *mas até as supostamente objetivas teorias acadêmicas.* (Idem, p.37).

Mészáros (2005), considera que as instituições de educação tiveram que ser adaptadas no decorrer da história, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital [como foi possível observar em nossa análise anterior da passagem da produção da manufatura para a grande indústria]. A partir daí as determinações do modo de produção atingem profundamente cada âmbito particular com influência na educação em geral, não somente nas instituições educacionais formais. A educação é entendida como *uma questão de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.* (IDEM, p.44).

A partir desta concepção, o autor faz diversos questionamentos na linha de confrontar concepções de indivíduo, de conhecimento, de mudança radical, da atividade humana, defendendo que apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Ainda em sua obra *A teoria da alienação em Marx*, o autor afirma que

A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva*. A questão

⁴⁴ Um bom exemplo desta distorção histórica veiculada na mídia televisiva encontra-se no filme-documentário “A revolução não será televisionada”. O filme trata como a mídia televisiva é utilizada para executar um golpe de Estado na Venezuela, ocorrido no governo de Hugo Chávez que fora seqüestrado e um outro presidente tomou o poder, quando a mídia veiculava a falsa renúncia de Chávez.

central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho da sala de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc, mas a razão de ser da própria educação. [...] tal questão envolve não só a totalidade dos processos educacionais [...] mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições de intercâmbio humano em geral. Se essas instituições – incluindo as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir as relações sociais de produção alienadas – esse é o verdadeiro tema do debate. (MÉSZÁROS, 2006, P.275).

Assim, a tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora, sendo estas instâncias inseparáveis. A transformação social radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. O inverso também é verdadeiro: a educação não pode funcionar suspensa no ar, podendo e devendo ser articulada dialeticamente com as condições modificáveis e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2006, p.276).

Neste sentido, as tarefas imediatas e as suas estruturas estratégicas globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. Porém as tarefas imediatas devem ser orientadas pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de aut mediação – só podem começar do imediato, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que vislumbra. (MÉSZÁROS, 2005, pp. 75-77).

Partindo das premissas acerca do papel da educação na produção e reprodução da vida, nos voltamos à particularidade Educação Física. Ao abordarmos a produção do conhecimento, questionamos articuladamente sua lógica e suas determinações históricas, o que nos possibilita dissertar acerca do conhecimento que é produzido a partir do fenômeno das experiências desenvolvidas no interior da disciplina curricular Educação Física na escola. Para tanto é necessário respondermos a questões como: qual a singularidade da Educação Física enquanto fenômeno da realidade concreta? Neste sentido, qual a singularidade na produção do conhecimento em Educação Física? Quais são as propriedades e ligações que são

próprias apenas à produção do conhecimento em educação física do nordeste do Brasil com a temática escola?

Responder a estas questões, nos remete à relação entre a singularidade da Educação Física e sua particularidade no Nordeste do Brasil, e as possibilidades de aproximação/objetivação a uma forma qualitativamente diferente deste fenômeno se manifestar no real, na direção da alteração radical das relações de produção e apropriação dos bens necessários à existência humana, superando o sistema de sociometabolismo do capital⁴⁵ enquanto sistema de produção e reprodução da vida vigente.

7. RETOMANDO E AVANÇANDO NAS EXPLICAÇÕES FUNDANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para tratar da particularidade Educação Física, estaremos aqui elaborando uma síntese do percurso histórico da Educação Física, o embate entre as proposições políticas e a definição de seu objeto de estudo, e a singularidade deste particular no Nordeste brasileiro. Para tanto, iniciaremos esta síntese com os pressupostos teóricos apresentados por Léontiev (1977) e posteriormente, desenvolveremos as explicações acerca da singularidade da Educação Física com referência em Coletivo de Autores (1992), Taffarel (1997), Soares (2001) e, Escobar & Taffarel (2005).

⁴⁵ *Complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho que subordina suas funções vitais ao capital.* A esta submissão cada vez maior do trabalho ao capital, Mészáros (2002), atribui conseqüências, dentre as quais destaca como particularmente graves: a destruição e/ou a precarização sem paralelos, em toda era moderna, da força humana que trabalha; e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. A esta submissão cada vez maior do trabalho ao capital, Mészáros (2002), atribui conseqüências, dentre as quais destaca como particularmente graves: a destruição e/ou a precarização sem paralelos, em toda era moderna, da força humana que trabalha; e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. Mészáros, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.* Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002. p.94-132.

A necessidade desta elaboração se deu na linha de que é a história da humanidade que explica as formações existentes, e sendo assim, nos propomos a analisar a particularidade Educação Física, buscando seus nexos e relações com suas determinações históricas, revelando seus desdobramentos ontológicos para o ser social, consolidando argumentos que nos levem a contestar fundamentadamente o esvaziamento do conteúdo desta formação particular, em contradição com as necessidades humanas deste fim de século XX e início de século XXI.

Para iniciar uma síntese sobre o particular Educação Física, partiremos das explicações anteriores acerca de como o homem se torna homem, buscando elementos que nos indiquem como, através do desenvolvimento humano, se deram as condições para que a Educação Física se apresente tal como a conhecemos hoje.

Segundo Leontiév (1977), na obra *Desporto e Desenvolvimento Humano*, citando o *biologista* Russo Timiriazev,

a teoria da luta pela existência detem-se à soleira da história da civilização. Toda a actividade racional do homem é constituída por um combate constante, o combate contra a luta pela existência, para que todas as gentes da terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não conheçam nem a nudez, nem a fome, nem a morte lenta [...] . (Timiriazev apud Léontiev, 1977, p.50-51).

Esta afirmação nos permite compreender que as aquisições acumuladas ao longo da evolução⁴⁶ humana foram transmitidas geração a geração, e fixadas objetivamente, sob a forma de fenômenos externos da cultura material e espiritual, materializada concomitantemente, em torno de sua atividade principal, o trabalho. Segundo a análise de Marx acerca da natureza social do homem e sua evolução sócio histórica,

Cada um dos contactos [do homem] *humanos* com o mundo, a vista, o ouvido, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos na sua forma imediatamente sociais, são, no seu comportamento *objectivo* ou na sua *relação com o objeto*, a

⁴⁶ Ao nos referirmos ao termo *evolução*, estaremos nos valendo das observações realizadas por Leon Trotski na obra *Em defesa do Marxismo*, onde o mesmo trata da evolução dialética, entendida como a luta entre forças antagônicas, onde a lenta acumulação de mudanças faz estalar, em um determinado momento, a velha manifestação, provocando uma revolução, uma modificação radical. (2003, p.49).

apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*. (Marx, 1844, apud Léontiev, 1977, p.54).

Interessa-nos esta análise de Marx, pois o conhecimento científico acumulado na Educação Física, as formas em que este fenômeno particular se manifesta na realidade concreta, é o resultado da transformação histórica do homem frente às suas necessidades, e fornece a ele, a partir de sua singularidade, o que é necessário para que este se aproprie do que é ser *humano*.

Para desenvolvermos esta apropriação, vamos nos valer da assimilação [categoria desenvolvida por Léontiev], dada a necessidade de a humanidade assimilar o mundo criado pela história humana, para que a partir dele, se criem novos objetos e fenômenos na realidade. Para tanto, é necessário *desenvolver uma actividade que reproduz, de certa forma, em si própria, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no próprio objeto*. É esta apropriação da cultura que cria no homem novas aptidões, novas funções intelectuais. (Léontiev, 1977, p.55-57).

É necessário destacar que este contato do homem com o mundo, não se dá diretamente, mas através do seu contato com outros homens, de sua comunicação, que é uma condição necessária na transmissão das aquisições do desenvolvimento social e histórico da humanidade às gerações seguintes. A esta transmissão ativa das aquisições da cultura humana às gerações novas, que possibilita o progresso da história, Léontiev denomina *educação*. Vale aqui ressaltar o caráter ontológico desta definição, que se situa, se levarmos em conta a obra de Mészáros, no campo da contra-internalização.

Desta forma, conforme mostramos no item anterior acerca dos desdobramentos ontológicos da divisão social do trabalho, a educação, neste processo de assimilação, tem sofrido as determinações históricas da forma do capital produzir a existência humana. A cultura material e espiritual, estratificada desigualmente conforme a divisão em classes da sociedade, que justifica no plano ideológico, o direito das classes dirigentes subjugarem os

povos retardatários do ponto de vista econômico e cultural, vem justificando, no contexto da produção dos bens necessários à existência humana, a separação entre os que pensam, e os que realizam.

É a partir deste entendimento, que vamos nos debruçar nas explicações sobre como a Educação Física foi elaborada objetivamente e transmitida às novas gerações, e modificada a partir das determinações no desenvolvimento da humanidade. Para tanto iremos aqui retomar seu desenvolvimento no Brasil, buscando suas origens explicativas no desenvolvimento da produção da vida em nível mundial e a organização da produção em nível nacional. Já mostramos a importância do desenvolvimento científico e tecnológico neste processo, porém agora iremos explicitar neste, o lugar ocupado pela Educação Física, e as explicações de suas diferentes concepções e proposições pedagógicas. Conforme Coletivo de Autores (1992), *uma teoria da prática pedagógica denominada Educação Física vai, necessariamente, ocupar-se da tensão entre o que vem sendo e o que deveria ser, ou seja, da dialética entre o velho e o novo.* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50). Neste sentido é necessário atualizar a questão: o que a Educação Física vem sendo?

7.1. O que a Educação Física vem sendo?

Conforme nos foi possível analisar no item 1.3 deste capítulo, que versa sobre a *divisão do trabalho e manufatura: desdobramentos ontológicos de uma nova organização da produção*, a consolidação do modo capitalista de produção significou, por um lado uma revolução na ciência e tecnologia voltadas à intensificação da produção e à acumulação de valor, e por outro a consolidação da assimilação fragmentada da cultura material e espiritual. É a partir este marco histórico que iniciamos nossa síntese.

Já em 1867⁴⁷, Marx, nos dava elementos para compreender e explicar o desenvolvimento dos fenômenos da realidade. Dentre estes fenômenos, podemos situar o da Educação Física, observado na história da Educação Física no Brasil. Estas explicações se localizam na história do capitalismo no Brasil e estão inter-relacionadas: a destreza dos trabalhadores; e o desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica para o desenvolvimento produtivo. Assim é impulsionado o interesse no desenvolvimento das práticas da Educação Física no Brasil. É necessário deixar claro que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil se deu de forma distinta, e em momentos históricos distintos, do seu desenvolvimento na Europa, nos E.U.A. e em outros países. Porém, dentro dos limites estabelecidos no Brasil para sua consolidação enquanto sistema, a Educação Física esteve inserida em suas dimensões técnica e ideológica à semelhança das experiências desenvolvidas no velho continente.

É neste período, no século XIX, que as contradições da humanidade se sobressaem e se acirram, surgindo novas necessidades explicativas para que se consolide o Estado Burguês, a burguesia enquanto classe, principalmente na Europa, em países como França, Inglaterra e Alemanha. O surgimento de uma classe burguesa criou as condições objetivas para que se manifeste na realidade o seu oposto, a classe operária⁴⁸.

Na Educação Física, a expressão desse embate para que a burguesia afirme sua hegemonia, é identificado no investimento na construção de um novo homem, que esteja preparado para suportar as mudanças nas bases da produção, disposto e convertido pelos ideais de liberdade, igualdade, e fraternidade, que esteja física e ideologicamente preparado para vender livremente sua força de trabalho. Segundo Soares (2001),

⁴⁷ Data da 1ª. Edição de “DAS KAPITAL”.

⁴⁸ Sobre este aspecto, Marx no prefácio da segunda edição de *O Capital*, coloca: quando o modo da produção capitalista atingiu a maturidade na Alemanha, já tinha rumorosamente revelado antes, na França e na Inglaterra, através de lutas históricas, seu caráter antagonico, e o proletariado alemão já possuía uma consciência de classe mais pronunciada que a burguesia alemã. (Marx, 1980, p.12).

[...] na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indetarminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado. [...] ela buscará as explicações para a sua atuação na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência⁴⁹ (SOARES, 2001, p.6).

Vale ressaltar que neste período, ocorre a revolução na ciência, nascendo a denominada ciência moderna, onde as explicações para os fenômenos da realidade deixam de ser divinas, e passam a ser explicações dos homens. O salto qualitativo da ciência se deu a partir da sua íntima relação com a tecnologia, com o desenvolvimento das coisas práticas, em detrimento do desenvolvimento das coisas exclusivas do espírito.

Para que o novo sistema de produção fosse instalado no Brasil, foi necessária uma reorganização radical do Estado, e de tudo aquilo que estivesse sob a sua alçada, no sentido de dar respostas às necessidades que se impunham naquele período. Uma das instâncias de reorganização do Estado foi a Educação. A classe trabalhadora no Brasil até então era a escrava, sem instrução, sem preparação para o novo modo de produção, e mais ainda, sem a *internalização* necessária para sua instalação. Este último aspecto explica a contradição existente entre a obrigatoriedade da educação escolar e a necessidade de uma força de trabalho com uma instrução limitada e específica para o desenvolvimento das tarefas próprias de sua ocupação laboral [a qual, segundo Taylor (1982), se limitava ao movimento correto de

⁴⁹ Sobre este investimento da burguesia em fundamentar cientificamente a divisão social do trabalho na grande indústria, e caracterizar o comportamento do trabalhador neste processo, verificar TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**, no qual o autor investe na descoberta da *Lei da fadiga*. Esta lei trata do limite da capacidade do homem pela fadiga em desenvolver uma determinada atividade penosa, na qual se realizam movimentos de extensão ou flexão do braço do trabalhador. A descoberta dos cientistas foi a de que em todos os trabalhos desta espécie, é necessário que os braços do carregador estejam livres de peso quando ele descansa, em intervalos freqüentes. Assim os trabalhadores suportam carregar certa quantidade de peso por um período prolongado de tempo, mais que o dobro quando do sistema antigo de administração. (TAYLOR, 1982, p.65). Os estudos científicos do referido autor se dão nas mais diversas atividades laborativas e trazem consigo aspectos ideológicos fundamentais para o desenvolvimento do capital de uma forma geral, ficando explícita esta observação na seguinte passagem: *O autor acredita que agora está esclarecido existir uma ciência até mesmo nas mais elementares formas de trabalho que se conhecem. Acredita também que, quando o trabalhador mais adequado para esses serviços for selecionado cuidadosamente, quando a ciência de fazer o trabalho for convenientemente desenvolvida e quando o homem selecionado tiver sido treinado para o trabalho, de acordo com essa ciência, os resultados obtidos devem ser consideravelmente maiores do que os alcançados no sistema por 'iniciativa e incentivo'*. (Ibdem, 1982, p.66).

seus ossos e músculos]. Neste contexto é que foram sendo elaboradas as explicações que fundamentaram as práticas da Educação Física naquele período,

E a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e de reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, pesquisas e sistematizações estas que vêm responder, paulatinamente, a um maior número de problemas que se coloca a classe no poder. (SOARES, 2001, p.14).

Enquanto no Brasil este processo era iniciado, a Europa já passara pelas revoluções burguesa e industrial a pelo menos meio século, em meados do século XVIII e o século XIX. As experiências desenvolvidas no velho continente entraram no Brasil dentro de certas condições e possibilidades, mas certamente influenciaram as explicações eugenistas e higienistas da Educação Física.

Com a implantação do sistema capitalista, as capacidades individuais eram ressaltadas, a estratificação social era o parâmetro para elas, onde se sobressaía sobre os outros aqueles que conseguiam com seu esforço, ascender socialmente. Esta explicação foi o fundamento para que existissem raças superiores e raças inferiores. Por sua vez este entendimento se pautava pelo desenvolvimento da Biologia, na qual as desigualdades entre os indivíduos eram explicadas como fenômenos naturais, era a ciência eugênica.

Outra explicação se deu no campo médico, o denominado higienismo, cujo objetivo era o controle das populações urbanas. O conhecimento médico era disciplinador, era a garantia do corpo sadio, do controle das epidemias. Porém esse discurso era utilizado como justificativa para diversas ações do poder dominante, se nos aspectos biológicos os trabalhadores estavam bem, toda a sociedade estaria bem; o corpo sadio era a garantia da

produção e reprodução do capital. Desta forma criaram-se regras e condutas a serem seguidas em nome da moral burguesa.

Esses fenômenos adentram a escolas, onde a educação física ocupa papel estratégico na preparação física da classe trabalhadora, suficiente para garantir seu bom desempenho na produção. O vigor físico era necessário para dar suporte às jornadas de trabalho que proporcionassem a acumulação do capital. Desta forma o conteúdo da Educação Física era tão somente o “exercício físico”, pautado pelos fundamentos da medicina, a saber, a saúde, o corpo saudável, separado das determinações históricas que constituem o ser social, o que proporcionava uma dominação objetiva e ideológica da burguesia sobre a classe trabalhadora, que construía a subjetividade dos sujeitos, através dos processos de *internalização*.

Desta forma, os projetos educacionais foram sendo modificados conforme se complexificava o modo de produção capitalista calcado na teoria liberal. Conforme a burguesia organizava sua revolução, a partir da premissa de igualdade, individualidade, organizava-se também uma forma de educação neste marco, de caráter prático e utilitário que servisse às necessidades da produção [para a classe trabalhadora], e outra de caráter intelectual [para a burguesia].

É nesse contexto que a Educação Física é construída na Europa e posteriormente trazida para o Brasil.

A Educação Física, construída de maneira autônoma em relação à sociedade que objetiva o corpo dos indivíduos em configurações precisas e determinadas historicamente, coloca-se como uma prática “neutra”, capaz de alterar a saúde, os hábitos e a própria vida dos indivíduos. E é assim que ela começa a ser veiculada como uma necessidade, passando a integrar o conjunto de normas que tratam dos “cuidados com o corpo”, cuidados esses que, no discurso passam a ser um problema do Estado. (SOARES, 2001, p.51).

Podemos destacar até aqui, que as determinações históricas que proporcionaram a apropriação das práticas corporais construídas historicamente como propulsora da implementação dos ideais burgueses e liberais. As características ontológicas dessas práticas,

ou seja, suprir as necessidades do homem, sejam elas do estômago ou da fantasia, foram subsumidas, para que tomassem seu lugar os objetivos de acumulação de valor.

A partir da compreensão de como se deu esta “alienação” da Educação Física, podemos caracterizá-la, desvendar sua gênese, seu fundamento principal. Não há nada na realidade objetiva construída pelo homem que, em determinado tempo de sua história, se constituiu como uma necessidade de sua existência. A ação humana não é desinteressada, sem objetivo algum. As práticas corporais surgem como respostas a estas necessidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Em sua relação com a natureza o homem cria novas necessidades, como por exemplo, a de transmitir suas descobertas e produções às novas gerações. Mas como o conhecimento da Educação Física foi fixado, sendo estas práticas sobreviventes apenas ao momento de sua realização? Nossa hipótese é que esta transmissão foi atingida centralmente pela organização da produção no marco do capital, onde prevalece o controle do tempo individual e coletivo, a partir das necessidades de acumulação de valor, materializado através das longas jornadas de trabalho, as horas extras, o aprofundamento do trabalho alienado, os baixos salários que induzem os trabalhadores a trabalhar em mais de um emprego. Como estas práticas vêm se transformando a partir das exigências ideológicas neoliberais?

Compreender o problema da produção do conhecimento no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer no momento histórico atual, trazendo argumentos para, por um lado, defender parâmetros teórico-metodológicos que orientem a pesquisa em Educação Física na singularidade de seu objeto, a cultura corporal –

[...] fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia determinante de seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico sociais. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2005, s/p.)

-, e por outro, para a alteração da organização do trabalho pedagógico, é fundamental, especialmente, por exemplo, no âmbito das lutas sociais que se chocam frontalmente com a propriedade privada dos meios de produzir a vida, e se constituem enquanto um terreno propício de alteração da lógica de produção do conhecimento.

