



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

MOISES HENRIQUE ZEFERINO ALVES

CONTRIBUIÇÕES À CRÍTICA AOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO
E SUAS DETERMINAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS
PROFESSORES QUE TRABALHAM NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA BAHIA- 1982 A 2012

Salvador

2015

MOISES HENRIQUE ZEFERINO ALVES

**CONTRIBUIÇÕES À CRÍTICA AOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO
E SUAS DETERMINAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS
PROFESSORES QUE TRABALHAM NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA BAHIA- 1982 A 2012**

Monografia de base apresentada ao Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção ao grau de especialista.

Orientadora: Profa. Dr^a Kátia Oliver de Sá

Salvador

2015

MOISES HENRIQUE ZEFERINO ALVES

**CONTRIBUIÇÕES À CRÍTICA AOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO
E SUAS DETERMINAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS
PROFESSORES QUE TRABALHAM NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA BAHIA- 1982 A 2012**

Monografia de base apresentada ao Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção ao grau de especialista.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

Kátia Oliver Sá – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Católica de Salvador

Marize Souza Carvalho _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zulke Taffarel _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia

Carlos Roberto Colavolpe _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Aos meus pais, Osvandir e Isabel, pelo incentivo e apoio incondicional nesses
momentos de intenso estudo...
Aos amigos do Grupo LEPEL, companheiros de todas as horas...
À toda classe trabalhadora oprimida pelo capital...
Que este estudo possa contribuir na luta histórica por uma sociedade mais justa e
igualitária.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osvandir e Isabel, que sempre estiveram do meu lado, incentivando e apoiando em todos os momentos.

À Professora Dr^a Kátia Oliver Sá, eterna orientadora, que vem acompanhando minha formação desde a graduação; amiga e companheira sempre prestativa, atenciosa e amorosa, mas não menos exigente. Meu profundo agradecimento por ter depositado sua confiança em mim, por ter aberto meus olhos para enxergar o mundo para além de sua aparência e por ter me mostrado a possibilidade da construção de novas formas de relações sociais, mais justas, humanas e igualitárias.

Aos companheiros, Ivson Silva, Ana Sousa, Wagner Santana, Gilson Trindade, William Santos e Luis Carlos, por todos os estudos e as discussões que desenvolvemos no projeto EPISTEFNORDESTE/BAHIA, que em muito contribuíram para a materialização deste trabalho.

À todos os colegas e a equipe de coordenação do curso de especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer que pela auto-organização contribuíram para a construção de um curso de qualidade que elevou nossa capacidade teórica e contribuiu para a elaboração desta monografia.

À todos os membros pesquisadores do Grupo LEPEL que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa.

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

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente escolástica. (KARL MARX, 2009)

[...] a lógica dialética se apresenta como ciência da verdade, do processo de coincidência do conteúdo do conhecimento com o objeto, ciência das categorias à base das quais o pensamento coincide, coaduna-se com a realidade material. Por outras palavras, as categorias cujo sistema forma a lógica dialética são definições universais da realidade sob a forma em que esta aparece no conhecimento objetivo-verdadeiro, verificado e verificável, pela prática do homem, pois as definições do pensamento “verdadeiro” são definições de uma realidade verdadeiramente cognoscível. As categorias filosóficas são condições de concordância, coincidência (identidade) entre o pensamento e a realidade, um caminho de aquisição do conhecimento verdadeiro. (PÁVEL VASSÍLYEVITCH KOPNIN, 1978)

ALVES, Moises Henrique Zeferino. *Contribuições à crítica aos planos nacionais de pós-graduação e suas determinações na produção do conhecimento dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012*. 107 f. 2015. Monografia de Base – Universidade Federal da Bahia - UFBA (Faculdade de Educação), Salvador, 2015.

RESUMO

Esta monografia é parte do esforço que vimos realizando na linha de pesquisa epistemologia do grupo LEPEL da FAGED/UFBA para identificar elementos da realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia- 1982 a 2012, a partir da análise crítica marxista dos PNPG e apontar as possibilidades de superação das contradições que estão colocadas. Parte do acúmulo de estudos e investigações desenvolvidas no projeto EPISTEFNORDESTE/Bahia que tem como título: Projetos integrados de pesquisa em rede: Realidade e possibilidades da produção do conhecimento em educação física, esporte e lazer dos docentes (mestres e doutores) de instituições formadoras de professores de educação física do estado da Bahia – 1982 a 2012, que se articula ao projeto temático do grupo PAIDEIA/FE/UNICAMP - Produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do Brasil: análise cienciométrica e epistemológica dos impactos do sistema de pós-graduação na formação de docentes, mestres e doutores, e na implementação da pesquisa nas instituições do ensino superior da região nordeste. Tem como problema de investigação a seguinte pergunta investigativa: Qual a realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado das Bahia- 1982 a 2012, a partir da análise aos PNPG e as possibilidades de superação das contradições que estão engendradas? Esta monografia se articula em rede com mais quatro monografias em execução. Têm como fonte de dados/informações a análise de 86 produções (teses e dissertações) produzidas por professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia no período de 1982 a 2012 e a análise de cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação. O caminho metodológico proposto parte do princípio da investigação dialética da realidade social que trata do reconhecimento da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno possível de descrever o objeto pode ser compreendido como um momento do todo considerando que um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento de um determinado todo. Para identificar as determinações históricas que engendram limites e entraves à produção *stricto sensu* do conhecimento em Educação Física Esporte e lazer, tomamos como foco de análise os Planos Nacionais de Pós-Graduação e os nexos que estabelecem com os fundamentos lógicos das produções *stricto sensu*, destacando dois campos de análise (teorias utilizadas e elaboradas e concepção de homem/sociedade), que são sistematizados em uma matriz epistemológica. Na investigação e análise dos principais elementos que constituem os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, identificamos que os objetivos e diretrizes dos dois últimos planos vêm apontando para a necessidade do governo promover maiores investimentos na produção da pesquisa, mas em contradição existe uma política de defesa de um modelo de pós-graduação empreendedorista calcada em princípios que alimentam o modo de produção capitalista pautada no interesse da competitividade exacerbada entre os pesquisadores, com exacerbado produtivismo acadêmico, hierarquização no interior das universidades brasileiras; essa determinação histórica vem promovendo os alicerces da privatização da produção do conhecimento sistematizado e historicamente elaborado pela humanidade. Como síntese dos resultados da investigação epistemológica, reconhecemos que as 86 produções analisadas, de um modo geral, encerram limites e contradições no desenvolvimento do pensamento lógico dos pesquisadores, considerando estes não obterem em seus estudos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação, as necessárias condições objetivas para alicerçarem uma consistente base teórica que venha a responder de maneira concreta aos reais problemas que a área vem impondo historicamente. Em nossas considerações finais, afirmamos que há restrições nas políticas dos Planos Nacionais de Educação que engendram entraves para o avanço da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer.

Palavras- Chave: Epistemologia. Educação Física. Produção do conhecimento. PNPG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 –	Localização das IES que têm cursos de Educação Física nas microrregiões do estado da Bahia, considerando a quantidade de cursos e respectivos municípios.....	78
Gráfico 01–	Volume total das produções identificadas dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o quantitativo de teses e dissertações defendidas – 1982 a 2012.....	79
Gráfico 02–	IES públicas em que os professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia, realizaram a formação <i>stricto sensu</i> , considerando o período de 1982 a 2012.....	79
Gráfico 03–	Localização das (124) produções de IES (públicas e privadas) nos estados em que os professores de Educação Física defenderam suas produções <i>stricto sensu</i> em PGP – 1982 a 2012.....	80
Gráfico 04–	Localização das (124) produções de IES (públicas e privadas) em regiões do Brasil, onde os professores de Educação Física defenderam suas produções <i>stricto sensu</i> – 1982 a 2012.....	81
Gráfico 05–	Instituições (públicas e privadas) que têm Pós-Graduação em que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia, produziram suas dissertações e teses no período de 1982 a 2012.....	81
Gráfico 06–	Localização das (144) produções dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, em países em que defenderam suas produções <i>stricto sensu</i> – 1982 a 2012.....	82
Gráfico 07–	Localização das (144) produções nas IES que possuem os Programas de Pós-Graduação, em que foram realizadas a formação <i>stricto sensu</i> , considerando o que foi produzido no Brasil e no exterior.....	82
Gráfico 08–	Quantidade das IES (públicas e privadas) que estão ativas e a localização do contingente de 108 professores que têm produção <i>stricto sensu</i> e que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012.....	83
Gráfico 09–	Quantidade de mestres e doutores, professores de Educação Física que têm produção <i>stricto sensu</i> e que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012, que avançaram e não avançaram na formação continuada.....	84
Gráfico 10–	Formação <i>stricto sensu</i> dos (108) professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia – 1982 a 2012.....	84
Gráfico 11–	IES (públicas e privadas) que os professores de Educação Física, que têm produção <i>stricto sensu</i> , trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012.....	85
Gráfico 12–	Ano de elaboração das (144) produções <i>stricto sensu</i> dos professores	

	de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES da Bahia -1982 a 2012.....	85
Gráfico 13–	Distribuição das produções <i>stricto sensu</i> em áreas de concentração do PPG, segundo as 144 produções identificadas dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia – 1982 a 2012.....	86
Gráfico 14–	Volume total das produções identificadas e levantadas, cujo total é (86) dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o quantitativo de teses e dissertações defendidas – 1982 a 2012.....	87
Gráfico 15–	Número de professores que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia – 1982 a 2012, considerando o fator sexo.....	87
Gráfico 16–	Formação <i>stricto sensu</i> dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia defenderam suas produções <i>stricto sensu</i>	88
Gráfico 17–	IES que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado, considerando o ano de 1982 a 2012.....	88
Gráfico 18–	Áreas de concentração que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia, produziram suas dissertações e teses no período de 1982 a 2012.....	89
Gráfico 19–	Linhas/grupos de pesquisas em que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, defenderam suas produções <i>stricto sensu</i> – 1982 a 2012.....	90
Gráfico 20–	Agências de fomento que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, obtiveram financiamento para produzirem suas produções <i>stricto sensu</i> , considerando o período - 1982 a 2012.....	91
Gráfico 21–	Ano de defesa e quantitativo de produções dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, defenderam suas produções <i>stricto sensu</i> – 1982 a 2012.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Quantidade de IES do estado da Bahia e cursos oferecidos em Educação Física e os respectivos municípios.....	22
Quadro 02 –	Volume das (144) produções <i>stricto sensu</i> defendidas em relação aos períodos de vigência dos PNPG.....	97
Quadro 03 –	Data de início dos cursos de Educação Física das IES do estado da Bahia, onde os professores de Educação Física trabalham.....	98
Quadro 04 –	Volume e identificação das (86) produções <i>stricto sensu</i> levantadas defendidas em relação aos períodos de vigência dos PNPG.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APG** – Associação de Pós-graduação
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- MEC** – Ministério da Educação
- USAID** – United States Agency for International Development
- PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento
- PBDTC** – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos
- LEPEL** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
- PNPG** – Plano Nacional de Pós-Graduação
- PPG** – Programa de Pós-graduação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EPISTEF** – Epistemologia da Educação Física
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- UNAERP** – Universidade de Ribeirão Preto
- UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo
- UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco
- UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFF** – Universidade Federal Fluminense
- UGF** – Universidade Gama Filho
- ULHT** - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- UNB** – Universidade de Brasília
- UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
- FURB** – Universidade Regional de Blumenau
- USP** – Universidade de São Paulo
- UTAD** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- FADEU** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- UFS** – Universidade Federal de Sergipe
- FVC** – Fundação Visconde de Cairu

UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UCB¹ – Universidade Castelo Branco
UCB – Universidade Católica de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco
UNIME – União Metropolitana de Educação e Cultura
FTC – Faculdade de Ciências e Tecnologia
UNIRB – Faculdade Regional da Bahia
UNIJORGE – Universidade Jorge Amado
UCSAL – Universidade Católica de Salvador
FSBA – Faculdade Social da Bahia
AGES – Faculdade AGES
FAM – Faculdades Montenegro
FAN – Faculdade Nobre
FAMAM – Faculdade Maria Milza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	A PROBLEMATICAIDADE DO PROBLEMA: ANTECEDENTES DA PESQUISA, INDICADORES DA REALIDADE CONCRETA, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE.....	15
1.1.1	Antecedentes da Pesquisa.....	16
1.1.2	Indicadores da Realidade Concreta.....	19
1.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
1.3	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO.....	32
2	DETERMINAÇÕES DA FORMAÇÃO SOCIAL-ECONÔMICA CAPITALISTA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: A CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	34
2.1	A NATUREZA DAS CRISES DO CAPITAL.....	35
2.2	AS ESTRATÉGIAS DO CAPITAL PARA GERIR SUA CRISE: NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	42
3	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO HUMANA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	49
3.1	O CONHECIMENTO ENQUANTO MEDIADOR NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM.....	49
3.2	A CIÊNCIA ENQUANTO MEDIADORA NO PROCESSO DE ALIENAÇÃO DA ATIVIDADE PRODUTIVA.....	52
4	OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS DETERMINAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NO ESTADO DA BAHIA.....	58
5	LÓGICA FORMAL E LÓGICA DIALÉTICA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA REALIDADE DAS PRODUÇÕES.....	70
6	CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i>.....	77
6.1	SISTEMATIZAÇÃO E OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO MAIS GERAL.....	77
6.1.1	Dados e análise da planilha I - A (144 produções Identificadas).....	77
6.1.2	Dados e análise da planilha I - B (86 produções Levantadas).....	86
6.2	SISTEMATIZAÇÃO E ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO DOS PNPG: NEXOS E RELAÇÕES COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER.....	97
6.3	RESULTADOS DO PROCESSO DE ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER: NEXOS E RELAÇÕES COM OS PNPG.....	102

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES (CD com arquivos – quadros/planilhas de bancos de dados)	115
	ANEXOS (CD com os arquivos: 1. Planos Nacionais de Pós-Graduação; 2. Produções <i>stricto sensu</i> analisadas).....	116

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia de base foi produzida por dentro do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/FACED/UFBA¹ e está situada na linha de epistemologia, a partir da qual vêm sendo desenvolvida uma pesquisa matricial² em articulação com o Grupo PAIDEIA da Universidade Estadual de Campinas, intitulada: Produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do Brasil: análise cienciométrica e epistemológica dos impactos do sistema de pós-graduação na formação de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições do ensino superior da região nordeste (EPISTEFNORDESTE/Nacional)³. Esta monografia de base, portanto, não é fruto de um mero esforço individual, mas de um trabalho coletivo que envolve mais de cem pesquisadores situados em nove universidades federais do nordeste⁴.

Esta pesquisa está situada também no âmbito da linha de políticas públicas do grupo LEPEL, posto que problematiza os nexos e relações existentes entre a realidade que se apresenta a respeito da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física na Bahia e as políticas formuladas pelo Estado para a pós-graduação, tendo como foco os Planos Nacionais de Pós-graduação.

Para responder a problemática mais geral formulada no projeto EPISTEFNORDESTE/Nacional, foi desenvolvido no grupo LEPEL/FACED/UFBA seis pesquisas individuais, mas integradas em rede, sendo uma dissertação de mestrado e cinco monografias de especialização, dentre as quais se encontra a nossa pesquisa. O que caracteriza e justifica as pesquisas integradas em rede são dois principais fatores: 1) O esforço coletivo na

¹ O Grupo LEPEL existente hoje na FACED/UFBA foi criado no ano de 2000, a partir de uma concepção de pesquisa matricial, cujo acúmulo dos estudos foi realizado inicialmente entre o período de 1994-1999, junto ao Grupo LOEDEFE/CCS/UFPE – Laboratório de observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esportes, coordenado pela profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.

² O LEPEL desenvolve uma Pesquisa Matricial, integrada a uma rede de pesquisadores a nível estadual, nacional e internacional, denominada: PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO, DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER ABORDADAS ATRAVÉS DE PESQUISA MATRICIAL NO GRUPO LEPEL/FACED/UFBA. Essa pesquisa foi elaborada desde o ano 2000 e vem sendo atualizada a cada três anos.

³ Este projeto de pesquisa tem como pesquisador responsável o profo. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, do Grupo PAIDÉIA/FE/ UNICAMP e conta, também, com a coordenação geral da Profa. Dra. Márcia-Chaves Gamboa e a Profa. Dra. Celi Nelza ZÜlke Taffarel. Essa pesquisa é financiada pela FAPESP e teve início em 2011 e será concluída em dezembro de 2015.

⁴ As nove universidades federais no nordeste envolvidas no levantamento de dados, são: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sergipe (UFS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

construção de bancos de dados sobre o objeto de investigação – a saber, a produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia no período de 1982⁵ a 2012 – que serve a todas as pesquisas; e 2) o esforço em desenvolver uma unidade teórico-metodológica para o processo de análise⁶. A partir do mesmo banco de dados, e da apropriação dos estudos já acumulados sobre o supracitado objeto, cada pesquisa levantou um problema específico de investigação, cujas repostas foi possibilitada pela construção coletiva, ao longo da pesquisa, de um processo de análise a luz do método do materialismo histórico dialético. Assim foi se dando no coletivo, ao longo do processo, sucessivas aproximações, tanto ao objeto, quanto ao método de investigação.

Acreditamos que esta dinâmica de trabalho coletivo por meio de pesquisas integradas em rede que se debruçam sobre um mesmo objeto, mas com objetivos específicos, possibilitam a construção de sínteses provisórias mais densas sobre objeto de investigação, bem como a assimilação mais profunda do processo metodológico a luz do materialismo histórico dialético.⁷

1.1 A PROBLEMATICIDADE DO PROBLEMA: ANTECEDENTES DA PESQUISA, INDICADORES DA REALIDADE CONCRETA, PROBELMA, OBJETIVOS E HIPÓTESE

Dentro deste processo de pesquisa em rede, a especificidade do problema de nossa pesquisa, situada no âmbito da crítica aos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas determinações na produção do conhecimento, não partiu de nossa própria imaginação, mas sim de uma necessidade vital humana. Por isso, a formulação do nosso problema de

⁵ O período da investigação foi delimitado a partir do ano de 1982 devido ao fato de que foi neste ano que ocorreu a primeira defesa de uma produção *stricto sensu* que problematizou o conjunto da produção do conhecimento *stricto sensu* na área da Educação Física na região nordeste.

⁶ Todas as sete pesquisas integradas em rede possuem uma mesma base teórico-metodológica na investigação e no processo de análise, possuindo, desta forma, muitos pontos aproximados.

⁷ Parte deste processo de trabalho coletivo de investigação, aonde vem se dando a formação de pesquisadores a luz do método do materialismo histórico dialético, foi sistematizada em relatório de pós-doutorado: SÁ, Kátia Oliver de - **Projetos integrados de pesquisa em rede: Realidade e possibilidades da produção do conhecimento *stricto sensu* em educação física, esporte e lazer de professores que trabalham em cursos de Formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 A 2012.** 2013. 147 f. Pós- doutorado em Filosofia da Educação, pelo PPG da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013. Da problemática mais ampla dessa pesquisa nasceu a proposta da investigação em rede no LEPEL/FACED/UFBA e conseqüentemente, essa pesquisa.

investigação enquanto uma necessidade concreta da humanidade, bem como a formulação dos objetivos, foi possível através do levantamento daquilo que já foi acumulado teoricamente sobre o objeto e seus principais indicadores na realidade concreta.

1.1.1 Antecedentes da pesquisa

No processo de levantamento dos estudos já acumulados sobre a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, selecionamos cinco produções: a tese de doutorado de Silva (1997), o relatório de pós-doutorado de Chaves (2005), o relatório de pós-doutorado de Sá (2013), a tese de doutorado de Hostins (2006) e Sacramento (2011). A escolha de tais produções não se deu arbitrariamente, mas mediante três critérios, a saber: 1) a afinidade teórica com o materialismo histórico dialético; 2) a aproximação com a problemática estudada, isto é com estudos sobre a produção do conhecimento em Educação Física no nordeste do país, e sobre os PNPG; e 3) o fato de que em tais trabalhos identificamos a crítica aos PNPG e pistas de indicadores de possibilidades superadoras para a formulação de tais políticas, construídas a partir da constatação da realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil e suas contradições. Nossa intenção, ao levantar o que produziram estes pesquisadores foi o de captar as regularidades que apontam limites e possibilidades para estabelecer nexos com o estudo de nosso objeto de investigação.

Em seus estudos Silva (1997) buscou reconhecer às tendências teórico-metodológicas que predominavam da produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil e as suas determinações históricas. A autora identificou três grandes abordagens teórico-metodológicas investigativas que orientaram a produção das pesquisas: o empírico-analítico, predominante da década de 70, mas que foram diminuindo nos últimos anos, o fenomenológico-hermenêutico, que se colocou com tendência alternativa no primeiro período da produção (1971 a 1980), mas que perdeu força no último período (1981-1984), e o crítico-dialético, pouco expressivo nos dois primeiros períodos, com tendência a aumentar na última fase. A autora também identificou, por determinações do contexto sócio-econômico-político do período investigado, a existência de paradigmas rígidos no interior dos cursos de pós-graduação determinados pelos PNPG que se expressam na estrutura dos cursos, em suas normas e regulamentos e sua produção científica orientada por pressupostos da abordagem empírico-analítica.

Visando dar continuidade aos estudos de Silva (1997) e, considerando a inexistências de balanços da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física na região nordeste, Chaves (2005) elaborou um balanço crítico da mesma, procurando identificar as tendências, perspectivas e desafios para a consolidação da produção científica em Educação Física na referida região. Alguns dados da pesquisa demonstraram dificuldades para a consolidação da pesquisa em Educação Física no nordeste, região onde na época inexistiam programas de pós-graduação *estricto sensu*. A pesquisa evidenciou também, que a maioria dos pesquisadores (51%) obtiveram seus títulos em programas da área da Educação, (06%) em outras áreas e (43%) em programas de Educação Física de outras regiões e outros países. Além disso, com relação a localização onde os professores obtiveram os seus títulos, (43%) se localizam no nordeste, no entanto em outras áreas que não o da Educação Física, entre os quais, Educação (UFPE: 20 produções; UFBA: 06 produções; UFPB: 02; UFSE: 02 produções); Serviço Social (UFPE: 02 produções) e Sociologia (UFPE: 01). Esses dados são indicadores que podem gerar uma reflexão a respeito dos desequilíbrios regionais da política de pesquisa e tecnologia que vem excluindo a região nordeste, sobre as inter-relações da Educação Física com outras áreas do conhecimento, e sobre a identidade epistemológica da área.

A autora também identificou as três abordagens teórico-metodológicas, apontadas anteriormente por Silva, (1997), onde pôde constatar a existência (46%) de produções produzidas na abordagem crítico-dialética, (34%) na fenomenológica-hermenêutica e (16%) na empírico-analítica.

Sá (2013) investigou a produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer de professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, no período de 1982 a 2012⁸. A pesquisadora buscou identificar os sistemas lógicos que os pesquisadores desenvolveram na produção de suas pesquisas, buscando identificar os limites e possibilidades para o avanço da produção do conhecimento na área. A pesquisa apontou como resultados, dentre outras premissas, que a produção do conhecimento que investigou é predominantemente desenvolvida no sistema da lógica formal, cujas regularidades apontam para um modo de se fazer ciência que não parte da base material da história como mediação para o desenvolvimento do ser humano. Conseqüentemente, identificou que os pesquisadores consideram em seus ancoradouros conceituais tratados, que constituem os aportes teóricos da investigação científica, que os mesmos são determinados exclusivamente pelo movimento do pensamento; isso implica em

⁸ Trata-se de um relatório que foi produzido no interior do projeto EPISTEFNORDESTE, ao qual esta pesquisa também está vinculada.

condição limitante nas análises e explicações sobre os objetos investigados. A pesquisadora identificou também produções, cuja identificação de elementos lógicos, coincide com os princípios da lógica dialética em quantidade relativamente significativa e que pode ser explicada pelo agravamento das próprias contradições do modo de produção capitalista, que demonstram pela prática social, a debilidade e insuficiência do sistema lógico formal para explicar essas mesmas contradições.

No âmbito dos estudos sobre os Planos Nacionais de Pós-graduação, encontramos os estudos de Hostins (2006) e Sacramento (2011); Hostins (2006) investigou as condições históricas que vem determinando as coordenadas materiais da produção do conhecimento e da formação do pesquisador, tendo como referência os PNPG; Em sua análise aponta que o sistema de pós-graduação no Brasil expandiu-se e ganhou legitimidade – onde se deu o aumento das sociedades científicas, do quadro docente universitário e das Associações de Pós-graduação (APG) – justamente no período de maior repressão da ditadura militar; contraditoriamente, no período de redemocratização do país, teve início um momento de redução do financiamento público para a educação, de ampliação das relações com o setor produtivo e de burocratização e rigidez das estruturas da IES. A pesquisadora constatou também o lugar de destaque pelos processos de avaliação da pós-graduação, visto que redirecionou não apenas a organização deste nível de ensino como também o processo de produção e divulgação do conhecimento no país. Por fim, a autora ainda apontou que os eixos principais que definem o paradigma norteador dos PNPG, principalmente os formulados a partir da década de 1990, são: o esforço pela diversificação e expansão da oferta, a flexibilização de modelos, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a atuação em rede, a busca de perfis de excelência, enfim, o partilhamento com o paradigma que define a economia do conhecimento.

Sacramento (2011) investigou a influência de mediações jurídicas, políticas e institucionais em algumas mudanças na pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), procurando elucidar por meio da análise de documentos legais, como leis, portarias, resoluções, decretos, editais, e PNPG e de dados da pós-graduação brasileira, especificamente da UFU, as formas pelas quais as diretrizes determinadas pelas mudanças jurídicas-políticas da pós-graduação nacional estão sendo apropriadas e objetivadas na referida IES. O autor conclui que os documentos analisados constituíram mediações necessárias para a aproximação da universidade aos interesses de valorização do capital,

através da criação de instâncias dentro da UFU como o Núcleo de Inovação, a Fundação de Apoio Universitário e o Centro de Incubação de Atividades Empreendedoras.