No momento de sua realização, o conhecimento se encontra em movimento, tanto o acumulado que está orientando a ação, quanto o que está sendo gestado nesta inter-relação, que se apresentará, ao final da ação, em uma nova síntese.

Desta forma, em diferentes períodos históricos, o homem estabeleceu relações cada vez mais complexas, cujas explicações somente são possíveis na medida em que nos perguntamos a que necessidades uma determinada produção material respondia com sua existência. A particularidade da Educação Física, é que, as atividades da cultura corporal

[...] são valorizadas em si mesmas; seu produto material é inseparável do ato de produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos e competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2005, s/p.)

Na Educação Física, os estudos sobre a produção do conhecimento, se justificaram em diferentes períodos históricos, na medida em que a realidade concreta impunha desafios aos professores de Educação Física. Os aspectos políticos foram determinantes para a caracterização da intervenção desses professores, em seus aspectos ideológicos, atrelados aos interesses do modo de produção da vida, como aconteceu no movimento da própria Educação como um todo.

Desta forma, as contradições colocadas na realidade, apontavam a necessidade de um balanço do que já havia sido acumulado, e, ao mesmo tempo a localização das perspectivas de superação das formas existentes (experiências pautadas nos referenciais positivistas – hegemônico na área da Educação Física; e fenomenológicos – as quais, em um dado

momento, especialmente na década de 80, se apresentaram como alternativa contrária aos estudos positivistas) que já não respondiam aos desafios colocados.

A análise da produção científica em Educação Física em nível nacional (Gaya, 1994; Ferreira, 1995; Silva, 1990 e 1997, apud Bracht, 1995), e o balanço regional realizado por Chaves (2005), nos remetem a compreensão de que os fenômenos da realidade não estão estanques e que é necessário verificar como se comporta, no desenvolvimento histórico da produção humana, a produção do conhecimento na Educação Física e na Educação.

Um levantamento acerca dos estudos antecedentes sobre a produção científica em Educação Física indica as seguintes referências:

- Silva (1990) analisou a produção dos mestrados em Educação Física no Brasil, especificamente as defendidas até o ano de 1987, nos programas das Universidades de São Paulo, Federal de Santa Maria e Federal do Rio de Janeiro. Foi verificada a utilização de um único tipo de abordagem metodológica, a empírico-analítica, observando-se que o entendimento dominante de ciência nas pesquisas analisadas está voltado para a vertente positivista.

- Já em 1997, a autora analisou a produção nacional a partir das dissertações desenvolvidas em programas de Pós-graduação em Educação Física e Esporte do sul e sudeste do país – especificamente os cursos de Mestrado -, produzidas durante o período de 1988 a 1994. A autora constata que a vertente empírico-analítica (que trata o objeto isoladamente, busca constatações que quantificam os fenômenos e anuncia neutralidade axiológica do pesquisador) ainda é dominante [66,22%], sendo 21,62% fenomenológico-hermenêuticas e 12,16% crítico-dialéticas, de um total de 74 dissertações analisadas. Silva aponta que, embora ainda tênue, existe uma tendência de reorientação epistemológico-metodológica na produção dos Mestrados em Educação Física no Brasil.

- Bracht (1995) desenvolve considerações acerca de estudos epistemológicos no final dos anos 1980 e início da década de 1990 e acrescenta que, pesquisas posteriores a de Silva (1990), como as de Gaya (1994), Sobral (1992) e Paiva (1994), reforçam a constatação de que a concepção de ciência amplamente dominante, nas produções analisadas, é a de aspecto positivista (empírico-analítica).

- Gaya (1994), apud Bracht (1995), soma, a estas conclusões, dentre outras que: a própria delimitação das variáveis independentes de investigação, encontra-se distanciada das práticas desportivas concretas; os conhecimentos produzidos são, em grande parte, parcializados, fragmentados e desarticulados; predominam as concepções empiristas e objetivistas; conteúdos sem qualquer preocupação inicial com referenciais teóricos orientadores; conteúdos sem o adequado cuidado com o conjunto de regras lógicas, o que determina a falta de coerência, consistência e originalidade em muitos dos trabalhos publicados; há evidente dificuldade de interações entre as diversas disciplinas que coabitam os seus espaços [multidisciplinar]; configura-se uma produção intelectual com pressupostos epistemológicos e metodológicos dicotômicos.

- Paiva (1994), ao analisar a história do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e os trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), identificou três fases no tocante ao entendimento de Ciência: a) 1978-1985: a ciência e a prática científica são neutras; fazer ciência é medir e comparar dados; Educação Física (EF) é capacitar fisicamente os indivíduos, é praticar atividade física sistemática ou assistematicamente; b) 1985-1989: a ciência e a prática científica são instâncias ideológicas e devem trabalhar para a “transformação social”; fazer ciência é analisar um dado fenômeno de forma a possibilitar uma interferência mesmo visando conservá-lo ou transformá-lo; Educação Física é uma atividade escolar que deve saber oferecer e avaliar experiências motrizes adequadas à faixa etária e à individualidade de cada aluno, calcada nos princípios

fisiológicos e neuro-motores. c) 1989-1993: a ciência deve discutir na sua dimensão epistemológica a sua dimensão ideológica; fazer ciência é analisar e teorizar um dado fenômeno, buscando instrumentalizar uma possível e necessária intervenção no real; Educação Física é uma disciplina curricular que deve tematizar o movimento humano, a cultura física e/ou a cultura corporal.

Estas constatações nos permitem considerar que, ao ser imposta uma determinada abordagem teórico-metodológica para a produção, e conseqüente apropriação do conhecimento científico, em determinado período histórico, compromete-se à formação das gerações subseqüentes, na perspectiva de garantir a internalização individual-genérica das noções necessárias para manutenção da lógica societal que subordina os homens à exploração e dominação de outros homens.

Uma outra experiência a considerar trata-se da pesquisa de Chaves (2005). As análises realizadas pela autora demonstram, dentre muitos outros resultados, as possibilidades, em uma região (Nordeste do Brasil), de ser produzido conhecimento científico através de redes de intercâmbio de pesquisadores, que se articulam em torno de problemáticas significativas com unidade metodológica na teoria do conhecimento materialista-histórico-dialética. A produção regional, apesar de continuar, em grande parte com característica epistemológica idealista (empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas), apresenta um montante significativo de produções de caráter materialista-histórico dialético (45,71%).

A partir da análise das pesquisas que abordam a produção do conhecimento em Educação Física, podemos apontar contradições no trabalho pedagógico, na formação acadêmica inicial e continuada, na produção do conhecimento científico e nas políticas públicas, deixando explícito que o conhecimento não está descolado da realidade onde é produzido. Destas contradições destacam-se: a dicotomia entre teoria-prática; a ênfase em pesquisas de cunho positivista, idealistas; a inconsistente base teórica na formação; a

despolitização da prática; a falta de autodeterminação, tanto dos estudantes e professores ligados ao sistema de ensino formal, quanto das pessoas ligadas a movimentos sociais; a inconsistência das políticas públicas e a inexistência de um sistema nacional de esporte e lazer que privilegie as amplas massas de estudantes e de trabalhadores e suas necessidades de esporte de lazer; a dissociação entre diretrizes curriculares e o trabalho pedagógico; e, o papel ideológico para assegurar concepções de interesse do capital, na regulamentação da profissão e na criação do sistema CREF/CONFEF.

Estando expostas as explicações acerca das categorias analisadas neste estudo, bem como as problemáticas que permeiam as mesmas, apresentamos em seguida os parâmetros teóricos metodológicos utilizados na elaboração desta dissertação, os quais se referem à teoria do conhecimento, método, fontes, amostra, características da amostra, critérios de cientificidade, entre outros elementos. Consideramos importante explicitar estes elementos para que outros pesquisadores possam se apropriar mais detalhadamente [já que o próprio movimento da pesquisa em questão já o demonstra] da forma de relação com o objeto, bem como da forma de elaboração à resposta ao problema de pesquisa.

CAPÍTULO II – PARA CONHECER O REAL

CAPÍTULO II – PARA CONHECER O REAL

1 - AS FONTES E A DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi retomado o banco de dados organizado por CHAVES (2005) a partir da elaboração de sua tese de Pós-doutoramento *A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe): balanço e perspectivas - 1982-2004*. A tese, enquanto pesquisa matricial sobre a produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do Brasil reuniu informações sobre 70 pesquisas (teses e dissertações produzidas pelos docentes de Instituições de Ensino Superior 'IES' da região).

Os dados sobre as 70 pesquisas foram organizados de duas formas, a saber: 1) a partir das temáticas que abordavam, utilizando-se para isso a classificação por Grupos de Trabalho Temático⁵⁰ (GTT's) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)⁵¹. 2) a partir das abordagens epistemológicas (empírico-analíticas; fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas⁵²).

A partir dessas classificações foi possível identificar o número de pesquisas realizadas com as seguintes temáticas: as três áreas temáticas mais desenvolvidas somam 42 pesquisas e correspondem a 60% da produção, sendo estas, *Memória, Cultura e Corpo* (21%), *Escola* (20%) e *Formação Profissional e Campo de Trabalho* (19%). Um segundo grupo de temáticas que integram mais 31% da produção são, *Epistemologia* com 9%, *Políticas Públicas* também com 9%, *Atividade Física e Saúde* (7%) e *Recreação e Lazer* (6%). As

⁵⁰ A classificação dos GTT's foi modificada em 2005, porém levamos em consideração a classificação anterior visto que grande dos dados já haviam sido registrados e organizados com esta referência.

⁵¹ Os registros foram organizados em função das temáticas abordadas de acordo com a classificação utilizada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE. Esses temas se identificam com os Grupos Temáticos de Trabalho (GTT) que ajudam a selecionar os trabalhos encaminhados aos congressos – CONBRACE - e expressam a abrangência de temáticas pesquisadas no Brasil nos últimos anos. (Chaves, 2005).

⁵² Classificação realizada por Sánchez Gamboa (1998).

demais constituem 09% e se distribuem nas áreas temáticas *Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais* (4%), *Movimentos Sociais* (4%) de *Rendimento de Alto Nível* (1%). Não foi identificada nenhuma produção nas áreas temáticas de *Comunicação e Mídia e Pós-graduação*. (CHAVES, 2005, p. 61-63).

Dentre as áreas temáticas acima mencionadas, optamos, para que pudéssemos alcançar nosso objetivo, por analisar o grupo de pesquisas que abordam a temática da Escola, instituição que se constitui como uma parte do sistema global de internalização. As experiências sistematizadas e tratadas nas teses e dissertações deste grupo específico, permitem seu confronto com as possibilidades de realização da educação: a) a que Mészáros (2005) denomina de *Internalização*, ou; b) de *contra-internalização*, na qual o papel da educação *é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do estado capitalista que defende seus próprios interesses*. (MÉSZÁROS, 2005, p.63). Essa compreensão de *internalização/contra-internalização* nos permite verificar a realidade e as possibilidades, considerando o conhecimento produzido na área da Educação Física a partir de experiências no âmbito da Escola, de uma educação para além do capital.

De forma específica o grupo “Escola” se insere no âmbito da *Educação Formal*, que se constitui como uma parte importante do sistema global de internalização, como demonstram as problemáticas abordadas pelas pesquisas desse grupo temático, que em maioria (10%) se referem à prática pedagógica. As demais discutem fundamentos, concepções, teorias, avaliação escolar e o desenvolvimento do aluno.

Para Mészáros (2005), a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital, porém, uma das suas principais funções é, retomando o conceito, *produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e*

por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Segundo o autor, o que precisa ser confrontado e alterado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Porém, neste momento, visando iniciar um debate acerca das relações entre o *ensino* e a *pesquisa* em Educação Física, Esporte e Lazer, nos valem das informações explicitadas pelos autores sobre suas pesquisas realizadas no âmbito escolar. Concordamos com Duarte, quando, ao abordar a questão da apropriação da cultura na formação do indivíduo, considera que [...] *o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar, mesmo concordando que a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo.* Ainda, segundo este autor, *O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana.* Corroborando com a idéia de Mészáros acerca da totalidade dos processos educativos, Duarte (2003) aponta que, *Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo*⁵³. (DUARTE, 2003, p.33).

Outras características do grupo da escola, composto por 14 pesquisas, ou 20% da amostra, é que este apresenta pesquisas nas três abordagens epistemológicas: 8 crítico-dialéticas; 2 fenomenológico-hermenêuticas; e 3 empírico-analíticas, além de uma que não foi possível classificar dada à incoerência interna entre o que anuncia e o que elabora. Constitui a segunda maior temática abordada na amostra, atrás do grupo de Memória, Cultura e Corpo (21,43%) e seguido pelo de Formação Profissional/Campo de Trabalho (18.57%).

⁵³ No sentido de a internalização/contra-internalização não se limitar à educação formal, consideramos que em um outro momento é de grande valia que sejam identificadas formas de internalização em outras frentes de atuação do professor de Educação Física (como é o caso da formação de professores, do lazer, da Pós-Graduação, do rendimento de alto nível, da atividade física voltada para saúde, para os movimentos sociais etc.). Isto requereria um tempo maior do que o disponibilizado para cursos de Mestrado atualmente.

Em relação ao movimento da categoria empírica Educação Física nas pesquisas analisadas, estas foram abordadas relacionando-as às abordagens epistemológicas que as caracterizam, as quais apresentamos a seguir⁵⁴.

Nas pesquisas de caráter empírico-analítico (21,43%), a Educação Física é considerada enquanto sinônimo de esporte, bem como elemento educacional capaz de desenvolver competência corporal-cinestésica - fenômeno encarado como criatividade, responsabilidade e autonomia (p.180), relacionados com aspectos antropológicos e sócio-culturais das pessoas (n.28, p.180).

Na abordagem fenomenológica (14,29%), a concepção de Educação Física se apresenta como componente curricular – prática desportiva (n.53), e como uma visão que possa ser abrangente o suficiente para interpretar o fenômeno do ser humano em movimento, tanto sob o ponto de vista de suas particularidades, como também a partir de sua contextualização na sociedade em que vivemos (n.63, p.55).

Nas pesquisas de abordagem crítico-dialética (57,14%), a concepção de Educação Física destaca sua perspectiva de reflexão crítica superadora, o que pode ser expresso nas compreensões em que “A Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento da cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem e o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, o malabarismo, a mímica, entre outros, como os ‘temas’ ou ‘formas’ da cultura corporal que constituem o seu conteúdo” (n.20 p.24) [...] e “apontam entendimentos no sentido da compreensão da Educação Física enquanto prática social e disciplina escolar no sentido restrito” (n.20, p.25). Outra concepção apresentada em uma das pesquisas se refere a como a “possibilidade da prática pedagógica aberta para considerações das opiniões e decisões dos alunos, para a construção coletiva do conhecimento e para a avaliação crítica do processo de ensino e aprendizagem” (n.27, p.25).

⁵⁴ As concepções de Educação Física e homem/sociedade foram reorganizadas e sintetizadas a partir da tese de Chaves (2005).

E ainda, duas pesquisas (n.50 e 59) destacam a Educação Física como atividade pedagógica compreendendo-a como componente curricular capaz de instrumentalizar o sujeito dentro da dimensão da realidade (n.50, p.48), e outra como disciplina escolar onde seja defendida a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência (n.59).

Esta caracterização da amostra e sua relação com o universo de análise, nos permitiram uma maior aproximação com nosso objeto de estudo, bem como, possibilitou uma análise mais consciente, sinalizam um esforço em discutir as possibilidades e a realidade da Educação Física inserida num projeto educacional atrelado a um projeto de sociedade para além do capital.

2. O MÉTODO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O homem, enquanto ser social se relaciona com a natureza para produzir os bens necessários à sua existência. Porém para transformar a natureza, a humanidade se viu na necessidade de conhecê-la para transformá-la. Essa necessidade de conhecer melhor existe porque o ser humano é limitado fisicamente, ou seja, não pode se apropriar da realidade para compreendê-la apenas com seus sentidos (olfato, paladar, tato visão e audição). Para se aproximar da realidade e conhecê-la, o homem desenvolveu instrumentos que o permitisse aproximar-se da realidade para satisfazer suas necessidades enquanto ser social. Esses instrumentos, cada vez mais sofisticados, o permitiram distinguir da aparência das coisas, aquilo que era realmente sua estrutura, sua essência.

A este mundo das aparências, Kosik (1976) dá o nome de *mundo da pseudoconcreticidade*, o mundo no qual a realidade não se apresenta à primeira vista, mas como o *campo em que se exercita a atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade*, ou seja, a *práxis utilitária imediata*, que é historicamente determinada e unilateral e é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue, a qual coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

Desta forma, o homem, para se aproximar da realidade mesma, desenvolveu instrumentos. Entre estes instrumentos desenvolveu os de pensamento que o ajudasse a constatar, compreender e modificar a realidade. Esta é uma das características marcantes dos seres humanos, ou seja, o *telos*, a teleologia, a capacidade de antever o que vai construir na sua relação com a natureza, através de sua atividade principal - o trabalho. Para sair do mundo das aparências e chegar à essência do real, o homem desenvolveu, portanto, métodos que o permitisse aproximar dele. O método se justifica na medida em que, para compreender a coisa, é necessário conhecer-lhe a estrutura.

Segundo Kosik (1976), o conhecimento só se realiza com a separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna. Neste sentido, para que sejamos capazes de separar a realidade no que é essencial e no que é secundário, faz-se necessário uma percepção do todo, na qual o “horizonte” se constitui como [...] *pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua*. (KOSIK, 1976, p.15). E é sobre isso que trataremos neste ponto, do método com o qual nos propomos conhecer e aproximar do nosso objeto de pesquisa.

2.1. O MÉTODO

A Educação Física, tendo como objeto de estudo a cultura corporal⁵⁵, não deixou de sofrer as influências das várias tendências pedagógicas que predominaram, e vem predominando, na educação brasileira. Assim, a Educação Física também veio se constituindo e sendo definida, ao longo da história, sob a influência do pensamento hegemônico das ciências em geral e, particularmente do campo da epistemologia.

As concepções de ciência hegemônicas têm origem a partir de bases idealistas.

Porém, a partir das condições históricas podem ser percebidas duas grandes tendências no pensamento científico, a idealista e a materialista, que influenciam a existência de três principais abordagens: empírico-analítica; fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética⁵⁶. Estas abordagens podem ser, conseqüentemente, encontradas influenciando a produção e construção do conhecimento da área de Educação Física.

Estas duas grandes tendências apresentam bases bastante distintas, explicitando o debate entre o idealismo e o materialismo, entre a lógica formal e a lógica dialética, cujo confronto fundamentam dois diferentes grupos de categorias gnosiológicas e, em última instância, diferenciam duas grandes visões de mundo e duas maneiras de pensar a realidade.

A primeira vertente - o idealismo, com a lógica formal de pensamento - expressa uma visão fixista, funcional, pré-definida e pré-determinada da realidade, apontando para um olhar homogêneo contrariamente ao conflitivo, anulando as contradições internas que se apresentam na realidade.

Por outro lado, o materialismo - com o suporte da lógica dialética – possibilita, ao contrário da anterior, uma visão dinâmica, complexa e contraditória de realidade, partindo

⁵⁵ COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

⁵⁶ SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas 1998b. (Tese). Praxis.

de categorias materialistas tal como a contradição e o movimento. Segundo Trotsky (s/d), *chamamos nossa dialética materialista, porque suas raízes não estão no céu e nem nas profundezas do “livre arbítrio”, mas na realidade objetiva, na natureza.* (TROTSKY, s/d, p.71).

Este foi o embate travado na obra de Marx e Engels, em *A ideologia Alemã*. Foi, e continua sendo uma revolução no pensamento científico a consideração de que a consciência é determinada pela realidade e não o contrário, como propõem os idealistas.