Esse balanço de estudos antecedentes que se relacionam com o nosso objeto de investigação demonstram, nas regularidades que captamos, que os estudos sobre a produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer, analisados a partir do campo da epistemologia além de abordarem a problemática do estatuto científico da área e de permitirem a análise da base que compõe o campo do conhecimento que está alicerçado, também oferecem condições técnicas e metodológicas para analisar as tendências e a evolução histórica dessa produção, para reconhecê-la enquanto realidade concreta. Este balanço também demonstra a necessidade e a possibilidade de uma investigação da produção do conhecimento articulada as políticas para a pós-graduação determinada pelo estado na atual formação econômica capitalista que evidencie o real significado que os dados atuais da realidade dessa produção nos apresentam.

Essas aproximações com pesquisas relevantes, substanciadas por uma densa revisão da literatura marxista, que está expressa na metodologia quando destacamos as categorias de análise do objeto, nos permitem alicerçar um processo investigativo coerente com a problematidade exposta para essa pesquisa.

1.1.2 Indicadores da Realidade Concreta

Para não perdermos o sentido essencial do problema dessa investigação, qual seja o de que se constitui enquanto uma necessidade vital humana (SAVIANI, 1983, p. 21), e, assim, possamos expô-lo de forma clara, torna-se necessário apontarmos os indícios ou indicadores da realidade concreta, que embora, aparentemente se constituam em determinações isoladas, se configuram na verdade na expressão do grau de desenvolvimento no movimento das contradições entre forças produtivas e relações de produção (MARX, 2008, p. 46-27)

Neste sentido, ao problematizarmos o fenômeno particular das políticas de pós-graduação e suas implicações para a produção do conhecimento no estado da Bahia, nos deparamos imediatamente com algumas questões mais gerais no que diz respeito a relação entre pós-graduação, produção do conhecimento e sociedade no Brasil.

As universidades brasileiras no atual processo de oferta para a formação da graduação e pós-graduação vêm se afirmando em uma política de expansão de oferta do sistema que se sustenta, dentre outros fatores pela flexibilidade, competitividade e avaliação. Essa

determinação advém da política de ajustamento do sistema ao crescimento da demanda e ao atendimento das exigências impostas pelo mercado alimentado pelo capital planetário que tem domínio sobre todas as dimensões da produção da vida humana.

Esse processo é condicionado e de certa maneira incentivado em grande parte das instituições pelas atuais políticas de educação superior, que procuram estabelecer competição para abarcar financiamentos para ampliar índices de produtividade na pesquisa da pós-graduação, a partir de mecanismos de avaliação e controle do trabalho acadêmico.

Há uma crescente oferta de cursos de graduação e pós-graduação, apesar da diminuição crescente de professores e servidores técnico-administrativos nas instituições públicas de Ensino Superior. Associada a esse fator, o trabalho acadêmico, tanto da graduação como na pós-graduação vem se tornando alheio à especificidade que exige a produção científica para responder ao exercício crítico da realidade. A própria CAPES, que é um organismo do governo, em sua avaliação a cada triênio, contraditoriamente, reconhece que a objetivação da evolução do produtivismo e o pragmatismo a que a ele está associado no meio acadêmico, são fatores que vêm alimentando a produção intelectual dos professores da pós-graduação. (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p. 444)

Esses processos vem ocorrendo no contexto de mundialização do capital em resposta a sua crise estrutural que induziu mudanças institucionais estruturais planetariamente e construiu uma nova base física do trabalho em escala mundial desde a década de 1970 e que no Brasil teve início na década de 1980, de forma articulada à concretização de novas formas de organização e gestão do trabalho; concomitantemente e articuladamente a este processo, um novo pacto social foi produzido por meio das instituições da sociedade civil, cujo ordenamento jurídico foi a mola propulsora para a concretização dessa repactualização e dos novos processos de regulação e controle sociais. (SILVA JÚNIOR, SILVA, SACRAMENTO, 2010, p. 204)

Mediante este contexto de transformações da sociedade capitalista – que são analisados mais detalhadamente no capítulo II e que aqui apenas apresentamos para uma melhor compreensão do problema de investigação – uma das estratégicas instituições republicanas que passou por reforma foi a universidade pública que entre os anos de 1980 e 1990 sofreu um forte redirecionamento caracterizado pela transição de seu status de identidade pública, própria do estado de bem estar, para o de identidade mercantil, própria do estado empresarial. (HOSTINS, 2006, p. 142)

Sob o impacto desta transição, reconhecemos nas últimas décadas, em todos os níveis de ensino, mas principalmente na educação superior que há uma grande expansão de matrículas com a diversificação da oferta, há eminência de propostas de mestrados profissionalizantes com diversificação das fontes de financiamento, há alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de tecnologias da informação e da comunicação e de alternativas de aprendizagem à distância, redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global. (HOSTINS, 2006, p. 143)

Essas mudanças na pós-graduação são concretizadas, dentre outros fatores, pelas mediações dos PNPG que encerram todas essas transformações acima apresentadas em seus eixos principais. Segundo Silva Júnior, Silva e Sacramento (2010, p. 205) os PNPG constituem um dos elementos centrais do processo jurídico-institucional que objetiva a aproximação da produção do conhecimento das IES do país ao capital produtivo. Ou seja, estes planos produzem uma política para o setor que influem de maneira significativa nas práticas universitárias, situando-as no horizonte do processo de valorização do capital.

Por isso Orletti (2010, p. 95) aponta que:

As mudanças que vêm sendo implementadas no sistema de pós-graduação no Brasil, reestruturando o Ensino superior como um todo, vêm fazendo com que a universidade *crezca para menos*, ao atrofiá-la e subordiná-la às demandas imediatas do setor produtivo. Essas políticas educacionais mercantilistas, que interferem diretamente na forma de inserção do Brasil no capitalismo mundial, priorizam uma perspectiva mercadológica na política de Ciência e Tecnologia, tendo como eixo central a inovação tecnológica atendendo mais às demandas do mercado que às necessidades da sociedade brasileira.

Dentro deste contexto mais geral crescente de reforma do ensino superior no país, identificamos na produção de professores que trabalham com a formação de professores de Educação Física no estado da Bahia até o ano de 2012, dados afirmam essas alterações profundas; considerando o enfoque desta pesquisa que realiza um recorte, tomando como fonte a produção do conhecimento *stricto sensu* desses professores, destacamos duas principais alterações: a) Elevada expansão de instituições de Ensino Superior na região e ampliação do quadro de docentes destes cursos com titulação de especialização, mestrado e doutorado; b) titulação dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da região nordeste concentrado na região sul e sudeste.

Considerando os dados levantados pelo projeto EPISTEFNORDESTE e pelo projeto EPISTEFNORDESTE/BAHIA, aos quais este projeto está articulado, existem (19) cursos em atividade no estado da Bahia. Os demais (18) cursos que contabilizam o total de (37), embora estejam com cadastro no e-MEC, não foram ativados por não terem oferta de alunos suficientes para iniciar⁹, conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quant. IES	Instituições de Ensino Superior	Quantidade de Cursos	Municípios do estado Bahia
01	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC	02	Itabuna Salvador
02	Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde – FAZ (UNIME)	01	Lauro de Freitas
03	Faculdade Social da Bahia – FSBA	01	Salvador
04	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/UFES)	01	Ilhéus
05	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	02	Guanambi Alagoinhas
06	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	01	Jequié
07	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	01	Salvador
08	Faculdade Delta (FACDELTA) / UNIME	01	Salvador
09	Faculdade Regional da Bahia (FARB – UNIRB)	01	Salvador
10	Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE)	01	Salvador
11	Faculdade Maria Milza (FAMAM)	01	Cruz das Almas
12	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - AGES	01	Paripiranga
13	Universidade Estadual de Feira de Santana	01	Feira de Santana
14	Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB)	01	Barreiras
15	Universidade Católica do Salvador	01	Salvador
16	Faculdade de Educação Física Montenegro (FAEFM)	01	Ibicaraí
17	Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	01	Amargosa
Total de Cursos		19	

Quadro 01 – Quantidade de IES do estado da Bahia e cursos oferecidos em Educação Física e os respectivos municípios.

Fonte: Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2010

Neste levantamento dos cursos de Educação Física do estado da Bahia, reconhecemos a atuação de (108) professores de Educação Física com titulação *stricto sensu* que produziram no total (144) produções com temas voltados para a Educação Física, sendo (74) mestres e (34) doutores. Também foi possível identificar um grande número de professores especialistas atuando nestes cursos: São (35) professores com formação em Educação Física, sendo que há indicativos de que apenas (8) encontram-se realizando o curso de mestrado e (1) de Doutorado.

⁹Estas informações foram fornecidas pelas IES consultadas e pelo levantamento em sites referentes às instituições e formação da área de Educação Física.

O projeto EPISTEFNORDESTE/Bahia gerou um bando de dados coletados sobre a produção *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2012, através do instrumento de uma Matriz Epistemológica¹⁰ constituída por três quadros/planilhas: o quadro/planilha II-A, que levanta dados mais gerais sobre a caracterização da produção, o quadro/planilha II-B, que levanta dados sobre elementos epistemológicos da produção (apêndices E e F, respectivamente).

Esses dados constituem indicadores da realidade concreta que demonstram a necessidade de sua análise e sistematização, considerando as relações que estabelecem com os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) que determinam um dado quadro na produção em Educação Física na pós-graduação *stricto sensu* no estado da Bahia.

Levando em consideração os antecedentes já apresentados que nos permitiram captar regularidades no que já foi acumulado sobre nosso objeto de pesquisa, e os indicadores da realidade concreta que demonstram o movimento incessante do mesmo, reconhecemos a necessidade vital de investigar a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física dos professores a luz das determinações políticas advindas dos PNPG. Mas para isso, foi necessário apontar também as próprias tendências da economia mundial e de que forma elas são concretizadas mediante as dimensões políticas e jurídico-institucionais relativas à produção do conhecimento. (SILVA JUNIOR, SILVA, SACRAMENTO, 2010, p. 204) Ou seja, é necessário apontar os nexos e relações entre o contexto da crise do capital, as tentativas de sair da crise, a saber, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva e ainda, as mudanças no que se refere às políticas para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, visando captar as múltiplas determinações do fenômeno.

Dessa forma, olhando para a realidade que os dados da produção do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia nos apresentam e considerando a necessidade de avançar para o reconhecimento dos nexos e relações destes últimos com as determinações econômicas e políticas, levantamos três questões norteadoras que subsidiaram a formulação de nossa pergunta síntese:

¹⁰ Este instrumento de coleta de dados foi desenvolvido por Gamboa (1987) na análise epistemológica das teses e dissertação nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Posteriormente, Silva (1997) e Chaves (2005) utilizaram este instrumento para analisar as produções *stricto sensu* em Educação Física; no projeto EPISTEFNORDESTE, este instrumento foi ampliado para 51 campos de análise, gerando o quadro/planilha II-B).

1. Quais os nexos e as relações da formação econômica e social capitalista com os PNPG e suas determinações na produção do conhecimento, considerando a crise do capital, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva?
2. Quais os principais objetivos e diretrizes para a pós-graduação que apontam os PNPG?
3. Quais as determinações dos PNPG na produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física da Bahia – 1982 à 2012 – no marco da crise estrutural do capital do século XXI?

Nesse sentido, considerando a delimitação de nosso objeto de estudo acima apontado, o problema central de nossa investigação se situa na seguinte pergunta: **Qual a realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia- 1982 a 2012, a partir da análise aos PNPG e as possibilidades de superação das contradições que estão engendradas?**

Desta forma, o objetivo geral deste projeto é compreender e explicar as bases que sustentam a realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia- 1982 a 2012, a partir da análise dos PNPG e apontar as possibilidades de superação das contradições que estão engendradas.

Para atender a este objetivo geral, traçamos como objetivos específicos:

1. Compreender e explicar os nexos e as relações da formação econômica e social capitalista com a produção do conhecimento, considerando a crise do capital, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva para apontar a relação recíproca indissolúvel entre a base econômica da sociedade e a produção científica.
2. Identificar quais os principais objetivos e diretrizes que os PNPG apontam para a pós-graduação no Brasil, através de uma análise bibliográfica, para reconhecer quais os limites e possibilidades para o desenvolvimento da pós-graduação.
3. Identificar as determinações dos PNPG na produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física da Bahia – 1982 à 2012 – no marco da crise estrutural do capital do século XXI para apontar possibilidades de superação das contradições que estão engendradas.

Como hipótese de trabalho reconhecemos que a realidade das determinações que sustentam os PNPG e que engendram a produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia- 1982 a 2012, aponta para a existência de uma contradição que consiste no fato de que, por um lado a produção do conhecimento se constitui em força produtiva social capaz de fazer a mediação ontológica no processo de humanização do homem, mas por outro lado, considerando o modo de sociometabolismo do capital, constitui-se em uma força estranha, alienada e hostil, pois é apropriada privadamente pela burguesia para atender ao interesse de reprodução do capital; tal contradição, que se expressa no arcabouço categorial que norteiam os PNPG, pode estar gerando limitações na formação *stricto sensu*, considerando a análise epistemológica da produção do conhecimento dos professores/pesquisadores que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, que se evidenciam em referências teóricas e concepções de homem e sociedade que expurgam a história e interditam a compreensão crítica dos objetos investigados.

Tendo em vista a exposição objetivada da investigação, assim como a hipótese levantada, tratamos, no próximo subcapítulo, do referencial teórico-metodológico em que nos apoiamos para o trato com o objeto.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METOLÓGICO DA PESQUISA

A compreensão e explicação da realidade da produção do conhecimento, a partir da análise dos PNPG e o reconhecimento de possibilidades de superação das contradições existentes, exigiu-nos para proceder a análise de investigação, apoio em um referencial teórico crítico e materialista, afim de não cairmos na mera descrição dos dados coletados ou na construção de idealizações de modelos para a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer. Isto significa que foi preciso nos colocar a partir do ponto de vista da crítica marxista.

Segundo Taffarel (2011, p. 2-3) a crítica marxista pode ser reconhecida a partir de duas grandes trajetórias intelectuais revolucionárias que unem as premissas teóricas das programáticas; a primeira diz respeito à crítica radical revolucionária nas formulações teóricas do próprio Marx e a segunda é tratada por interlectores que utilizam a obra de Marx para desenvolverem suas análises de fundamento crítico.

Para esclarecer a primeira trajetória, destacamos o que Marx (2008, p. 46-47) aponta na seguinte passagem, em sua obra “Uma contribuição para a crítica da economia política”:

O primeiro trabalho que empreendi para resolver as dúvidas que me assaltavam foi uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, cuja introdução apareceu nos anais *franco-alemães*, publicados em Paris em 1844. Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas de estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; estas relações têm ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também a conclusão de que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produções correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradições com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas, que eram, essas relações transforma-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura.

A citação longa neste momento se fez necessária, posto que neste trecho Marx expõe os elementos fundamentais que constituí uma crítica radical ao objeto de sua investigação; Marx demonstra que o estudo de um determinado objeto não pode prescindir de uma revisão crítica daquilo que já foi produzido teoricamente sobre o objeto; também demonstra que o conhecimento tem de ser confrontado com a realidade material, ou seja, que a sua verificação tem de se dar a partir de seu confronto com os processos históricos reais.

A outra trajetória da crítica marxista que Taffarel (2011, p. 2-3) se refere é reconhecida a partir de intelectuais revolucionários de outras áreas. Dentre estes intelectuais, destacamos Freitas (1995, p, 65-66), que retomando os estudos de Enguita (1985), aponta cinco aspectos da crítica marxista e que, nesta pesquisa, buscamos trazer para o âmbito da análise dos PNPG e suas determinações na produção do conhecimento.

O primeiro aspecto da crítica marxista da produção do conhecimento é de que não se pode examiná-la a partir de um modelo para sua organização, onde se pode analisar ações futuras na área; as proposições superadoras para a área, em vista a realidade das contradições, têm que ser construídas por oposição a uma realidade concreta e não na base de um plano teórico em que poderíamos supor. O segundo aspecto se refere ao fato de que a crítica marxista é materialista, ou seja, tem que se apoiar no real em um dado momento histórico concreto. O terceiro aspecto é a visão de totalidade; a produção do conhecimento não pode ser tomada como um fenômeno autônomo, mas sim, inserido em uma cadeia de múltiplas relações que são determinadas. O quarto aspecto é o reconhecimento dos nexos e das relações entre a produção do conhecimento e seus condicionantes materiais históricos que são provenientes das determinações econômicas no marco da crise do capital e das determinações políticas de cunho neoliberal, que se encontram também na especificidade dos PNPG, a fim de levantar possíveis contribuições que possam apontar elementos para transformação de tais bases. O quinto aspecto é a necessária análise econômica em que se situa a produção do conhecimento que se encontra engendrada pelo processo de produção e reprodução do capital e do valor. E por fim, há que se buscar a solução para as contradições colocadas na atual forma de organização do trabalho da produção do conhecimento para indicar elementos para possíveis soluções, considerando antíteses de tendências reais que se encontram objetivas.

Longe que esgotar todos estes aspectos, acima apresentados, na presente pesquisa, mas considerando um dado grau de aproximação ao método de análise marxista, é a partir desta abordagem crítica marxista que nos apoiaremos para a compreensão da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e Lazer, a partir da análise dos PNPG, visando identificar as suas contradições e possibilidades superadoras.

O tipo de pesquisa que propomos é documental, tendo como método de desenvolvimento investigativo o materialismo histórico dialético, em vista ao movimento do pensamento que garante a conquista de resultados objetivos verdadeiros, que refletem com precisão no pensamento as leis do desenvolvimento da realidade estudada. Portanto, o pensamento teórico-científico que tratamos nessa pesquisa é sustentado por uma dada lógica, enquanto aplicação de certo sistema racional; nosso esforço enquanto pesquisador se pauta na necessidade de conhecer a essência que constitui os PNPG e seus nexos e relações determinantes na produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação das IES do estado da Bahia, considerando o período de 1982 à 2012.

O procedimento de levantamento de fontes de dados e o processo metodológico de nossa investigação e análise se pautam em três graus de desenvolvimento do pensamento investigativo que visa à apropriação do objeto da investigação, segundo as bases indicadas por Kosik (1976, p. 37), que expomos, abaixo:

1. Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material

investigado: Nesse momento, realizamos o levantamento dos estudos antecedentes sobre nosso objeto de estudo, a partir das seguintes temáticas: Produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer; epistemologia da Educação Física, esporte e lazer; Planos Nacionais de Pós-graduação; políticas de pós-graduação. Fontes: site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Levantamos, ainda, outras fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações e artigos de periódicos), referentes ao nosso objeto de estudo. Também neste momento da pesquisa, definimos as fontes e as técnicas de coleta e organização dos dados. A fonte da pesquisa é caracterizada por 86 produções *stricto sensu* defendidas no período de 1982 a 2012 em PPG; também selecionamos como fontes de dados da pesquisa os próprios PNPg. A identificação das produções ocorreu inicialmente pelo levantamento dos cursos de formação em graduação de Educação Física (públicas e privadas) e levantamento da listagem de professores de Educação Física que trabalham com a formação no estado da Bahia nos cursos ativos no ano de 2012. As teses e dissertações foram levantadas em bancos de dados digitais em instituições de Ensino Superior e Biblioteca Digital de Domínio Público; também, foi levantado pela via da solicitação por e-mail aos professores de Educação Física dos cursos de Educação Física das IES do estado da Bahia. Na técnica de coleta de dados das produções propomos a utilização de quadros/planilhas do Excel e um instrumento denominado de Matriz Epistemológica¹¹, que nos permitiu registrar dados referentes à caracterização da produção e elementos epistemológicos.

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

Tratamos nesse grau de desenvolvimento do pensamento investigativo, o método de pesquisa,

¹¹ Este instrumento de coleta de dados, denominado de Planilha II-B (anexo F) foi desenvolvido pelo coletivo de pesquisadores envolvidos no projeto EPISTEFNORDESTE e gerou um banco de dados sobre as produções *stricto sensu* em Educação Física na região nordeste do Brasil, que vem sendo utilizado por muitos pesquisadores de todo o Brasil. São (53) campos de investigação que geram indicadores para coleta de dados; estes são levantados após a leitura de cada uma das 86 produções; os elementos textuais localizados e correspondentes a cada campo são transpostos de forma textual, citando a página de localização na produção.

considerando o que aponta Kopnin (1972, p. 229) quando esclarece que todo método baseia-se no conhecimento das leis objetivas a partir da qual surgem os modos e os seus sistemas para o conhecimento e ação prática, que se fixam nas categorias; as categorias, segundo Cheptulin (1982, p. 124), enquanto graus do desenvolvimento do conhecimento social e da prática exprimem os aspectos e as ligações universais da realidade objetiva e são, simultaneamente, graus do movimento do conhecimento inferior ao superior, nos permitindo, portanto, estabelecer a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade. Aprofundamos a análise dos elementos do nosso objeto de estudo (material bibliográfico e documentos) a partir das seguintes categorias do método dialético - Contradição, realidade, possibilidades e totalidade -, considerando:

a) A categoria da contradição: Segundo Cheptulin (1987, p. 286), essa categoria da dialética nos permite apreender o núcleo determinante de todos os aspectos e relações necessárias sobre nosso objeto de estudo; é preciso considerá-lo em seu aparecimento e desenvolvimento, o que supõe por em evidência a fonte do movimento que é a contradição, a unidade e luta dos contrários. Desse modo, o conhecimento da realidade das implicações dos PNPG na produção do conhecimento, choca-se com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios desse fenômeno. Entender e explicar as bases dos PNPG com suas determinações na produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer, a partir de suas contradições, o que significa considerá-las em movimento incessante, em mudança permanente, passando de formas inferiores às superiores, e vice-versa, e passando de um estado qualitativo a outro.

Para apreender leis e formas da realidade em que se colocam os cinco PNPG, adotamos procedimentos de leitura, considerando dois momentos: 1º. Momento: Leitura geral de todos os cinco PNPG; 2. Leitura detalhada, considerando os seguintes procedimentos: a) Levantamento dos fundamentos que alicerçam cada um dos cinco PNPG; b) Identificação e levantamento de objetivos, diretrizes e indicadores de ação das políticas propostas para cada um dos cinco PNPG; c) Levantamento de relações e nexos com dados históricos das políticas de desenvolvimento propostas pelos governos federais e seus órgãos de fomento voltados para a produção da pesquisa (CAPES, CNPq e CFE); d) Identificação de elementos contraditórios ao desenvolvimento da produção científica *stricto sensu* analisada, enquanto dados da realidade.

A análise desenvolvida requereu as seguintes condições: 1. Levantamento dialético das generalizações que se encontram em princípios básicos, levantados em observações realizadas, cujas bases dão sustentação aos argumentos expostos no cap. 4 desse relatório de pesquisa; 2. Identificação e levantamento das contradições, implícitas em princípios e diretrizes dos PNPG; 3. Identificação de relações e nexos que estabelecem os PNPG com a produção do conhecimento analisada, considerando análise lógica do conhecimento para reconhecer as leis e formas do pensamento que captam e fixam as leis e formas da realidade objetiva dos objetos tratados pelos pesquisadores, em vista aos dois campos levantados epistemologicamente: V (teorias utilizadas ou elaboradas) e AC (concepção de homem/sociedade).

b) O par dialético realidade/possibilidades: Para Cheptulin (1987, p. 338), na concepção do materialismo dialético a realidade é entendida como o que existe realmente, ou como possibilidade já realizada, entendendo a categoria como tendo uma existência real. A possibilidade possui de fato uma existência real, mas não se confunde com a realidade, pois se caracteriza apenas como propriedade, como capacidade de vir a ser realidade quando as condições correspondentes estão dadas para isso. A possibilidade é a capacidade da matéria se transformar de um estado qualitativo em outro.

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

Além disso, é importante ressaltar que a realidade é a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do fenômeno e da essência, do interior e do exterior. A possibilidade transforma-se em realidade somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários a realização da possibilidade. (CHEPTULIN, 1982, p. 338-340)

Podemos entender, portanto, que o fenômeno das políticas de pós-graduação e seus impactos sobre a produção do conhecimento não é estático, fixo e imutável, tão pouco significa que só podemos captar aquilo que constitui a sua aparência e jamais atingir a sua essência. A sua realidade é um todo estruturado e dinâmico, capaz de transformar-se no outro dentro de determinadas condições, transformação essa mediada pelas possibilidades, se compreendemos a realidade como possibilidade já realizada.

c) A categoria da totalidade: A realidade pressupõe a categoria da totalidade concreta, na medida em que a resposta ao que é a realidade remete ao significado de totalidade concreta, isto é, a realidade é entendida como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e auto-criação. “Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística”. (KOSIK, 1976, p. 44)

Portanto, é preciso que tenhamos a compreensão de que todo fenômeno da realidade é parte de uma totalidade concreta, que exige que reconheçamos nas políticas de pós-graduação, especificamente nos PNPG e no trabalho dos pesquisadores em produzir suas pesquisas, as condições históricas de objetivação dessas produções, considerando as possibilidades de uma dada realidade.

Segundo Silva (1997, f. 19), a análise epistemológica não pode restringir-se nem a leitura dos textos das pesquisas, nem ao contexto imediato, ao ambiente, onde o fenômeno ocorre. Em vista ao exposto, consideramos nessa investigação que análise epistemológica exigiu um estudo lógico-histórico do objeto, sendo, portanto, imprescindível para compreender a realidade da produção científica na área, assim como exigiu identificar as relações entre o particular, que diz respeito ao que é específico de cada pesquisa e de cada pesquisador, e o geral, aquilo que diz respeito à produção *stricto sensu* em Educação Física no estado da Bahia, em vista a identificação de seus determinantes históricos.

Na pesquisa epistemológica, dentro da perspectiva que defendemos, é necessário explicitar como se estabelecem os nexos entre a lógica interna das pesquisas e os seus determinantes históricos, político-econômicos e sociais. Portanto, foi necessário tomarmos a categoria modo de produção para alicerçar nossa investigação, visto que entendemos que a mesma reflete a base real em que se constrói toda a superestrutura da sociedade e, portanto, a base real ou a condição real em que se desenvolve a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer.

3. Investigação da coerência interna do objeto: Segundo Alves (2010, f. 26) a possibilidade de atingir a coerência interna do objeto pressupõe que o conhecimento seja construído com a separação do que é fenomênico e do que é essência. O que não é a essência da coisa não deixa de ser real, mas se revela enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência é explicitada. Nesse grau de desenvolvimento do pensamento é possível elaborar as sínteses mais densas, isto é, conceber a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto de nossa investigação do objeto estudado. (KOSIK, 1976, p. 37)

Para organizar todo o processo de sistematização de dados das produções foram elaborados quadros/planilhas que nesse relatório, expomos em apêndices, cuja exposição nesse relatório, encontra-se no capítulo seis, que tratamos da caracterização e análise da produção do conhecimento *stricto sensu*.

Considerando a necessidade de expor o caminho teórico-metodológico da investigação, expomos na próxima seção o método de exposição da pesquisa.

1.3 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Buscamos nesta seção apresentar brevemente a forma como construímos o caminho que percorremos na elaboração desta monografia de base. Após a exposição deste capítulo introdutório, onde demonstramos todo o processo de delineamento da problemática de investigação, o método traçado, os procedimentos adotados e onde lançamos a base teórica fundamental para sustentar o processo de análise dos dados levantados sobre o objeto de investigação proposto, avançamos no segundo capítulo em expor as determinações da formação social-econômica capitalista na produção do conhecimento, realizando o esforço em apresentar os nexos que tem a produção do conhecimento com a crise do capital, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva.

No terceiro capítulo tratamos da contradição na produção do conhecimento, demonstrando como o mesmo se constitui como mediador no processo de formação dos seres humanos, mas que na atual forma de sociometabolismo sob o domínio do capital monopolista se transforma em instrumento a serviço deste último no processo de alienação da atividade produtiva.

No quarto capítulo expomos através de uma análise que requereu uma leitura rigorosa, os principais objetivos e diretrizes dos PNPG a luz do contexto histórico material em que se inserem e apontamos como esses documentos oficiais aparecem como mediadores no processo de reprodução da lógica da sociedade capitalista na produção do conhecimento. Para sustentar essa análise com maior propriedade, recorreremos a outros pesquisadores que investigaram os PNPG.

Com o objetivo de reconhecer como os PNPG promovem impactos na produção do conhecimento dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física no estado da Bahia, tratamos no quinto capítulo de elementos teóricos para realizar a análise da produção a partir do campo da lógica, posto que o conhecimento sobre um dado objeto pressupõe que os

pesquisadores desenvolveram leis do pensamento que dependem do grau de desenvolvimento da ciência em um determinado momento histórico.

No sexto capítulo apresentamos a caracterização da pesquisa, os achados da investigação mais geral e os resultados do processo de análise das produções levantadas dos professores, estabelecendo os nexos e relações com os PNPG e as condições históricas para a produção da ciência.

Por fim, no capítulo cinco, em um esforço de síntese dos resultados alcançados no processo de investigação do objeto, expomos nossas considerações finais, onde retomamos nossa hipótese exposta nesta introdução e a ampliamos, apresentando os limites e as possibilidades da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física do estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2012.

2 DETERMINAÇÕES DA FORMAÇÃO SOCIAL-ECONÔMICA CAPITALISTA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: A CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Para que possamos compreender a essência do que apresentam os PNPG e suas determinações na produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer no estado da Bahia, temos que considerá-los em seus nexos e relações com o modo de produção no qual estão inseridos, pois entendemos que somente dessa maneira é que poderemos reproduzir na consciência, através do conhecimento sistematizado o reflexo fidedigno de nosso objeto de estudo. Essa síntese busca, portanto, os nexos e relações dos PNPG e suas implicações na produção do conhecimento com a formação econômica capitalista, considerando as bases de sua sustentação.

Esse caminho teórico para a análise desse objeto se deve pelo fato de que partimos do pressuposto de que para explicar qualquer fenômeno, seja da natureza, seja da sociedade ou do pensamento é necessário considerá-lo na sua base material e histórica, considerando a necessidade de retrazá-lo desde sua gênese até sua fase mais superior de desenvolvimento de forma sistematizada; portanto é preciso dominar suas múltiplas relações que advém de determinações materiais.

Essa base a que nos referimos é a própria produção da existência dos seres humanos, como nos afirma Marx e Engels (2005, p. 53):

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para fazer história. Mas para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como a milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida.

A produção da vida, isto é, dos bens materiais necessários à sobrevivência do homem é o aspecto decisivo, é a base do desenvolvimento social. Por isso, não é impossível compreender a vida da sociedade fora de seu intercâmbio com a natureza, pois a sua origem e a do próprio homem está ligada a ela. As políticas de pós-graduação e o conhecimento não podem ser compreendido como um fenômeno autônomo, como algo que está além das

determinações da materialidade da vida, isto é, das condições materiais da produção que determinam profundamente as políticas para a área e, conseqüentemente, os interesses dos pesquisadores; em cada período diferente do desenvolvimento histórico da sociedade se estabelecem determinadas concepções políticas e concepções de conhecimento.

Entretanto, não nos cabe aqui realizar uma análise exaustiva das leis de desenvolvimento da formação social e econômica capitalista que constituem a sua estrutura e dinâmica na atual fase. Não é esse nosso interesse, nem julgamos ter tal competência para isso. Nossa pretensão é a de apontar as contradições fundamentais da sociedade capitalista que tornam as crises algo inerente a sua forma de produção e reprodução da vida, apontar como o capital age para gerir as suas crises para identificar que configuração assumem neste processo os PNPG e a produção do conhecimento na área de Educação Física, esporte e lazer.

2.1 A NATUREZA DAS CRISES DO CAPITAL

Para compreender a natureza das crises do capital é necessário entender como funciona o capitalismo, a sua dinâmica e estrutura. O modo de produção capitalista caracteriza-se por uma fase específica do desenvolvimento histórico da humanidade no processo de produção da sua existência que surge das ruínas da sociedade feudal e cuja contradição essencial se expressa na relação contraditória entre capital e trabalho e entre as forças produtivas apropriadas privadamente pelo capital e as relações de produção sociais.

Segundo Engels (s/d, p. 55) para o socialismo moderno, a sociedade capitalista é obra das classes dominantes dos tempos modernos, a burguesia. Ela surge em um momento histórico em que seus interesses se faziam incompatíveis com os interesses da ordem feudal; ela põe fim a sociedade feudal e se ergue sobre suas ruínas, instaurando a sociedade da livre concorrência, da liberdade de domicilio, da igualdade de direitos dos possuidores de mercadorias e outras “maravilhas” burguesas. Com o surgimento das máquinas, o desenvolvimento da indústria sofre grande impulso e as forças produtivas atingem com rapidez um grau de desenvolvimento extraordinário. Entretanto, isso fez com que as novas forças produtivas entrassem em conflito cada vez mais agudo com as relações de produção.

Essas contradições se dão não pela existência de conflitos individuais por conta de uma pretensa natureza mesquinha e egoísta entre homens que vivem em sociedade, mas sim entre classes sociais que vivem sob condições objetivas de vida diferentes, que decorrem da própria lógica de organização da vida do capital que subsume tudo, o trabalho, as

necessidades humanas, a natureza, a produção do conhecimento e tudo o mais, por interesse de ampliação do lucro.

Segundo Engels (s/d, p. 58-60) esses conflitos consistem na contradição existente entre a produção social e a apropriação capitalista dos bens materiais e imateriais¹² e que, por sua vez se reveste da contradição entre o proletariado e a burguesia.

A produção capitalista dos bens materiais e imateriais caracteriza-se pela forma mais desenvolvida de produção social dos produtos, uma vez que ela estabelece uma divisão e planejamento complexo do trabalho de forma que não é possível conceber um produto se não como um produto da produção coletiva. É claro que ainda podemos encontrar a produção individual de produtos nos dias de hoje, mas não é a forma predominante de produção da atual fase histórica da sociedade, como era antes na sociedade feudal.

Mas apesar do capitalismo ter revolucionado o modo de produção predominantemente individual da sociedade feudal, manteve em seu conteúdo, mas sob uma outra forma, a apropriação privada dos produtos e meios de produção; foi nisso que consistiu o papel histórico da burguesia: Concentração dos meios de produção.

Os meios de produção e a produção foram convertidos essencialmente em fatores sociais. E, no entanto, viam-se subtidos a uma forma de apropriação que pressupõe a produção privada individual, isto é, aquela em que cada qual é dono do seu próprio produto e, como tal, comparece com ele no mercado. O modo de produção vê-se sujeito a está forma de apropriação apesar de destruir o pressuposto sobre a qual repousa. Nesta contradição, que imprime ao novo modo de produção o caráter capitalista, *encerra-se em germe todo o conflito dos tempos atuais*. E quanto mais o novo modo de produção se impõe e impera em todos os campos fundamentais da produção e em todos os países economicamente importantes, afastando a produção individual, salvos vestígios insignificantes, *maior é a evidência com que se revela a incompatibilidade entre a produção social e a apropriação capitalista* (ENGELS, s/d, p. 59).

Essa concentração dos meios de produção que aumenta na mesma medida em que cresce o poder de dominação do capital é a condição de existência miserável e pauperizada da classe trabalhadora, uma vez que o capital só pode se reproduzir através da exploração do trabalho assalariado, através da extração da mais valia e transformando tudo em mercadoria, até mesmo o trabalhador, como nos afirmam Marx e Engels (2008, p. 19-20):

¹²Segundo Taffarel (2010, p. 22): “Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não-materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor. A aula é um tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas”.

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Estes trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado.

Nestes termos, torna-se um imperativo para a burguesia, no intuito de manter e ampliar suas taxas de lucros, criar condições cada vez mais adversas ao trabalhador, visto que, como já afirmamos, é da extração de trabalho excedente¹³ que a burguesia garante o lucro.

Com a expansão da maquinaria e da divisão do trabalho, o trabalho dos proletários perdeu toda a autonomia e deixou, assim de interessar ao trabalhador. Ele se torna um apêndice da máquina, monótono e fácil de aprender. Os custos do trabalhador se resumem aos meios de subsistência de que necessita para se manter e se reproduzir. O preço da mercadoria, portanto também do trabalho, é igual aos seus custos de produção. Quanto mais adverso o trabalho, menor o salário. Mais ainda: na medida em que maquinaria e divisão do trabalho se expandem, aumenta a massa de trabalho, seja pelo aumento do tempo de trabalho, seja pela exigência de mais trabalho no mesmo intervalo de tempo, maior velocidade das máquinas tec. (MARX e ENGELS, 2008, p. 20)

Portanto, todas as contradições específicas inerentes à formação econômica capitalista se revestem em geral na contradição entre interesses da classe trabalhadora e da classe burguesa; a classe burguesa move-se na realidade, tanto no plano material como no plano ideal, com o objetivo de manter intacto a modo de produção capitalista, sendo, na atual fase histórica de seu desenvolvimento, extremamente conservadora. O proletariado, que compõe a classe trabalhadora, move-se na realidade com o objetivo de combater o domínio despótico do capital, de subverter a realidade da base material na apropriação privada dos produtos e dos meios de produção e estabelecer uma organização social mais justa e igualitária.

Cabe salientar ainda, sobre as contradições da formação econômica capitalista, uma contradição fundamental, apontada por Engels (s/d, p. 63): o fato de que a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista manifesta-se também como o antagonismo entre a organização da produção dentro de cada fábrica e a anarquia da produção no seio de toda a sociedade.

A produção de mercadorias na sociedade torna-se incontrolável pelos homens, pois o que rege a produção de mercadorias não são as necessidades humanas, mas a necessidade de

¹³ O trabalho excedente é produzido pelo tempo prolongado para o trabalhador produzir um produto. Portanto, segundo Marx (2002, p. 365) “o trabalho excedente estaria aí prolongado com a violação dos limites normais, usurpando parte do tempo de trabalho necessário.”

reprodução do capital; quanto mais se desenvolve o capital, mais se desenvolve a força de dominação do capital sobre os homens. Ou seja, os produtos dos homens passam a dominá-los.

Por outro lado, a forma com a qual a produção capitalista engendra essa anarquia na produção é justamente o contrário dela, isto é, de forma cada vez mais organizada e planejada. Aliás, a reestruturações produtivas no interior das fábricas é uma das formas que o capital busca para resolver suas crises.

Levando em consideração todas estas contradições, Engels (s/d, p. 66), salientou que:

[...] desde 1825, ano em que estalou a primeira crise geral, não se passam dez anos seguidos sem que todo o mundo industrial e comercial, a distribuição e a troca de todos os povos civilizados e de seu séquito de países mais ou menos bárbaros, saia dos eixos. O comércio é paralisado, os mercados são saturados de mercadorias, os produtos apodrecem nos armazéns abarrotados, sem encontrar saída; o dinheiro torna-se invisível; o crédito desaparece; as fábricas param; as massas operárias carecem de meios de subsistência precisamente por tê-los produzido em excesso, as bancarrotas e falências se sucedem. [...] Cinco vezes repete-se a mesma história desde 1825, e presentemente (1877) estamos vivendo-a pela sexta vez. [...] Nas crises estala em explosões violentas a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista.

Mediante o exposto, constatamos que o cerne das crises do capital se encontra na superprodução de mercadorias e na taxa decrescente de lucro decorrente da própria contradição entre o trabalho social e o capital privado. Isto porque o processo de valorização do capital se dá mediante a extração da mais-valia ou sobretrabalho, que constitui o excedente de trabalho que ultrapassa o valor do salário que o capitalista paga pela força de trabalho que ele se apropria do trabalhador. Esse processo de valorização do capital se expressa na soma entre o capital constante, que são as máquinas, os insumos e a matéria prima necessária a produção e o capital variável que consiste na parte do capital transformada em força de trabalho (MARX, 2013, p. 249). Mas o capital variável é o único capaz de criar valor, enquanto o capital constante apenas transfere valor ao produto.

Como qualquer outro componente do capital constante as máquinas não criam valor, mas transferem seu próprio valor ao produto para cuja feitura contribuem. Enquanto a máquina possui valor e, conseqüentemente, transfere valor ao produto, ela constitui um componente de valor do produto. Em vez de barateá-lo, encarece-o na proporção de seu próprio valor. (MARX, 2013 p. 443)

Neste sentido, para manter suas taxas de lucro em um nível aceitável para a acumulação do capital, o capitalista precisa desenvolver formas cada vez mais eficientes de extração da mais-valia. Estas formas de extração da mais-valia podem se dar através da mais-

valia absoluta, que se refere ao aumento da produtividade que se dá por intermédio do aumento da jornada de trabalho e da mais-valia relativa, que se refere ao aumento da produtividade que se dá pela intensificação da produção, sem aumento da jornada de trabalho, garantida pelo incessante incremento da ciência e da tecnologia no processo produtivo. Considerando as leis fabris e a própria condição limitada da força de trabalho humana, os capitalistas, na busca incessante por mais lucros, investem cada vez mais no capital constante, visando garantir níveis elevadíssimos de extração de mais-valia relativa. A maquinaria não é introduzida pelo capitalista no processo produtivo para aliviar a labuta diária do ser humano:

Não é esse o objetivo do capital, quando emprega a maquinaria. Esse emprego como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia. (MARX, 2013, p. 427)

Assim a maquinaria utilizada pelo capital não proporcionou o diminuição da jornada de trabalho, mas apenas intensificou ou mesmo substituiu o trabalho do trabalhador. Mas como vimos o capital constante não produz mais valor, mas apenas transfere seu próprio valor a mercadoria. Assim, contraditoriamente, o capitalista precisa investir ainda mais em capital constante para intensificar ainda mais o trabalho e manter níveis elevados de extração de mais-valia relativa. Isso gera uma grande massa de mercadorias que acabam sendo vendidas por um preço inferior ao preço médio das mercadorias. Além disso, todo capitalista para não ruir necessita criar condições de competitividade com os outros capitalistas, diminuindo o preço das mercadorias e aumentando a produtividade. Neste contexto, emerge a superprodução de mercadorias que não conseguem ser escoadas no mercado consumidor, uma vez que a substituição do capital variável por capital constante gera o desemprego em massa; assim sobrevém as crises do capital.

No período de expansão do capital, as chamadas crises cíclicas, que já apontamos acima com base em Engels, foram superadas pela busca de novos mercados consumidores, isto é, através da mundialização da economia. Entretanto, como este processo já está consolidado nos dias de hoje, para impedir o decréscimo das taxas de lucro, o capital vem lançando mão da superexploração do trabalho e da financeirização da economia através da reestruturação produtiva e da reforma do estado baseado na ideologia neoliberal.

Reconhecemos que no atual período histórico vivenciamos não mais as crises cíclicas, apontadas por Engels, mas, como nos aponta Mészáros (2011), a crise estrutural do capital, que se configura no aprofundamento da contradição entre as relações de produção e as forças

produtivas do modo de produção capitalista e, conseqüentemente a possibilidade de destruição da própria humanidade.

Desde o início de século XX, o modo de produção capitalismo vem passando por muitas transformações provenientes do desenvolvimento do agravamento de suas próprias contradições. De um modo de produção fundado fundamentalmente na produção e exportação de mercadorias e na livre concorrência, passamos para a fase de predomínio da especulação financeira, exportação de capitais e dominação dos monopólios.

Essas novas características definidoras do capitalismo do século XX configuram uma nova fase histórica particular da produção social da existência que Lênin (2007), denominou de imperialismo.

Ao apresentar resumidamente o processo histórico de transformação do capitalismo em imperialismo, Lênin (2007, p. 28) nos aponta os seguintes desenvolvimentos:

1) Décadas de 1860 e 1870, o grau superior culminante de desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis. 2) depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção, não são ainda sólidos, representam um fenômeno passageiro. 3) Ascenso no fim do século 19 e crise de 1900 e 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo.

O surgimento do imperialismo agrava ainda mais as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção. A produção torna-se cada vez mais social, na medida em que a produção baseada nos monopólios promove uma maior concentração da força de trabalho no interior de uma mesma empresa, enquanto a apropriação privada dos meios se intensifica mais.

A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um número reduzido de indivíduos. Mantém-se o quadro geral da livre concorrência formalmente reconhecida, mas o jugo de um punhado de monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais duro, mais concreto, mais insuportável. (LÊNIN, 2007, p. 32)

Portanto, o imperialismo se caracteriza principalmente pela etapa monopolista do capitalismo, em que a concentração da produção atinge níveis extremamente elevados. Mas é preciso anotar ainda outros traços fundamentais que constituem essa nova fase histórica particular do capitalismo para que possamos ter uma visão total do que caracteriza o imperialismo.

Segundo Lênin (2007, p. 104) os elementos que constituem as múltiplas relações estabelecidas no desenvolvimento do imperialismo se apresentam em cinco traços fundamentais:

- 1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica;
- 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva ao surgimento, baseado nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira;
- 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez maior em relação a exportação de mercadorias;
- 4) formam-se associações internacionais de capitalistas monopolistas, que partilham o mundo entre si;
- 5) é completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

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

Entretanto, hoje vivenciamos uma nova fase do imperialismo caracterizada pelo domínio de todo o globo terrestre por uma única potência econômica mundial, os Estados Unidos da América. Segundo Mészáros (2012, p. 72), essa é a terceira fase da história do imperialismo¹⁴ que ele classifica como imperialismo global hegemônico.

Nesta fase de domínio hegemônico global dos Estados Unidos, que se consolida após a segunda guerra mundial, configura-se a fase potencialmente fatal do imperialismo, cuja principal contradição evidencia-se na relação entre a “tendência globalizante do capital transnacional no domínio econômico e a dominação continuada dos Estados nacionais como estrutura abrangente de comando da ordem estabelecida”. (MÉSZÁROS, 2012, p. 33)

Desde a década de 70 estas contradições da atual ordem sociometabólica apontada acima, vem se intensificando e, conseqüentemente, minando significativamente as

¹⁴ Segundo Mészáros (2012, p.72) o imperialismo passou por três diferentes fases: a primeira é imperialismo colonial moderno construtor de impérios que se caracteriza pela expansão de alguns países em algumas partes facilmente penetráveis do mundo, o segundo é o imperialismo redistributivista antagonisticamente contestado pelas principais potências em favor de suas empresas quase monopolistas, que Lênin chamou de fase suprema do capitalismo, e a terceira é o imperialismo hegemônico global caracterizado pelo domínio econômico global por uma única potência, a saber, os Estados Unidos da América.

possibilidades de se resolverem os conflitos sociais e naturais que dela emergem dentro de suas próprias condições estruturais; ou seja, não é mais possível vislumbrar períodos de crescimento econômico com uma reestruturação da produção capitalista, pois vivenciamos uma fase de crise estrutural do capital, cuja única forma de superação é a transformação radical das relações de produção estabelecidas em uma alternativa viável de produção da existência, a saber, o modo de produção comunista. (MÉSZÁROS, 2012, p. 21)

Isso não impediu, entretanto, que o capital procurasse alternativas para tentar gerar as suas crises de caráter estrutural através de mudanças nas funções do estado e do processo de produção. Em verdade, o que vivenciamos a partir da década de 1970, foi um processo profundo de reforma do estado a partir da ideologia neoliberal e uma reestruturação produtiva pautada no novo padrão toyotista¹⁵ de acumulação do capital. A universidade, ao nosso juízo, não escapa a essas reformas políticas e econômicas na sociedade capitalista. Por isso, para investigar as determinações do PNPG na produção do conhecimento em Educação Física na perspectiva de totalidade, nos debruçamos mais detidamente nestes aspectos.

2.2 AS ESTRATÉGIAS DO CAPITAL PARA GERIR A SUA CRISE: NEOLIBERALISMO E REESTUTURAÇÃO PRODUTIVA

Neste subcapítulo, buscamos apontar as principais determinações que caracterizam o neoliberalismo e a reestruturação produtiva enquanto formas que o capital vem lançando mão para poder postergar sua derrocada, isto é, para gerir a sua crise estrutural que vem minando suas possibilidades enquanto um sistema sociometabólico viável para a humanidade. Seguimos este caminho por considerarmos que a universidade não está imune a estas determinações, mas pelo contrário, está em íntima conexão com elas. Essas considerações se fazem necessárias, portanto, para que possamos compreender as contradições que permeiam a lógica da política nacional para a pós-graduação brasileira expressa nos PNPG e suas determinações na produção do conhecimento.

Para a realização desta tarefa tomamos principalmente os estudos de Anderson (1995) e Coimbra (2009), posto que os autores realizam um síntese bastante condensada que vai de encontro com aquilo que pretendemos apresentar neste subcapítulo.

¹⁵ Segundo Antunes (2000, p. 175) no contexto da crise estrutural do capital o padrão de acumulação taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos.

Segundo Anderson (1995, p. 9) o neoliberalismo surgiu logo após a segunda guerra mundial na América do Norte e na Europa como reação teórica e política contra o estado intervencionista e de bem-estar, cuja produção de origem que contém a ideias que formam o seu arcabouço teórico é a obra “O caminho da Servidão de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de uma doutrina ideológica pautada na crítica ferrenha as limitações dos mecanismos de controle do mercado por parte do estado, considerada como uma grande ameaça a liberdade política e econômica.

A pesar de anos mais tarde a doutrina do neoliberalismo reunir mais seguidores, não obteve maior ressonância na economia política mundial, posto que as décadas de 1950 e 1960 foram marcados por um grande crescimento econômico, a que Hobsbawm (1995, p. 221) se referiu como a era do ouro do capitalismo, impulsionada pelo padrão de acumulação taylorista/fordista.

Mas a partir da década de 1970, com o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista e a falência do estado de bem-estar social, advinda de mais um crise cíclica estrutural do capital, cuja especificidade foi a crise do petróleo, as ideias da doutrina neoliberal começam a ganhar espaço e penetram profundamente não só na reorganização do mundo do trabalho e no modelo de organização política do estado, mas também na cultura como um todo.

Segundo Coimbra (2009, p. 77) na década de 1930, após a crise capitalista marcada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, os países de capitalismo avançado começaram a adotar no plano político-econômico o Estado de Bem-Estar social, tendo como objetivo acabar com o desemprego em massa e garantir seguridade social aos trabalhadores que assolaram os mesmos nos anos anteriores de crise econômica.

Após a segunda guerra mundial, o mundo capitalista experimentou um ciclo surpreendente de crescimento econômico, que foi garantido pelo advento de uma reestruturação político-econômica suscitado pelo novo padrão de acumulação do capital, o modelo taylorista/fordista com as mediações necessárias do Estado de Bem-estar social. (COIMBRA, 2009 p. 77)

O padrão de acumulação capitalista baseado no binômio taylorismo/fordismo se caracteriza pela produção em massa de mercadorias através de uma estrutura homogeneizada e verticalizada, onde quase a totalidade da produção se dá dentro das fábricas, além de ser altamente controlado por um processo de racionalização do trabalho. Mas para que este modelo de acumulação pudesse atingir o seu mais alto grau de desenvolvimento,

proporcionando a era do ouro do capitalismo, era necessário também um novo modelo de organização do estado baseado no intervencionismo.