Neste sentido, o critério de verdade passa ser a prática, e o pensamento científico é apenas uma parte da prática geral, incluindo as técnicas. Kosik (1986) traça uma reflexão acerca do método dialético e sua particularidade na destruição da pseudoconcreticidade, do mundo feitichizado, do mundo das aparências. O autor distingue a *práxis* utilitária cotidiana da *práxis* revolucionária. Esta última é considerada o modo pelo qual o pensamento capta a coisa em si, o que somente pode ser feito a partir da dialética – o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e, sistematicamente, se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade, que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, assim realizando o processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. (KOSIK, 1986, pp. 10-15).

Portanto a realidade pode ser mudada de modo revolucionário na medida em que nós mesmos produzimos a realidade e na medida em que saibamos que esta é produzida por nós. Este é um ponto que deve ser considerado na elaboração do conhecimento.

Em oposição ao conhecimento que gera mais-valia, produz estranhamento, e é produzido para ser apropriado por uma pequena parcela da sociedade, defendemos a concepção materialista-histórico-dialética enquanto método que permite aos pesquisadores enxergar quais são os problemas vitais que necessitam ser resolvidos cientificamente de forma a contribuir na construção de uma relação de produção da vida onde se restabeleça a relação

[não destrutiva] entre o homem e a natureza e os outros homens. Essa mudança qualitativa, advinda do acúmulo quantitativo de qualidades diferenciadas, é abordada e explicita-se no pensamento dialético na medida em que este [...] *analisa todas as coisas, fenômenos em suas mudanças contínuas, uma vez que determina, nas condições materiais daquelas modificações, o limite crítico em que “A” deixa de ser “A”*. (TROTSKY, s/d, p.71).

É assim que Marx apud Mészáros defende uma ciência humana, enquanto

[...] uma ciência de síntese concreta integrada com a vida real. O ponto de vista dela é o ideal do homem não-alienado, cujas necessidades *reais humanas* – em oposição tanto às necessidades “inventadas especulativamente” como às necessidades “abstratamente materiais”, praticamente desumanizadas – determinam a linha de pesquisa em cada campo particular. (MÉSZÁROS, 2006, p.98). (Grifos do autor).

Marx faz a crítica à forma alienada da ciência natural, atrelada a uma produção material fragmentada, enquanto meio para fins alienados e neste contexto propõe uma ciência **humana**.

Portanto, para tratarmos de uma ciência humana, temos que ter em conta a sua referência das necessidades vitais da humanidade, que somente pode ser observada se localizarmos as modificações ocorridas nos fenômenos, e para tanto, é necessário que recorramos à história, que se caracteriza enquanto a história da luta entre as classes em busca de sobrevivência. Trotsky (s/d) faz uma crítica a como a concepção de evolução foi completamente corrompida e castrada por professores universitários e escritores liberais. Segundo ele, *a evolução se desenvolve através da luta entre forças antagônicas; [...] uma lenta acumulação de mudanças faz estalar, em determinado momento a velha carcaça, provocando uma catástrofe, uma revolução. [...] O treinamento dialético da mente [...] exige que todos os problemas sejam tratados como processos, e não como categorias imóveis*. (TROTSKY, s/d, p.74).

O fenômeno das transformações quantitativas em qualitativas está manifesto enquanto possibilidades, no caso da produção do conhecimento em Educação Física, nas análises apresentadas inicialmente por Silva (1997), e no momento atual por Chaves (2005).

A história, no método marxista de produção do conhecimento, é fundamental, pois considera que a humanidade não produz conhecimento de maneira livre, mas sob as determinações advindas do grau de desenvolvimento das forças produtivas, a partir do acúmulo deixado por seus antecessores. Na produção do conhecimento científico, estas mudanças são identificadas na medida em que há a articulação entre os elementos da pesquisa e as condições objetivas sob as quais é elaborada. É neste sentido que KOPNIN (1978), apresenta a dialética materialista como *Lógica e Teoria do Conhecimento*, estabelecendo uma relação entre aspectos internos (lógicos) e externos (histórico) da ciência. Nesse sentido a dialética materialista desenvolve a idéia da unidade entre Epistemologia e a teoria do conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento que em última instância a explica.

Para nos valermos deste método, é necessário considerarmos suas leis e nos apropriarmos de suas categorias que nos permitirão analisar o movimento do real. As leis do materialismo histórico são: a da unidade e luta dos contrários; a da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; e da negação da negação.

Consideradas as leis, necessitamos de categorias que nos permitam abstrair da realidade o movimento da sua essência fazendo-a ascender ao nível do pensamento, elaborando uma nova síntese que retornará à realidade em uma outra perspectiva. Para isso, neste estudo elegemos um par de categorias que nos permitisse verificar a produção do conhecimento em um determinado aspecto e considerar, a partir das análises, formas de superar o estágio em que se encontra. Para tanto, elegemos as categorias da realidade e possibilidades.

As categorias da realidade e possibilidades se justificam na medida em que nos propomos em nosso estudo verificar o conhecimento produzido em Educação Física com a temática central da escola (realidade/possibilidades) e discutir seu conteúdo a partir da concepção de educação para além do capital (possibilidades/realidade). A utilização destas categorias nos permite verificar o movimento, no real, das possibilidades de uma outra realidade, qualitativamente diferente, virem a se realizar. Do ponto de vista do materialismo dialético, *a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.* (CHEPTULIN, 1982, p.338).

Na categoria da possibilidade considera-se a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, ou seja, aquilo que não existe na realidade, *mas pode se manifestar em decorrência da capacidade das coisas materiais de passar umas nas outras.* Assim se produz a realidade, que se caracteriza por *uma possibilidade já realizada*, sendo a possibilidade uma *realidade potencial.* Devemos destacar que a realidade é a unidade realmente existente do necessário e do contingente, da essência e do fenômeno, do interior e do exterior. A possibilidade somente transforma-se em realidade *somente nas condições determinadas que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade.* (CHEPTULIN, 1982, p.338-340).

O par dialético realidade/possibilidade enquanto instrumento do pensamento para a apropriação do real, se localiza na necessidade humana de conhecer para transformar, conforme apresentamos no início desta seção. As ações humanas para transformar a natureza e produzir os bens necessários à sua existência, ou seja, o trabalho tem característica teleológica. Nele o homem antevê em seu pensamento aquilo que irá concretizar no real. Vale salientar que o homem, para antever o que irá concretizar, ele já se apropriou do real, das condições postas para produzir os bens necessários à sua existência, ou seja, ele não idealiza a partir do nada, nem tampouco de algum espírito absoluto que o comanda.

E é nesta característica teleológica onde se situa o par dialético realidade/possibilidades. Para Cheptulin, (1982)

[...] Todas as operações do trabalho nada mais são do que ações que visam criar as condições necessárias para a realização dessas ou daquelas possibilidades conhecidas, próprias aos objetos e aos fenômenos da natureza, introduzidas no processo de produção. (CHEPTULIN, 1982, p.341).

Fica claro que a utilização das categorias para separar da realidade o que é fenomênico do essencial, o que é necessário do contingente, nos ajudará a intervir no real de maneira diferenciada, cada vez mais próxima das necessidades dos seres humanos enquanto ser social.

Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade. (CHEPTULIN, 1982, p.340).

A partir do exposto acerca do método, estaremos a seguir, descrevendo os procedimentos utilizados em nossa pesquisa para nos aproximar das teses e dissertações dos mestres e doutores que atuam no nordeste brasileiro.

Em se tratando da análise de teses e dissertações, estamos tratando das possibilidades de possibilidades. Isto significa dizer que estamos lidando com o reflexo da realidade no pensamento, com o concreto pensado, que o sabemos, não é a realidade mesma. Porém, quando nos apropriamos das teorias que explicam como se dá o processo do reflexo da realidade objetiva no pensamento (Vigotski, 1996, apud Duarte 2003), compreendemos que a produção científica [enquanto concreto pensado], é uma importante e necessária problemática a ser estudada ainda mais se abordada a problemática da formação humana não alienada.

Quando se estuda o reflexo, sem considerá-lo em movimento, pode dizer-se que se uma ou outra operação, por exemplo, a linguagem ou a consciência, reflete algum processo que se desenvolve objetivamente, neste caso a linguagem não pode cumprir nenhuma função essencial, já que o reflexo em um espelho não pode mudar o destino do objeto refletido. Porém se tomarmos um fenômeno em desenvolvimento, veremos que graças ao reflexo dos nexos objetivos e, em particular, ao auto-reflexo da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de dirigir conscientemente suas ações. (VIGOTSKI, 1996, p. 164 apud DUARTE 2003, p.79)

Complementando esta idéia, nos valem de Marx e Engels, quando, ao tratar da produção da existência ressaltam

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. [...].

Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução física dos indivíduos. [...] da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção. (MARX & ENGELS, 2005, p.44-45).

Esperamos que assim possamos ter explicitado nossa compreensão do que é ciência, e como podemos nos valer de seus métodos para analisar e apontar possibilidades de produção e reprodução da vida, especialmente ao tratarmos da produção científica sobre educação, tendo como referência uma formação humana para além do capital.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme anunciamos no início desta seção, as fontes de dados (teses e dissertações) foram agrupadas por temática e por abordagem epistemológica. Para que fosse possível realizar estas classificações, foi necessário reunir informações sobre as mesmas, coletadas através de uma ficha que registrou suas características, a qual foi construída pelos pesquisadores envolvidos⁵⁷ na pesquisa matricial, com base no *Esquema Paradigmático*.

O Esquema Paradigmático foi desenvolvido para colaborar nos estudos epistemológicos, frente à necessidade de analisar a proliferação de pesquisas, indagando que tipo de pesquisa está se realizando, sua qualidade, sua utilização, onde é realizada, em que

⁵⁷ Contando com a assessoria de membros da rede nacional do Grupo LEPEL.

condições, o tipo de conteúdos que desenvolve, temas escolhidos, sua relação com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas. Sánchez Gamboa (1998b), apresentou o desafio e a busca de um instrumento que permitisse reconstruir a lógica interna que decifre, explique e fundamente cada enfoque metodológico utilizado na investigação científica. Com base na matriz de Bengoechea e et al (1978) apud Sánchez Gamboa (1998b), denominada de *Esquema para el analisis paradigmático*, o autor tomou este último como base para construir um instrumento que o permitisse analisar os enfoques teóricos-metodológicos da investigação educativa que supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída, ou maneira de organizar os elementos presentes no ato de produção de conhecimentos, e o chamou de *Esquema paradigmático*.

Neste sentido, o autor ressalta que as mudanças mais importantes na construção da ciência resultam não tanto da invenção de novas técnicas de investigação, de tratamento de dados, mas sim, de novas maneiras de ver esses dados, considerando que por trás das diferentes maneiras de ver, enfocar e investigar o real existe a construção de uma totalidade que segundo Kosik (1976), já está implícita na mesma noção de realidade.

A partir da organização dos dados nas fichas de registro, foi composto um banco de dados, a partir do qual realizamos esta pesquisa. Sendo assim, as fontes são consideradas como primárias e secundárias: as primárias são as teses e dissertações; as secundárias são as fichas de registro; sendo as mesmas bibliográficas e documentais respectivamente.

Na técnica utilizada, procuramos articular as dimensões quantitativas e qualitativas do fenômeno estudado, por entender que estas se integram para demonstrar a dinâmica que ocorre entre o predomínio de concepções estabelecidas em uma determinada época, e o surgimento de novas concepções, onde acontece um aumento quantitativo das mesmas, e, ao mesmo tempo se desdobra em mudanças qualitativas. Assim se expressa a lei dialética da

transformação da quantidade em qualidade e vice-versa. Segundo Sánchez Gamboa (2002, p.106), as dimensões qualitativas e quantitativas “[...] *modificam-se, complementam-se e transformam-se umas nas outras e vice-versa* [...]” demonstrando uma concepção dinâmica da realidade, onde as mudanças qualitativas se devem a certas mudanças quantitativas.

Para que fosse possível alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, analisamos todas as informações contidas nas fichas de registro⁵⁸. As informações dizem respeito aos níveis de articulação lógica [técnico, teórico, metodológico e epistemológico] e aos pressupostos [gnosiológicos e ontológicos] que caracterizam as pesquisas. Essas características que são selecionadas nas pesquisas trazem em si os elementos fundamentais do pensamento expresso pelo pesquisador, sua concepção de ciência, que não se dá fora de uma concepção de sociedade, articulados a uma visão de mundo, de projeto histórico.

A partir do nosso objetivo para esta pesquisa realizamos a análise dos dados coletados nas teses e dissertações observando as indicações de Mészáros (2005) de como se caracteriza a educação para além do capital. Assim, identificamos na referida obra, sete características da educação para além do capital e seus opostos imediatos, a partir das quais analisamos os dados selecionados para nossa pesquisa:

- 1) Auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente **oposto** ao indivíduo que está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital.
- 2) O conhecimento como elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana **oposto** à adoção pelos indivíduos, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital.

⁵⁸ Ver ficha no anexo B.

- 3) Mudança verdadeiramente radical **oposta** a reformas - reparos institucionais formais, passo-a-passo, em círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido da lógica do capital.
- 4) Concepção em que nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, **contrária** à abordagem elitista – educação como atividade intelectual, como forma de preservar os “padrões civilizados”.
- 5) Universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada **oposta** à negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana e a destruição produtiva.
- 6) Sistema produtivo, no marco da sustentabilidade enquanto controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, **em contraste** com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital.
- 7) Gestão da educação, onde prevaleça a autogestão, que significa que a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

No capítulo da discussão dos dados e informações, essas características serão situadas no contexto da formação humana que tenha como horizonte histórico o socialismo enquanto possibilidade de superação do sociometabolismo do capital e suas conseqüências devastadoras.

Os critérios para a escolha desta obra como referência para nossa análise, é o fato de seu autor, o filósofo húngaro István Mészáros, ter assumido a responsabilidade de dar continuidade ao legado histórico de atualizar, de forma densa, importantes categorias que

explicam o esgotamento da capacidade civilizatória do modo de produção do capital, defendendo a superação deste, na direção da construção da sociedade socialista.

Explicitados, portanto, os parâmetros teórico-metodológicos adotados no desenvolvimento deste estudo, método, as características do método, bem como a sistematização acerca da Educação para além do capital que desempenhou a função de instrumento de análise das categorias empíricas, passamos em seguida a expor a análise dos dados referentes às pesquisas com a temática escola.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL NA PRODUÇÃO

ANALISADA

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL NA PRODUÇÃO ANALISADA

1. CARACTERIZAÇÃO DA ANÁLISE

De acordo com nossos objetivos de pesquisa, realizamos a análise dos dados coletados nas teses e dissertações observando as características da *educação para além do capital*, ou seja, a educação para a transformação social ampla e emancipadora, que deve estar junto às tarefas imediatas para viabilizar a *automediação*. Essas características nos permitiram identificar contradições da produção do conhecimento da Educação Física que tratam da temática Escola, e apontar os limites e as possibilidades da produção do conhecimento nesta direção, tendo como horizonte histórico o socialismo.

Buscamos agrupar as informações em relação às abordagens epistemológicas em que se localizam as 14 pesquisas do grupo da escola, sendo 8 crítico-dialéticas; 2 fenomenológico-hermenêuticas; e 3 empírico-analíticas, além de uma que não foi possível classificar dada a incoerência interna entre o que anuncia e o que elabora.

Nos quadros que se seguem, são explicitadas as características das pesquisas analisadas em relação a cada dimensão da educação para além do capital. Preservamos a fidedignidade das expressões utilizadas pelos autores, e quando os mesmos não mencionaram uma ou outra característica que buscamos localizar, optamos por registrar nos quadros a informação de que a característica não foi localizada na fonte.

2. A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.1. O INDIVÍDUO

Em relação à categoria **indivíduos**, esta é considerada em relação à aprendizagem, de forma que esta deve conduzir à sua auto-realização como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, em detrimento de estes estarem a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital.

As pesquisas de caráter crítico-dialético:

Ficha/Questão	Os indivíduos
03/nº 13 (Problema)	Prof. de Educação Física construindo uma outra perspectiva social para a Educação Física no interior da escola a partir da prática pedagógica crítico reflexiva.
07/nº11 (Conclusão principal)	Professores, alunos e direção inseridos em uma dinâmica geral da escola participativa e colaborativa. Nexos entre a prática, o Projeto Pedagógico da escola, projeto de escolarização e projeto histórico.
12/nº 11 (Conclusão principal)	Aponta a necessidade de “Educadores conscientes do seu papel e comprometidos coletivamente”. “Visão de mundo crítica que amplia consciência política através de sua prática pedagógica”. Faz uma crítica aos “(...) professores de Educação física e os demais profissionais da escola que se caracterizaram pela <u>visão de mundo acrítico</u> em relação a sociedade e à educação física. A <u>prática pedagógica</u> da Educação Física assume o estigma de inadequação de objetivos, métodos e conteúdos em relação à realidade e aos anseios das crianças e dos adolescentes. Apesar de tantas deficiências da escola pública, não podemos perder de vista as possíveis contradições. A prática pedagógica pode igualmente se tornar um poderoso instrumento de consciência política. Neste sentido, os educadores exercem um papel fundamental, pois não é suficiente conhecer novas teorias ou concepções pedagógicas, é preciso estar consciente de seu papel e comprometer-se coletivamente . Acreditamos no questionamento e na reflexão crítica”. (grifos em negrito nossos)
20/nº9 (Objetivo principal)	A pesquisa tem como objetivo “Analisar a possibilidade real, concreta e de essência de o esporte ser partícipe de um projeto emancipatório”. “Trata-se de um estudo de caso, com o objetivo de conhecer e avaliar a prática pedagógica de professores de Educação Física , no trato com o conhecimento esporte, analisando suas possibilidades”, p.58; p.46. “Reconhecer as possibilidades da prática pedagógica no trato com o conhecimento esporte, na construção de um projeto político-pedagógico emancipatório”. (Grifo nosso).
21/nº11 (Conclusão principal)	Os indivíduos são referência do trabalho pedagógico para responder à questão de p.85. “Como se dá o trato com o conhecimento, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica, especificamente trato com o conhecimento dança no interior da disciplina educação física no âmbito escolar”? “Constatou-se, com base nos dados obtidos através das fontes de registro – planos e relatos de aulas, seminários, festivais e produção dos alunos – que a Educação Física não está incorporada às discussões do projeto de escolarização da escola, ficando claro na ausência das aulas de Educação Física. No que se refere a seleção de conteúdo evidenciamos a não opção pelo trato com o conteúdo dança, por parte dos (as) professores (as) . (Grifo nosso).
27/nº14, 25 e 12 (Questões norteadoras;	p.38 - Alunos que aprendem o conhecimento e contribuem para melhorar as relações sociais no mundo em que vivem; Faz a crítica às p.20 “conseqüências sociais e os resultados de uma prática pedagógica subsumida por um produto de indústria cultural

Concepção de corpo; Principais recomendações)	esportiva e de massa são as produções de mais e mais consumidores alienados, em detrimento de cidadãos autônomos, produtos de uma cultura emancipatória, criativa comunicativa”. E aponta como recomendação: “O professor em sua prática pedagógica, quando no ensino do jogo na Escola, devem pontuar caminhos para não se acomodar diante daquelas concepções que o levem a busca do ensino transformador na escola”.
50/nº21 e 26 (Critérios de cientificidade ou de prova científica; Concepções de homem/sociedade)	Critérios de confiabilidade científica: “análise e reflexão na construção dos conhecimentos produzidos, a intervenção permanente do sujeito , a construção coletiva a partir dos conhecimentos anteriores adquiridos, o estímulo a cooperação e a solidariedade durante o processo de elaboração do conhecimento (ensino-aprendizagem)”. E ainda: Ser “(...) capazes de transformar a sua realidade social quando preciso for”, p.48. (Grifo nosso).
59/nº12 e 26 (Principais recomendações; Concepções de homem/sociedade)	Recomenda: p. 151 “Compreender o professor como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador – engajado na dinâmica sócio-cultural da comunidade escolar -, que se utiliza, com mais experiente, da atividade prática, “o trabalho social”, como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a autoconsciência dos seus alunos ”; p.50. “Assim, num projeto político-pedagógico que aponte o socialismo, a formação dos escolares deve ter como norte o homem como construtor ativo , cujos sentimentos solidários o fazem rejeitar a exploração do homem pelo homem (...)”. (Grifo nosso).