O que caracterizava a natureza do estado de bem estar social era sua posição enquanto um mediador entre a burguesia e o proletariado a partir de medidas tais como a garantia de seguridade social saúde, educação e habitação à classe trabalhadora, além de intervir nos acordos salariais e nos direitos trabalhistas. Foi construído um verdadeiro pacto social dos governos com o pleno emprego que possibilitou o consumo em massa de mercadorias, que antes eram considerados de luxo, inacessíveis a classe trabalhadora. Era justamente nisto que residia a importância fundamental do estado de bem-estar social para o padrão de acumulação taylorista/fordista. (COIMBRA, 2009, p. 78)

O Brasil não chegou a vivenciar o estado de bem-estar social, assim como a era do ouro do capitalismo, como todos os países do terceiro mundo. Entretanto, é possível observar algumas mudanças realizadas no que diz respeito a relação capital-trabalho na esteira das mesmas ideais que conformaram o estado de bem estar social, como, por exemplo, a consolidação do código de leis trabalhistas instituído pelo presidente Getúlio Vargas em 1943, que regulamentou a jornada de trabalho de oito horas diárias, instituiu o direito às férias e o décimo terceiro salário, assim como a licença-saúde e a licença-maternidade. (COIMBRA, 2009, p. 79)

A era do ouro do capitalismo fez emergir falsas concepções a respeito da própria dinâmica do capitalismo, baseadas em ideias sobre o fim das suas contradições internas, já que os países de capitalismo avançado experimentavam índices de crescimento econômico jamais visto, com a burguesia batendo recordes de lucros e com a classe trabalhadora desfrutando de direitos e de poder de compra de artigos antes restritos apenas a classe burguesa. (COIMBRA, 2009, p. 80)

Já na década de 1960 começam a aparecer os limites do padrão de acumulação baseado no binômio taylorismo/fordismo. Dá-se o início de uma crise do fordismo motivados por dois principais elementos: o esgotamento de bem-estar social e a insatisfação dos trabalhadores com o controle do processo de trabalho, por parte do capital, culminando em uma série de revoltas operárias. Mas estas condições de produção da vida se mantiveram ainda até o ano de 1973, quando emergiu uma nova crise do capitalismo. (ANTUNES, apud COIMBRA, 2009, p. 81)

O modelo de regulação do capital baseado no padrão de acumulação taylorista/fordista e no estado de bem-estar social não mais atendia a reprodução do capital, pondo-se na ordem

do dia para a burguesia a redefinição do papel do estado e a reordenação do mundo do trabalho. O neoliberalismo foi o caminho que a burguesia encontrou para tentar gerir a crise do capital. Sua doutrina, como já afirmamos, já existia desde a década de 1940, mas só agora, diante da crise estrutural do capital encontrou terreno fértil para sua realização.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10)

Ao invés de atacar as raízes da crise estrutural do capital situadas nas contradições da própria lógica de autovalorização do capital, as ideias neoliberais viam no “excessivo” controle do mercado por parte do estado e no poder demasiado dos sindicatos os problemas da crise econômica.

[...] só havia um modo de conter a crise: acabar com o poder dos sindicatos e diminuir os gastos sociais do Estado. Nessa perspectiva, o Estado, comumente, é compreendido como mínimo, pois transfere para a iniciativa privada a prestação de serviços de saúde, educação e previdência social. Além disso, prevê a privatização de empresas estatais e o enxugamento do quadro administrativo. Entretanto, o Estado, mostra-se máximo quando o importante é garantir os interesses do capital. Sendo assim, financia com dinheiro público empresas privadas, interfere na legislação trabalhista permitindo maior precarização das relações de trabalho e aprova reformas pontuais do interesse do capital. (COIMBRA, 2009, p. 82)

No Brasil o neoliberalismo teve início com o governo Collor, visto que o mesmo iniciou o processo de privatização e promoveu a reforma interministerial. Mas a reforma do estado sob os auspícios da ideologia neoliberal no Brasil só se consolidou durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, onde se deu uma grande onda de privatizações, transferências de verbas da iniciativa pública para a privada, desregulamentações, ataque aos salários e aos sindicatos e abertura econômica ao mercado mundial. Tudo isso alterou de forma significativa a correlação de forças entre capital e trabalho. Os doze anos subsequentes de governo do partido dos trabalhadores, com Luis Inácio Lula da Silva e depois Dilma Rousseff, não romperam com a agenda neoliberal e deram continuidade na política de transferência de verbas da iniciativa pública para a privada, privatizações e as reformas trabalhista, sindical e universitária.

Segundo Anderson (1995, p. 11) o que caracterizou a agenda neoliberal nos países de capitalismo avançado, sobretudo no Inglaterra com Margareth Thatcher e nos Estado Unidos com Ronald Reagan, foram medidas como a elevação das taxas de juros, a diminuição drástica dos impostos sobre os rendimentos altos, o fim do controle sobre os fluxos financeiros, a criação de desemprego maciço, o combate às greves, a imposição de uma nova legislação antissindical, os cortes de gastos sociais e as privatizações.

É possível observar no Brasil, segundo Coimbra (2009, p. 84) elementos da cartilha neoliberal sendo postos em prática desde os anos de 1990, por conta de medidas tais como privatização de empresas estatais, inclusive a abertura, a partir de 1995, para capitais estrangeiros, a alta nas taxas de juros, abertura comercial e financeira, hegemonia do capital financeiro, sucateamento dos serviços estatais, transferência de dinheiro público para a iniciativa privada, desregulamentações do mercado de trabalho, reformas: educacionais, trabalhista, sindical e previdenciária e supressão de direitos.

O balanço provisório que pode ser feito a respeito do neoliberalismo, segundo Anderson (1995, p. 23) e o de que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

Portanto, os princípios da política neoliberal reforçam e matem a hegemonia da classe burguesa. Mas para isso é necessário que a classe trabalhadora de legitimidade aos governos neoliberais, o que vem acontecendo no Brasil. Isto se dá pelo cooptação da classe trabalhadora aos ideais neoliberais através de medidas como o aumento do seu poder de compra com a política de financiamento em longo prazo e por meio de políticas focais e compensatórias (Bolsa-família, Bolsa-escola, Projovem, Proeja, Prouni, dentre outros).

Segundo Coimbra (2009, p.88-89):

[...] as medidas neoliberais são necessárias às novas condições de reprodução do capital em nível mundial. A partir da década de 1980 os representantes do capital mundial identificaram um novo tipo de internacionalização do capital, no qual a principal característica é a rede produtiva mundial o que acarreta o crescimento do comércio interindustrial.

Essas novas condições de reprodução do capital em nível mundial são ditadas pela reestruturação produtiva em resposta a crise do padrão de acumulação baseado no binômio taylorismo/fordismo que suscitou o advento do modelo de produção toyotista.

O modelo de produção toyotista se originou no Japão por volta dos anos de 1950, logo após o término da segunda guerra mundial em que o país saiu derrotado. Em vista da necessidade de se recuperar economicamente, nasceu no Japão o modelo de produção toyotista baseado em dois pilares fundamentais: a produção *just in time* e a autoativação da produção. Diferentemente do modelo fordista, o toyotismo tem como premissa a fabricação em massa de um único produto, cujo método consiste em fabricar pequenas quantidades de numerosos modelos distintos. (CORIAT apud COIMBRA, 2009, p. 90)

Uma das características fundamentais do modelo toyotista é a redução de custos. Trata-se de um modelo que buscava aumentar a produtividade por conta da concorrência intercapitalista, no qual se colocava como requisito um número limitado de trabalhadores. Foi a partir desta determinação que a fábrica Toyota tomou uma série de medidas, cuja principal foi o método *Kan-Ban*, extraído dos supermercados estadunidenses que consiste no trabalhador buscar as peças necessárias à produção em uma seção anterior ao seu setor de trabalho. Essas peças possuem etiquetas afixadas, que são deixadas no seu local de origem, quando as peças são retiradas, permitindo, dessa forma que as mesmas sejam repostas na medida em que são utilizadas. (CORIAT apud COIMBRA, 2009, p. 91)

Outra característica que incide sobre a redução de custos no modelo toyotista é a linearização das fábricas que consiste em formas de organização das máquinas e de posicionamento dos trabalhadores em relação às últimas que permitem a adaptação as mudanças quantitativas e qualitativas das demandas da produção. Incide desta forma sobre uma maior exploração do trabalhador que passa a operar uma série de máquinas ao mesmo tempo. Assim o trabalhador especializado do modelo de produção taylorista/fordista se confronta com o trabalhador flexível ou polivalente do modelo toyotista. (CORIAT apud COIMBRA, 2009, p. 92)

Ainda segundo Coimbra (2009, p. 82):

Além de interferir na organização do trabalho esse padrão de acumulação intensifica a exploração da força de trabalho, o desemprego estrutural, as terceirizações, subcontratações e o crescimento de uma desproletarização, (que é a passagem do setor secundário ao terciário da economia). Ainda eleva a precarização do trabalho, bem como, aumenta o trabalho feminino e infantil.

No Brasil a reestruturação produtiva surge com mais veemência a partir de 1981, com a crise da dívida externa em uma conjuntura de crise do capitalismo industrial que fez com que o país, pressionado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) adotasse uma política recessiva, objetivando fazer caixa para o superávit primário pra garantir o pagamento da dívida externa. Assim, a política de recessão provocou um queda no mercado interno, impelindo as indústrias a se voltarem para o mercado externo, o que obrigou as mesmas as novas formas de organização de produção para não sucumbir a competitividade externa e interna. Além disso a reestruturação produtiva no Brasil também foi impulsionada pelas imposições das empresas transnacionais para que suas subsidiárias adotassem novas formas de organização do trabalho, assim como pela necessidade de conter as revoltas operárias. (COIMBRA, 2009, p. 93)

As alterações acima apontadas trazem consequências para o campo da pós-graduação e da produção do conhecimento, objetivando adequá-los as demandas requeridas pelo capital na sua atual fase de crise estrutural. Em meio a essa conjuntura a produção do conhecimento dos programas de pós-graduação no Brasil se desenvolve no limite das atuais contradições do capitalismo, atribuindo-lhe um duplo caráter, o de se constituir como força produtiva capaz de realizar a mediação ontológica no processo de humanização do homem, mas ao mesmo tempo o de se constituir como força estranha, hostil, em suma, alienada, com vistas a atender as demandas requeridas pelo capital na sua atual fase de acumulação.

3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO HUMANA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Tendo já apresentado acima, em linhas gerais, as condições objetivas materiais em que vem se desenvolvendo a produção de conhecimento, particularmente no Brasil, cabe neste momento analisar a configuração que este último assume dentro destas mesmas condições. Para tanto, se fez necessário expor bases que explicam como nos tornamos humanos, ou seja expor elementos ontológicos para reconhecer que determinações estão envolvidas na produção do conhecimento *stricto sensu* que estamos analisando e assim, identificar que papel tem o conhecimento produzido pelos professores/pesquisadores, bem como – considerando a fase atual de desenvolvimento histórico da luta de classes – esclarecer as determinações fundamentais da alienação humana e da alienação do conhecimento. Esse esforço nos garante subsídios teóricos para a análise dos PNPG e suas determinações na produção do conhecimento que analisamos.

3.1 O CONHECIMENTO ENQUANTO MEDIADOR NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

O trabalho é uma categoria ontológica de extrema importância para compreendermos o que é o homem, como o homem se tornou homem; qualquer estudo que diz respeito ao homem e suas relações no meio social deve levar em consideração o estudo dessa categoria. Isso não significa eliminar a importância significativa de outras categorias como a linguagem e a interação social, mas destacar que a categoria trabalho é o aspecto central e o fundamento do ser social.

O trabalho é o primeiro pressuposto da história, isto é, sem o trabalho os homens não teriam como fazer história, pois não seriam capazes de produzirem sua existência enquanto seres humanos, de um modo que se torna um absurdo as teses pós-modernas sobre a possibilidade do fim do trabalho, que vem alimentado o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Como nos afirmam Marx e Engels (2005, p. 53)

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para fazer história. Mas para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação destas

necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como a milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida

O trabalho é, portanto, uma exigência histórica fundamental com a qual o homem se apropria da natureza e produz os bens materiais necessários para a satisfação de suas necessidades. Assim, é através também do trabalho que o homem transforma a si mesmo, desenvolvendo-se, adquirindo novas habilidades e capacidades que vão gradativamente afastando-o das condições dos outros animais.

É neste sentido que Engels (1979, p. 215) afirma que o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem”. Com essa premissa, explica-nos, Engels, que foi a partir do momento em que o homem, por necessidades imperiosas do seu meio de vida, passou a adotar a postura ereta que se iniciou o processo de transição do macaco em homem. Ao desprender suas mãos do solo, o homem passou a atribuir novas funções a elas que foram se diferenciando das dos seus pés. Assim, a mão humana liberada, foi-se adquirindo novas habilidades, que foram sendo herdadas e assim, melhoradas de geração em geração.

Podemos compreender, portanto, que foi através do trabalho, que os homens, ao invés dos outros animais que se adaptam a natureza, modificam-na adaptando-a as suas necessidades sócio-históricas. No processo histórico de produção, produzem, assim, instrumentos e bens materiais extremamente complexos, cujos progressos são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura. Portanto, cada geração, insere-se em um determinado estágio de desenvolvimento da cultura, seja material ou intelectual. É na relação com estes fenômenos da cultura, da apropriação destes bens materiais e intelectuais que o homem desenvolve as aptidões especificamente humanas. Isto significa que cada indivíduo aprende a ser homem e mulher ao adquirir o que foi produzido, através do trabalho, no decurso histórico do desenvolvimento da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 4)

Ainda, reafirmando essas explicações, segundo Goellner (1992, p. 289), Marx ressalta que é o trabalho que liga o homem a natureza, desempenhando sobre ela o papel de uma potência natural; afirma que as forças de seu corpo que é dotado de braços, pernas, cabeça e mãos são postas pelo homem em movimento a fim de assimilar os materiais, dando-lhes forma útil à vida; neste processo de modificação da natureza o homem se transforma. Assim, ao produzir os bens materiais de que necessita o homem vai também produzindo o mundo da

cultura que é condicionado pela evolução do modo de produção da existência, pois a atividade humana, seus conhecimentos e aptidões se fixam em seus produtos, sejam eles materiais ou espirituais, fazendo com que cada geração se situe em um mundo de objetos e conhecimentos criados pelas gerações precedentes.

O trabalho é, portanto, a atividade vital do homem, sem a qual ele não pode manter-se vivo. Segundo Goellner (1992, p. 288) a atividade do trabalho deve ser entendida enquanto forma de apropriação e modificação da realidade que mediatiza a relação homem-natureza, sendo, portanto, propriedade inerente à vida e que se torna humano quando consciente. O trabalho é, assim, uma atividade teleologicamente guiada, isto é, uma atividade consciente voltada para um fim determinado, na qual o homem projeta na sua consciência a escolha dos instrumentos mais adequados para a sua ação sobre o objeto.

Essa característica do trabalho é de fato o que o configura como categoria específica do ser social. A especificidade do ser social, neste sentido, é dada pelo caráter teleológico do trabalho; ou seja, não é a simples ação do homem sobre a natureza que lhe distingue dos demais seres, pois cada parte da natureza, estando em uma interconexão universal, age sobre outras; mas essa ação recíproca universal da natureza consigo mesma se dá mediante uma série de eventos contingentes e inconscientes; na forma qualitativamente superior do ser social, pelo contrário, sua ação sobre a natureza se dá com base em objetivos antecipados em sua consciência. (LUKÁCS, s/n, p. 5)

Marx (2013, p. 211) põs em evidencia esta determinação específica do trabalho ao afirmar que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

Dessa forma, é possível compreendermos que o ponto de partida de como se dá a atividade de produzir o conhecimento, está no ato de trabalho a partir de uma prévia-ideação com base em uma necessidade, colocando a sociedade frente a uma nova realidade objetiva. Esta nova realidade objetiva, quando problematizada, cria novas necessidades e possibilidades que orientam novos atos de trabalho voltados para produzir conhecimentos. Isto significa que o conhecimento surge do trabalho material, a partir de uma necessidade vital humana, mas é

ele mesmo um momento necessário do processo de trabalho material, sem o qual não é possível a objetivação humana, ou seja, o conhecimento é um dos meios necessário para a garantia da existência do homem, constitui elemento mediador no processo de humanização do homem, pois possibilita o acúmulo do que foi produzido pela humanidade de forma sistematizada. O conhecimento acumulado é passado as novas gerações por meio da formação humana, via processos educacionais.

Mas, a depender de condições objetivas¹⁶ do trabalho dentro da ordem sociometabólica que é regido pelo capital, o trabalho assume uma dupla face, pois se constitui como criador e ao mesmo tempo como destruidor da vida humana; isso decorre da subsunção do trabalho ao capital, no qual o homem não se reconhece no produto do seu trabalho. Neste processo se funda o fenômeno da alienação humana, inclusive na produção do conhecimento.

Considerando a necessidade de explicar esse processo em que a produção do conhecimento, enquanto atividade de trabalho, aliena o homem em seu processo de produção, avançamos na exposição da ciência enquanto mediadora mais geral no processo de alienação desse processo.

3.2 A CIÊNCIA ENQUANTO MEDIADORA NO PROCESSO DE ALIENAÇÃO DA ATIVIDADE PRODUTIVA

Para compreender o processo pelo qual a ciência passa a se constituir como elemento mediador, vejamos, primeiramente, o que caracteriza a atividade produtiva alienada, para compreender em seguida como a ciência se insere neste processo, considerando que todo trabalho modifica forçosamente também a natureza do homem que o realiza. Para tanto recorreremos ao estudos de Marx (2010) sobre o trabalho estranhado e de Albuquerque (2007) sobre a alienação da ciência.

No capítulo dois, onde fizemos considerações sobre as contradições do modo de produção capitalista, identificamos que a principal contradição desta formação econômica se expressa no antagonismo entre a produção social e a apropriação capitalista e que isso ocorre porque a burguesia exerceu um papel histórico de concentração dos meios de produção,

¹⁶ Segundo Cheptulin (2004, p. 243): “A existência e o desenvolvimento da produção laboriosa dos homens demonstram que a possibilidade, em condições apropriadas, realiza-se com necessidade e que certas ações não produzem quaisquer mudanças, mas apenas aquelas muito precisas. Em outros termos, a atividade prática mostra a existência objetiva e real da necessidade”.

obrigando a classe trabalhadora que se formou a partir daí a vender sua única propriedade, sua força de trabalho.

Esse processo gera para a relação do homem com outros homens, com a natureza e consigo mesmo consequências nefastas que Marx denominou de alienação ou estranhamento¹⁷.

Segundo Marx (2010, p. 3-4), essas consequências nefastas se expressam efetivamente no fato de que o trabalhador quanto mais produz, mais pobre se torna, torna-se uma mercadoria cada vez mais barata; com a valorização do mundo das coisas, o mundo dos homens cada vez mais se desvaloriza. A atividade produtiva não gera apenas mercadoria, mas também transforma o próprio trabalho e o trabalhador em mercadoria. Isto significa que o objeto do trabalho do trabalhador torna-se algo estranho a ele, isto é, algo alheio e independente do trabalhador.

O produto do trabalho, conforme Marx (2004, p.3), é o trabalho que se fixou em um objeto, portanto é a objetivação do trabalho; a efetivação é a objetivação do trabalho que no estado nacional-econômico se apresenta como desefetivação do trabalhador, pois neste caso o produto do trabalho se expressa enquanto perda do objeto e servidão ao objeto; sua apropriação é estranhada, alienada.

Neste contexto a efetivação do trabalho tanto culmina na desefetivação do trabalhador que este é desefetivado até sua morte, a objetivação do trabalho tanto expressa a perda do objeto que ao trabalhador é negado os objeto mais necessário à vida, assim com o próprio trabalho tornou-se objeto estranho ao próprio trabalhador e a apropriação tanto aparece como estranhamento que quanto mais o trabalhador produz, menos ele tem para apropriar e mais submisso ao capital ele fica.

Desta relação de estranhamento do produtor com seu produto, podem-se extrair alguns efeitos: Quanto mais se desgasta no trabalho, mais o trabalhador cria diante de si uma realidade objetiva poderosa e alheia a si mesmo, criando para si uma condição de miséria, um mundo interior de pobreza, assim como o trabalhador cada vez menos deixa de pertencer a si

¹⁷ A alienação da qual falamos, segundo Frigotto (2002, p. 17) tem como significado o ato de transferir a outrem o seu direito de propriedade. Essa situação que caracteriza a alienação se estabelece mediante a condição desigual no que diz respeito as relações de propriedade da sociedade capitalista que se constituem na apropriação privada dos meios de produção dos bens materiais, e mesmo intelectuais, pela classe burguesa. Mas para que esta situação seja aceita pela sociedade, para que estas relações absurdas continuem a existir ela precisa de amparo jurídico conseguido através do contrato de trabalho.

próprio. A exteriorização é a categoria que reflete essa situação em que o produto, a objetivação do trabalho aparece ao trabalhador como um poder independente dele, se apresenta como algo estranho e hostil a ele.

Segundo Marx (2004, p.4), para produzir objetos o trabalhador precisa da natureza externa sensível que lhe fornece a matéria que torna possível a efetivação do trabalho. Mas a natureza não é só o meio para a efetivação do trabalho, mas também o meio para a própria subsistência física do trabalhador. Neste sentido, quanto mais o trabalhador se apropria da natureza sensível externa, mais ele se priva dos meios de vida segundo esses dois sentidos de apropriação da mesma, isto é, a natureza externa vai deixando de se configurar como meio de vida para o seu trabalho e como meio de vida no sentido de garantir sua subsistência física.

Dessa forma, o trabalhador se torna servo do seu objeto, cujo auge dessa servidão se estabelece quando somente como trabalhador ele pode manter sua existência física e apenas como sujeito físico ele é trabalhador.

Para Marx (2004, p. 4), essa relação de estranhamento do trabalhador com seu produto são expressos nas leis nacional-econômicas no ponto em que o trabalhador quanto mais riqueza produz, menos tem para consumir, quanto mais cria valor, mais desvalorizado se torna, quanto mais bem formado o produto, mais deformado se torna, quanto mais civilizado o objeto, mais bárbaro se torna o trabalhador, quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente é o trabalhador e quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.

Mas o estranhamento não se expressa apenas na relação do trabalhador com seus produtos, mas também no próprio ato do trabalho. Segundo Marx, (2004, p. 5), a relação do trabalhador com seu produto não poderia ser uma relação de estranhamento se na própria atividade no interior do trabalho não houvesse uma relação de estranhamento com o trabalhador.

A exteriorização do trabalho consiste no fato de que a atividade do trabalho deixa de pertencer ao próprio trabalhador que exerce essa atividade. Dessa forma, o trabalhador não se reconhece no trabalho e nem desenvolve sua energia física e espiritual livre, mas pelo contrário, nega-se no trabalho, se mortifica. Neste sentido, o trabalho deixa de servir para satisfazer uma necessidade no interior do próprio trabalho, para servir de satisfação de necessidades fora dele. Além disso, a exteriorização do trabalho aparece ao trabalhador como

se o trabalho mesmo, sua atividade vital, não pertencesse a si mesmo, aparece ao trabalhador, portanto, como a perda de si mesmo.

Mediante o exposto, de acordo com Marx (2004, p. 6), pode-se concluir que o trabalhador só se afirma como ser livre e ativo em suas funções animais como comer, beber e etc., enquanto em suas funções humanas se sente como animal.

Das duas primeiras relações de estranhamento que o autor aponta, se desdobra uma terceira: a relação de estranhamento do homem com o gênero humano. Segundo Marx (2004, p. 6-7), o homem é um ser genérico, não só na medida em que faz do gênero humano, assim como de outros gêneros, teórica e praticamente o seu objeto, mas também quando se relaciona consigo mesmo enquanto gênero vivo, enquanto ser universal e livre. A vida genérica do homem consiste, primeiramente, no fato de que ele vive na natureza inorgânica e faz dela o seu corpo inorgânico por meio do trabalho e do domínio universal (coletivo) da natureza. Assim se efetiva o gênero humano que volta a se desefetivar no trabalho estranhado, na medida em que o trabalhador estabelece uma relação de estranhamento com a natureza e consigo mesmo.

A vida genérica passa a ser apenas um meio para a vida individual e a atividade vital produtiva passa a ser apenas um meio para suprir uma carência. A atividade consciente livre que expressa o caráter genérico do homem anula-se e a vida mesmo aparece só como meio de vida. O homem é um ser genérico porque faz de sua atividade vital produtiva objeto de sua vontade, por isso, sua atividade vital produtiva é livre. Mas o trabalho estranhado inverte esta relação, pois a transforma em apenas um meio para a sua existência. (MARX, 2004, p. 7)

Neste sentido, o homem na transformação da natureza pelo trabalho se afirma como ser genérico e o trabalho se constitui como a objetivação da vida genérica do homem. O trabalho estranhado, portanto, nega sua vida genérica e faz dela apenas um meio para sua existência individual. Consequentemente este estranhamento do produto, do próprio trabalho e do gênero humano, leva ao estranhamento do homem pelo próprio homem. Isto porque da mesma forma que o homem estabelece uma relação de estranhamento consigo mesmo, com o produto do seu trabalho e com sua atividade vital produtiva, ele também estabelece uma relação de estranhamento com o outro, com o produto do trabalho do outro e com o trabalho do outro.

Segundo Marx (2004, p. 10) na realidade prática e efetiva o conceito de trabalho estranhado se expressa no fato do produto e do trabalho pertencer a outro homem fora do trabalho. Portanto, sua relação de estranhamento com o objeto, o qual se torna estranho,

hostil, poderoso e independente dele caracteriza-se na realidade objetiva na relação com um ser estranho, fora do trabalho, igualmente, hostil, poderoso e independente dele que se apropria do produto de seu trabalho e configura-se como senhor deste objeto.

Da mesma forma, a relação de estranhamento com sua própria atividade vital, na realidade prática e efetiva configuram-se como a relação de dominação e submissão ao outro. Portanto, na realidade objetiva o auto-estranhamento só pode se dar na relação prática e efetiva com outro homem. (MARX, 2004, p. 10)

Podemos observar, portanto, conforme o processo de estranhamento apontado por Marx, as fragilidades do atual modo de produção da vida em que nos inserimos expressas na destruição ou precarização da força humana que trabalha e na degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica do homem com a natureza.

A partir destas reflexões acerca das condições efetivas de vida da classe trabalhadora baseadas na alienação da atividade produtiva próprio do modo de produção capitalista, Albuquerque (2009, p. 49) aponta o engodo das teses afirmando que o que está alavancando a reestruturação produtiva é a ciência e a tecnologia, pois estas últimas se encontram em posse dos capitalistas, porção minoritária da população, enquanto a maioria da classe trabalhadora se vê cada vez mais explorada pela lógica de apropriação privada do capital. A reestruturação produtiva não passa de uma estratégia de controle do capital para manter a sua determinação mais profunda, a saber, o da sua expansão e acumulação, através da extração e acumulação de trabalho excedente, tendo o estado como mediador com suas medidas políticas que provocam o acirramento da luta de classes.

A ciência se afasta cada vez mais do atendimento as necessidades humanas para se tornar em mais um instrumento a serviço do capital, desenvolvendo tecnologias para aumentar ainda mais o grau de exploração do trabalho. De força produtiva capaz de realizar a mediação ontológica no processo de humanização do homem, uma vez que lhe permite conhecer mais profundamente as propriedades da natureza e utilizá-las a seu favor para atender as suas necessidades, a ciência torna-se força estranha, hostil, alienada, um mero instrumento a serviço da burguesia para explorar a força de trabalho da classe trabalhadora.

Esta alienação da ciência se dá de forma consumada com a atuação mediadora do estado burguês que visa garantir com suas medidas políticas o papel estratégico que a produção do conhecimento deve assumir no processo de alienação da atividade produtiva. Para Albuquerque (2009, p. 50):

Essas mediações visam adequar ideologicamente 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 real concreto [...] A mediação entre a relação destrutiva do capital 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 estabeleçam. Para garantir que o conhecimento produzido venha ocupar seu papel estratégico no processo produtivo, é necessário um sistema que o pense, execute e fiscalize.

Entre as mediações do estado brasileiro no que diz respeito a produção do conhecimento se situa a política nacional de pós-graduação expressa nos PNPG que traçam medidas, objetivos e diretrizes para o desenvolvimento da pós-graduação no país. Avançamos no próximo capítulo em tratar da análise desses planos e seus desdobramentos para a produção do conhecimento.

4 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS DETERMINAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER NO ESTADO DA BAHIA

O incremento oficial da pós-graduação no Brasil é um marco histórico situado a partir de 1968, estando relacionado à promulgação da lei da reforma universitária (5.540/68). Entretanto, antes desta lei, já existiam algumas iniciativas relacionadas a pós-graduação que remonta um período anterior a década de 60.

Segundo Silva (1997, f. 21), um levantamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidenciou que em 1965 existiam 96 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e 286 de aperfeiçoamento e especialização.

Mas, mesmo mediante a existência destes cursos, além da existência, desde a década de 50, de órgãos de apoio à pesquisa como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), não havia ainda nenhum esforço, por parte do Estado, no sentido de estabelecer uma política de desenvolvimento da pós-graduação do Brasil.

Este interesse só vai se estabelecer no final do ano de 1965, com a lei do Estatuto do Magistério Superior (Lei 4.881-A de 06/12/65, Art. 25) e o Parecer 977/65 emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) com o intuito de esclarecer a natureza dos cursos de pós-graduação.

Segundo Silva (1997, p. 22), o Parecer 977/65 ao estabelecer a natureza e os objetivos da pós-graduação orientou-se por dois princípios preconceituosos: a ideia de que nem todos são capazes de produzir conhecimento e a necessidade da hierarquia no âmbito das universidades.

O referido Parecer (BRASIL, 1965, p. 3) afirma que a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação é uma necessidade devido a três fatores:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Dessa forma, o Parecer deixa explícita que os primeiros esforços de instaurar uma política de pós-graduação giram em torno da necessidade de formação de recursos humanos

para todo os setores e, inclusive, para a formação de professores para a expansão quantitativa e qualitativa do ensino superior, além de estimular a pesquisa científica.

Outro ponto importante do Parecer é a definição das modalidades de pós-graduação:

[...] a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965, p. 4)

Para poder apontar caminhos para a institucionalização da pós-graduação no Brasil, esse Parecer (BRASIL, 1965, p. 4) recorre ao modelo norte-americano, alegando que nos falta experiência no assunto em questão. Apesar de alertar para a importância de não se copiar simplesmente o modelo norte-americano, o documento não imprime muitos esforços nesse sentido, desconsiderando todas as experiências em nível de pós-graduação que já existiam.

A par destas informações, nos cabe perguntar: O que levou o estado a interessar-se pela pós-graduação neste período? Para respondermos a esta pergunta, precisamos identificar o contexto socioeconômico que consubstanciou o início da política de pós-graduação a partir destas intervenções do estado.

Segundo Silva (1997, f. 30), os esforços no sentido de regulamentar a pós-graduação por parte do estado perpassa condições do modelo econômico daquele período de governo militar caracterizada por uma mudança de uma política econômica baseada na importação de mercadorias por outra pautada na importação de capital estrangeiro, assumindo, assim, características de capitalismo de mercado associado dependente. Entretanto, existia nas universidades focos de resistência a política econômica adotada pelo governo militar.

Era necessário, portanto, que o governo militar tomasse medidas para conter o movimento estudantil e enquadrá-los no regime político adotado. Entre essas medidas, de acordo com Silva (1997, f. 30), a principal são os acordos MEC-USAID que abrangiam todas as esferas da educação formal; no que tange a educação superior, esses acordos buscavam aplicar a ideologia do progresso empresarial que se baseia na prioridade das mudanças quantitativas, na valorização da ciência aplicada, da engenharia, das relações públicas e da perícia administrativa. Além disso, esses acordos tinham como meta reforçar a autoridade a

tradição e a repetição, bem como, buscar a identificação com grupos poderosos, assumir uma postura conformista e valorizar a sistematização e as normas burocráticas.

O interesse dos Estados Unidos na intervenção da regulamentação da educação no Brasil deve-se na verdade a interesses de ordem político-econômica, pautado no projeto de expansão do capital norte-americano e na construção de um modelo econômico de desenvolvimento dependente no Brasil. Tratava-se, portanto, de garantir, através desses acordos, a mão de obra necessária para instituir esse novo modelo econômico. (SILVA, 1997, p. 32-33)

Todas essas medidas políticas no desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, determinadas pelo desenvolvimento econômico pautado no avanço da ofensiva imperialista norte-americana trouxeram implicações epistemológicas na produção do conhecimento, muitas das quais ainda se fazem presente nos dias de hoje, reforçados pelos planos nacionais de pós-graduação.

Dessa forma, é neste contexto que surge pela primeira vez em 1973, uma política específica para a área de pós-graduação sob a forma da I PNPG que vigorou no período de 1975 à 1979, tendo sido aprovado pelo governo Geisel e instituído pelo Conselho Nacional de Pós-graduação, grupo interministerial criado pelo decreto 73.441 no governo Médice.

A I PNPG traz como objetivos da pós-graduação:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.(BRASIL, 2004 p. 125)

A partir desses objetivos, define-se sinteticamente que o objetivo fundamental do I PNPG é o de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes e traça as seguintes diretrizes essenciais e viáveis para a execução da política de pós-graduação:

- 1^a – *institucionalizar* o sistema, *consolidando-o* como atividade regular no âmbito das universidades e *garantindo-lhe* um financiamento estável;
- 2^a – *eleva* os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, *aumentando* o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, *assegurando* a melhor qualidade possível dos cursos;
- 3^a – *planejar* sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, *minimizando* a pressão atualmente suportada por esta parte do

sistema universitário, *umentando* a eficácia dos investimentos, e *ampliando* o patrimônio cultural e científico. (BRASIL, 2004 p. 126)

Portanto, o I PNPG dá início ao processo de expansão da pós-graduação sob o controle do estado, apontando objetivas e diretrizes voltadas para a formação de um novo quadro de recursos humanos para o atendimento das necessidades postas pela realidade conjuntural do mercado de trabalho no modelo de expansão industrial dependente de capital estrangeiro norte-americano.

Deste modo, no contexto das mudanças ocorridas no âmbito educacional e do processo histórico-social brasileiro com um todo, a pós-graduação se estabelece como fruto de uma sociedade que é forçada a se adaptar a uma condição de dependência cultural. O processo de estruturação, regulamentação e expansão dos cursos se apresentou, portanto, como mais um importante mecanismo de discriminação social, uma vez que esteve claramente direcionado para a reprodução das hierarquias sociais, procurando diversas formas de ligar-se ao processo de desenvolvimento capitalista. (SILVA, 1997, p. 39)

No que diz respeito à produção do conhecimento *stricto sensu* produzida nos programas de pós-graduação, reconhecemos que este processo engendrou diversas investigações pautadas em princípios epistemológicos que correspondiam ao modelo político-econômico de expansão do capital, ou seja, estudos reduzidos a interesses técnicos de maximização de resultados através de metodologias de quantificação desprovidas de qualquer esforço de crítica às relações sociais estabelecidas e proposições de transformação da realidade existente.

Enquanto o I PNPG dá início a processo de expansão dos cursos de pós-graduação, o II PNPG, instituído durante o governo de João Baptista de Oliveira Figueiredo e que vigorou no período de 1982 a 1985, caracteriza-se por um momento histórico de consolidação dos cursos já existentes. Para isso o II PNPG reafirma os princípios já ressaltados no parecer 977/65 e no I PNPG e aponta novos aspectos para tentar solucionar problemas que impedem essa consolidação.

Partindo do pressuposto de que está de acordo com as orientações contidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e no III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), o II PNPG fundamenta-se nas seguintes premissas:

- a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a afirmação dos valores genuinamente brasileiros;
- a consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos

os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades;

- a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual. Além de condições de instalações e infra-estrutura necessárias;
- o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de uma maior dinamização e de uma desburocratização internas;
- a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação, é considerada um fator indispensável na complementação dos recursos orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação. (BRASIL, 2004, p. 178)

O referido plano salienta que a consolidação da pós-graduação, assim como a resolução dos problemas que o país vem enfrentando, torna cada vez mais necessária a participação ativa de um número crescente de profissionais, pesquisadores de docentes, em todos os setores sociais, cabendo, portanto, a pós-graduação o papel central na formação e aperfeiçoamento dos mesmos.

Para isso, estabelecem-se três objetivos básicos, segundo os apontamentos de Barros (1998, p. 137): 1) aumentar qualitativamente o desempenho global do sistema, pela criação de estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação; 2) compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade; 3) buscar uma melhor coordenação entre as diversas instâncias governamentais que atuam na área de pós-graduação.

Ainda, segundo Barros (1998, p. 137-138) as principais prioridades e diretrizes, contidas no IIPNPG, que devem nortear a política de pós-graduação são:

- aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação, sendo importante instrumento a ampla utilização de consultores científicos para cada especialidade;
- revisão dos mecanismos de que determinam o apoio e o financiamento às diversas instituições, de modo a torná-las mais flexíveis, favorecendo tanto o promissor, porém incipiente, quanto aos centros de tradição e excelência comprovada ou, ainda, os que momentaneamente se encontram numa fase de dificuldades superáveis.
- Ampliação das opções de formação pós-graduada, que deverá considerar a existência dos dois paradigmas predominantes na estrutura universitária brasileira [...]

De acordo com Silva (1997, p. 49), durante a vigência do II PNPG ocorreram muitas críticas referentes a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado, as tendências filosóficas a aos interesses políticos; se faziam denúncias ao engessamento que representavam as áreas de concentração e reivindicavam-se novas concepções de pós-graduação. Essas mudanças, porém, só começam a se concretizar na vigência do III PNPG.

O III PNPG foi aprovado em 1986, durante o governo de José Sarney e vigorou no período de 1986 a 1989. O plano, logo em sua introdução, aponta que muitos estudos, por parte de órgãos do governo e da comunidade científica tem se realizado no intuito de resolver problemas relacionados a política de formação de recursos humanos; entretanto, alerta para o fato de que o país ainda não possui um número suficiente de cientistas que possibilite atingir, a curto prazo, a plena capacitação científica e tecnológica, sendo, portanto, necessário um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados com o objetivo de atingir a independência econômica, científica e tecnológica do país no século XXI. (BRASIL, 2004, p. 193)

Nesse sentido, o III PNPG traça os seguintes objetivos: 1) consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; 2) institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; 3) integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.(BRASIL, 2004, p. 195)

Levando em consideração a análise da situação da pós-graduação naquele período, as premissas lançadas e os objetivos propostos, o III PNPG propõe as seguintes diretrizes:

- Estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação. Esta é parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, que garante a pesquisa básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico.
- Consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas.
- Consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural.
- Assegurar os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específico de ensino e pesquisa, através das agências de fomento, utilizando procedimento de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito.

- Garantir a participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação.
- Ensejar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento.
- Assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação. (BRASIL, 2004, p. 209)

Como podemos observar, o III PNPG estabelece uma relação mais estreita entre a pós-graduação e a produção do conhecimento e coloca a necessidade de orçamento específico, infraestrutura adequada, fomento a projetos de pesquisa por meio de agências a partir de critérios baseados na meritocracia para institucionalizar a pesquisa e a pós-graduação, visando garantir sua qualidade, considerado como necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural do país. E um de seus objetivos, o III PNPG destaca a necessária articulação com o setor produtivo.

Isso indica, portanto a articulação da produção do conhecimento com a atividade produtiva, sua aproximação com o desenvolvimento das tecnologias para o aumento da produtividade. Não se coloca problemas sociais cruciais que a produção do conhecimento pode vir a investigar mediante o pensamento crítico, como a desigualdade social, o desemprego estrutural, o analfabetismo.

Outro aspecto importante que traz o III PNPG é o do desequilíbrio regional do desenvolvimento no desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa devido ao fato de que algumas regiões, como a Amazônica se situar afastada dos grandes centros culturais e científicos do país. Por isso, projeta, no plano, maior apoio e atenção para o desenvolvimento científico, cultural e tecnológico destas regiões. (BRASIL, 2004, p. 203)

Apesar dessas preocupações no que se refere ao desequilíbrio do desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa entre as regiões do país, cuja concentração maior se encontra nas regiões sul e sudeste, este quadro pouco mudou, não só período em que vigorou o III PNG, mas também em outros planos subsequentes, de forma que até hoje, ainda vivenciamos um quadro semelhante.

Segundo Silva (1997, p. 57), embora apresentasse um caráter aparentemente crítico, o III PNPG, reconhecendo inclusive os problemas gerados pela política inicial dos cursos de pós-graduação, não conseguiu atingir os objetivos propostos para superar este quadro; isto porque o governo assumiu uma postura de total desrespeito e descaso para com a pós-graduação, resultando em sucateamento e abandono da mesma; tanto o governo Sarney quanto o governo Collor, pautaram-se numa política de cortes orçamentários que reduziram

drasticamente as verbas federais para o desenvolvimento da pesquisa, além de terem extinto o Ministério da Ciência e Tecnologia.

No governo de Itamar Franco não houve mudanças significativas na política de pós-graduação e de ciência e tecnologia, mas teve um avanço com a volta do Ministério de Ciência e Tecnologia que resultou em ganhos imediatos como o aumento de verbas para a área, a criação de carreira de pesquisa para os órgãos federais, a correção nos valores das bolsas, a criação de novos programas e a retomada de outros que haviam sido interrompidos.

Mas muitos problemas ainda perduraram, e a comunidade científica continuava denunciando o descaso do governo com relação ao setor de ciência e tecnologia que trouxe muitas implicações, que se expressavam em baixo índice de publicações científicas dos professores ligados as universidades; no abandono da carreira acadêmica por pesquisadores, ainda jovens, devido aos obstáculos de ordem econômica, política e burocrática, na evasão de pesquisadores para outros países com melhores condições objetivas para o desenvolvimento da pesquisa científica e na baixa qualidade das pesquisas desenvolvidas no país.

Segundo Hostins (2006, p. 142) a década de 1990 foi marcada pela mudança ou redirecionamento das funções da universidade pública do *status* de identidade pública, própria do Estado de Bem Estar, para o *status* de identidade mercantil, própria do Estado Empresarial que trouxeram implicações expressas na expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem à distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global.

As políticas de ajuste pautadas no neoliberalismo atingiram seu auge durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso e impulsionaram o processo de privatização e mercantilização da universidade sob o pretexto da melhoria e democratização da educação superior. Neste sentido, muitos documentos que orientaram a política de pós-graduação neste período suscitaram mudanças como a diminuição do tempo de certificação, a redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional.

Houve neste período uma tentativa de um novo plano de pós-graduação, mas uma série de circunstâncias, como sucessivas crises na economia que geraram cortes no orçamento para aplicação do plano e o afastamento de agências de fomento do processo de elaboração do mesmo, impediram que o plano fosse concretizado. Mas, segundo Martins (*apud* HOSTINS, p. 154, 146), algumas das recomendações que faziam parte deste plano foram implantadas pela diretoria da CAPES, onde se destaca a expansão do sistema nacional de pós-graduação, a diversificação do modelo vigente de pós-graduação de modo a atender também ao meio profissional, as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e inserção internacional da pós-graduação.

No que tange a diversificação do modelo vigente de pós-graduação, visando atender o meio profissional, assistimos ao um processo de criação de mestrados profissionalizantes ancorado na formação voltada para funções outras que não o da pesquisa acadêmica, extremamente unilateral; os mestrados profissionais, inicialmente receberam muitas críticas, principalmente por parte da comunidade acadêmica ligada a área da educação; entretanto, se fortaleceu a partir de um crescente movimento em prol da profissionalização induzida pela política da CAPES.

Dessa forma, somente em 2004, durante o governo Lula, foi construído o IV PNPG que vigorou no período de 2005 a 2010; o plano afirma que um dos seus objetivos fundamentais é a expansão do sistema de pós-graduação, visando o aumento do número de pós-graduandos necessários para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. (BRASIL, 2004, p. 9)

O IV PNPG retoma os pontos essenciais de todos os planos anteriores, a importância e os limites de cada, para, a partir disso, basicamente reafirmar os objetivos e diretrizes para o desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação já desenvolvidos nos planos anteriores. Neste sentido, o IV PNPG aponta como aspectos fundamentais para sua formulação os seguintes fatores: 1) evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; 2) formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; 3) integração entre pós-graduação e graduação; 4) carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; 5) avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; 6) expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; 7) financiamento e custo da pós-graduação. (BRASIL, 2004, p. 17)

Através de um diagnóstico detalhado da evolução da pós-graduação no país, o IV PNPG indica que a expansão do sistema deve considerar quatro vertentes: 1. capacitação do

corpo docente para as instituições de Ensino Superior; 2. qualificação dos professores da educação básica; 3. especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; 4. formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. (BRASIL, 2004, p. 48)

Por fim, o IV PNPG apresenta uma grande preocupação com a avaliação do sistema, que deve tomar como medida de qualidade da pós-graduação, a qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem, assim como o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado e a interação da pós-graduação com o setor empresarial.

Podemos perceber, portanto, como o IV PNPG, até mesmo quando, ainda não efetivado na década de 1990, mas com algumas de suas orientações implementadas, vem desde esse período até 2010 estruturando a sistema nacional de pós-graduação vinculado a interesses da comunidade científica internacional, calcadas num processo de dependência da educação superior e da produção do conhecimento por meio de políticas neoliberais de ajustamento do sistema aos interesses de privatização do conhecimento, tomado enquanto força produtiva aliada ao processo de ampliação do capital e concentração da riqueza, que se expressam na forma de mercantilização da educação, de privatização do conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade.

Hoje, nos encontramos no período de vigência do V PNPG (2011-2020); o que aponta para esse decênio a continuidade e avanço das mudanças na conjuntura politico-econômica do país, que determinaram o IV PNPG; nos últimos anos o país, tornou-se um dos maiores receptores de capitais estrangeiros, ou seja, trata-se de uma mudança que colocou o país definitivamente na lógica do capital mundializado. Só para se ter uma ideia deste novo cenário, de 2009 para 2010 o Brasil passou da 15ª para a 5ª posição entre os principais destinos de investimentos estrangeiros diretos. (SILVA JUNIOR, KATO, FERREIRA, 2013, p. 437)

O aumento destes investimentos deve-se as contradições da própria lógica do novo quadro econômico mundial de predominância financeira que provocam mais impacto nos países em desenvolvimento, da periferia do sistema econômica capitalista, como o Brasil; a crise estrutural do capital que vem atingido até mesmo os grandes centros de produção mercantil (Estados Unidos, Inglaterra, Japão) os impelem a investir seu capital em países em desenvolvimento, que oferecem taxas de crescimento econômico, buscando a valorização do capital.

Essas mudanças na conjuntura econômica pressupõem, por sua vez, uma contínua reforma do aparelho do estado, produzindo a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições republicanas e entre elas a universidade, fato que no Brasil já vem ocorrendo desde 1995, orientada pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado. Trata-se de um período, portanto, em que se dão profundas mudanças na universidade postas a serviço da valorização do capital.

Situado nesta conjuntura, o V PNPG apresenta três pontos essenciais para compreendermos as perspectivas da pós-graduação, nesta década, considerando suas relações com a conjuntura econômica apresentada acima.

O primeiro se refere ao forte apelo educacional na forma de políticas públicas direcionadas para todos os níveis de ensino, onde se destacam a preocupação com a formação técnica para alunos de baixa renda do ensino médio, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a democratização do acesso ao ensino superior, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), modalidade de educação à distância e expansão de universidades públicas e privadas, e por fim, a expansão da pós-graduação através de programas como o Ciência sem Fronteiras e do incremento nas verbas da CAPES e do CNPq ao fomento de bolsas e de pesquisas, através de editais de apoio que privilegiam áreas tecnológicas e pesquisas fortemente vinculadas à Política Industrial Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE). (SILVA JÚNIOR; KATO; FERREIRA, 2013, p. 451)

Esses dados aparentemente podem representar uma preocupação com a democratização do ensino em todos os níveis e de elevação do padrão cultural da população, mas trata-se, na verdade, de uma política voltada para a formação de recursos humanos necessário a valorização do capital estrangeiro que adentra o país sob o pretexto de melhorar a sua infra-estrutura; entretanto pesquisas atuais¹⁸ demonstram que grande parte do valor produzido pela força de trabalho brasileiro, qualificado pelos programas acima apontados são enviados ao exterior, desvendando a falácia por trás do discurso desenvolvimentista.

O segundo ponto se refere ao sistema de avaliação, classificação e orientação da pós-graduação que colocam uma camisa de força a autonomia universitária, comprometendo fortemente a formação de professores e a produção do conhecimento; trata-se, segundo Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013, p. 451):

¹⁸ Recentemente a Revista OUL noticiou que Montadoras enviaram ao exterior US\$5,58 bilhões faturados no Brasil em 2011, mostrando como os Investimentos Estrangeiros Diretos, de forte apologia no país, como que evaporam simplesmente. <http://carros.uol.com.br/noticias/2012/01/27/montadoras-fazem-remessa-recorde-de-us-56-bilhoes-ao-exterior-em-2011.htm>.

[...] fortalecer e concretizar uma política que há quase duas décadas já vinha se consolidando na tentativa de mudança na cultura universitária, nos seus objetivos, na formação de seus pesquisadores e que, apesar de ser recebida com resistência, vem sendo amplamente aceita pela geração de novos doutores que pouco a pouco vão assumindo as atividades de pesquisas e esvaziando o lugar da crítica. Três são as categorias mais importantes que podemos destacar numa leitura atenta deste plano: avaliação intensificada, o empreendedorismo e a internacionalização da pós-graduação brasileira.

Desta maneira, a produção do conhecimento é fortemente afetada pelo modelo perverso de avaliação da CAPES pautada em indicadores de excelência que burocratiza o processo de produção do conhecimento na universidade e restringe a crítica e o debate livre.

Por fim, o terceiro aspecto do V PNPG que apontamos é o das diretrizes do sistema nacional de pós-graduação para a década que nos encontramos; nelas está contida a preocupação em realizar uma diferenciação institucional dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Destaca-se a papel da CAPES de incentivar e conduzir, sob o pretense discurso do desenvolvimento econômico e social do país, a expansão da formação de pós-graduados voltados para atividades extra-acadêmicas, apresentado entre as estratégias o incentivo a criação dos mestrados profissionais. (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p. 453)

Mediante o exposto, reconhecemos que no atual processo histórico real a universidade se transformou em instrumento para o processo de produção e valorização do capital que atende aos interesses de uma classe minoritária. A breve análise do PNPG que realizamos confirma essa tese. Os planos são apenas uma expressão no plano político do domínio material exercido pela classe burguesa.

Tais políticas exercem profundos impactos na produção do conhecimento nos programas de pós-graduação no Brasil que, considerando a necessidade de atender a exigências dos órgãos de financiamento e avaliação do mesmo, tornam-se reféns do produtivismo acadêmico marcado pela ausência de produções desprovidas de análises críticas e dialéticas da realidade, marcado por análises desenvolvidas a partir da lógica formal que reafirmam a realidade desigual, excludente e de exploração do projeto histórico capitalista.

Nesse sentido, para compreendermos o impacto das políticas de pós-graduação, expressas nos PNPG, na produção do conhecimento dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física nas IES do estado da Bahia, não apenas na apresentação da caracterização da produção, mas também a partir de uma análise epistemológica, avançamos no próximo capítulo em discutir os princípios da lógica formal e dialética e o lugar em que ocupam na produção do conhecimento e no desenvolvimento da ciência no século XXI.