As pesquisas na abordagem fenomenológico-hermenêutica:

53/nº12 e 13 (Principais recomendações; Definição do problema)	p.90. “ A nós, professores, cabe refletir sobre esta pluralidade de adesões que o esporte engendra; interagir nosso saber pedagógico com essas possibilidades múltiplas; rever nossas metodologias. Dialogando, encontraremos modos de administrarmos o esporte, a competição e o rendimento dentro da escola contemplando, senão a todos, mas a maior parte possível de alunos. Devemos buscar metodologias construídas nas ações, que levem em conta a forma como o nosso aluno relaciona-se com o esporte e seus ambientes”. p.2. “(...) desvelar as redes de inter-relações e significados atribuídos pelos alunos ao esporte e às competições esportivas; saber como se constroem interesses, desejos e necessidades no espaço das emulações; e identificar os valores, normas e representações que os alunos formam através da cultura esportiva , certamente contribuirá para reflexões sobre essa moral crítica ainda circulante nos discursos de parte expressiva de intelectuais e professores identificados e/ou influenciados pelo pensamento pedagógico renovador da educação física brasileira”.
63/nº9 e 11 (Objetivo principal; Conclusão principal)	p.16. “Dar um outro caráter à metodologia e aos conteúdos tradicionalmente desenvolvidos pela Educação Física, priorizando dessa forma, a <i>transformação é a recriação</i> de elementos presentes na cultura corporal de um grupo específico de alunos da escola pública, visando a modificação de suas representações sobre as aulas dessa disciplina, numa perspectiva sócio-histórica, como forma de torná-las mais significativas no contexto escolar”. p.99. “(...) essa experiência possibilitou também a conscientização sobre a importância da <i>participação coletiva</i> em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem”. p.100. “Conseguimos também de certa forma, a superação da visão dos alunos sobre seu papel de apenas reprodutores e cumpridores de ordens dadas pelo professor. Começaram a perceber as possibilidades do pensamento autônomo, da criação e da transgressão de regras pré-estabelecidas, como elementos também constituintes do processo ensino-aprendizagem, através de situações proporcionadas pelas aulas de Educação Física, coisa que não acontecia em outras disciplinas, conforme seus próprios depoimentos”.

As pesquisas na abordagem empírico-analítica:

5/nº11 e 13 (Conclusão principal; Definição do problema)	p.161. “(...) O desempenho do professor de Educação Física não se mostrou eficiente no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica. Constatou-se ampla dissonância entre as representações sociais sobre o corpo e sobre Educação Física e os conhecimentos técnicos”. p.64. “Que fatores presentes no ambiente escolar (representações sociais) e que dados relacionados à formação docente facilitam e/ou obstaculizam o desempenho do profissional de Educação Física na articulação de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica nos alunos?”
19/nº22 e 26 (Concepção de ciência; Concepção de homem/ sociedade)	“Revelar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação dos atores (professores)”. “Funcional - papéis professor/aluno. Pai, atores do processo educacional”.
28/nº14 (Questões norteadoras da pesquisa)	“p.05. Como vem sendo ministrada a Educação Física escolar e quais as opções dos professores e as possibilidades de inovação e mudanças? forma de facilitar e fomentar a emergência de comportamentos criativos nos alunos , p.42. qual a influência da utilização de métodos criativos e a emergência de comportamento criativos , na integração psico-físico-social dos alunos nas aulas de Educação Física e nas aulas de Educação Física e nas atividades realizadas no tempo livre?” (Grifos nossos).

A categoria indivíduo, conforme anunciamos e desenvolvemos nos capítulos anteriores, tem uma importância vital do ponto de vista da formação humano-genérica. O indivíduo [síntese de múltiplas determinações] que em conjunto nas relações estabelecidas entre si e sua natureza humanizada [alienada ou não], formam a generalidade humana.

Quando os indivíduos, nas aulas/experiências da Educação Física no âmbito da Escola, são considerados sujeitos [nas pesquisas crítico-dialéticas] que, na sua relação [de conhecimento, apropriação] com as manifestações da cultura corporal, estão se apropriando de si mesmo por meio da cultura humana, são eles ‘indivíduos socialmente ricos’, capazes de auto-mediarem suas atividades. Isto pode ser observado na sua inserção em uma organização do trabalho pedagógico que tem como intencionalidade última a construção de uma “outra perspectiva social”, “a ampliação da consciência política”, com “nexo entre a prática, o Projeto Político-pedagógico da escola, projeto de escolarização e projeto histórico” tendo a “a atividade prática como única mediação entre o homem e o conhecimento”. Participam o professor e o aluno da alteração da organização do trabalho pedagógico das aulas de educação física.

A singularidade dos fenômenos das práticas da cultura corporal, possibilita a apropriação, pelo indivíduo na forma de atividades que generalizam na prática o conhecimento desenvolvido na cultura humana, permitindo o estabelecimento de nexos e relações com suas determinações históricas, às necessidades e possibilidades de alteração das mesmas, atrelada a alteração radical do modo de produção da vida. A auto-realização atrelada ao ser rico humanamente se expressa na medida em que os indivíduos refletem, produzem conhecimento, intervêm no real, são construtores de formas de resistência. E ainda, é considerado no coletivo, ser orgânico, participe de um projeto emancipatório, da perspectiva de um projeto histórico oposto ao do capital. (Fichas 03, 07, 12, 20, 59). É importante destacar que o mesmo professor que altera a cultura pedagógica é aquele que por vezes nega o conhecimento ao aluno, como no caso da dança. A formação do professor é uma problemática que incide nas suas possibilidades de atuação, portanto, a alteração das concepções de formação dos indivíduos deve se dar nos mais diversos níveis de escolarização.

É necessário apontar esta característica nas fichas 21, 27 e 50. Os indivíduos discutem sua visão de mundo, têm interferência na realidade, de forma coletiva, agem para modificar a aula de Educação Física, avaliam criticamente o processo de ensino-aprendizagem, modificam o trato com o conhecimento. Porém não são considerados inseridos em um modo de produção e na possibilidade de sua mudança radical, na medida em que, interferem na realidade quando for preciso, contribuem para melhorar as relações sociais no mundo em que vivem e “discutem” a visão de mundo. É necessário abordar a questão do indivíduo em sua relação com sua inserção em um projeto histórico que o determina e o cerca de conseqüências desumanizantes, e que, portanto, necessitam ser considerados em suas possibilidades individual-genéricas de superação radical do modo de produção da vida atual.

Ao tratar do fenômeno esportivo a partir das representações dos indivíduos acerca deste conteúdo, as pesquisas [Fichas n.63 e 53, fenomenológico-hermenêuticas]

desconsideram as necessidades da formação individual-genérica, por limitar o acesso do indivíduo à cultura humana desenvolvida, restringindo-a ao “espaço das emulações esportivas”, à superficialidade fenomênica que está ao alcance do aluno. Considera ainda, a cultura esportiva que forma valores, normas e representações dos alunos, e cabe ao professor modificar suas metodologias e o gerenciamento do esporte para que todos participem. Os fenômenos esportivos e os da realidade são distantes uns dos outros. A cultura esportiva é assim, e assim será, cabendo aos professores lidar com ela dentro da escola. Por outro lado, são destacadas a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a construção coletiva, que tem seu limite colocado pelo objetivo de mudar a representação do aluno acerca da aula de educação física. A formação do indivíduo está condenada à sua própria limitação do conhecer em si, sem um objetivo vital.

Isto se expressa na medida em que os indivíduos refletem, interagem para compreender, constroem coletivamente uma experiência pedagógica, porém permanecem no mundo das representações, o que não os permitem enxergar a essência do fenômeno esportivo em que se inserem, bem como, se situam em uma prática pedagógica apoiada na aparência fenomênica da realidade, distanciando-se daquilo que constitui sua essência, ou seja, o conhecimento de como se produz os bens espirituais, a partir da atividade humana, que generaliza os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e da explicação de como as práticas esportivas se inserem neste processo.

Nas pesquisas em que o indivíduo é reduzido à sua capacidade biológica, biomecânica e cinestésica [n.5 e 19, empírico-analíticas], sua relação consigo mesmo está limitada pela sua “competência” em realizar gestos técnicos, assumindo a responsabilidade pela determinação histórica do seu não acesso e apropriação às práticas corporais; e ainda, ao seu papel no processo educacional.

Ao considerar o indivíduo enquanto tal a partir de suas competências, do seu desempenho; que têm representações acerca da realidade; que são atores e tem papéis a serem desempenhados, são concepções situadas no plano de que os indivíduos serem responsáveis pela posição que ocupam na realidade, e devem ser avaliados por sua contribuição à manutenção de seus papéis na ordem social estabelecida, havendo uma fragmentação do indivíduo enquanto ser genérico, na medida em que o indivíduo não deve conhecer, e menos ainda transformar o processo de produção da vida. Tem papel definido neste processo, o de desempenhar satisfatoriamente suas funções, que contribuam, de uma forma ou de outra, para a perpetuação da forma alienada do trabalho.

Um destaque para a n. 28, que dá um passo à frente na concepção de indivíduo, do ponto de vista da abordagem em que se insere a pesquisa. São considerados críticos e criativos, capazes de alterar as possibilidades nas aulas de Educação Física. Amplia esta compreensão na medida em que se preocupa com o tempo livre dos indivíduos, fato que, no desenvolvimento científico, aponta para a necessidade de se repensar as atividades humanas não somente dentro, mas também fora da escola, nas outras dimensões da vida, como é o caso do tempo livre.

Considerando a luta de classes, verificamos que a classe que vive do trabalho alienada, destituída de condições necessárias para sua formação humano-genérica enquanto ser social necessita ter em seu horizonte individual e genérico uma mudança radical que o possibilite. É nesta direção que se deve construir a auto-realização dos indivíduos ricos humanamente, na perspectiva do conhecimento de suas possibilidades de atuar para alterar o modo de produção da vida (conseqüentemente de si mesmo, de sua subjetividade/objetividade) considerando esta uma tarefa imediata da educação na perspectiva para além do capital.

2.2. O CONHECIMENTO

Em relação ao **conhecimento**, este deve ser o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, sendo contrária esta concepção àquela que leva à adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favoreçam a concretização dos objetivos reificados do capital.

Nas pesquisas de caráter crítico-dialético:

Ficha/Questão	Conhecimento
03/nº12 /nº24 (Principais recomendações/ Concepção de Educação Física)	Um dos elementos necessários para alterar prática pedagógica; preocupação com a sistematização e com o aprofundamento teórico; busca também a superação da compreensão unilateral de formação escolar e visar a omnilateralidade, ao reconhecer possibilidades dentro dos limites impostos pela lógica societal dominante.
07/nºs 11, 18 e 19 (Conclusão Principal; Teorias utilizadas ou elaboradas; Críticas a outras teorias ou interpretações).	Conhecimento interdisciplinar na prática pedagógica. O conhecimento de ponta tem que estar acessível aos professores, pois observa limites no aspecto científico dos professores para o trato interdisciplinar com o conhecimento. Critica o reducionismo entre as áreas do conhecimento e apresenta nexos com projeto histórico.
12/nº 19, 21, 23 (Críticas a outras teorias ou interpretações; Critérios de cientificidade ou de prova científica; Critérios de Objetividade e/ou subjetividade)	Faz crítica às “Visões de mundo acríticas dos profissionais da educação com relação à sociedade e a Educação Física escolar como instituição de reprodução e produção dos conhecimentos”. Entende o ato de pesquisar como “(...) a reunião de pensamento com a ação com o objetivo de elaborar elementos para transformação da realidade problemática”, p.55. Considera que “(...) estudar/pesquisar o universo das problemáticas educacionais requer clareza dos seus condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos, bem como dos enfrentamentos necessários ante a essa conjuntura que impele a discussão de democratização dos espaços públicos”.
20/nº11 (Conclusão principal)	O autor conclui “Que o esporte tem a possibilidade real concreta de participar de um projeto emancipatório , principalmente na sua ampla oferta, a sua prática como objeto de reflexão e na transformação de sua dinâmica competitiva para uma outra distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva”. (Grifo nosso).
21/nº13, 14 e 22 (Definição do problema; Questões norteadoras da pesquisa; Concepção de ciência)	Questiona p.85. “ Como se dá o trato com o conhecimento , a partir de práticas pedagógicas na perspectiva da teoria crítica, especificamente trato com o conhecimento dança no interior da disciplina educação física no âmbito escolar ”? “Como as práticas pedagógicas diferenciam-se por sua intervenção crítica. Buscando reconhecer como elas se qualificam e quais as suas exigências na organização do trabalho pedagógico, percebendo a importância da discussão a cerca do saber escolar e as possibilidades de ser ele tratado em uma perspectiva crítica, bem como da identificação das categorias que consubstanciam a prática pedagógica e a organização do trabalho

	pedagógico?” (Grifo nosso). Propõe: a prática como fonte de conhecimento “conhecer limites e possibilidades usando a intervenção crítica” (resumo). Identificar nexos entre o particular (dança) e o geral (educação Física).
27/nº11 (Conclusão principal)	p.146. “Esta abordagem metodológica alternativa para o ensino o jogo na escola aponta elementos inovadores para a prática pedagógica dos professores de Educação Física na Escola. O ensino do jogo na escola, enriquecido pelo o seu planejamento (...) pela pesquisa escolar e pela avaliação, durante uma unidade de ensino na escola, faz com que as aulas de Educação Física caminhem para um ensino mais crítico, alegre e transformador”.
50/nº11 e 21 (Conclusão principal; Critérios de cientificidade ou de prova científica)	“(…) esporte enquanto conhecimento da Educação Física, enquanto componente curricular que se integra ao projeto pedagógico da escola de forma autônoma e sistematizada”. “Análise e reflexão na construção dos conhecimentos produzidos, a intervenção permanente do sujeito, a construção coletiva a partir dos conhecimentos anteriores adquiridos, o estímulo à cooperação e a solidariedade durante o processo de elaboração do conhecimento (ensino-aprendizagem)” .
59/nº18 e 12 (Interpretação dos resultados; Principais recomendações)	p.142. “Como aspecto preponderante da categoria - par organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento, propusemos a “realidade atual” como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, conceito que deve ser compreendido como referência política, decorrente do projeto histórico que dá origem ao projeto político pedagógico da escola. Sem medo de sermos ousados, queremos afirmar que somente a clareza do caráter dessa referência pode impedir que a escola insista em defender como tarefa a “distribuição democrática do saber historicamente acumulado” enquanto subtrai desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de “homem” que a escola quer formar”. p.151 “Selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de <u>atual</u> e de <u>útil</u> na perspectiva das classes sociais”.

As fenomenológico-hermenêuticas:

53/nº12 (Principais recomendações)	p.90. “A nós, professores, cabe refletir sobre esta pluralidade de adesões que o esporte engendra; interagir nosso saber pedagógico com essas possibilidades múltiplas ; rever nossas metodologias. Dialogando, encontraremos modos de administrarmos o esporte, a competição e o rendimento dentro da escola contemplando, senão a todos, mas a maior parte possível de alunos. Devemos buscar metodologias construídas nas ações, que levem em conta a forma como o nosso aluno relaciona-se com o esporte e seus ambientes” .
63/nº22 (Concepção de ciência)	p.85. “Tentamos demonstrar como a construção do conhecimento em Educação Física se dá de forma crítica, dentro de nossa proposta de intervenção pedagógica, onde se recriam conteúdos dando novos significados a representações, conceitos e valores, permitindo que o aluno seja sujeito do processo ensino-aprendizagem”. p.89. “O grau de afetividade entre pesquisadores e pesquisados, ia aumentando dia a dia, foi um fator que também contribuiu para que o compromisso em levar o processo adiante, fosse assumido por todos, com muito empenho e dedicação. Entendemos ser esse um aspecto fundamental de todo e qualquer processo ensino-aprendizagem”.

Nas pesquisas empírico-analíticas:

5/nº11 (Conclusão principal)	p. 161 “(...) Constatou-se ampla dissonância entre as representações sociais sobre o corpo e sobre educação Física e os conhecimentos técnicos”.
19/nº14 (Questões norteadoras da pesquisa)	p. 39 “Quais as tendências avaliativas na prática dos docentes do Colégio de Aplicação da UFPE?” “Quais os núcleos conceituais básicos e identificados nas concepções dos professores sobre avaliação e ensino?”

28/nº9 e 12 (Objetivo principal; principais recomendações)	“(Sinopse p.viii) Contribuir para o desenvolvimento de um modelo de aulas de Educação Física com novos conteúdos e metidos voltados em um sentido do esporte lazer com mo desdobramento da capacidade criativa e crítica de que prática Educação Física. Criar um modelo de aula para o ensino do 1º grau, a partir da análise das influências da utilização de métodos criativos de ensino no processo de criatividade, operacionalizada , neste trabalho como o uso diversificado de materiais e locais para a realização de jogos e movimentos, no nível de participação psico-social e nas opiniões dos alunos sobre as aulas de Educação Física. Analisar as influências da utilização de métodos criativos de ensino no nível de participação psico-físico-social de alunos de Educação Física ”. Ainda, como recomendação aponta: c) intercâmbio entre as diferentes áreas do saber. (Grifos nossos).
---	---

O conhecimento enquanto uma mediação de primeira ordem, ou seja, como um dos elementos que, no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, está inserido na produção e reprodução da vida humana, cujo caráter não alienado necessita ser concretizado em uma estreita articulação com os processos de formação humana, na direção da superação radical do modo de produção do capital, na perspectiva de construção do socialismo enquanto projeto histórico. Esta concepção se manifesta nas experiências analisadas [n.3, 7, 12, 20, 59], quando o conhecimento: é considerado necessário para a alteração da prática pedagógica que vise a superação da formação escolar unilateral em direção a uma formação omnilateral; deve estar acessível aos professores para que os mesmos superem os limites no que diz respeito ao aspecto científico; permite a análise e reflexão em sua construção, bem como a intervenção do sujeito; a apropriação do que está acumulado para a construção de novos conhecimentos; como necessário para a compreensão da realidade, empregando os critérios atual e útil na perspectiva das classes sociais.

Isto significa considerar que nenhum conhecimento é neutro, e que, portanto, este assume forças na medida em que são utilizados para favorecer esta ou aquela posição de classe no processo de produção da vida. O conhecimento se constitui enquanto uma das mediações necessária à atividade produtiva do homem.

As pesquisas de n. 21, 27, 50, apontam a modificação do trato com o conhecimento da mesma forma que as demais, porém, não articulam a apropriação do conhecimento à

possibilidade concreta de o indivíduo intervir conscientemente na realidade, levando em consideração suas necessidades vitais enquanto seres humanos que necessitam, dado o momento atual de acirramento das conseqüências drásticas da forma de produção da vida, se valer deste conhecimento na perspectiva de alterar radicalmente a vida.

Nas pesquisas que se situam na abordagem fenomenológico-hermenêuticas, o conhecimento: é apropriado pelo professor, para que o mesmo possa alterar sua metodologia, de forma que as aspirações dos alunos sejam contempladas; dar um outro caráter à metodologia e aos conteúdos visando a modificação das representações dos alunos acerca das aulas de educação física.

Contemplar as aspirações dos alunos nas práticas esportivas (n. 53) não alterar a essência das formas individualistas e competitivas dessas práticas, sendo assim, o comportamento individual-genérico não será alterado e sim adequado. Quanto ao conhecimento sobre as os elementos da cultura corporal serem significativos no contexto escolar, estes têm que ser significativos na relação entre a escola e a vida, entre a necessidade humana e a apropriação da cultura. A justificativas dadas para a apropriação do conhecimento não permitem aos indivíduos uma compreensão da possibilidade de intervenção na realidade. Mudar a forma [metodologia] não significa alterar o conteúdo, ou seja, alterar a aparência, na medida em que a mudança apenas da forma, não significa uma modificação de essência.

No grupo das empírico-analíticas, é explicitada a utilização do conhecimento: na adoção de práticas que melhorem o desempenho técnico de professores de Educação Física; que contribua para a avaliação dos atores no processo educativo e na integração psico-físico-social de quem pratica Educação Física. O conhecimento é tomado como parâmetro para segregar, comparar, medir. Reduzido às técnicas, reforça a compreensão de dissociação entre teoria e prática, quem realiza e quem idealiza. Esvazia o conteúdo das atividades humanas, limitando-as aos padrões técnicos estabelecidos para a perfeição estética. Nesta abordagem,

as pesquisas n. 5 e 19 expressam o conhecimento enquanto elemento necessário para que os indivíduos desempenhem suas atividades, e como parâmetro para sua avaliação. Neste contexto, o conhecimento tem como objetivo subsidiar, na medida do necessário os indivíduos para que estes desempenhem seus papéis na sociedade em que se inserem. Na n. 28, relaciona-se o conhecimento com o método, com a forma com as quais os praticantes de Educação Física possam alterar a prática do esporte e do lazer se valendo de sua capacidade crítica e criativa.

Ao abordarmos a questão do conhecimento no capítulo I, nos reportamos à necessidade de reconhecer seu caráter no modo de produção capitalista, ou seja, de reconhecer as forças que ele adquire: *força produtiva, força política e força ideológica* (SOBRAL, 1986, p.287-305). Ao reconhecermos as forças que o conhecimento adquire, estamos reconhecendo a necessidade de que [dada à luta entre as classes], a classe que produz a riqueza, a classe trabalhadora, tem de se apropriar dos conhecimentos necessários que a possibilite atuar conscientemente na realidade de forma a alterar radicalmente as relações de produção da vida, na perspectiva da construção das condições necessárias em que prevaleçam a hegemonia do ser-humano-genérico emancipado, livre e consciente, capaz de alterar, a partir das determinações históricas, a lógica do conhecimento, atrelando-a às suas necessidades vitais, considerando sua inter-relação com a natureza.

2.3. MUDANÇA

Em relação à **mudança**, considera que apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital, o que contrasta com a tentação dos reparos institucionais formais – “passo-a-passo”, que significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica autocentrada do capital.

Nas pesquisas de caráter crítico-dialético:

Ficha/Questão	Mudança
03/nº23 e 17 (Critérios de objetividade e subjetividade; formas de sistematização dos resultados)	É importante ter essa noção de intervenção objetiva nos acontecimentos (possibilidade concreta) e de perspectivas que criem condições necessárias para a realização dessas ou daquelas possibilidades (possibilidade abstrata), para estabelecer as mudanças pretendidas no contexto escolar. Identificar as possibilidades e os limites das práticas pedagógicas de Educação Física ao contribuírem para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.
07/nº9 e 12 (Objetivo principal e Principais recomendações)	Investigar como se materializa, no interior da escola, a Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento escolar, visando identificar limites e possibilidades da interdisciplinaridade na prática desenvolvida. deve-se ter clareza do nexos entre a prática, o projeto Pedagógico da Escola, Projeto de Escolarização e Projeto Histórico.
12/nº 11 (Conclusão principal)	Constata que “A <u>prática pedagógica</u> da educação física assume o estigma de inadequação de objetivos, métodos e conteúdos em relação à realidade e aos anseios das crianças e dos adolescentes. Apesar de tantas deficiências da escola pública, não podemos perder de vista as possíveis contradições. A prática pedagógica pode igualmente se tornar um poderoso instrumento de consciência política. Neste sentido, os educadores exercem um papel fundamental, pois não é suficiente conhecer novas teorias ou concepções pedagógicas, é preciso estar consciente de seu papel e comprometer-se coletivamente. Acreditamos no questionamento e na reflexão crítica”. (Grifos nossos).
20/nº9 (Objetivo principal)	Trata o fenômeno esportivo dentro das possibilidades emancipatórias: “Analisar a possibilidade real, concreta e de essência de o esporte ser partícipe de um projeto emancipatório ”. (Grifos nossos).
21/nº12 (Principais recomendações)	Limita à mudança ao interior da escola: p.57. “ Necessidade de se discutir a educação no interior da escola , compreendendo como ela constrói a concepção de homem e de mundo, que são refletidas nos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos, estéticos”. (Grifos nossos).
27/nº14 e 19 (Questões norteadoras da pesquisa; Críticas a outras teorias ou interpretações)	Questiona sobre estudos apontam caminhos para subsidiar uma abordagem metodológica alternativa no ensino do jogo, no qual os alunos, ao aprenderem um conhecimento contribuam para a melhora das relações sociais no mundo em que vivem ; p.57. “Crítica a Escola e suas novas formas de alienação entre os quais as formas atuais do ensino da Educação Física e apontam para elementos superadores, no sentido da emancipação humana ”. Não aponta uma mudança radical. (Grifos

	nossos).
50/nº14 (Questões norteadoras da pesquisa)	Limita à escola os níveis de mudança que busca alcançar com a proposta conforme pode ser observado nas questões norteadoras delimitadas: “Destacaram-se como principais problemas, os de ordem pedagógica , isto é, aqueles que decorrem da utilização dos paradigmas tradicionais, cuja ação metodológica está alicerçada na aptidão física com vistas à formação do homem/atleta; os de ordem estrutural, isto é, aqueles que decorrem da falta de atualização do professor e da sua compreensão sobre o que é esporte escolar e esporte de rendimento; e os de ordem de finalidade, isto é, aqueles que decorrem do entendimento quanto aos fins a serem alcançados, se atletas ou cidadão é que se objetiva formar? ”, p.17. (Grifos nossos).
59/nº19, 18 e 11 (Críticas a outras teorias e interpretações; Interpretação dos resultados; Conclusão principal)	Apresenta crítica acerca das: (...) p.60. “As explicações sobre a produção e apropriação do conhecimento que não levam em conta a base material que as determina, os interesses de classe que estão em confronto e o projeto histórico a ser construído, são explicações idealistas, porque desconsideram e desconectam o conhecimento das situações históricas que o geram, desenvolvem e transformam. Essa abordagem do conhecimento é limitada pela perda da perspectiva de totalidade - (...). “p.35 - “Em busca de alicerces para essa crítica fixamos como norte para a nossa análise três pressupostos marxistas. O primeiro e o segundo referentes à produção social da existência e a formação social da consciência: (...) e o terceiro pressuposto sobre as consequências das alterações da base econômica: (...)”; e finalmente: É lícito concluir que, se as categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é “didático”, uma nova expressão didática exige alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida. A transformação da didática terá que ser realizada pelo exercício da superação das contradições reveladas pelas categorias organizadas do trabalho pedagógico/ trato com o conhecimento e avaliação/objetivos, exercício que, direcionado pela análise permanente dessas categorias, permitirá visualizar as formas de luta em cada realidade específica”.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas:

53/nº11 e 19 (Conclusão principal; Críticas a outras teorias ou interpretações)	Atribui a mudança ao professor e seus procedimentos metodológicos: Resumo - “(...) consideramos no final a diversidade de adesão, a complexidade e pluralidade do esporte e competição. A importância de nós professores refletirmos essa pluralidade para interagir e compreender melhor o esporte”. Justifica através das: p.1. Discussões dos anos 80 que “algumas vezes, era dito que procurávamos somente talentos, excluindo aqueles que não tinham aptidão natural. Outras vezes, éramos acusados de tecnicistas, por ensinarmos necessariamente as técnicas das modalidades esportivas. E, ainda, éramos acusados de não conseguirmos educar através do esporte, de não desenvolvermos conhecimentos, valores, autonomia, cooperação e cidadania. Aos professores restava, diante de tais acusações, sentirem-se culpados e incompetentes”.
63/nº12 (Principais recomendações)	p.17. “Acredito que a realização de tal pesquisa possa contribuir nas discussões correntes, sobre a definição de um papel que seja significado para a Educação Física Escolar no atual momento histórico. Papel esse também capaz de transcender à estreita ligação que essa área do conhecimento, sempre manteve com os interesses das classes detentoras do poder, e assim, num âmbito maior de generalização dos resultados dessa pesquisa, contribuir para um novo projeto de educação em que possam ser considerados os reais interesses das classes populares, hoje alijadas de seus direitos elementares ao exercício da cidadania”. p.100-101. “Entretanto, temos clareza sobre as possibilidades de contribuição que a Educação Física, enquanto disciplina curricular, pode dar a formação desse indivíduo-cidadão, e consideramos que essa experiência realizada na Escola de Aplicação foi capaz de desestabilizar e desestruturar alguns conceitos adquiridos pela formação tradicional e conservadora recebida por aqueles alunos, através de seus ainda poucos anos de escolaridade”.

Nas pesquisas empírico-analíticas:

5/nº.12 (Principais recomendações)	Nova ética para Educação Física. Sugestões – criação de espaço para a discussão, transformar a escola em espaço educacional da comunidade.
19/nº. 9 e 11 (Objetivo principal; Conclusão principal)	Nível de mudança superficial, possivelmente apenas na forma, pois o princípio avaliativo continua o mesmo. “Investigar se a prática avaliativa, após a implantação da nova sistemática, aponta índice de superação acerca da realidade, então instalada antes de sua implantação”. “Os resultados apontam para o anúncio da possibilidade de configurar como uma prática avaliativa superadora dos referenciais prescritivos, classificatório e burocráticos, hegemônicos no Colégio de Aplicação até a implantação da atual sistemática de avaliação”.
28/nº14 (Questões norteadoras da pesquisa)	A mudança se refere às aulas e ao comportamento crítico/criativo do aluno. “p.05. Como vem sendo ministrada a Educação Física escolar e quais as opções dos professores e as possibilidades de inovação e mudanças? forma de facilitar e fomentar a emergência de comportamentos criativos nos alunos, p.42. qual a influência da utilização de métodos criativos e a emergência de comportamento criativos , na integração psico-físico-social dos alunos nas aulas de Educação Física e nas aulas de Educação Física e nas atividades realizadas no tempo livre?”

As pesquisas na abordagem crítico-dialética apontam a mudança radical (03, 07, 12, 20, 27, 59), entretanto, necessita articular de forma clara e objetiva a concepção de educação que defendem à perspectiva de construção das condições necessárias para a transição para o projeto histórico que têm como horizonte. É necessário recolocar a teoria da transição, de forma crítica, no sentido da *“reestruturação da economia”* que *significa igualmente “reestruturar a sociedade” como um todo – “de cima a baixo” [...]*. (MÉSZÁROS, 2002, p.1076). O autor citado ressalta, a este respeito, que as resistências e os obstáculos a serem superados, permanecerão primariamente políticos-sociais por todo o período de transição, *cujo objetivo é ir para além do capital a fim de criar as estruturas socioeconômicas da “nova forma histórica”*. (MÉSZÁROS, 2002, p.1076). Esta é uma característica fundamental a ser observada ao desenvolvermos experiências (e sua sistematização) no campo da educação. A maior parte das pesquisas necessita articular de forma mais clara essa característica, ressaltando a posição da educação na luta de classes. A pesquisa n. 59 trata explicitamente desta articulação, quando aponta que “é lícito concluir que, se as categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é “didático”, uma nova expressão didática exige alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só

podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida.”. As pesquisas em grande parte, se limitam a negar o capitalismo enquanto sistema, porém, conforme Mészáros,

Confundir (não importa quão urgente e candente seja a razão político-histórica) o objetivo estratégico fundamental do socialismo – avançar *PARA ALÉM DO CAPITAL* – com o objetivo imediatamente realizável, necessariamente limitado, de negação do capitalismo, e conseqüentemente pretenderem em nome deste último ter realizado o primeiro, leva à desorientação, à perda de toda medida objetiva e finalmente “a girar em círculos”, na melhor das hipóteses, na falta de direção e de uma medida viáveis. (MESZÁROS, 2002, p.1065).

As pesquisas de caráter fenomenológico-hermenêutico não apresentam a perspectiva de mudança radical, pois não é essa a intenção desta abordagem. Limitam-se ao fenômeno estudado do ponto de vista do sujeito, isolando-o de sua inter-relação com o objeto. Apresentam, ao contrário, elementos que nos permitem situá-las dentre as que apresentam proposições em direção às reformas, na medida em que defendem a educação através do esporte, e ainda, ao defender uma proposição de educação onde sejam considerados os interesses das classes populares que têm direito ao exercício da cidadania. O limite das mudanças está determinado nestas pesquisas, pela compreensão de cidadania. A categoria cidadania tem uma larga tradição liberal, tendo como ponto de partida o pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza, o que não se aplica no sistema de produção do capital. Segundo Tonet (2005), ao tratar da democracia e da cidadania em sua vinculação com a existência de classes sociais, [...] *jamais se afirma que elas sejam um instrumento de supressão total das desigualdades sociais, justamente porque estas são consideradas não-suprimíveis*. (TONET, 2005, p.82). O termo *cidadania*, utilizado quase como modismo para iludir, confundir, desarmar as massas, é apropriado pelos cientistas que articulam uma escola abstratamente cidadã [através de uma política do consenso, da inclusão, participativa, etc.], a um Estado de Direito que não existe na realidade concreta para as “classes populares”, somente para gerenciar e garantir as condições de reprodução do capital.

As pesquisas empírico-analíticas excluem as perspectivas de mudança radical, [que também não está no horizonte desta abordagem que se concentra em fragmentar o objeto em partes isoladas e estudar estas partes sem articulação com seu todo], na medida em que se limitam a discutir elementos da educação de forma isolada. Esta forma isolada diz respeito ao fenômeno da competência corporal-cinestésica do professor de Educação Física; do sistema de avaliação implantado; e dos métodos criativos no nível de participação psico-físico-social de alunos de Educação Física. As concepções implícitas nos estudos demonstram a herança higienista, eugenista, desportivistas e militaristas da Educação Física articuladas às novas necessidades do mundo do trabalho, ou seja, as velhas concepções avaliativas tendo como parâmetro o mais forte, mais alto e mais veloz, sob as novas necessidades do mundo atual de se reorganizar em função da crise do modo de produção.

2.4. A ATIVIDADE HUMANA

Em relação á **atividade humana**, a educação para além do capital descarta a abordagem incuravelmente elitista, mesmo quando se pretende democrática, que define a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os padrões civilizados dos que são designados para governar, contra a anarquia e subversão; à qual se opõe a concepção gramsciana de que não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – *o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens*.

O autor aponta, portanto, a educação como transcendência positiva da auto-alienação do trabalho, ao considerar as condições de desumanização alienante e de uma subversão fetichista do real estado das coisas na consciência. Tratamos de mostrar isso no momento em

que discutimos o conhecimento enquanto produção e mediação ontológica, de forma que, para romper com as condições geradas pelo sistema sociometabólico do capital, exige-se uma intervenção consciente em todos os domínios e níveis da nossa existência individual e social. Sendo a raiz da alienação a alienação do trabalho, ou seja, um processo de auto-alienação escravizante, significa que é através do próprio trabalho que será possível superar a alienação, com uma reestruturação radical das condições de existência.

A atividade humana, nas pesquisas crítico-dialéticas:

Ficha/Questão	Atividade humana
03/nº12 e 26 (Principais recomendações; Concepção de homem/sociedade)	Proposições que priorizam outras relações entre disciplinas e professores, como construção de uma visão interdisciplinar a partir da sistematização de momentos coletivos; o homem se apropria da realidade a partir de sua consciência e isso é possível através de sua interação com as coisas materiais, com os fenômenos do mundo exterior e interior, numa complexa relação.
07/nº11 (Conclusão principal)	“Constatamos que está sendo formada, no interior da escola capitalista, uma outra lógica e o trato com o conhecimento escolar; no entanto, se confrontarmos os dados empíricos com as posições dos autores (FREITAS, FRIGOTTO e PISTRAK) em relação à organização do trabalho Pedagógico, reconhecemos que mesmo ocorrendo tentativas de mudanças, elas ainda são muito tímidas em relação à interdisciplinaridade. Essa (a interdisciplinaridade) requer posicionamento científico em relação ao trato com o conhecimento escolar, por isso, é necessário observar alguns aspectos: uma política de valorização do magistério, garantindo a educação continuada dos professores e o acesso ao conhecimento de ponta; necessidade de uma dinâmica geral da escola mais participativa e colaborativa, em que os problemas dos professores sejam problemas da escola; e a clareza dos nexos entre a prática, o projeto pedagógico da escola, projeto de escolarização e o projeto histórico ”. (Grifos nossos)
12/nº21 e 11 (Critério de cientificidade ou de prova científica; Conclusão Principal)	Apresenta um conceito de práxis: “O ato de pesquisar é a reunião de pensamento com a ação com o objetivo de elaborar elementos para transformação da realidade problemática; entende que “A prática pedagógica pode igualmente se tornar um poderoso instrumento de consciência política. Neste sentido, os educadores exercem um papel fundamental, pois não é suficiente conhecer novas teorias ou concepções pedagógicas, é preciso estar consciente de seu papel e comprometer-se coletivamente . Acreditamos no questionamento e na reflexão crítica.” (Grifo nosso).
20/nº11 (Conclusão principal)	“Que o esporte tem a possibilidade real concreta de participar de um projeto emancipatório, principalmente na sua ampla oferta, a sua prática como objeto de reflexão e na transformação de sua dinâmica competitiva para uma outra distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva”. (Grifo nosso).
21/nº21 (Concepção de ciência)	Considera a “(...) prática como fonte de conhecimento ”; “conhecer limites e possibilidades usando a intervenção crítica.”
27/nº23 (Critérios de Objetividade e/ou subjetividade)	Objetivo: subjetivo articulado com o processo real de conhecimento mediado pela prática.
50/nº18 , 23 e 14 (Interpretação dos resultados: Teorias utilizadas ou elaboradas; Critérios de Objetividade e/ou subjetividade; Questões norteadoras da pesquisa)	Preocupação com o método científico que não fragmente o fenômeno: p. 41 “O que fundamenta o método científico são os princípios, leis e categorias da teoria dialética, ao mesmo tempo em que explica os fenômenos sociais, da natureza e do pensamento humano, os aspectos materiais e espirituais, e considera ainda a contradição um sistema de crises permanentes que o homem enfrenta em seu cotidiano social”. E ainda “Contradições e diferenças entre o esporte educacional e Olímpico institucionalizado – “a diferença existente entre os dois paradigmas de esportes [...]”. p. 44. Entre esporte da escola (educacional) e na escola (olímpico institucionalizado)”. p.16. “Pode-se

	diferenciar o esporte da escola como atividade esportiva própria da escola (...) enquanto o esporte na escola é o esporte olímpico institucionalizado levando para dentro da escola como se fosse a única forma de praticá-lo (...)."
59/nº11 e 22 (Conclusão principal; Concepção de ciência)	p.152 "As perspectivas levantadas pelo nosso trabalho demonstram que a superação da Didática será concretizada quando determinadas transformações sociais acontecerem, especificamente, as que incidem nas relações capital-trabalho e a conseqüente divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, vez que essas relações, além de darem vida aos objetivos escolares, alimentam as contradições no interior da prática pedagógica escolar"; "p.61. "A teoria materialista representa uma outra perspectiva de abordagem do conhecimento, porque admite os nexos internos e históricos do seu conteúdo e forma, reconhecidos no que lhe é imanente, próprio, o modo de produção em que foi gerado e que o determina. Demonstra que o conhecimento tem como critério a apreensão do mundo, pela via da práxis, da unidade teórico-prática materializada na ação-reflexão-ação. (...)."