5 LÓGICA FORMAL E LÓGICA DIALÉTICA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA REALIDADE DAS PRODUÇÕES

Avançamos neste subcapítulo em apresentar as formas e leis do pensamento em cujo movimento captamos a realidade do fenômeno estudado que pode se configurar em duas grandes lógicas: a lógica formal e a lógica dialética; dessa forma, lançamos as bases teóricas para o reconhecimento da realidade e possibilidades das determinações epistemológicas das produções. Para isso é necessário, primeiramente, termos claro o conceito de lógico, o que nos leva a reconhecer o caráter categorial do pensamento.

Segundo Kopnin (1972, p. 38) a essência do pensamento constitui três aspectos centrais: 1) o objeto dado no pensamento; 2) a atividade do sujeito, dirigida no sentido do objeto e 3) o resultado dessa atividade que são as formas do pensamento sob as quais atua o objeto.

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

O pensamento, para Kopnin (1972, p. 39), está estritamente vinculado ao trabalho sob dois aspectos: 1) no sentido de que o pensamento surge a base do trabalho, isto é, resultado a atividade material dos homens e 2) no sentido de que é análogo ao trabalho, de que o repete de maneira original.

As categorias do pensamento que refletem as formas gerais do ser são o resultado do conhecimento que os homens obtém no processo de transformação da natureza para a produção da sua existência; por isso elas surgem a base do trabalho, mas não só isso, elas também formam um rico dispositivo categórico que orientam o próprio trabalho. As categorias do pensamento aparecem, portanto, como resultado do trabalho e como meios de organização do trabalho.

É devido a este fato que podemos afirmar que o pensamento é análogo ao trabalho. Como já afirmamos acima, o pensamento tem objeto, para o qual sua atividade está voltada; tem também os instrumentos da atividade, que são as categorias que formam o dispositivo categorial do pensamento e, por fim, a própria atividade reflexiva e criativa que põe esses

instrumentos em movimento. É nesse sentido que apontamos o caráter categorial do pensamento.

Segundo Kopnin (1972, p. 63), o lógico constitui o “método de assimilação teórica do objeto no pensamento do homem por meio da criação de um sistema de abstrações”. É, portanto, por meio da análise lógica do conhecimento que podemos identificar as leis e formas do pensamento que captam e fixam as leis e formas da realidade objetiva de um dado fenômeno, demonstrando o grau de correspondência das primeiras com as estas últimas; conhecendo as leis e formas do pensamento, que nada mais são do que o reflexo das leis e formas da realidade objetiva, é possível identificar o movimento do pensamento em captação da realidade objetiva que existe fora e independentemente da consciência dos homens.

É neste sentido que tomamos no texto dos autores, levantados e registrados no quadro/planilha II-B da matriz epistemológica, mais especificamente nos campos V (teorias utilizadas ou elaboradas), e AC (concepção de homem/sociedade) e identificamos os ancoradouros conceituais de análise; estes são categorias que apontam o movimento do pensamento do autor no processo de obtenção de novos resultados nas pesquisas desenvolvidas.

Os ancoradouros conceituais que identificamos na leitura dos textos, ao se constituírem como aparelho conceitual sob cuja base o pensamento tenta captar a realidade do fenômeno estudado, encerram princípios de uma dada lógica.

Partimos do pressuposto, apoiado nos estudos de Kopnin (1972, p. 64-65) de que no processo histórico de desenvolvimento do conhecimento a lógica suscitou duas grandes formas de estudo do pensamento: a lógica formal e a lógica dialética.

Para estabelecer uma referência nessa seção que nos permita explicar porque defendemos no processo de análise da investigação a lógica formal e dialética, traçamos elementos que explicam a base teórica filosófica de sustentação.

O estudo da lógica começou e se desenvolveu como análise do pensamento e ao longo de sua história foi concebida de diferentes formas. O primeiro a sistematizar a lógica como ciência foi Aristóteles que reuniu todo o conhecimento relacionado às categorias e leis do pensamento que posteriormente foi chamado de lógica e, pelos pensadores mais tardios, na Idade Média, de lógica aristotélica, referindo-se a sua lógica sob o ângulo do seu conteúdo formal, da descrição da estrutura e dos tipos de demonstração. Mas, a sua lógica não se restringe a esse aspecto, mostrando também a relação das categorias e formas do pensamento

com o ser e levantando o problema da lógica como método de conhecimento. (KOPNIN, 1978, p. 68)

Na Idade Moderna a lógica tomou outro caminho: a análise do processo do movimento do pensamento no sentido de novos resultados. Com o desenvolvimento das ciências naturais surge a necessidade da elaboração de um método de obtenção de novos resultados, da formação de novos conceitos, tarefa para a qual a lógica escolástica se mostrou inútil. Dessa forma, alguns pensadores como F. Bacon, Descartes e John Locke salientam a importância de uma nova lógica que atenda as necessidades do desenvolvimento da ciência, principalmente em relação a elaboração teórica dos dados da experiência. (KOPNIN, 1978, p. 69)

Nesse período a lógica que se desenvolvia na filosofia era a formal tradicional ou clássica que possui as seguintes especificidades: 1) constituía uma teoria original e método de conhecimento, servindo de base para método metafísico de pensamento. Seu conteúdo era formado pelas regras e formas das deduções. Seus estudos voltavam-se para a relação entre os juízos de qualquer dedução segundo determinadas leis como a lei da inadmissibilidade da contradição, a lei do terceiro excluído e a lei do fundamento suficiente. Na base destas leis a lógica tradicional já estabelecia o critério lógico ou formal da veracidade de um juízo, que embora seja necessário, é insuficiente, pois um sistema qualquer pode ser logicamente não contraditório e mesmo assim não corresponder à realidade; 2) mas a lógica clássica não era puramente formal, pois considerava as leis e formas do pensamento também como princípios do ser. Na análise da estrutura da demonstração da dedução considerava como princípio primário não o juízo, mas o conceito, extraindo das relações reais as relações formais entre os termos. Mas é o aspecto formal que é o centro desta lógica. (KOPNIN, 1978, p. 71-73)

A lógica formal, portanto, serve de método análise lógica do conhecimento real, na medida em que na aplicação desse modelo busca-se assimilar os resultados do conhecimento real e fazer novas construções. Esse método obteve bons resultados na análise lógica do conhecimento para o seu desenvolvimento e o da prática. Por isso não se pode ignorar a contribuição da lógica formal para a evolução do conhecimento no sentido de novos resultados.

Mas a lógica formal é limitada a construção de linguagens formalizadas para a análise de áreas concretas do conhecimento teórico moderno. Apesar de ser importante, a lógica não pode se limitar a esse aspecto. A lógica formal estuda um aspecto determinado do pensamento: a linguagem vinculada a operações com símbolos. Mas este é apenas um aspecto do pensamento e sua análise lógica.

Na atual fase do desenvolvimento científico a lógica formal se transformou em um campo específico de conhecimento e, por isso, perdeu seu sentido como método universal de conhecimento dos fenômenos. A filosofia marxista estuda o pensamento e suas leis com a intenção de descobrir as leis gerais de desenvolvimento dos fenômenos da realidade objetiva e do conhecimento, bem como as suas relações.

Se tomadas como método lógico universal do conhecimento, os princípios da lógica formal, esses princípios constituem limitações que impedem o pesquisador de atingir a essência na aproximação com o objeto, impossibilita o indagador da pesquisa de identificar o movimento da realidade a partir de contradições, de reconhecer o fenômeno estudado como um todo orgânico e estruturado.

Isto porque, segundo Novack (2005, p. 40),

Não há lugar para a mudança no universo descrito ou pretendido pela lógica formal. Não há movimento interno ou mútuo, em ou entre, suas leis. Não existe impulso lógico para que essas leis se insiram no mundo que as rodeia. Não há relação dinâmica com esse mundo externo que tira as coisas de suas condições atuais e as leva a ser outras novas. O movimento não pode ser incluído nesse reino de formas rígidas onde tudo está congelado em seu lugar e ordenado em perfeitas fileiras, lado a lado, como um regimento prussiano.

Por culminar nesta visão estática de mundo, a lógica formal é apropriada pela burguesia enquanto uma filosofia que lhe permite concluir sobre a realidade eterna do capitalismo e da luta de classes. As ideias da lógica formal são, portanto, as ideias dominantes na sociedade, impostas pela classe burguesa para inculcar na consciência social os valores de afirmação do projeto histórico capitalista como único viável.

A relação que a dialética materialista mantém com a lógica formal é a mesma que ela mantém com outras áreas do conhecimento. Por isso negar a lógica formal é tão absurdo quanto negar à física, por exemplo. Por outro lado, difere-se das outras ciências por ser a que se encontra mais próxima da filosofia, tanto pelo fato de ter se separado da filosofia recentemente, quanto pelo fato de possuir um vasto campo de aplicação. (KOPNIN, 1978, p. 79-80)

A aplicação da lógica formal na investigação científica, nos dias de hoje, não se dá de forma homogênea pela comunidade científica, mas varia, segundo divergências em certos aspectos. Não nos deteremos, nesta investigação em fornecer maiores explicações sobre essa questão, mas apenas consideramos a necessidade de identificar a realidade e as possibilidades

das produções que tomam a lógica formal e a dialética como método filosófico do conhecimento.

Segundo Kopnin (1978, p.81), a dialética assumiu formas diferentes ao longo da história: como arte de operar com conceitos e como a assimilação teórica da própria realidade; no começo pareciam absolutamente contrárias, mas que com a evolução da filosofia passaram a compor uma inter-relação. Além dessas tarefas a dialética também possui a tarefa de criar e aperfeiçoar um dispositivo para o pensamento teórico-científico que leve a verdade objetiva. Dispositivo este que é constituído por um sistema de conceitos que fixam o conteúdo objetivo da realidade.

A dialética enquanto lógica estuda as leis do pensamento como leis do mundo objetivo, pois entende que as leis do pensamento são leis da realidade objetiva representadas na consciência do homem. As diferenças entre as leis ontológicas e as lógicas, nos afirma Kopnin (1979p. 82) está no fato de que:

[...] na natureza, e predominantemente, ainda na sociedade, essas leis se concretizam por via inconsciente, sob a forma de necessidade exterior que abre caminho através do caos das aparentes casualidades, ao passo que o ser pensante tem capacidade para atuar por via consciente de acordo com elas, ou seja, livremente.

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

As leis da lógica dialética permitem ao pesquisador refletir o fenômeno estudado como totalidade concreta, permite captar o fenômeno no seu movimento, isto é, as mudanças qualitativas e quantitativas que nele se operam em função da luta dos contrários; em resumo, possibilita ao pesquisador atingir a essência do fenômeno estudado.

Dessa forma, a lógica dialética supera a lógica formal e aponta para uma realidade dinâmica, contrária a afirmação da realidade eterna do capitalismo apregoada pela lógica formal.

Segundo Novack (2005, p. 31-32):

Assim como negam a realidade eterna do capitalismo, os marxistas negam igualmente a validade eterna das formas de pensamento mais características das sociedades de classe como o capitalismo. O pensamento humano mudou e evoluiu com a sociedade humana e no mesmo grau que esta. As leis do pensamento não são mais eternas que as leis sociais. Assim como o capitalismo é só um escalão da cadeia de formas históricas de organização social da produção, também a lógica formal é simplesmente um escalão na cadeia de formas históricas de produção intelectual. Assim como as forças do socialismo estão lutando para substituir a forma capitalista obsoleta de produção social por um sistema mais evoluído, também os partidários do materialismo dialético, a lógica do socialismo científico, estão lutando contra a desgastada lógica formal. A batalha teórica e a batalha política prática são parte do mesmo processo revolucionário.

A diferença entre a lógica formal e a dialética consiste no fato de que a primeira se preocupa somente com a linguagem enquanto forma de expressão, atentando para os símbolos, as relações entre os enunciados e as construções teóricas. Já a dialética estuda a linguagem, mas não se detém a ela; a lógica dialética estuda, antes de tudo, como o pensamento reflete a realidade objetiva, o movimento do pensamento que capta e fixa a dialética objetiva.

Portanto, o desenvolvimento da lógica foi promovido pela explicação das contradições da realidade, promovendo assim, uma divisão em dois posicionamentos filosóficos lógicos que se desenvolveram no campo das ciências de forma autônoma, a lógica formal e a dialética; no problema da inter-relação do campo científico devemos reconhecer não dois sistemas incompatíveis, mas duas esferas que abordam aspectos diferentes do pensamento; a dialética fornece o sistema de categorias que servem de base ao movimento do pensamento na obtenção de resultado objetivos, enquanto a lógica formal fornece o dispositivo que permite inferir efeitos possíveis do conhecimento, segundo regras pré-estabelecidas. A lógica formal não perde sua importância, mas sim o seu sentido como método filosófico; a sua relação com a dialética é a mesma relação que esta mantém com outros campos.

A dialética materialista é a forma mais desenvolvida da dialética, que superou por incorporação a dialética hegeliana de base idealista, assimilando o que havia nela de positivo e eliminando os traços negativos que impediam o avanço da teoria do conhecimento. Mas isso não significa que a dialética idealista foi eliminada por completo; ela ainda continua servindo de base teórica para a investigação da realidade por alguns círculos da burguesia no intuito de justificar e eternizar a atual ordem sociometabólica do capital.

Nesta investigação, não entraremos em detalhes para apontar quais correntes do pensamento lançam mão da dialética idealista; o que queremos é reconhecer, através da

análise dos campos epistemológicos já apontados, se a lógica dialética que o pesquisador desenvolve para a investigação do seu objeto aponta para a possibilidade da transformação social, para um projeto histórico superador.

São esses, portanto, os princípios que caracterizam a lógica formal e a lógica dialética e que tomamos como base para a análise da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer.

6 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU*

Nesse capítulo, sistematizamos todo o processo organizacional da investigação em três seções, considerando a necessidade de realizar uma exposição de análise descritiva analítica dos dados mais gerais das 144 produções levantados na planilha II (apêndice B) do Projeto Temático EPISTEFNORDESTE/Bahia, cuja base de dados subsidia, também, essa pesquisa, conforme o indicativo dessa investigação fazer parte dessa pesquisa de caráter temático e que é composta por execução de uma investigação nacional.

6.1 SISTEMATIZAÇÃO E OS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO MAIS GERAL

Neste subcapítulo, procuramos apresentar a sistematização dos dados levantados e os achados que constituem as fontes da pesquisa, bem como o que eles vêm significando no quadro geral da produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2012.

Para esclarecer a caracterização das fontes de pesquisa, apresentamos duas análises: Uma que expõe dados/informações das (144) produções identificadas; outra que expõe dados/informações de (86) produções levantadas das (144) identificadas que sofreram análise epistemológica.

A análise realizada ocorreu por abstrações, enquanto capacidade de separar e isolar do objeto singular, traços e nexos para apontar relações comuns e essenciais e assim, distinguir generalizações fundamentais que oferecem qualidade ao conhecimento elaborado sobre o objeto.

6.1.1 Dados e análise da planilha I-A (144 Produções Identificadas)

Reconhecendo que o estado da Bahia não avançou na implementação de cursos de Educação Física em universidades públicas das cidades do interior, as faculdades privadas estão se expandindo e assumindo a formação de professores de Educação Física sob condições precárias, considerando: Corpo docente sem titulação na área e com limites na formação continuada; muitas IES não oferecem instalações adequadas para as aulas e os

currículos são montados para atender à formação do corpo docente que se encontra no interior do estado disponível e que é contratado.¹⁹

Para podermos identificar como estão distribuídas e localizadas as IES que possuem cursos de Educação Física em atividade no estado da Bahia, expomos o mapa abaixo que apresenta a localização das IES nas microrregiões e nos municípios do referido estado.

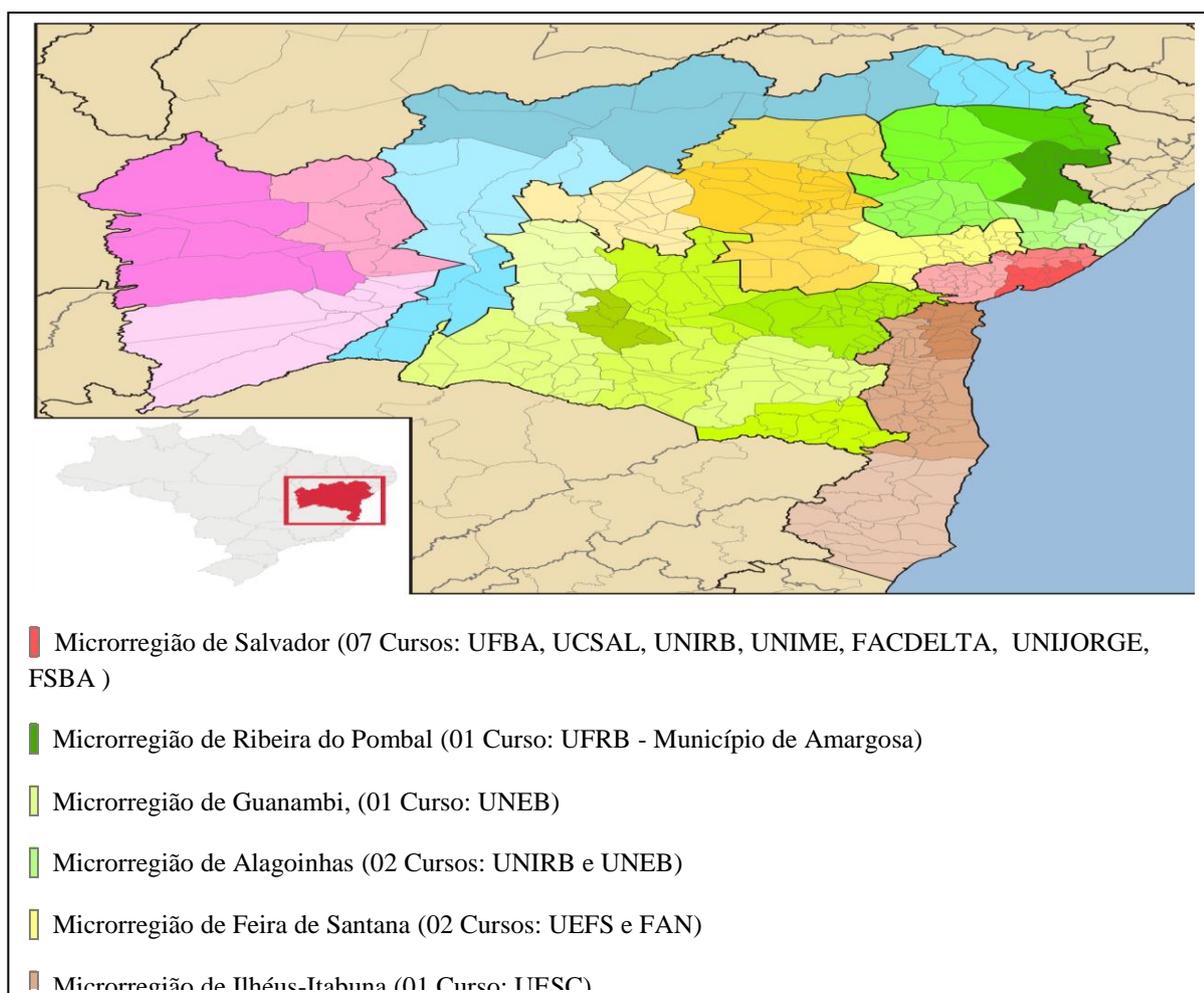


Figura 01 – Localização das IES que têm cursos de Educação Física nas microrregiões do estado da Bahia, considerando a quantidade de cursos e respectivos municípios.

A partir do reconhecimento dos cursos de Educação Física em atividade no estado da Bahia e dos professores que neles atuam, elaboramos 10 quadros/planilhas contendo informações, através de buscas no currículo Lattes, sobre os professores que trabalham nestes cursos e suas respectivas produções, o que nos permitiu ter uma visão geral do quantitativo de

¹⁹ Fatos levantados e registrados quando foi elaborada a planilha II – ano de 2012.

professores de Educação Física (mestres e doutores) atuando nestes cursos, e do quantitativo de produções (teses, e dissertações) com temas voltados para a área de Educação Física.

Com base nestes dados, identificamos a existência (108) professores (mestres e doutores) com formação Educação Física e (144) produções *stricto sensu*, com temas voltados para a área de Educação Física, conforme ilustramos abaixo.

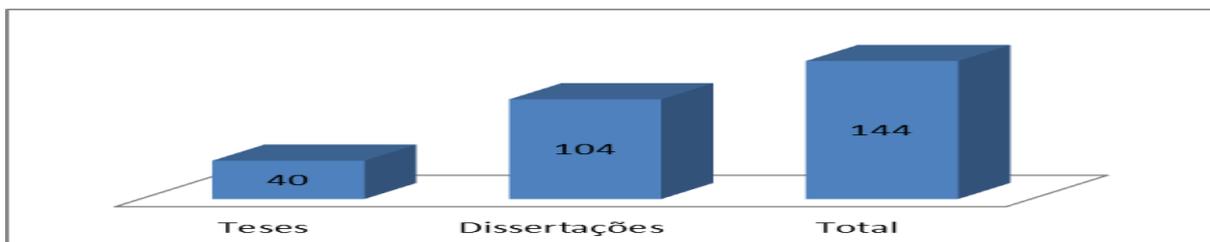


Gráfico 01 - Volume total das produções identificadas dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o quantitativo de teses e dissertações defendidas – 1982 a 2012.

Das (144) produções *stricto sensu*, temos (72,5%) de dissertações e (27,7%) teses. Foram identificadas (103) produções *stricto sensu* produzidas em IES públicas. No gráfico, abaixo, apontamos quais são as IES públicas em que se localizam os cursos de Pós-Graduação a que os pesquisadores encontram-se vinculados pela produção e o quantitativo por instituição.

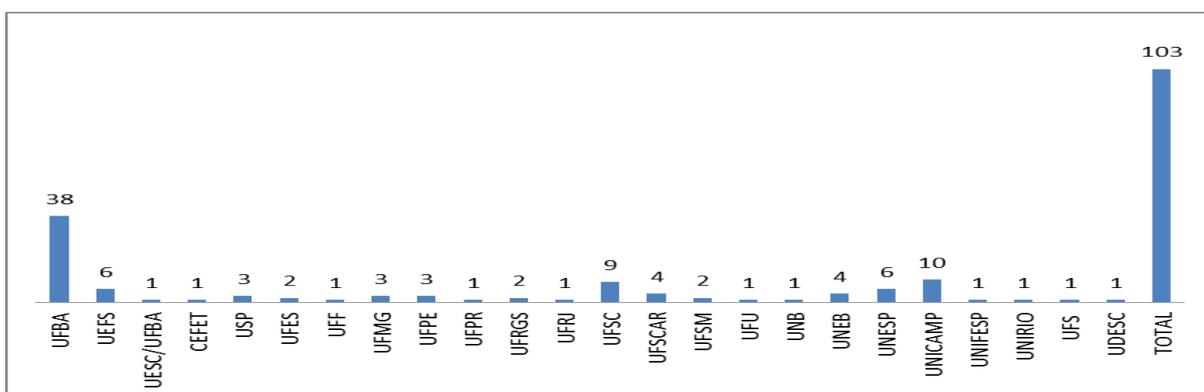


Gráfico 02 - IES públicas em que os professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia, realizaram a formação *stricto sensu*, considerando o período de 1982 a 2012.

Dentre as três IES públicas que geraram maior quantidade de produção em Educação Física, esporte e lazer, destacamos que prevalece a UFBA com (36,9%) das produções dos professores; em seguida temos a UNICAMP com (9,9%) e UFSC com (8,9%) das produções *stricto sensu*.

Quanto à localização regional da elaboração das (103) produções defendidas em IES e identificadas nas (24) IES públicas, reconhecemos que temos (48) das produções advindas de

IES da região nordeste, o que significa (46,6%) das produções *stricto sensu*. No Distrito Federal, localizado na região centro-oeste, encontramos somente (01) produção proveniente da UNB; nas regiões sudeste e sul prevalecem as IES públicas com (54) produções, que significa (52,4%) do total das 103 produções de IES públicas.

Considerando a localização das (144) produções nos PGP das IES nos estados (públicas e privadas), em regiões brasileiras e países onde os professores de Educação Física defenderam suas produções, expomos uma sequência de três gráficos, a seguir, que nos oferecem a possibilidade de identificar o movimento de imigração e migração desses professores²⁰.

Considerando a localização geográfica, das (144) produções, (126) foram elaboradas no Brasil (IES públicas e privadas). Dos quatro estados que possuem maior quantidade de produções *stricto sensu* elaboradas, identificamos nesse gráfico que o estado da Bahia tem (38,8%), seguido do estado de São Paulo com (18,7%), o estado de Santa Catarina com (7,6%) e o estado de Rio de Janeiro com (6,9%) do total das produções.