As pesquisas situadas na abordagem fenomenológico-hermenêutica:

53/nº13e 23 (Definição do problema; Critérios de Objetividade e/ou subjetividade)	p.2. "(...) desvelar as redes de inter-relações e significados atribuídos pelos alunos ao esporte e às competições esportivas; saber como se constroem interesses, desejos e necessidades no espaço das emulações; e identificar os valores, normas e representações que os alunos formam através da cultura esportiva, certamente contribuirá para reflexões sobre essa moral crítica ainda circulante nos discursos de parte expressiva de intelectuais e professores identificados e/ou influenciados pelo pensamento pedagógico renovador da educação física brasileira". Atividade subjetiva: Predomínio da subjetividade nas representações dos sujeitos como na interpretação do pesquisador.
63/nº 21 (Critérios de cientificidade ou de prova científica)	p.67-68. "Dentro dessa proposta, a base teórica norteadora de nossa práxis na escola, ao implementarmos nosso programa de Educação Física, pode ser interpretada pelos seguintes pressupostos": 1. "Superação da visão dualista e fragmentária do ser humano, por uma visão que interprete o ser humano na sua totalidade (...)." 2. "Interpretação do movimento humano enquanto expressão de cultura, que é criada e recriada pela ação constante e dialética do homem, e que por isso devem ser levadas em conta, as expressões diferenciais dessa cultura numa aula de Educação Física (...)." 3. "Superação do papel funcionalista que a Educação Física sempre cumpriu, por uma visão crítica dessa disciplina em relação à sociedade, levando em conta as contradições e os conflitos de classe, as estruturas de dominação e alienação, o papel da mídia na legitimação do poder, etc". 4. "Priorização nas práticas, de princípios como a solidariedade, a cooperação, a autonomia, a participação, a criatividade e a criticidade, em detrimento do individualismo, da competitividade exacerbada, da vitória a qualquer preço, etc". 5. "Princípio da Participação, que prevê a superação de toda e qualquer discriminação que impeça os menos hábeis, os 'gordinhos', os 'baixinhos', os 'descoordenados', etc... de participarem das atividades".

As pesquisas empírico-analíticas, em relação à atividade humana:

5/nº13 e 11 (Definição do problema; Conclusão principal)	p.64. "Que fatores presentes no ambiente escolar (representações sociais) e que dados relacionados à formação docente facilitam e/ou obstaculizam o desempenho do profissional de Educação Física na articulação de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica nos alunos?" p.161. "O desempenho do professor de Educação Física não se mostrou eficiente no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica. (...)."
---	--

19/nº9 (Objetivo principal)	Apresenta limite quanto a esta categoria, quando descola o processo avaliativo de seus objetivos imediatos e os mais profundos. p.95. “investigar se a prática avaliativa, após a implantação da nova sistemática, aponta índice de superação acerca da realidade, então instalada antes de sua implantação”.
28/nº9 (Objetivo Principal)	“(…) Criar um modelo de aula para o ensino do 1º grau, a partir da análise das influências da utilização de métodos criativos de ensino no processo de criatividade, operacionalizada, neste trabalho como o uso diversificado de materiais e locais para a realização de jogos e movimentos, no nível de participação psico-social e nas opiniões dos alunos sobre as aulas de Educação Física”.

Com exceção da n. 27, as pesquisas na abordagem crítico-dialética apontam, para além das críticas à dissociação entre teoria e prática, bem como, em relação à fragmentação do conhecimento, proposições para solucionar este problema. O desafio que se coloca nas pesquisas (com exceção da n.59), é o de articular, a aparente fragmentação da formação entre teoria e prática, bem como dos conteúdos (disciplinas estanques), com seus objetivos reais, expressos nas posições que os sujeitos ocupam na luta de classes, ou seja, do seu papel no processo produtivo. Em especial o fenômeno das práticas corporais, apresenta uma singularidade, que é a de objetivar a cultura humana através de práticas da cultura corporal. Esta característica aponta uma vasta possibilidade de superação da fragmentação teoria-prática na organização do trabalho pedagógico. Romper com as concepções que influenciaram e deram a direção na constituição das práticas da cultura corporal é uma possibilidade, desde que não seja esquecido o objetivo educacional da contra-internalização.

No capítulo da discussão teórica, quando tratamos da fase de transição da manufatura para a grande indústria, ficou claro como a passagem do trabalho do artesão, que dominava todo o processo de produção e conseqüentemente todo o conhecimento necessário para fabricar sua mercadoria, para o trabalho do operário na grande indústria, que ficou responsável por executar uma única tarefa de forma mecânica e repetitiva na produção da mercadoria. Desta forma, acirrou-se a separação entre os que pensam e os que fazem. Precisamos combater, neste sentido, a conformação dos sujeitos sociais, em relação à sua posição na sociedade de classes, aos valores e padrões que os mantêm passivos, apáticos, alienados, o que implica na reorganização do trabalho pedagógico, na definição de um projeto

político pedagógico articulado com a superação das relações que se estabelecem entre os indivíduos e a natureza humana no marco do capital.

As pesquisas na abordagem fenomenológica-hermenêutica procuram refletir acerca dos fenômenos estudados em seu aspecto estritamente subjetivo, a partir das representações dos sujeitos; e ainda alterar a prática educativa a partir das representações dos sujeitos. Essa tendência em abordar o fenômeno no seu aspecto subjetivo, decorre historicamente da ruptura ocorrida entre esta abordagem e a abordagem positivista. Porém, separar a subjetividade humana de sua objetividade, de suas determinações históricas, acarreta em uma manutenção das representações dos sujeitos acerca da realidade, alterando apenas a aparência do fenômeno, deixando sua essência, expressa na generalização inerente à realização da atividade humana no plano da alienação (característica que a atividade humana assume no modo de produção capitalista). Tratam, portanto, da realidade de forma fragmentada, limitada ao conhecimento que o sujeito domina em sua consciência, do seu pensamento nos limites de sua auto-alienação.

Nas pesquisas que se inserem na abordagem empírico-analítica, a atividade humana se relaciona prioritariamente com a dimensão prática, objetiva, dos fenômenos [a fragmentação é a premissa desta abordagem], tais como o desempenho dos professores de Educação Física; as práticas avaliativas dos docentes. A fragmentação entre a prática e a teoria nasce precisamente nesta abordagem. Especialmente em relação à Educação Física, suas origens nas necessidades de preparar os homens para as atividades laboriosas exaustivas em longas jornadas, onde a boa condição da força muscular era o elemento prioritário para a sua contratação. Assim, com o advento da grande indústria, separou-se, no processo produtivo, o homem do conhecimento necessário para produzir um bem. Desta forma é que as “práticas corporais” se constituíram, nos marcos da sociedade do capital. Tem exceção a concepção dos métodos criativos, que propõe, nos limites da abordagem, superar a fragmentação entre pensar e realizar,

desenvolvendo formas criativas e auto-organizadas de tratar dos conteúdos da Educação Física.

2.5. A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO

No que diz respeito à **relação educação-trabalho**, segundo Mészáros (2005), o conceito *para além do capital* é inerentemente concreto, pois tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência auto justificativa para os males do capitalismo. Destaca que na concepção marxiana, a *efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho* seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. Considera ainda dois conceitos principais que devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, sendo que nenhuma das duas é viável sem a outra. A sua realização pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos. O grave fato de a degradante jornada de trabalho dos indivíduos representar também a maior parte do seu tempo de vida teve de ser desumanamente ignorado. O controle do trabalho estruturalmente subordinado, e a dimensão do controle da educação têm que ser mantidos em um compartimento separado, sob o domínio da personificação do capital na nossa época, que se caracteriza pela negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana. (MÉSZÁROS, 2005, p.68).

As pesquisas situadas na abordagem crítico-dialéticas:

Ficha/Questão	Relação educação-trabalho
03/nº11 (Conclusão principal)	“As possibilidades se caracterizam por proposições superadoras da atual organização do trabalho pedagógico. Intrínsecos a essas possibilidades estão os limites, numa relação dialética. Os limites são estabelecidos pelas relações de poder e pela estrutura organizacional da escola, ou seja, os limites ocorrem quer pelas definições de políticas públicas e da lógica social dominante, quer pelas condições de produção do trabalho pedagógico”, p. 113.

07/nº 11 e 18 (Conclusão principal; Interpretação dos resultados: teorias utilizadas ou elaboradas)	Defende uma política de valorização do magistério, garantindo a educação continuada dos professores e o acesso ao conhecimento de ponta; (...) e a clareza dos nexos entre a prática, o projeto pedagógico da escola, projeto de escolarização e o projeto histórico. Reconhece contradições acerca da interdisciplinaridade na escola: a) As iniciativas dos professores dentro da sala de aula não estão de acordo com a organização geral do trabalho escolar; b) A proposição de interdisciplinaridade requer da organização do trabalho pedagógico um pensamento científico e os professores apresentam limites nesse aspecto; e c) Falta de nexo entre as iniciativas dos professores, os objetivos da escola e da sala de aula, que deveria, estar articuladas com um projeto histórico. (Grifos nossos).
12/nº 23, 27 e 11 (Critérios de Objetividade e/ou subjetividade; Concepção de tempo; Conclusão principal).	Considera que p.21. (...) estudar/pesquisar o universo das problemáticas educacionais requer clareza dos seus condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos, bem como dos enfrentamentos necessários ante a essa conjuntura que impele a discussão de democratização dos espaços públicos; e ainda: p.89. “Este estudo pretende situar dentre aqueles que têm como objetivo estudar o fenômeno da educação escolarizada, privilegiando a particularidade da sala de aula, sem desconsiderar o seu nexo com a realidade complexa e contraditória, onde a escola está inserida, (...). Em relação à prática pedagógica, “(...) A prática pedagógica pode igualmente se tornar um poderoso instrumento de consciência política. Neste sentido, os educadores exercem um papel fundamental, pois não é suficiente conhecer novas teorias ou concepções pedagógicas, é preciso estar consciente de seu papel e comprometer-se coletivamente. Acreditamos no questionamento e na reflexão crítica”. (Grifos nossos).
20/nº14 e19 (Questões norteadoras da pesquisa; Críticas a outras teorias ou interpretações)	Problematiza a partir da questão: “ O esporte forma cultura que ritualiza elementos fundamentais da sociedade capitalista como a competição, a concorrência e o rendimento, pode participar de um projeto político-pedagógico emancipatório? Pode? Como pode?” Ainda: p.37. “ O pressuposto da possibilidade de reinvenção do esporte, além de fincado na atualidade da crítica ao capitalismo e na compreensão da escola enquanto espaços de contradições, conflitos e disputa , articula uma determinada perspectiva teórica, de explicação e interpretação do esporte enquanto dado cultural com a necessidade de um trato com esse conhecimento, no âmbito da escola, que seja capaz de promover a sua explicação, negação e superação”. (Grifos nossos).
21/nº12 (Principais recomendações)	Não explicita a relação entre essas categorias – trabalho enquanto categoria fundante do ser humano e a necessidade de sua universalização atrelada à universalização da educação. Apresenta como recomendação a p.57 “Necessidade de se discutir a educação no interior da escola, compreendendo que com ela se constrói a concepção de homem e de mundo, que são refletidas nos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos, estéticos”. A compreensão se restringe à escola.
27/nº19 (Críticas a outras teorias ou interpretações)	Isola a superação da alienação no âmbito da escola: p.57. “Crítica a Escola e suas novas formas de alienação entre os quais as formas atuais do ensino da Educação Física.”
50/nº-	Não apresenta relação entre estas categorias; limita a transformação à escola, conforme podemos observar na questão nº. 11 (Conclusão Principal): “(...) construção de uma proposta metodológica para o ensino do esporte na escola, que incorpora o esporte enquanto conhecimento da Educação Física, enquanto componente curricular que se integra ao projeto pedagógico da escola de forma autônoma e sistematizada”.
59/nº11 e 12 (Conclusão principal; Principais recomendações)	p.152. “As perspectivas levantadas pelo nosso trabalho demonstram que a superação da Didática será concretizada quando determinadas transformações sociais acontecerem, especificamente, as que incidem nas relações capital-trabalho e a conseqüente divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, vez que essas relações, além de darem vida aos objetivos escolares, alimentam as contradições no interior da prática pedagógica escolar. É lícito concluir que, se as categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é “didático”, uma nova expressão didática exige alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida. A transformação da didática terá que ser realizada pelo exercício da superação das contradições reveladas pelas categorias organizadas do trabalho pedagógico/ trato com o conhecimento e avaliação/objetivos, exercício que, direcionado

	pela análise permanente dessas categorias, permitirá visualizar as formas de luta em cada realidade específica”. Ainda: “- Selecionar o conhecimento considerando as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de <u>atual</u> e de <u>útil</u> na perspectiva das classes sociais”; - Compreender o professor como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador – engajado na dinâmica sócio-cultural da comunidade escolar -, que se utiliza, com mais experiência, da atividade prática, “o trabalho social”, como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a autoconsciência dos seus alunos.
--	---

As pesquisas de caráter fenomenológico-hermenêutico:

53/nº -	Não apresenta esta relação. As atividades mencionadas são tratadas de forma estritamente subjetiva, descolada da base material.
63/nº26 (Concepção de homem/ sociedade)	Estabelece um nível de relação entre a educação e a organização social, porém atribui ao projeto de educação o papel histórico da educação física: p.17. “Acredito que a realização de tal pesquisa, possa contribuir nas discussões correntes, sobre a definição de um papel que seja significativo para a Educação Física Escolar no atual momento histórico. Papel esse também capaz de transcender à estreita ligação que essa área do conhecimento, sempre manteve com os interesses das classes detentoras do poder, e assim, num âmbito maior de generalização dos resultados dessa pesquisa, contribuir com um novo projeto de educação em que possam ser considerados os reais interesses das classes populares, hoje alijadas de seus direitos elementares ao exercício da cidadania”.

As empírico-analíticas:

5/nº-	Apresenta esta relação no nível do desenvolvimento de competências para atuação profissional: Nº.13: p.64. “Que fatores presentes no ambiente escolar (representações sociais) e que dados relacionados à formação docente facilitam e/ou obstaculizam o desempenho do profissional de Educação Física na articulação de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica nos alunos?” Os conceitos de educação e trabalho partem da forma capital enquanto forma específica de organização e produção da vida.
19/nº-	- Não faz menção a esta dimensão.
28/nº13 (Definição do problema)	Não estabelece a relação entre educação e trabalho, mencionando, entretanto, a perspectiva criativa e crítica no tempo livre. Busca de novo sentido da Educação Física dentro da Escola, orientada para um esporte de lazer e recreação, nova perspectiva de utilização de tempo livre.

Esta característica se expressa nas pesquisas de caráter crítico-dialético, nas indicações acerca da ampliação do ensino público, do acesso ao conhecimento de ponta, na participação em um projeto emancipatório, na menção da necessidade de articular os nexos entre a prática, o projeto pedagógico da escola, projeto de escolarização e o projeto histórico, quando a prática pedagógica pode se tornar um poderoso instrumento de consciência política. Essa é uma característica que necessita ser abordada com mais ênfase nas pesquisas no sentido de

caracterizar e ressaltar quais são as necessidades humanas que são centralmente atingidas a partir da forma de como se produz a vida no modo de produção do capital, e como a educação [enquanto uma das mediações entre o homem e sua atividade produtiva] pode ser organizada para que sejam dadas respostas concretas na direção da superação da alienação do trabalho.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas quanto à relação vital apontada por Mészáros, apresenta uma crítica à relação da Educação Física com os interesses da classe dominante, ressaltando a necessidade de estar atrelada aos interesses das classes populares. E ainda, a pesquisa preocupa-se com o papel da Educação Física escolar no atual momento histórico. Entendemos que os interesses das classes populares abordados pelo autor, devem ser substituídos pelas necessidades vitais da classe trabalhadora, considerando a história enquanto resultante da luta entre as classes. O discurso das classes populares e seus interesses se situam na perspectiva do trabalho alienado, quando esta categoria abstrata de “classes populares”, é utilizada para expressar interesses imediatos situados dentro dos limites da ordem alienante do capital. Um exemplo é a atual “humanização das favelas”, a valorização exacerbada da produção cultural das comunidades dos morros, como se produzir dentro de condições precárias, com lixo reciclável, sem ferramentas apropriadas, sem técnica desenvolvida, fosse algo revolucionário. Enquanto as classes populares internalizam esta ideologia como sua opção consciente, a classe dominante “esquece” de dizer que esta não é a única alternativa. Assim, as verdadeiras possibilidades revolucionárias [ou seja, as relacionadas com a revolução da forma de produzir a existência no âmbito do trabalho] são abafadas pelo fetichismo da “cultura da periferia”, cujos produtores vão continuar sempre – na periferia.

As pesquisas empírico-analíticas não estabelecem a relação necessária e vital entre a educação e o trabalho, nem tampouco apontam para sua universalização. Transformar a escola em espaço educacional da comunidade não aponta a garantia de universalização da educação

para o atendimento das necessidades humanas em sua relação com o trabalho. A pesquisa n. 28 aborda a busca de um novo sentido na utilização do tempo livre. O tempo livre se relaciona diretamente com o tempo de trabalho, porém a relação não é aprofundada na pesquisa.

2.6. SISTEMA PRODUTIVO

A categoria do sistema produtivo na *educação para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente, em que prevaleça a *sustentabilidade*, que significa o controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, em contraste com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem estabelecida do capital.

As pesquisas situadas na abordagem crítico-dialéticas:

Ficha/Questão	Sistema Produtivo
03/nº11 (Conclusão Principal)	O sistema produtivo como fator limitante: “As possibilidades se caracterizam por proposições superadoras da atual organização do trabalho pedagógico. Intrínsecos a essas possibilidades estão os limites, numa relação dialética. Os limites são estabelecidos pelas relações de poder e pela estrutura organizacional da escola, ou seja, os limites ocorrem quer pelas definições de políticas públicas e da lógica social dominante, quer pelas condições de produção do trabalho pedagógico”, p. 113.
07/nº11 e 12 (Conclusão principal; Principais recomendações)	Reconhece o projeto histórico capitalista, anuncia a necessidade de nexos com projeto histórico, porém não apresenta que projeto seria esse: “Constatamos que está sendo formada, no interior da escola capitalista , uma outra lógica e o trato com o conhecimento escolar; (...)” “(…) uma política de valorização do magistério, garantindo uma educação continuada dos professores e acesso ao conhecimento de ponta; necessidade de uma dinâmica geral da escola mais participativa e colaborativa, em que os problemas dos professores sejam problemas da escola; e clareza do nexo entre a prática, o projeto Pedagógico da Escola, Projeto de Escolarização e Projeto Histórico ”. (Grifos nossos).
12/nº18, 13, 26 (Interpretação de resultados: Teorias utilizadas ou elaboradas; definição do problema;	Situa a problemática estudada no modo de produção da vida: “A sustentação teórica da pesquisa concentrou-se na questão das relações do Estado capitalista e a Escola e na questão das concepções pedagógicas que têm orientado a prática da Educação Física”. Questiona “quais as relações entre a educação física escolar/ educação física hoje e a questão das classes sociais existentes?”, p.2.; Entende o processo educacional como: p.23, “Processo histórico vivido pela sociedade brasileira frente à sua conjuntura social,

concepção de homem/sociedade)	política, econômica, cultural”.
20/nº19 (Crítica a outras teorias ou interpretações)	Faz a crítica ao atual modo de produção da vida: “O pressuposto da possibilidade de reinvenção do esporte, além de fincado na atualidade da crítica ao capitalismo e na compreensão da escola enquanto espaços de contradições, conflitos e disputa, (...)”
21/nº19 e 12 (Crítica a outras teorias ou interpretações; Principais recomendações)	Crítica à vertente educacional neoliberal. Aponta p.57. “Necessidade de se discutir a educação no interior da escola, compreendendo como ela se constrói a concepção de homem e de mundo, que são refletidas nos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos, estéticos”. Neste sentido não apresenta uma crítica radical e clara ao sistema produtivo vigente, nem tampouco aponta à alternativa ao mesmo.
27/nº-	Não faz menção ao sistema produtivo vigente; trata abstratamente da transformação social, como por exemplo na questão nº 14 (Questões norteadoras da pesquisa), quando questiona: p.38. Que estudos apontam caminhos para subsidiar uma abordagem metodológica alternativa no ensino do jogo, no qual os alunos, ao aprenderem um conhecimento contribuam para a melhora das relações sociais no mundo em que vivem?
50/nº-	Não faz menção ao sistema produtivo em que vive-se, não apresenta crítica, apenas apresenta considerações acerca das manifestações esportivas, como apresentado na questão 23 (Critérios de Objetividade e/ou subjetividade): “a diferença existente entre os dois paradigmas de esportes (...)”, p.44. Entre esporte da escola (educacional) e na escola (olímpico institucionalizado)”
59/nº19 e 22 (Críticas a outras teorias e interpretações; Concepção de Ciência)	p.60. “As explicações sobre a produção e apropriação do conhecimento que não levam em conta a base material que as determina, os interesses de classe que estão em confronto e o projeto histórico a ser construído, são explicações idealistas, porque desconsideram e desconectam o conhecimento das situações históricas que o geram, desenvolvem e transformam. Essa abordagem do conhecimento é limitada pela perda da perspectiva de totalidade” - (...). p.153. “Entendemos que a luta contra a confusão ideológica e a falta de referências é determinante. (...). Não é gratuito o bombardeio ideológico dos intelectuais que, (...), procuram esconder os rumos que o capitalismo determina para a educação, apontando, por exemplo, que: “A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes - capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” MELLO (1996). p.61. “A teoria materialista representa uma outra perspectiva de abordagem do conhecimento, porque admite os nexos internos e históricos do seu conteúdo e forma, reconhecidos no que lhe é imanente, próprio, o modo de produção em que foi gerado e que o determina. Demonstra que o conhecimento tem como critério a apreensão do mundo, pela via da práxis, da unidade teórico-prática materializada na ação-reflexão-ação. (...)”.

As pesquisas de caráter fenomenológico-hermenêutico:

53/nº-	Não faz menção ao sistema de produção da vida. As atividades mencionadas são tratadas de forma estritamente subjetiva, descolada da base material.
63/nº-	Compreende e faz crítica à educação física e seus desdobramentos durante a história, porém descola a experiência desenvolvida destas explicações (sem dúvidas superficiais, que não caracterizam o sistema produtivo): Nº. 14 (Questões norteadoras da pesquisa): p.12. “A Educação Física, ao longo da sua história, sempre desempenhou diferentes papéis que foram a ela atribuídos em função de contextos específicos, refletindo dessa forma os interesses de determinados setores da sociedade, fator preponderante na íntima ligação que se estabeleceu entre essa área do conhecimento, e os detentores do poder político, econômico e cultura em períodos determinados da história de nosso país”. p.13. “Um outro fator que influenciou sobremaneira essa área, sendo notado até os dias de hoje, foi o esporte de competição de rendimento.

	Calcada nos valores da sociedade capitalista, onde o individualismo, a competitividade e o 'sucesso', são palavras de ordem", (...).
--	--

As empírico-analíticas:

5/nº-	Pressupõe a neutralidade científica, isolando o fenômeno estudado limitando-o à habilidades técnicas de professores de Educação Física em desenvolver competências corporal-cinestésica de alunos. Nenhuma menção ao sistema produtivo.
19/nº-	Não há menção, limita a experiência ao âmbito da escola.
28/nº-	A categoria "social" é bastante utilizada como uma das dimensões com a qual o sujeito se relaciona, porém carece de conteúdo da realidade concreta para definir que sociedade, que social é este. "p.1. sujeito de integração na participação psico-físico-social".

Esta característica da educação para além do capital é pouco mencionada nas pesquisas. E no período histórico em que nos encontramos, de crise estrutural do modo de produção, esta é uma possibilidade que precisa ser urgentemente resgatada frente às considerações do próprio Mészáros (2002) acerca das conseqüências graves da produção da vida no capitalismo, que são a destruição sem precedentes, em toda era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza.

É importante destacar que nas pesquisas crítico-dialéticas, a categoria sistema produtivo é abordada, e podemos verificar quando os pesquisadores apresentam nexos entre a organização do trabalho pedagógico, o projeto político-pedagógico da escola, e o projeto histórico. As relações entre a singularidade da Educação Física e a generalidade do sistema produtivo na perspectiva para além do capital devem estar bem amarradas, clarificadas, explicitadas, pautadas em uma teoria da transição, sem a qual, qualquer ideal de mudança transforma-se em idealismo.

A forma como esta característica aparece nas pesquisas são manifestação do real concreto elevado ao nível do pensamento. Ou seja, o controle consciente por parte dos produtores livremente associados não está dado na realidade, não podendo estar compondo o

pensamento dos pesquisadores. O que significa que, por um lado, o desenvolvimento de pesquisas deve estar localizado no esforço das lutas sociais, visando construir mediações de primeira ordem para um novo estado qualitativo da produção da existência; e por outro, a formação dos pesquisadores e a organização do trabalho pedagógico devem ser alterados na direção dos objetivos de superação do capital.

2.7. GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Em relação à **gestão da educação**, na *Educação para além do capital* deve prevalecer a autogestão, onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. A auto-educação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo e inevitavelmente em mudança. O mesmo é aplicável às práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. (Mészáros, 2005, pp. 65-74).

As pesquisas situadas na abordagem crítico-dialéticas:

Ficha/Questão	Gestão da Educação
03/nº12 (Principais recomendações)	A gestão se expressa em diferentes níveis: “Participação nos momentos avaliativos; - proposições que priorizam outras relações entre disciplinas e professores, como construção de uma visão interdisciplinar a partir da sistematização de momentos coletivos; - Questionamento sobre as formas avaliativas priorizadas na aula; - construção e redimensionamento dos espaços físicos da disciplina e de momentos importantes no cotidiano da escola (recreação); - propostas que redimensionam a forma de organização do tempo escolar (ciclos); e a integração de atividades comuns (festas, gincanas, tema gerador); - preocupação com a sistematização e com aprofundamento teórico; busca de melhoria da formação acadêmica e profissional”, p.127 – 128.
07/nº -	Nº. 12 (Principais recomendações)A relação entre a gestão da educação a partir da reorganização do processo produtivo aparece com limites, conforme já apontado na

	<p>categoria sistema produtivo: “(...) uma política de valorização do magistério, garantindo uma educação continuada dos professores e acesso ao conhecimento de ponta; necessidade de uma dinâmica geral da escola mais participativa e colaborativa, em que os problemas dos professores sejam problemas da escola; e clareza do nexo entre a prática, o projeto Pedagógico da Escola, Projeto de Escolarização e Projeto Histórico”. (Grifos nossos)</p>
12/nº -	<p>Nºs. 11 e 14 (Conclusão principal; questões norteadoras). Apresenta uma contradição da realidade quando conclui que “p.vii. A partir das três categorias de análises – escola, visão de mundo e prática pedagógica constatou-se que a escola é uma instituição de reprodução e também de produção dos conhecimentos voltados aos interesses dominantes”; e questiona “Que está acontecendo com a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas públicas que atendem os comandos populares, p.2.</p>
20/nº -	<p>Nº. 14 (Questões norteadoras da pesquisa): Questiona como deve se inserir o conteúdo esporte na escola: p.22. “Como combinar essa “desportivização” da Educação Física com o não abandono do esporte pela escola? Como deverá ser o tratamento do esporte na escola e particularmente nas aulas de Educação Física? – O esporte forma cultural que ritualiza elementos fundamentais da sociedade capitalista como a competição, a concorrência e o rendimento, pode participar de um projeto político-pedagógico emancipatório? Pode? Como pode?”</p> <p>p.37. “Ao reconhecer a determinação social da escola aprisiona-se nos seus limites ou vai-se além e considera-se também as suas possibilidades”? (Grifos nossos)</p>
21/nº -	<p>Nº. 9 (Objetivo principal) Não situa o objetivo a partir das necessidades localizadas na realidade concreta. p.86. “O estudo em como objetivo apresentar uma proposição explicativa sobre o trato com o conhecimento Dança no interior da disciplina Educação Física, nexos, em referências da teoria crítica da Educação analisando como ela vem sendo pedagogizada, e como poderia ser nessa perspectiva, bem como identificando os elementos que a qualificam no processo educativo”.</p>
27/nº -	<p>Nº. 12 (Principais recomendações) - Atribui a “consciência” do professor definir a gestão: “O professor em sua prática pedagógica, quando no ensino do jogo na Escola, devem pontuar caminhos para não se acomodar diante daquelas concepções que o levem a busca do ensino transformador na escola”.</p>
50/nº -	<p>Nº. 11 (Conclusão principal) – não considera as necessidades vitais localizadas na realidade concreta na “(...) construção de uma proposta metodológica para o ensino do esporte na escola, que incorpora o esporte enquanto conhecimento da Educação Física, enquanto componente curricular que se integra ao projeto pedagógico da escola de forma autônoma e sistematizada”.</p>
59/nº -	<p>Apesar de não estar posto na realidade estudada, o trabalho, a partir das análises realizadas, apresenta formulações que representam referência importante na direção da materialização da gestão da educação: 23, 26 e 18 (Critérios de Objetividade e/ou subjetividade; Concepções de homem/sociedade). p.20. “(...) consideramos que a natureza dos problemas que nos propomos a estudar apontava para o uso de categorias que <u>emergissem da dinâmica do real incluindo suas contradições</u>, quer dizer da lógica que seu movimento contraditório determinasse, visando a assegurar a abrangência exhaustiva e o reflexo fiel e profundo da realidade em análise.” (gf. do autor).</p> <p>p.50. “Assim, num projeto político-pedagógico que aponte o socialismo, a formação dos escolares deve ter como norte o homem como construtor ativo, cujos sentimentos solidários o fazem rejeitar a exploração do homem pelo homem (...)”.</p> <p>p.142. “Como aspecto preponderante da categoria - par organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento, propusemos a “realidade atual” como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, conceito que deve ser compreendido como referência política, decorrente do projeto histórico que dá origem ao projeto político pedagógico da escola. Sem medo de sermos ousados, queremos afirmar que somente a clareza do caráter dessa referência pode impedir que a escola insista em defender como tarefa a “distribuição democrática do saber historicamente acumulado” enquanto subtrai desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico</p>

	em questão, portanto, do projeto de “homem” que a escola quer formar”.
--	--

As pesquisas de caráter fenomenológico-hermenêutico:

53/nº -	As atividades mencionadas são tratadas de forma estritamente subjetiva, descolada da base material, conforme pode ser observado quando menciona a gestão do esporte: Nº. 12 (Principais recomendações): p.90. “A nós, professores, cabe refletir sobre esta pluralidade de adesões que o esporte engendra; interagir nosso saber pedagógico com essas possibilidades múltiplas; rever nossas metodologias. Dialogando, encontraremos modos de administrarmos o esporte, a competição e o rendimento dentro da escola contemplando, senão a todos, mas a maior parte possível de alunos. Devemos buscar metodologias construídas nas ações, que levem em conta a forma como o nosso aluno relaciona-se com o esporte e seus ambientes”.
63/nº	Nº 16 e 12 (Instrumentos de coleta de dados e informações; Principais recomendações): Houve na experiência educacional analisada um nível de auto gestão, conforme pode ser visto: p.66. “A partir desse primeiro contato com a turma, o grupo de trabalho cooperativo começou a definir então, a estratégia de ação do grupo, que consistiu em atribuir papéis a cada participante, com o propósito de cobrir todas as tarefas implicadas no processo, tais como: registro de anotações das aulas, relatórios das atividades diárias, registro das falas dos alunos considerados significativas, preparação do material para as aulas, bem como definir qual dos monitores seria o responsável direto pela direção de cada aula”. Baseado no entendimento de que: p.17. “Acredito que a realização de tal pesquisa possa contribuir nas discussões correntes, sobre a definição de um papel que seja significado para a Educação Física Escolar no atual momento histórico. Papel esse também capaz de transcender à estreita ligação que essa área do conhecimento, sempre manteve com os interesses das classes detentoras do poder, e assim, num âmbito maior de generalização dos resultados dessa pesquisa, contribuir para um novo projeto de educação em que possam ser considerados os reais interesses das classes populares, hoje alijadas de seus direitos elementares ao exercício da cidadania”.

As empírico-analíticas:

5/nº-	Na questão 12 (Principais recomendações), apresenta comentário no que se refere à escola, não indo a raiz da questão acerca da gestão da educação [não mencionada em nenhum momento no estudo], como se pode observar: transformar a escola em espaço educacional da comunidade.
19/nº-	A gestão é tratada no nível da avaliação escolar, onde o principal responsável é o professor, sendo a mudança da prática avaliativa uma forma de superar as práticas anteriores.
28/nº-	Nº 13 (Definição do problema) “Busca de novo sentido da Educação Física dentro da Escola, orientada para um esporte de lazer e recreação, nova perspectiva de utilização de tempo livre”. A perspectiva de gestão se encontra no âmbito da aula de educação física com a participação do aluno criativamente.

Em relação à **gestão da educação**, na *Educação para além do capital* deve prevalecer a autogestão, onde a intervenção da educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. A auto-educação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva não podem

ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo e inevitavelmente em mudança. O mesmo é aplicável às práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. (Mészáros, 2005, pp. 65-74).

Nas pesquisas crítico-dialéticas, a característica da autogestão da educação é abordada em sua relação com a categoria sistema produtivo. A questão central é que, há necessidade de abordá-la dentro de um projeto histórico do qual **necessitam ser construídas as condições para seu estabelecimento.**

As contradições do real são profundas, e as experiências realizadas constituem-se enquanto possibilidades que demonstram que a alienação do trabalho pode ser superada. A principal possibilidade de superação que a educação pode alcançar, nas experiências desenvolvidas, é a alienação do homem em relação a si mesmo enquanto ser-genérico, com certo limite dado que as somente com a superação da alienação das condições da existência é que isso acontecerá efetivamente. As diversas experiências nas quais se alterou a organização do trabalho pedagógico demonstram isso.

No que diz respeito à gestão da educação, esta por sua, vez depende do sistema produtivo. Se o sistema produtivo não é alterado, a gestão terá limites. E vice-versa. Se mudar o sistema produtivo e não mudar a gestão da educação, o mesmo terá limites, dentro do quadro da necessidade de alteração de valores, normas, conteúdos necessários ao desenvolvimento da produção no marco para além do capital.

Reconhecemos que existem experiências sendo desenvolvidas nesta direção, de alteração das relações de produção, e alteração dos objetivos educacionais baseados nesta primeira, como é o caso de experiências das lutas do campo, que vêm travando o embate

contra a propriedade privada da terra (pilar do modo do capital), e por outro vêm reivindicando uma educação do campo, com princípios filosóficos e pedagógicos contrários aos objetivos da escola capitalista.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

No momento histórico atual verificamos os ataques que a educação vem sofrendo do ponto de vista ideológico, político e econômico, que são identificados a partir do reordenamento legal advindo das reformas do Estado, que por sua vez, está cada vez mais inserido na política econômica global que vem, com sua face fetichizada, se valendo de diversos mecanismos, dentre eles, as instituições formais de educação pública, para adentrar a objetividade/subjetividade dos indivíduos, destituindo-os das condições fundamentais para sua formação enquanto ser-humano-genérico.

É na direção de superação desta condição, que nos propusemos a avaliar e apresentar as possibilidades de concretização de uma educação para além do capital a partir de experiências científicas, rigorosas, elaboradas com base em fontes definidas, instrumentos, técnicas e método. Assim apresentamos a seguir as possibilidades levantadas a partir das categorias analisadas:

1) A possibilidade de auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos”, humanamente está presente na medida em que parte das pesquisas (38,46%) expressa sua preocupação com a concepção de sujeito histórico, inserido em um projeto de sociedade e participe de sua alteração radical.

2) Quanto ao conhecimento, as possibilidades emergem da articulação (38,46% das pesquisas) entre o indivíduo histórico (categoria anterior) à sua apropriação do conhecimento úteis e relevantes, enquanto possibilidades de intervir no real na perspectiva da mudança radical de forma consciente. Esta relação é fundamental por dar uma direção para a atividade humana (que será sintetizada posteriormente articulada a uma perspectiva de mudança radical). Há ainda a perspectiva da modificação no trato com o conhecimento, articulada com

uma modificação no comportamento dos indivíduos no ambiente escolar. (46,15% das pesquisas).

3) Em relação à mudança, as possibilidades colocadas se expressam na articulação entre os processos educacionais e a possibilidade da alteração radical rumo a outro projeto histórico (46,15%). Consideramos que a questão colocada em relação às pesquisas que se situam nesta compreensão, é a da necessidade de clarear melhor a mudança em função de uma teoria da transição e situar a educação neste processo. Para Mészáros existe uma diferença fundamental entre negar o capitalismo e construir uma sociedade além do capital, este é um elemento a ser observado.

4) Em relação à atividade humana as possibilidades se expressam na consideração da indissociabilidade entre teoria e prática, na interdisciplinaridade, pela consideração da prática como critério de verdade. O desafio que se coloca para estas pesquisas é o de articular a aparente fragmentação da formação entre teoria e prática, bem como dos conteúdos (disciplinas estanques), com seus objetivos reais, expressos nas posições que os sujeitos ocupam na luta de classes, ou seja, do seu papel no processo produtivo. Nossa posição é a de que, articulando a concepção de indivíduo histórico, de posse do conhecimento útil e necessário, articulados a uma perspectiva de mudança radical do modo de produção da vida, a atividade humana tem que ser mais do que nunca expressa em seu caráter fundamental para a existência humana, dentre elas a principal – o trabalho. O desafio de recolocar uma teoria da transição, situar o papel da educação nesta, demonstra que a alteração da concepção de atividade humana, principalmente o trabalho, deve constituir o pano de fundo da educação, na perspectiva da formação do novo homem e da nova mulher.

5) As possibilidades da relação trabalho-educação na perspectiva da educação para além do capital se apresentam na medida em que as pesquisas explicitam sua concepção de

trabalho, e sua concepção de educação, e de projeto histórico. Universalizar o trabalho e a educação é um pressuposto vital para a humanidade. Portanto, os estudos que vêm sendo desenvolvidos. A auto-organização e auto-determinação dos sujeitos, expressa no trabalho pedagógico devem se situar dentro da possibilidade de estes reconhecerem a necessidade da igualdade substancial entre os seres humanos, como o acesso às atividades da cultura corporal, e a partir daí, constituírem cada vez mais, formas complexas de organização na direção da satisfação de suas necessidades, tal como a organização política.

6) A categoria do sistema produtivo, de forma alguma as pesquisas deixaram de mencioná-lo. Foram estabelecidos nexos e relações entre a prática pedagógica da Educação Física e a busca por outro projeto histórico. O que devemos, enquanto pesquisadores é buscar a inserção de nossas experiências em um programa de transição, para além de mencionar a necessidade da transição, mesmo que nosso objetivo de pesquisa central não seja este. E para tanto, retomar os clássicos da primeira geração de Marxistas é imprescindível⁵⁹. Além disso, em relação às formas de produção científica, experiências vêm sendo desenvolvidas, como é o caso da pesquisa matricial em redes de intercâmbio. Esta pressupõe a produção em equipe, de forma solidária, com unidade teórica, em torno de problemáticas vitais. Trata-se de um passo importante que vem sendo dado na educação física do nordeste brasileiro.