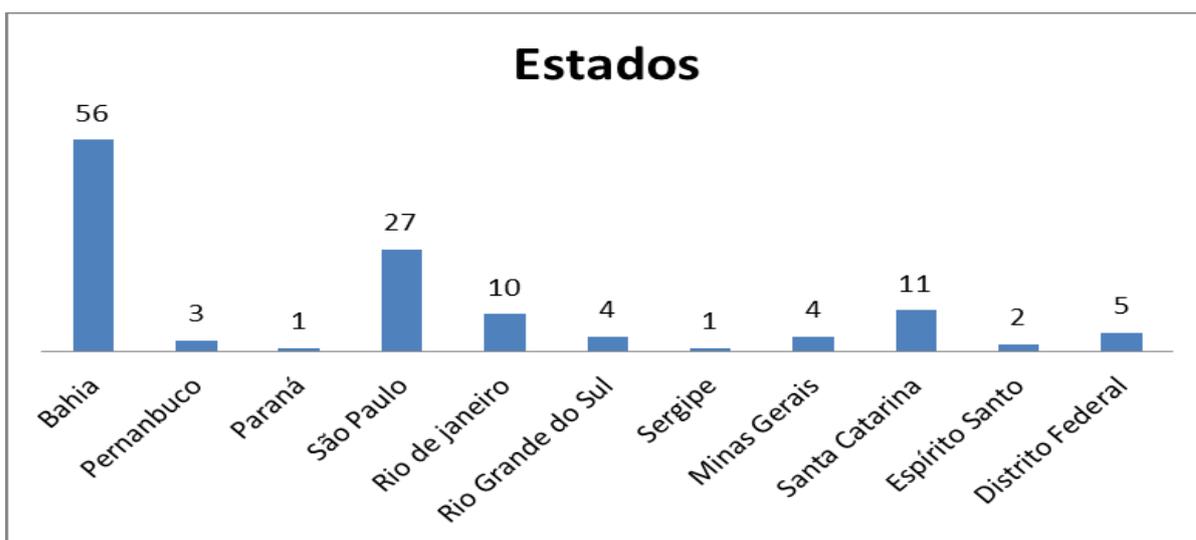


Gráfico 03 - Localização das (124) produções de IES (públicas e privadas) nos estados em que os professores de Educação Física defenderam suas produções *stricto sensu* em PGP – 1982 a 2012.

No gráfico, abaixo, apontamos dados com referência à localização das (124) produções *stricto sensu* em regiões do Brasil.

Analisando o levantamento realizado, identificamos que (48,4%) das produções foram produzidas em estados da região nordeste (Bahia, Pernambuco e Sergipe). As regiões sul e sudeste têm (59) produções levantadas, o que significa (47,6%) do total. Na região Centro

²⁰ Esse movimento diz respeito, à saída dos professores do estado da Bahia para realizarem fora a formação continuada e à vinda de professores de outras regiões com suas produções *stricto sensu* para trabalhar nas IES que têm cursos de formação de professores de Educação Física.

Oeste, no Distrito Federal foram localizadas somente (4%) das produções. Não existe na amostra levantada, nenhuma produção da região norte. O que denota que não há professores de Educação Física com mestrado e doutorado na região norte migrando para o estado da Bahia.

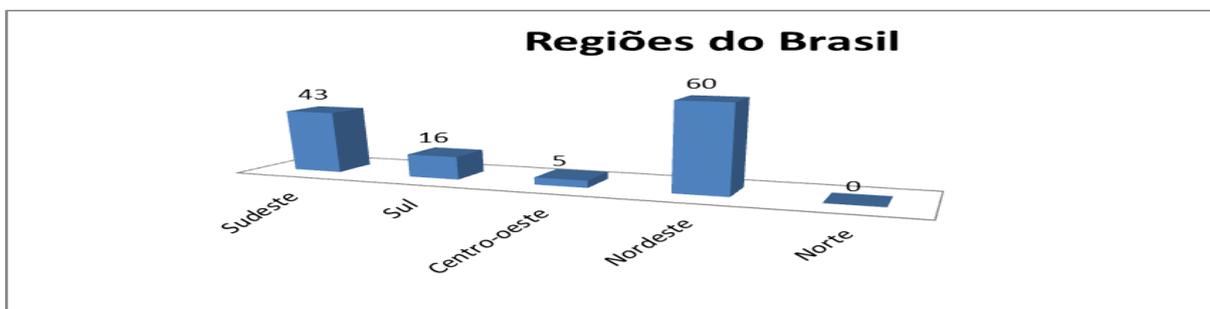


Gráfico 04 - Localização das (124) produções de IES (públicas e privadas) em regiões do Brasil, onde os professores de Educação Física defenderam suas produções *stricto sensu* – 1982 a 2012.

Quanto a predominância das instituições que têm pós-graduação em que os professores de Educação Física produziram suas dissertações e teses, destacamos das (144) produções, quantas foram produzidas em IES públicas e privadas e quantas foram defendidas no exterior.

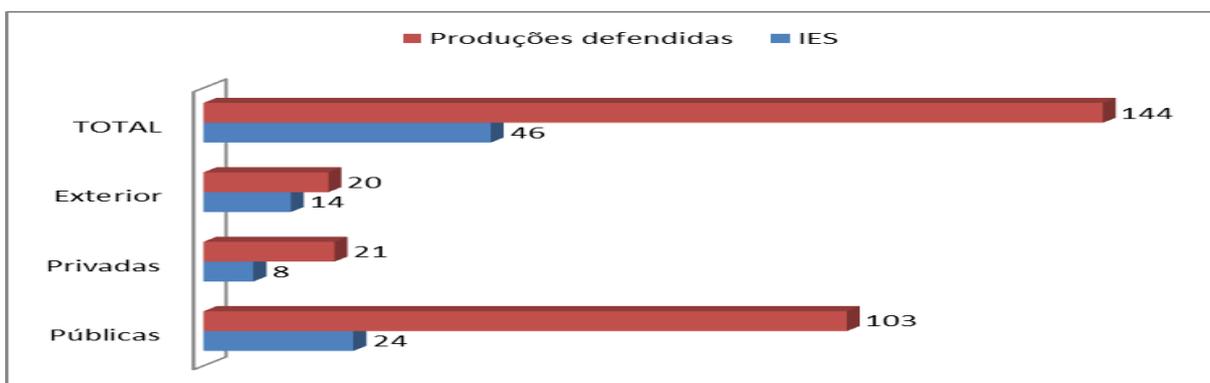


Gráfico 05 - Instituições (públicas e privadas) que têm Pós-Graduação em que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia, produziram suas dissertações e teses no período de 1982 a 2012.

Reconhecemos em dados sistematizados nesse gráfico que (71,5%) das produções de 46 IES foram elaboradas a partir de cursos de pós-graduação em (24) IES públicas. No exterior, temos (13,8%) das (144) produções elaboradas em 14 IES e (14,6%) em (8) IES privadas.

No gráfico, abaixo, temos (124) produções, advindas de pós-graduações localizadas em IES no Brasil e (20) produções, cujas dissertações e teses foram elaboradas em outros países.

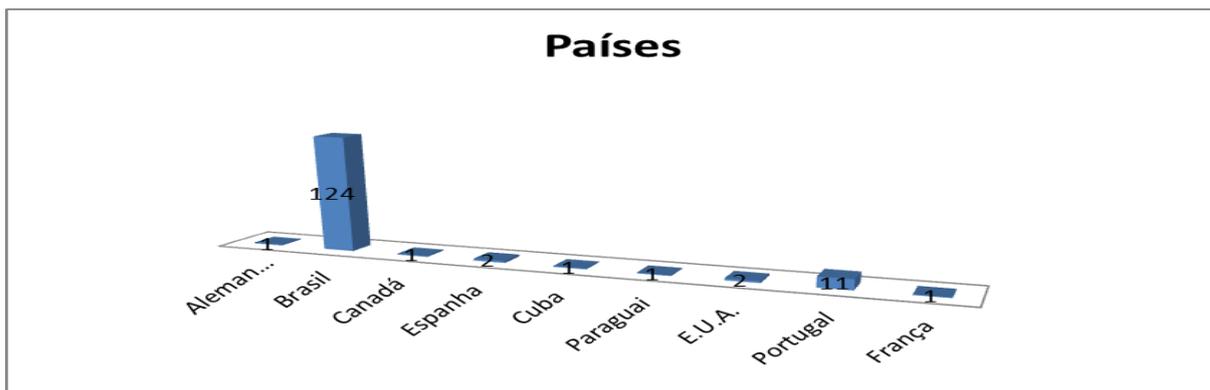


Gráfico 06 - Localização das (144) produções dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, em países em que defenderam suas produções *stricto sensu* – 1982 a 2012.

Considerando a necessidade de localizar todas as IES (Brasil e países do exterior), em os professores de Educação Física realizaram seus cursos *stricto sensu*, nesses programas, apresentamos o gráfico, abaixo.

A maior quantidade de produção em PPG está localizada na UFBA com (20,8%), seguida da UNICAMP com (6,9%), UFSC com (6,2%), UNESP, UEFS com (4,1%) e a UGF e FVC (3,5%), considerando as 144 produções identificadas. As demais IES possuem entre (2,7% a 0,6%) das produções.

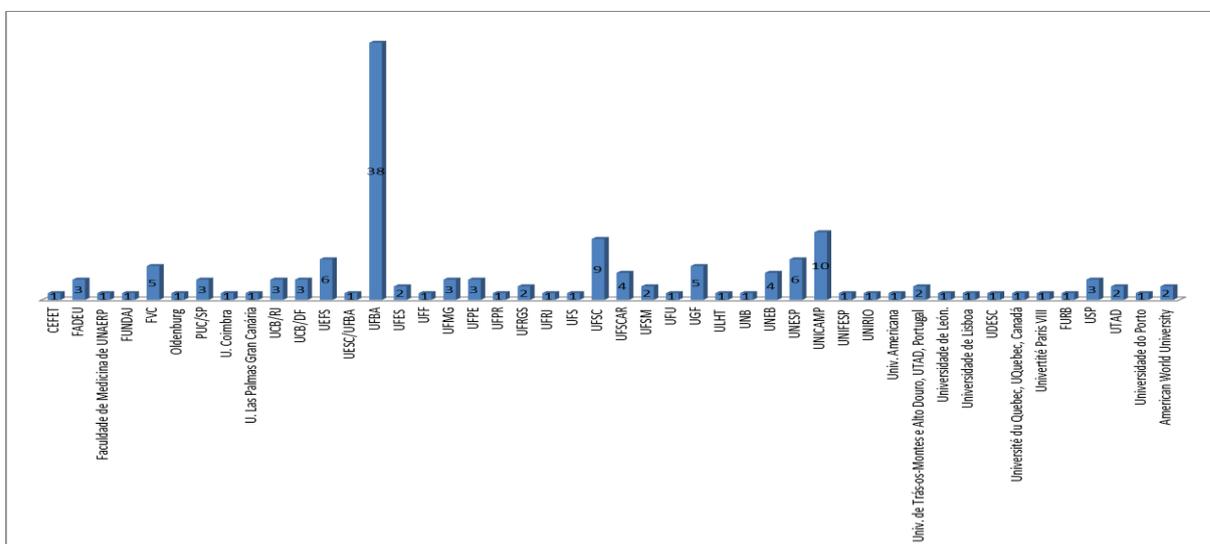


Gráfico 07 – Localização das (144) produções nas IES que possuem os Programas de Pós-Graduação, em que foram realizadas a formação *stricto sensu*, considerando o que foi produzido no Brasil e no exterior.

Esses dados nos informam que (86,1%) dos professores produziram suas dissertações e teses em Pós-Graduação do Brasil e que (13,9%) dos professores saíram do Brasil para realizarem mestrado e doutorado em (8) países da Europa, sendo Portugal o país de maior número com (11) produções.

Quanto as IES (públicas e privadas) que estão ativas e que os professores trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, foi identificado que há (78) professores trabalhando em (6) instituições públicas e (30) trabalhando em (13) instituições privadas. O gráfico, abaixo, ilustra essa realidade.



Gráfico 08 – Quantidade das IES (públicas e privadas) que estão ativas e a localização do contingente de 108 professores que têm produção *stricto sensu* e que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012.

Observamos nesse gráfico que há prevalência de (72,2%) de professores com produções *stricto sensu* trabalhando em cursos mantidos por (6) IES públicas. Nas IES (11) privadas temos (27,7%) professores trabalhando com formação de professores de Educação Física. Essa realidade de maior número de professores com produções trabalhando em IES públicas ocorre pelo fato da exigência de mestrado e doutorado na formação. As IES privadas promovem contratação de professores somente com especialização.

A realidade evidenciada sobre a formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, aponta que (64,7) das 17 IES, que têm 19 cursos ativos, são privadas e que disputam entre si o ingresso de estudantes pela via dos programas de financiamento do governo (FIES e PROUNI).

Na sistematização realizada verificamos, também, que temos no contingente dos 108 professores que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, que (6,9%) realizaram somente mestrado e que (32,4%) tem mestrado e doutorado. Em curso de mestrado profissional, tivemos (1) professor e com doutorado em andamento (22), que são professores com mestrado em diversas áreas de concentração e que estão avançando com a formação continuada. Dos 108 professores, (78,7) são mestres e doutores que não estão avançando na formação continuada. Esses dados nos indicam que ainda, nesse ano de 2013 ou até 2015, teremos mais (22) produções de teses defendidas no estado da Bahia.

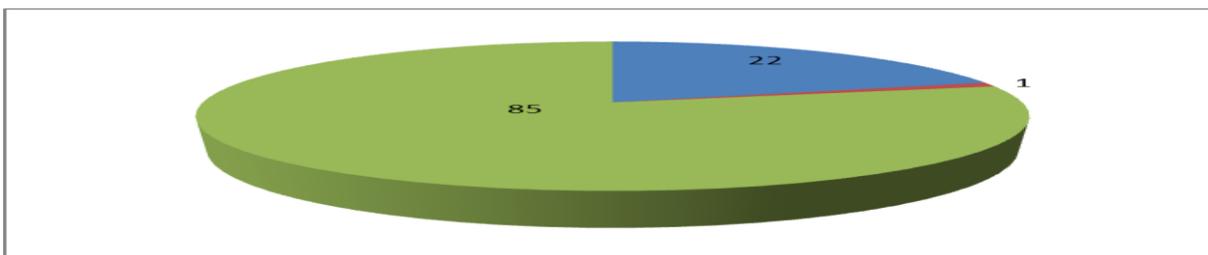


Gráfico 09 – Quantidade de mestres e doutores, professores de Educação Física que têm produção *stricto sensu* e que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012, que avançaram e não avançaram na formação continuada.

Portanto, na amostra da planilha II do Projeto Temático, referente ao estado da Bahia, preservamos no quantitativo de professores com produção *stricto sensu*, (108) professores, sendo que deste, com produções de mestrado e doutorado, estão incluídos (05) com pós-doutorado.

Na amostra dessa planilha, temos (103) professores com mestrado e doutorado e (05) com pós-doutorado; essas (05) produções, em acordo coletivo alinhado com o projeto Temático EPISTEFNORDESTE, não foram analisadas, pois as produções se caracterizam enquanto relatórios de amplas pesquisas, cujos elementos epistemológicos nem sempre se evidenciam na lógica do levantamento de dados da planilha III B.

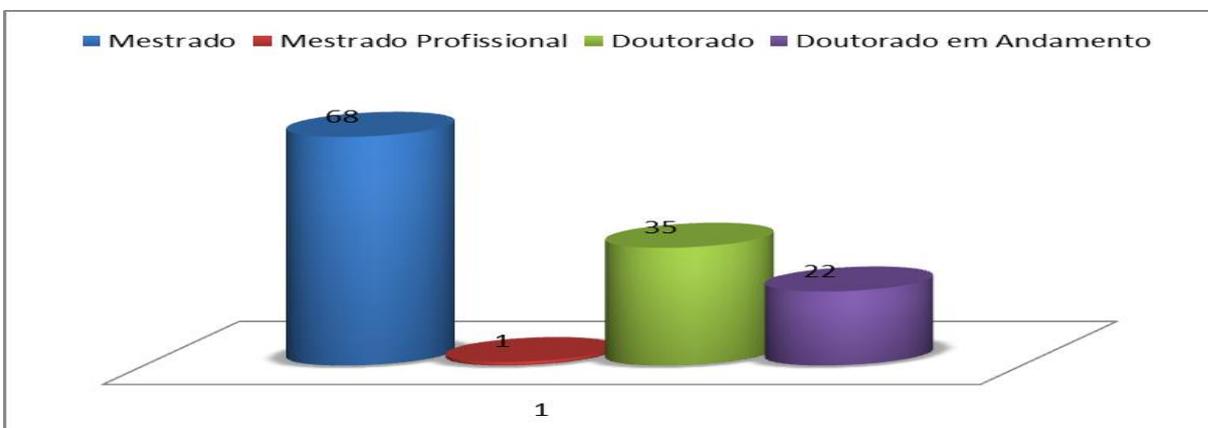


Gráfico 10 - Formação *stricto sensu* dos (108) professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia – 1982 a 2012.

Os (22) professores que aparecem na coluna à direita (cor lilás), não estão sendo considerados, pois já estão incluídos na coluna dos (68) com mestrado. Portanto, esses (22) mestres constam no gráfico, enquanto dados de reconhecimento de mestres que podem avançar para formação continuada de doutorado nos próximos anos, ampliando assim, o quadro de doutores da região nordeste.

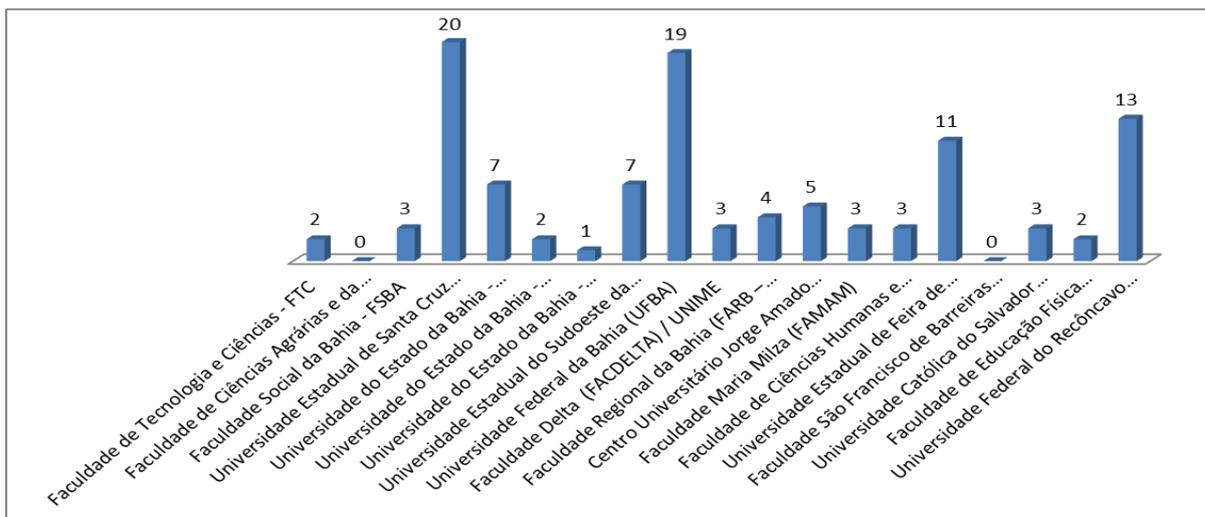


Gráfico 11 - IES (públicas e privadas) que os professores de Educação Física, que têm produção *stricto sensu*, trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012.

Considerando a distribuição anual em que ocorreu a produção *stricto sensu* dos professores de Educação Física, destacamos no gráfico, que segue a quantidade das produções defendidas em cada ano.

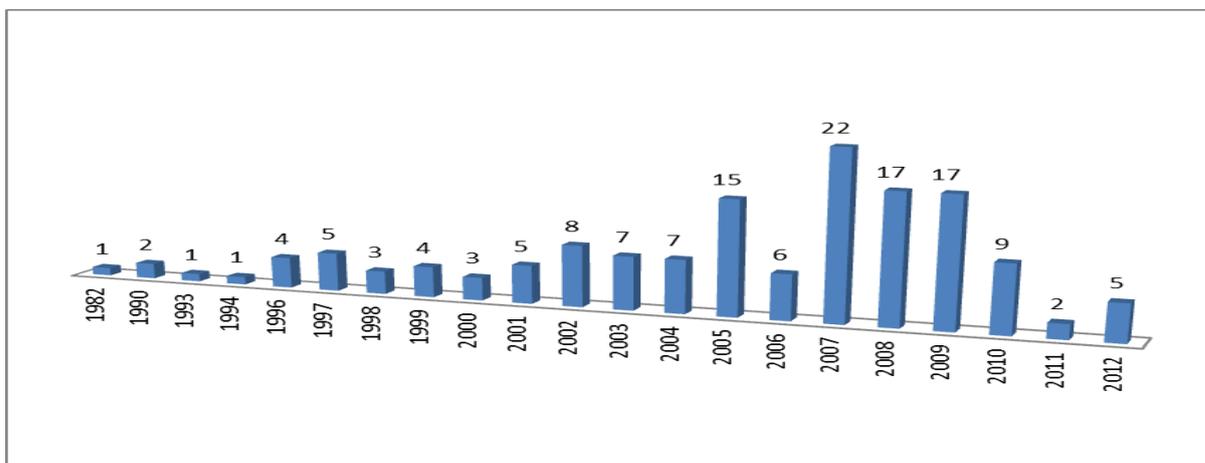


Gráfico 12 – Ano de elaboração das (144) produções *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES da Bahia -1982 a 2012.

Identificamos nesse gráfico que a ampliação da formação para *stricto sensu* no estado da Bahia, ocorreu a partir do ano 2002; deste ano até 2012, temos (106) produções que correspondem a (73,6%) do total de (144) produções. O ano em que ocorreu um maior número de produções foi 2007 com (15,2%) das produções.

Quanto às áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação (PPG), em que identificamos (136) produções²¹, reconhecemos (47) áreas diferentes que expomos, abaixo, assim como a distribuição das produções *stricto sensu*.

No gráfico abaixo, expomos a distribuição dessas produções por áreas de concentração e respectivas quantidades de produções *stricto sensu*.

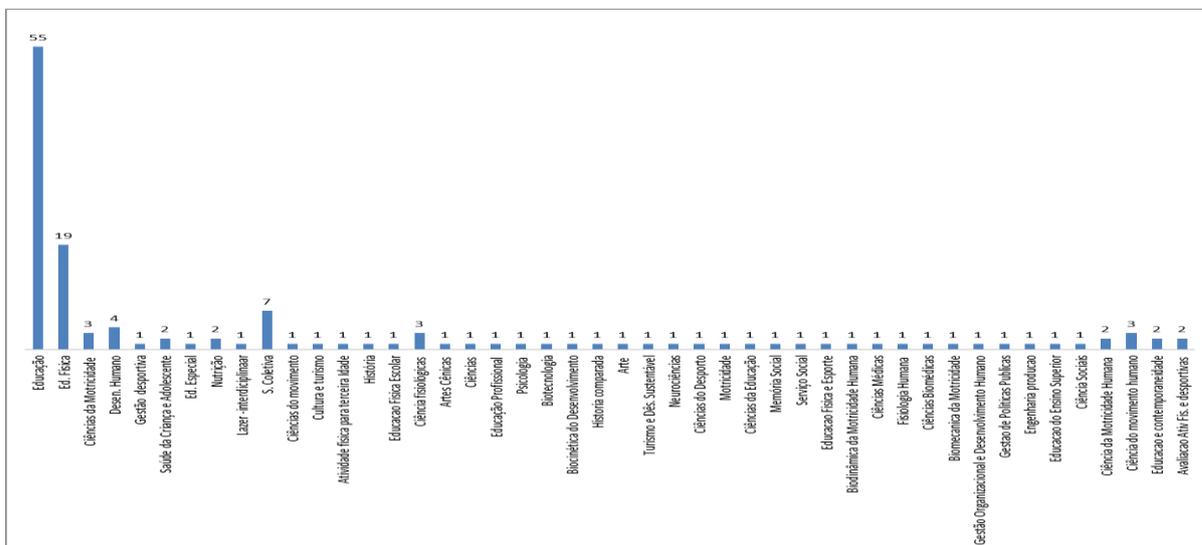


Gráfico 13 - Distribuição das produções *stricto sensu* em áreas de concentração do PPG, segundo as 144 produções identificadas dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia – 1982 a 2012.

Dentre as (46) áreas de concentração das produções *stricto sensu*, há um destaque para cinco áreas, considerando maior número: a) Educação que atinge 55 produções; b) Educação Física com (19) produções; c) Saúde Coletiva com (7) produções ; e d). Desenvolvimento Humano com (04) produções. Temos, ainda, com (3) produções as áreas: Ciências da Motricidade, Ciências Fisiológicas, Ciência do Movimento Humano. As demais áreas não concentram mais do que (2) produções, como podemos verificar no gráfico, acima.

6.1.2 Dados e análise da planilha I - B (86 Produções levantadas)

Inicialmente, destacamos que foram analisadas (59,7) das (144) produções identificadas no estado da Bahia. Não foi possível até a presente data levantar (58) produções, considerando dificuldades de acesso. Do total das produções analisadas (28%) são teses e (72%) são dissertações.

²¹ Identificamos que das (144) produções, (06) não registram a área de concentração.

Ressaltamos que sem que a produção esteja exposta e acessível em condições de publicitação nos bancos de teses e dissertações das universidades e de órgãos públicos do Estado brasileiro, todo o esforço da formação dos mestres e doutores recai em interesses pessoais, voltados para obtenção de títulos. Essa condição, inclusive, dificulta a pesquisa da produção do conhecimento pela condição da falta de acesso as dissertações e teses.

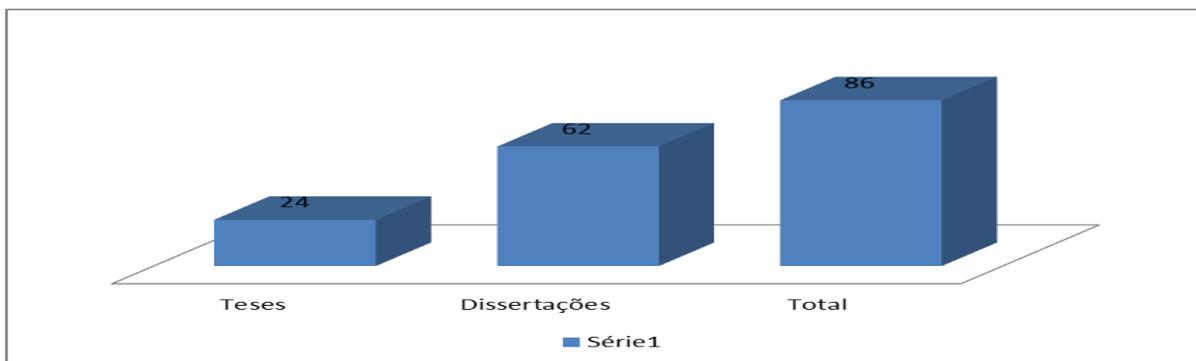


Gráfico 14 – Volume total das produções identificadas e levantadas, cujo total é (86) dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o quantitativo de teses e dissertações defendidas – 1982 a 2012.