7) Em relação à gestão da educação, podemos apontar a mesma necessidade em relação ao sistema produtivo, construir experiências pautadas nas teorias clássicas. É uma discussão importante a questão de gerenciar a escola com base em princípios socialistas quando vivemos na sociedade do capital. Por esta razão que Mészáros aponta a necessidade de inserção da mudança da escola atrelada à mudança do sistema produtivo. Mas existem

⁵⁹ Segundo Perry Anderson, o primeiro grupo de intelectuais da tradição clássica (Marx, Engels, Labriola, Mehring, Kautsky, Plekanov, Lênin, Rosa Luxemburgo, Hilferding, Trotski, Bauer, Preobrajenski, Bukhrin) centravam suas análises na política e na economia, pois suas experiências marcantes em suas formações políticas foram ou a Primeira Guerra ou a influência da Revolução Russa. Após este grupo, o conjunto das obras constituiu uma tendência inteiramente nova no desenvolvimento do materialismo histórico, tornou-se um tipo de teoria que em certos aspectos era muito diferente do que os precedera. [...] O deslocamento do eixo gravitacional do marxismo europeu no sentido da filosofia foi resultado do abandono progressivo de estruturas econômicas ou políticas como objetos centrais da teoria. (ANDERSON, 2004).

experiências educacionais em nosso país, que sem dúvidas, devem ser avaliadas no sentido da possibilidade de autogestão por parte dos sujeitos envolvidos com base em suas necessidades e reivindicações políticas e econômicas. A realidade vem demonstrando que as experiências desenvolvidas no campo podem nos dar indicações para a alteração a gestão da educação, com base em possibilidades de alteração da lógica de produção da vida, bem como de produção do conhecimento a partir desta reorganização.

Com base nas análises verificamos que na produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do Brasil com a temática escola, as possibilidades *para construção da perspectiva de modificação radical das relações entre homem-homem e homem-natureza, tendo como referência “A Educação para Além do Capital”*, estão colocadas. Através da identificação de tendências conflitantes na concepção de Educação Física escolar, bem como de educação, que se consolidam na região nordeste por meio da articulação entre pesquisadores em torno de problemáticas significativas, a produção analisada expressa a luta de classes, de onde emergem as contradições da realidade, que são, por sua vez, o motor da história.

Isto não significa que tudo está perfeito, dado e acabado no nordeste brasileiro. Ao contrário, ainda há muito a ser realizado, conforme os dados apresentados. Questões a serem aprofundadas emergem das análises, como é o caso das categorias sistema produtivo e gestão da educação. É necessário reconhecer na realidade, as possibilidades imediatas, as mediatas e as históricas. Ainda, reconhecer quem são os sujeitos coletivos que estão se dispondo a concretizá-las. Que táticas utilizam, que teoria baseia suas ações, como vem produzindo sua existência, como organiza a educação. Que ações políticas vêm desenvolvendo que os permitem romper com os pilares centrais do capital enquanto modo de produção. Reconhecemos assim que as possibilidades estão dadas, na direção da construção de uma sociedade além do capital. Conforme colocou Trotsky ainda em 1938,

[...]. Todo o falatório, segundo o qual, as condições históricas não estariam 'maduras' para o socialismo, são apenas produto da ignorância ou de um engano consciente. As premissas objetivas necessárias para a revolução proletária não estão somente maduras: elas começam a apodrecer. Sem vitória da revolução socialista no próximo período histórico, toda a humanidade está ameaçada a ser conduzida a uma catástrofe. (Trotsky, 2003, p.9).

A observação feita por Trotsky pode ser averiguada no contexto atual, quando a classe trabalhadora vem passando pelas mais duras provações por um lado, e por outro, quando, por exemplo, no Brasil e na América Latina, podemos ver o processo de organização do enfrentamento por parte das lutas sociais cada vez mais organizadas e combativas que se originam no seio desta contradição de fundo. É certo que vivemos em uma crise que aflige as lutas sindicais, campesinas, partidárias, materializada no divisionismo, individualismo, esvaziamento político, cooptação de lideranças, mortes entre outros. Mas também é verdade que as experiências em curso na América Latina no que diz respeito à alteração da lógica de produção da vida são o sinal de que existem possibilidades concretas para tal.

Isto nos leva à compreensão que uma outra base para a educação [no sentido da formação humana] pode ser construída, porém somente sob a pressão e a luta política pautada pelos interesses da classe trabalhadora, e com base em uma teoria revolucionária [que necessita ser resgatada]. Assim, a base técnica para produção da vida necessita ser alterada em sua relação dialética com os processos educacionais. A educação, neste contexto, passa a ter objetivo claro e definido. A educação cumpre um papel importante na construção de uma outra cultura humana de produzir a existência. O legado que, enquanto professores/pesquisadores que vivem a realidade degradante do Nordeste do Brasil, estaremos construindo, conforme formulou Marx (1990) pesará inexoravelmente nos cérebros das novas gerações. (MARX, 1990, p.17).

Portanto, para que haja alteração da relação dialética entre ciência e educação, é necessário que haja o rompimento com a concepção mediadora degradante da ciência, que se dará no terreno da práxis revolucionária. Isto significa que as mudanças na realidade não

devem ser *formais*, mas sim *essenciais*. De nada vale modificar as instituições formais (cujo papel é produzir tanto consenso quanto possível de forma institucionalizada), o que nos interessa é provocar uma mudança radical no sistema de produção da vida. Lênin e Trotsky condenam terminantemente o modo de pensar puramente histórico, reformista, passivo, conservador em que se justificam os erros de hoje pelos erros de ontem. Em contraposição a estes tipos de pensamento, o modo de pensar dialético, marxista, compreende os fenômenos no seu desenvolvimento objetivo e, ao mesmo tempo, encontra, nas condições internas deste desenvolvimento, a base que lhe permite realizar suas “normas”.

É imprescindível reconhecermos que estas condições da existência humana não caem do céu, mas são construídas pelo homem, e que, em sua contraposição, diversas experiências podem ser destacadas como possibilidades para a superação da alienação do trabalho. E são nelas que devemos nos debruçar, buscando construir outra base para suprir as necessidades de existência humana, no marco socialista.

Consideramos fundamental desenvolver experiências que possam pautar a alternativa do método materialista histórico dialético enquanto possibilidade para a produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer. A ciência ocupa uma posição estratégica na medida em que este conhecimento, possibilita ao homem, uma intervenção qualificada na realidade na direção de sua modificação.

A perspectiva é a de construirmos as condições necessárias para a produção da vida baseadas em métodos que nos permitam responder cientificamente aos problemas que se localizam no mundo da necessidade humana. Segundo TROTSKY (s/d):

A tarefa de vida ou morte do proletariado não consiste atualmente, em interpretar de novo o mundo, mas em refazê-lo de cima a baixo. [...] Somente sob a base de uma cultura socialista a humanidade sentirá a necessidade de revisar a herança ideológica do passado e sem dúvida nos superará não só na esfera da economia, como também na da criação intelectual. (TROTSKY, s/d, pp. 99-100).

Tendo esta tarefa histórica no horizonte, a partir das análises das produções, apontamos recomendações para que, enquanto pesquisadores possamos consolidar a perspectiva da educação atrelada a uma sociedade além do capital: resgatar de forma clara e coerente uma teoria da transição, e a partir desta, explicitarmos a articulação entre a universalidade e unidade dialética entre a educação e o trabalho abordando firmemente a possibilidade da sustentabilidade enquanto o controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, apontando possibilidades de auto-gestão da educação, e neste contexto, da Educação Física.

Outra observação é a de que necessitamos, enquanto pesquisadores, a partir das nossas opções teóricas, dar mais ênfase a um vocabulário que expresse exatamente as idéias e concepções de mundo que defendemos. Essa observação se coloca na linha de que não podemos, neste momento histórico, de destruição das forças produtivas, sob a égide da destruição da vida na terra, ‘abrandar’ nosso vocabulário. Segundo Trotsky (s/d, p.105), *a terminologia é um dos elementos da luta de classes*. O pensamento científico vem sendo esvaziado cada vez mais, de seu conteúdo histórico, de classe, através da disseminação de teorias que desconsideram a miséria, a pobreza como conseqüências graves, tratando-as como meras diferenças que precisam ser respeitadas. Neste sentido, é necessário considerarmos as forças que o conhecimento científico adquire no modo de produção capitalista – forças: produtiva, ideológica e política – em nossas elaborações teóricas.

Não obstante dos desafios lógicos apresentados, as análises suscitam uma questão de fundo a ser respondida em um momento posterior, que é a compreensão de que o conhecimento científico enquanto uma mediação de primeira ordem, ou seja, como um dos elementos que, no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, está inserido na produção e reprodução da vida humana, portanto, seu caráter não alienado necessita ser concretizado em uma estreita articulação com os processos de formação humana, na direção

da superação radical do modo de produção do capital, alicerçado na busca ao ser humano-genérico, emancipado, livre e consciente, no marco da sociedade socialista.

Esta questão se coloca por compreendermos que o embate entre projetos históricos deve estar presente na discussão acerca da produção do conhecimento, por ser esta última, produto da atuação humana durante sua história, na relação **necessidade - acúmulo de conhecimento/educação - meios de produção - atividade produtiva - novo ser objetivado -nova síntese**. Como já apontamos anteriormente, levando em consideração as mediações de primeira ordem, não é qualquer ciência que estamos defendendo, mas sim a alteração radical, com base no horizonte histórico socialista, de sua caracterização enquanto mediação de segunda ordem.

Ressaltamos ainda, que nos distanciamos da concepção pretensa de “sociedade do conhecimento”, quando consideramos a atividade produtiva (trabalho) enquanto uma atividade teleologicamente guiada. Isto significa que não é possível ao homem, frente a uma necessidade, projetar uma nova forma a ser objetivada, sem a apropriação da generalização histórica do conhecimento produzido por seus antecessores, nem tampouco, por outro lado, empregar o novo conhecimento elaborado em sua atividade produtiva [síntese de múltiplas determinações] na produção e reprodução da vida. O conhecimento científico nasce e se realiza durante a atividade produtiva enquanto uma mediação necessária para sua concretização.

Assim, ao entendemos que a finalidade última da produção do conhecimento - a de elaborarmos um conhecimento que nos permita intervir na realidade de uma determinada forma -, é fundamental no processo de *generalização* atribuído ao trabalho na produção das condições necessárias à manutenção da vida, precisamos, a partir de experiências concretas, junto à luta política-econômica, apontar que não são os resultados da produção do conhecimento que por si só vão modificar o modo de produção da vida, mas a alteração

radical dos seus processos de produção – a alteração de sua base técnica e material -, objetivadas na atividade produtiva. Este é o desafio que está colocado daqui para frente. Estamos dispostos a enfrentá-lo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Ciência e Educação Física no discurso dos pesquisadores do nordeste brasileiro**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2004.
- ALBUQUERQUE, J., CHAVES, M., OLIVEIRA, A., SÁNCHEZ GAMBOA, S. SILVA, T., TAFFAREL, C. SUB-PROJETO DE PESQUISA: Epistemologia da Educação Física: A produção de pesquisa do nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe). **Relatório Final PIBIC/UFAL/2002-2003**. Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, agosto, 2003.
- ALBUQUERQUE, J., CHAVES, M., OLIVEIRA, A., SÁNCHEZ GAMBOA, S. SILVA, T., TAFFAREL, C. A produção de pesquisa do nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2002. **Relatório Final PIBIC/UFAL/2003-2004**. Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, agosto 2004. Financiamento CNPq.
- ALVES, C., ALBUQUERQUE, J., CHAVES, M., OLIVEIRA, A., SÁNCHEZ GAMBOA, S. SILVA, T., TAFFAREL, C. A produção de pesquisa do nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004. **Relatório Final PIBIC/UFAL/2004-2005**. Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, julho 2005. Financiamento CNPq.
- ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental; Nas trilhas do Materialismo Histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- BONOTTO, Edvar Luiz. **Ciência para além do neoliberalismo e do determinismo tecnológico**. Revista Princípios. 2005. P. 72-80.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2ªed. Rio Grande do Sul: Ijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. As ciências do Esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.
- BRASIL. Pesquisa Fapesp: Ciência e Tecnologia no Brasil. **Hermanos na ciência**. São Paulo: Setembro de 2006, nº127, p.21.

CHAVES, Márcia Ferreira. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe): balanço e perspectivas - 1982-2004.** Universidade Federal da Bahia. (Tese de Pós-doutoramento). 2005.

CHAVES, Márcia, SÂNCHEZ GAMBOA, Silvio & TAFFAREL, Celi (Orgs.). **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer.** Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer [LEPEL/UFAL/UFBA]. Maceió: Edufal, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista Histórica: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COGGIOLA, O. **A propósito da regulamentação da Lei de Inovação Tecnológica: ciência & tecnologia e desenvolvimento econômico: por quem os sinos dobram?** E-mail. Acesso: Novembro 2005.

_____. **Ecologia e Marxismo.** In: Revista Motrivência. Ano 16, n.22, p.36-46, jun/2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENGELS, Frederic. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** 4ª ed. São Paulo: Global, 1990.

ESCOBAR, Micheli Ortega & TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital.** Rascunho digital. www.faced.ufba/rascunhodigital.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'.** In: Educação e Sociedade, Ano IX, n. 27; São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. **Como iludir o povo**. São Paulo: Global, 1979.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EdUFAL, 1997.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX E ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Global, 1984.

_____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1990.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004. 8ª.ed.

NETO, Amarílio Ferreira, GOELLNER, Silvana Vilodre & BRACHT, Valter. (Orgs.) **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

PAIVA, A. C. de. **Produção científica na graduação: desafios para a Educação Física**. (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos, 1994. [Coleção Gnosis, v. 3].

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DIGITALIZADA. Caxambú, MG: XIII CONBRACE: CBCE 25 anos, 1979-2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. **Fundamentos para la investigación educativa: pressupostos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998a. [Colección mesa redonda, n. 66].

_____. **Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias**. In: Revista Motrivivência. Florianópolis, ano 5, n. 5, 6, 7, Dezembro, pp.34-46.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. (Tese). Campinas, Praxis. 1998b.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). 2^a. Ed.

SOBRAL, F. A. A da F. **A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986.

SILVA, Rossana Valéria de. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando a suas pesquisas**. Santa Maria 1990. [Dissertação]. Faculdade de Educação Física, UFSM.

SILVA, Rossana Valéria de. **Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [Tese]. 1997.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Perspectivas pedagógicas em Educação Física**. In: GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997, p.106-130.

TAFFAREL C. N. Z. **A prática pedagógica na produção do conhecimento e formação acadêmica na área de Educação Física & Esporte: a possibilidade estratégica da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão**. Universidade Federal da Bahia. Fevereiro de 1999.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TROTSKY, Leon. **Em defesa do Marxismo**. S/L: Proposta Editorial Ltda, s/d.

_____. **Programa de Transição**. S/L. Publicação da Liga Bolchevique Internacionalista, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

ESQUEMA PARADIGMÁTICO⁶⁰ A LÓGICA RECONSTITUÍDA

Relação dialética entre Pergunta [P] e Resposta [R]

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade → Problema → Quadro de questões → Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico Técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.

!

!

Nível Metodológico Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto, delimitação do todo, sua relação com as partes, [desconsideração dos contextos].

!

!

Nível Teórico. Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta

!

!

Nível Epistemológico Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência [Critérios de cientificidade].

!

Pressupostos Gnosiológicos. Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto.
Critérios de Construção do Objeto Científico.

!

!

Pressupostos Ontológicos: Concepção de História, de Homem, de Educação e Sociedade.

CONCEPÇÕES DE REALIDADE

[C O S M O V I S Ã O]

⁶⁰Sánchez Gamboa, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. (Tese). Campinas, Praxis. 1998b.

ANEXO B**FICHA DE ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES.**

No _____

1. Autor _____
2. Nível: D (___) . T (___)
3. Título
4. Programa onde foi defendida: _____
5. Ano de defesa _____
6. Orientador (a) _____
7. Áreas de estudo: _____, _____, _____
8. Tipo de pesquisa: Qualitativa e/ou quantitativa:
9. Objetivo principal:
10. Onde foram coletados os dados e/ou as informações (Estado)?
11. Conclusão principal:
12. Principais recomendações:
13. Definição do problema:
14. Questões norteadoras da pesquisa:
15. Fontes de dados e informações:
16. Instrumentos de coleta de dados e informações:
17. Formas de sistematização dos resultados:
18. Interpretação de resultados: Teorias utilizadas ou elaboradas:
19. Críticas a outras teorias ou interpretações:
20. Referência bibliográfica dos autores que fundamentam a interpretação:
21. Critérios de cientificidade ou de prova científica
22. Concepções de ciência:
23. Critérios de objetividade e/ou subjetividade:
24. Concepção de educação física:
25. Concepções de Corpo:
26. Concepção de homem/sociedade:
27. Concepção de tempo:

ANEXO C

DISTRIBUIÇÃO DE PESQUISAS POR GRUPOS TEMÁTICOS E ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS

GTT	Grupo de Trabalho	Crítico-dialéticas	Fenomenológicas	Analíticas	Ou-tras	Total	%
01	Atividade Física e Saúde	-	54, 57,	30, 41, 42,	-	05	7.14
02	Comunicação e Mídia	-	-	-	-	-	-
03	Epistemologia	1, 25, 49,	35, 47, 68,	-	-	06	8.57
04	Escola	3, 7, 12, 20, 21, 27, 50, 59,	53, 63,	5, 19, 28,	9*	14	20.00
05	Formação Profissional / Campo de Trabalho	6, 11, 13, 15, 18, 23, 36, 56, 60, 70,	4, 33, 39,	-	-	13	18.57
06	Memória, Cultura e Corpo	44, 61, 62, 65, 67,	16, 17, 29, 34, 40, 45, 46, 48, 66,	32	-	15	21.43
07	Movimentos Sociais	8, 38, 69,	-	-	-	03	4.29
08	Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais	-	37, 52,	51	-	03	4.29
09	Políticas Públicas	14, 24, 64,	26	58	22**	06	8.57
10	Pós-Graduação	-	-	-	-	-	-
11	Recreação / Lazer	-	10, 55,	2	43 ***	04	5.71
12	Rendimento de Alto Nível	-	-	31	-	01	1.43
	Total	32	24	11	03	70	
	Percentual	45.71	34.29	15.71	4.29		100%

Fonte: Fichas de Registro das 70 (setenta) dissertações e teses selecionadas nos Estados de Alagoas, Bahia, Sergipe e Pernambuco, no período de 1982-2004.

* Pesquisa que tem a intenção de uma abordagem crítico-dialética, mas apenas elabora uma sistematização de fichas bibliográficas sem a interpretação esperada.

** Hermenêutica dialética não desenvolve a perspectiva histórica.

*** Anuncia a abordagem materialista dialética, porém o estudo não apresenta as características da mesma.

ANEXO D

ABIB, P. R. J. **Uma abordagem sócio-antropológica na Educação Física Escolar.** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

ALMEIDA, R. S. de. **A prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político pedagógico da escola: a polêmica do discurso superador.** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.

BRASILEIRO, L. T. **O conhecimento do currículo escolar: o contexto dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica.** (Mestrado) – Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

FRUTUOSO, M. N. M. de A. **A interdisciplinaridade do ensino fundamental: o trato com o conhecimento de 1ª a 4ª série.** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

LACKS, S. **Educação Física Escolar: um estudo de caso.** (Mestrado) - Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

MELO, M. S. T. de. **O ensino do jogo na Escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física.** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

OLIVEIRA, S. A. de. **A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica.** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

OLIVEIRA JUNIOR, L. G. **Proposta metodológica para o ensino do esporte na escola no 3º ciclo do Ensino Fundamental.** (Mestrado) - Pedagogia Profissional, Centro Federal Tecnológico da Bahia/Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnico Profissional, Cuba, 2001.

ORTEGA ESCOBAR, M. **Transformação da Didática - construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física.** (Doutorado) - Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

OROFINO, P. **As representações dos alunos do Colégio Marista de Maceió sobre esporte e as competições esportivas.** (Mestrado) - Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

SANTOS, T. M. P. B. dos. **Investigando os efeitos de uma sistemática de avaliação inovadora: o olhar dos professores.** (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade e Educação Física: uma investigação sobre métodos criativos nas aulas de Educação Física do 1º. Grau.** (Mestrado) - Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1982.