Quanto ao sexo dos pesquisadores, observamos que há um maior quantitativo de homens. O que denota que as condições objetivas para a obtenção de título de mestre e doutor estão favorecendo aos homens.

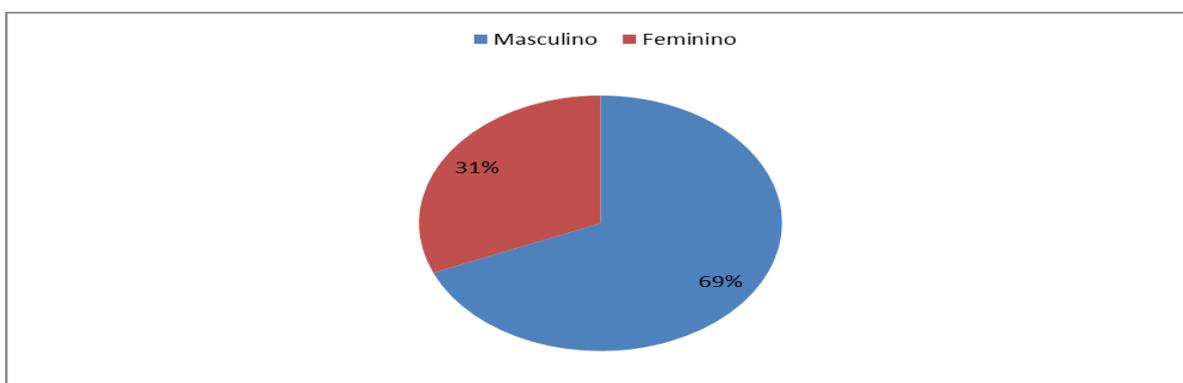


Gráfico 15 - Número de professores que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia – 1982 a 2012, considerando o fator sexo.

Quanto ao caráter agregado de incentivo com vantagens salariais que faz com que professores realizem uma corrida de interesses privados para obtenção de vantagens dos títulos de pós-graduação para a carreira do professor e do profissional da educação; com isso vem aumentando ofertas cada vez mais específicas, diferenciadas e atreladas aos interesses mercadológicos dos cursos de especialização *latus sensu* em IES privadas. Nas condições em

que se colocam os professores para realizarem a formação, o trabalhador do ensino superior está sendo cada vez mais impelido a separar teoria e prática e suas condições de trabalho acabam sendo precarizadas, pois fica impedido de estudar e pesquisar.

Há indicação de que os cursos de mestrado, que representam (72%) das (86) produções têm sido para os professores do estado da Bahia a formação mais requerida. Com essa formação os professores podem trabalhar no ensino superior das faculdades privadas, que tem crescido vertiginosamente quanto à quantidade de cursos e ofertas de formação em graduação.

Pesquisas mais densas produzidas no doutorado recaem no percentual de (26,7%) apenas, embora haja indicativo de (18,6%) de mestres encaminhando produções para defesas de teses, considerando mais um a três anos.

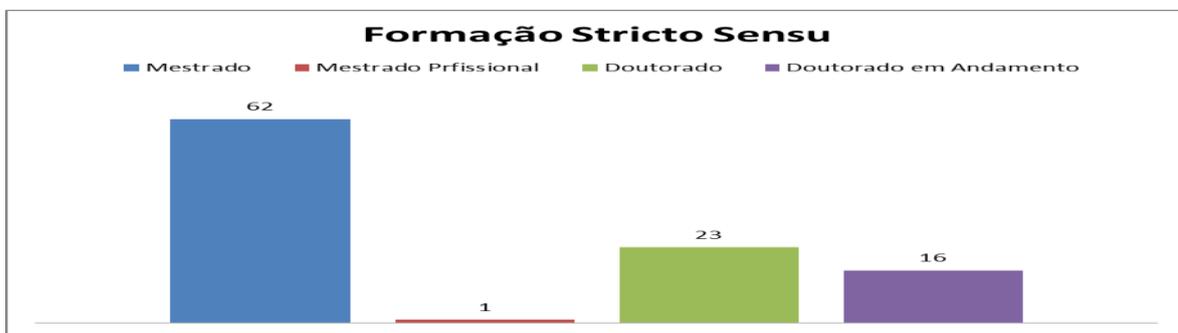


Gráfico 16 - Formação stricto sensu dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia defenderam suas produções *stricto sensu*.

Quanto as IES em que os professores obtiveram seus títulos *stricto sensu*, destacamos que a UFBA prevalece com (19,4%) das produções, seguida da UNICAMP, com (6,9%). Há indicativo de que das 26 instituições que têm PPG (04) são públicas e estão localizadas no estado da Bahia e que (02) são IES privadas.

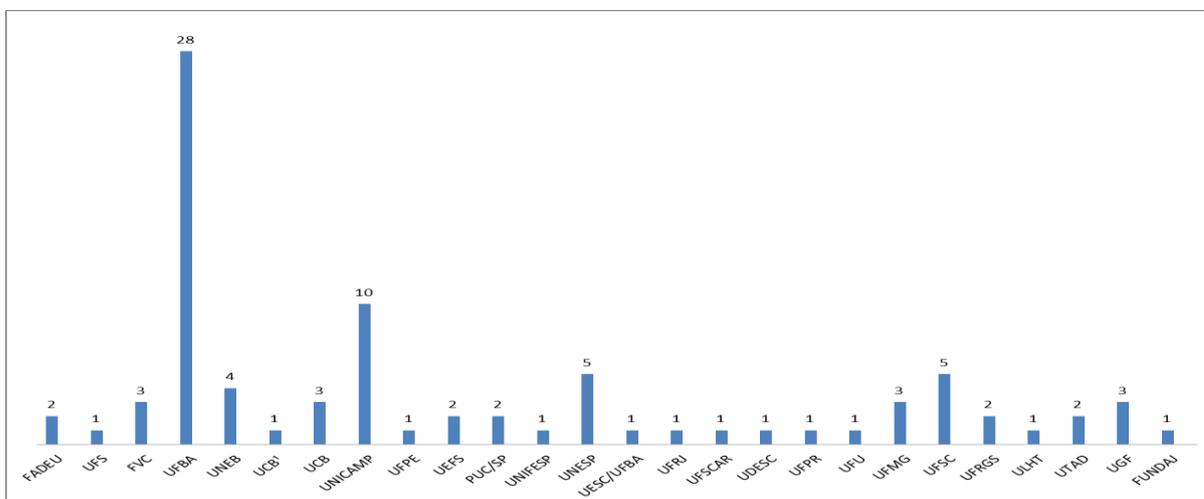


Gráfico 17 - IES que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado, considerando o ano de 1982 a 2012.

Quanto às áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação em que as produções foram elaboradas, observamos uma diversidade de ofertas.

Observando a realidade exposta na sistematização das (24) áreas de concentração, reconhecemos que o domínio de realização dos cursos *stricto sensu* se concentra na área de educação, por conter a base de identificação do trabalho dos professores e ser possível o acesso nos processos de seleção para ingresso.

Destacamos que o estado da Bahia não tem curso *stricto sensu* em Educação Física; os professores dessa área se submetem à formação na área de educação. As produções *stricto sensu* produzidas nas áreas de concentração em Educação Física, que nessa pesquisa é (15,1%), foram produzidas em pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil, conforme aponta o gráfico, abaixo.

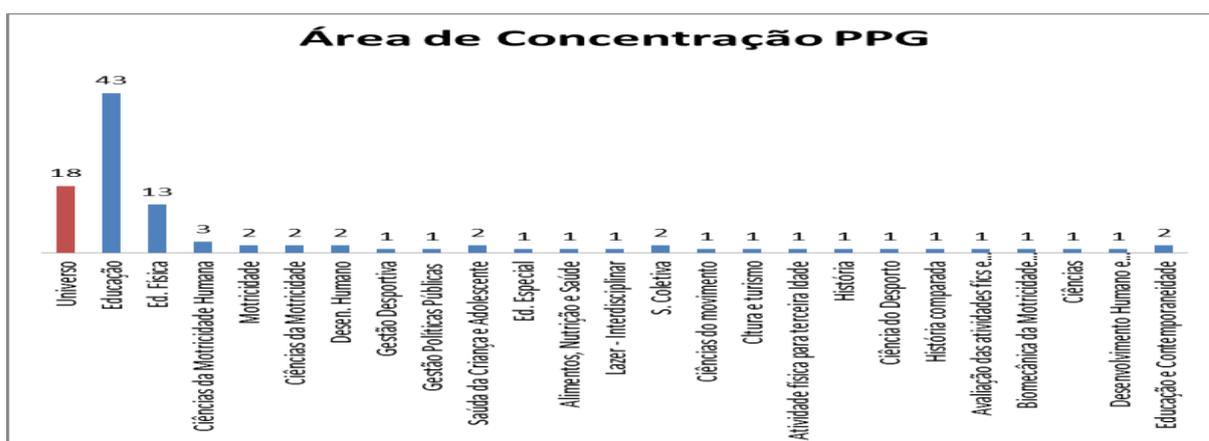


Gráfico 18 – Áreas de concentração que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das IES do estado da Bahia, produziram suas dissertações e teses no período de 1982 a 2012.

Das (86) produções analisadas (36%) não especificam a linha ou grupo em que a produção está articulada, o que significa produções individualizadas, com questões não referendadas em propostas articuladas de pesquisa, que possam responder as questões que defendam interesses coletivos de investigação. São pesquisas que denotam fragilidade por não se desenvolverem em estudos coletivos de linhas que estejam vinculados aos programas de Pós-Graduação das IES.

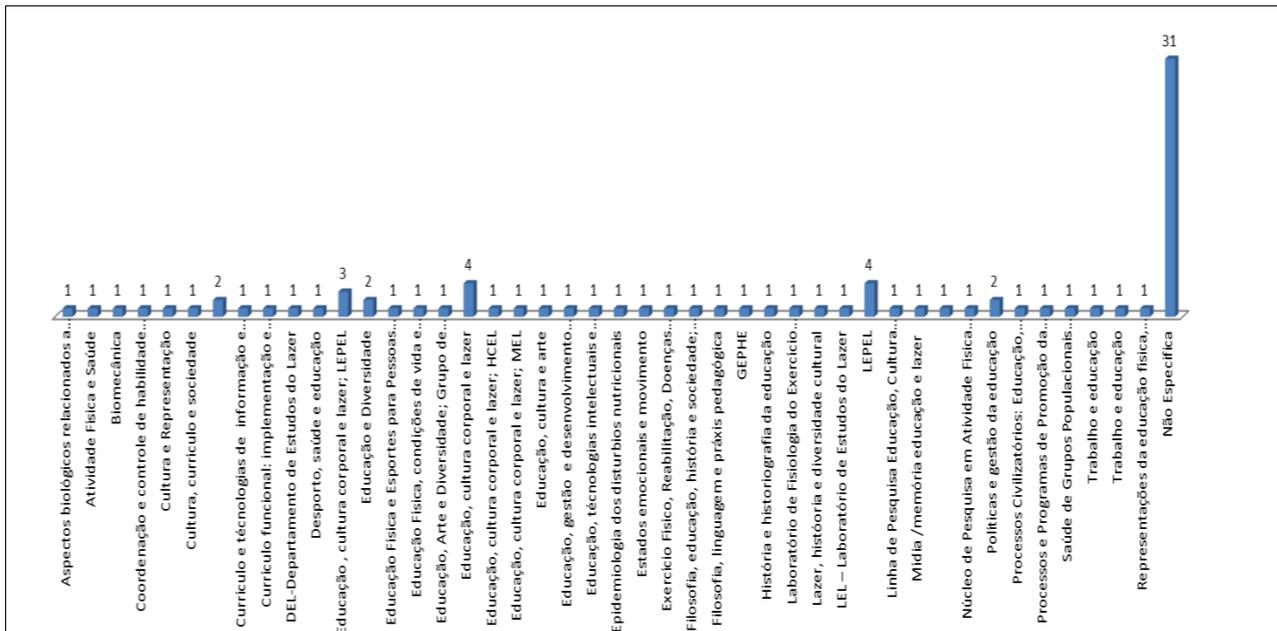


Gráfico 19 – Linhas/grupos de pesquisas em que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, defenderam suas produções *stricto sensu* – 1982 a 2012.

Quanto às agências de fomento que forneceram condições para o desenvolvimento das pesquisas, destacamos que (69,7%) das produções não tiveram financiamento de órgãos públicos. Os Órgãos que aparecem como indicador de maior financiamento são a CAPES (11,6%) e (9,3%) do CNPq.

Considerando a realidade que aponta outros estudos (Silva, 1997) e Chaves (2005), a distribuição de recursos do CNPq para bolsas de estudos e fomento à pesquisa vem aprofundando as desigualdades regionais quanto às condições para o desenvolvimento da pesquisa. Os professores da região nordeste, realizando esforços extremos, muitos se submetem a estudar e trabalhar para garantir o acesso à formação continuada *stricto sensu*, cuja dedicação de tempo para estudar e pesquisar é de maior exigência, dada a complexidade dos campos de investigação.

Ressaltamos que há (1) pesquisa sendo financiada pela Secretaria de Educação e Cultura do município de Salvador. Esse dado nos leva a reconhecer a possibilidade desse órgão ter recursos e meios na legislação financeira pública que possam ser destinados ao financiamento da formação de professores de seu quadro.

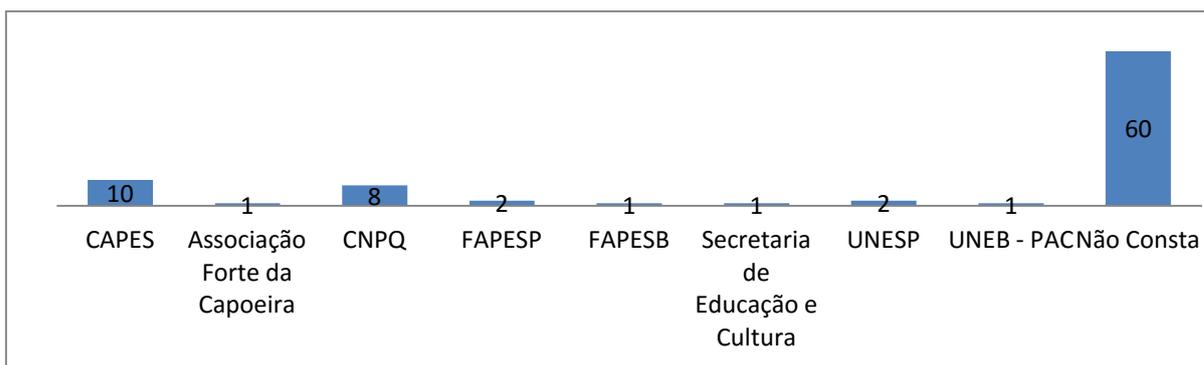


Gráfico 20 – Agências de fomento que os professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, obtiveram financiamento para produzirem suas produções *stricto sensu*, considerando o período - 1982 a 2012.

Quanto ao período de conclusão das (86) produções, foi identificado que o ano de 2007 é o que mais teve pesquisas *stricto sensu* sendo realizadas (23,3%).

No período de 2005 a 2012 verificamos um elevado número de produções elaboradas. Essa questão nos leva a necessidade de identificar mais indicadores de investigação e dados que possam apontar suas determinações para reconhecer o que gerou essa condição de (78%) de produções sendo concluídas nesse período.

Entre 1982 a 1989, foram identificadas (58) produções que não foram levantadas porque o acesso não foi possível. Para essa realidade contraditória, hipóteses foram levantadas na análise da planilha II.

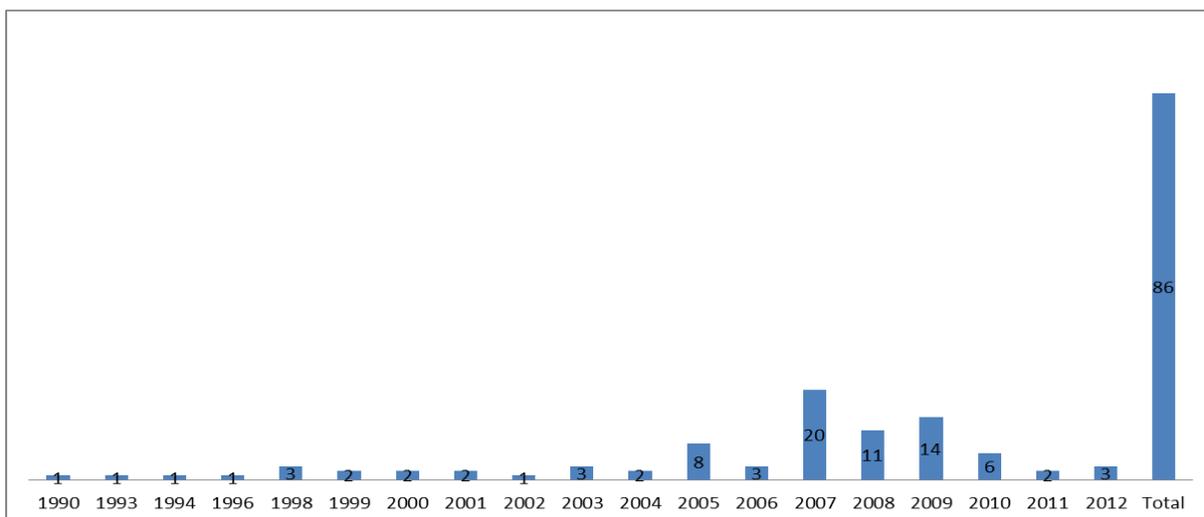


Gráfico 21 – Ano de defesa e quantitativo de produções dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, defenderam suas produções *stricto sensu* – 1982 a 2012.

Após a exposição descritiva de dados que foram extraídos das planilhas I – A e I - B, apresentamos uma síntese²² preliminar, que nos permite levantar considerações sobre os resultados parciais da pesquisa na Bahia, considerando a ampliação das produções identificadas e levantadas nesse ano de 2014.

O processo de análise implicou na seleção de elementos que integram o objeto aos seus traços e propriedades, bem como estabelece nexos e relações que existem implicitamente. Organizar os dados e informações nas planilhas nos permitiu estudá-los com maior amplitude e profundidade para alcançar maior conhecimento integral sobre o objeto.

Embora tenhamos à existência de (19) cursos de Educação Física no estado da Bahia em atividade até o ano de 2012, reconhecemos uma centralização da formação *stricto sensu* dos professores de Educação Física na cidade de Salvador em apenas duas universidades públicas que oferecem Programas de Pós-Graduação em Educação – UFBA e UNEB.

Foi evidenciado que as IES privadas localizadas nos municípios do interior do estado possuem maior corpo docente com formação em diversas áreas profissionalizante, em comparação as IES públicas identificadas. Essa realidade nos leva a hipótese e de que há aproveitamento de profissionais formados em outras áreas ou ramos, que se disponibilizam para trabalhar com professores na formação de professores de Educação Física nos cursos das IES, com disciplinas básicas, assumindo, muitas vezes no currículo dos cursos, uma só disciplina²³.

Essas condições deficitárias em que os cursos se colocam, quanto às condições da formação do corpo docente, precarizam os currículos de formação, causando desvios teóricos comprometedores.²⁴

Identificamos que (13,9%) das produções foram realizadas no exterior em (14) instituições. Ao refletir sobre esse dado nos cabe indagar: Porque os pesquisadores dessas produções tiveram que sair do país? A saída dos pesquisadores para produzirem suas dissertações e teses em outros países foi determinada pela necessidade de identificação com linhas de pesquisa que não são oferecidas nas Pós-Graduação do Brasil ou ocorreu por interesse particulares? Que conhecimentos foram elaborados por essas produções e atendem a que interesses? Para avançar em respostas e essas questões é preciso considerar a análise

²² Trabalhamos a síntese, enquanto atividade determinada que nos possibilita estabelecer resultados qualitativos com determinada propriedade para avançar na explicação de conhecimento sobre o objeto.

²³ Esse dado foi evidenciado nas listas de professores que foram levantadas no início da pesquisa, quando identificamos as disciplinas que os professores lecionam nos cursos de Educação Física no estado da Bahia, após o levantamento da planilha I (registro em arquivo desse levantamento na pesquisa no estado da Bahia).

²⁴ Teses produzidas a partir do ano de 2004 sobre formação de professores apontam uma tendência para essa realidade - Lacks (2004) e Chaves-Gamboia (2004).

epistemológica que será realizada a partir da sistematização de dados e informações na planilha II-B, cuja sistematização será apresentada no próximo subcapítulo.

Quanto ao volume das produções de mestrado verificamos acentuado percentual (72,2%), o que nos leva a indagar: 1. Para os professores de Educação Física que trabalham nos cursos das IES do estado da Bahia é mais acessível o curso de mestrado? E por que os professores não avançaram para realizarem o doutorado? Verificamos que temos (27,8) teses e que (22) professores com mestrado estão com seus doutorados em andamento. Essa realidade nos permite indagar sobre as dificuldades dos professores em avançar do mestrado para o doutorado. Evidenciamos que temos somente (69,8%) produções *stricto sensu* apoiadas por agências de financiamento para pesquisa. Se temos pouco financiamento de apoio ao fomento da pesquisa, as limitações de condições objetivas financeiras é um fator determinante para o crescimento da pesquisa na área de Educação Física, esporte e lazer e há determinações limitadoras à formação continuada dos professores que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia.

O volume de produções advindas de PPG de instituições públicas (101) prevalece, considerando que produções provenientes de IES produzidas em PGP privadas, temos (41). As instituições privadas situadas no estado da Bahia não têm interesse em instituir programas de Pós-Graduação e muito menos incentivar a pesquisa. Os editais que deliberam sobre a condição de ofertas de bolsa de pesquisa e extensão não são abertas para as IES privadas, em contradição ao incentivo dos programas de financiamento para estudos na graduação. Sem pesquisa e extensão a formação dos professores nas IES privadas fica restritivo.

Na ausência de ampliação de vagas nas universidades públicas que atenda a demanda, o governo vem adotando a lógica de transferir recursos da União para a iniciativa privada do ensino superior. Os programas criados para atender a graduação favoreceram a proliferação de cursos de Educação Física no interior do estado da Bahia, cuja qualidade é questionada. Com aparência de democratizar o ensino superior, o governo vem assegurando a existência desses cursos e não amplia satisfatoriamente a oferta em instituições públicas, que poderiam dar acesso a muitos jovens que não têm recursos para pagar seus estudos no ensino superior. Na realidade muitos jovens estudantes estão contraindo dívida pública para pagar posteriormente, quando formados, pois nem todas as bolsas são de isenção total da dívida.

Desenvolvendo esforços para a formação *stricto sensu*, reconhecemos forte intervenção de doutores credenciados no PPG da FAGED/UFBA, que respondem a (19,4%)

das produções *strictos sensu*, todas no campo da educação, despontando com maior número de produções elaboradas no PPG.

Quanto a localização da identificação de IES públicas e privadas (124) e o maior número de produções provenientes de PGP, cujas produções foram elaboradas na região nordeste, destacamos que (54) foram produzidas no estado da Bahia, (3) em Pernambuco e somente (1) no estado de Sergipe, totalizam 46,7%.

Foi identificado que prevalece maior quantidade de produções advindas de outras regiões, totalizando (53,3%). Destamos que somente a região sudeste tem (35,2%) dessas produções.

Esses dados nos dá indicativo de que essa prevalência de produções de mestres e doutores advindos da região sudeste e sul sobre os cursos de Educação Física no estado da Bahia, tem impactos que precisam ser identificados, sobretudo no âmbito epistemológico. (Gráficos 3 e 4)

Pelas categorias apresentadas nos títulos das produções *stricto sensu*, verificamos que os mestres e doutores tiveram suas produções a partir de necessidades e relevâncias científicas (problemas científicos) que não dizem respeito a realidade da Educação Física do estado da Bahia. Identificar o que é tratado nas investigações, epistemologicamente, para reconhecer o impacto dessas produções na região nordeste é o foco mais amplo da pesquisa ESPITEFNORDESTE.

Quanto as produções *stricto sensu* identificadas como advindas dos cursos de Pós-Graduação do exterior (20), identificamos que (55%), foram produzidas em Portugal e (10%) na Espanha. Temos (65%) das produções elaboradas em programas do exterior, cuja raiz da língua é o latim. Esse indicativo nos leva a deduzir que a facilidade na comunicação de línguas com raiz proveniente do latim facilita o acesso dos professores à formação nesses países. Há, também a hipótese de que existe maior número de convênios de universidades públicas com universidades nesses países, proporcionando o acesso via programas de Pós-Graduação.

No estado da Bahia, que tem (19) cursos ativos, dos (108) professores de Educação Física, mesmo havendo prevalência de professores em (6) IES públicas (72,2%), há indicativo de (27,8%) professores trabalhando em (11) IES privadas; esses professores dão sustentação a existência dos cursos privados no estado da Bahia. Esses professores muitas vezes assumem

uma quantidade grande de disciplinas curriculares²⁵, mesmo não tendo domínio amplo de conhecimentos específicos. Esse dado nos dá indicativo de que o ensino tratado por esses professores tem uma tendência a descaracterizar os projetos políticos pedagógicos, causando distorção na identidade da formação do professor de Educação Física.

Quanto ao período em que as (144) produções foram elaboradas (1982 a 2012), destacamos que identificamos que o ano de 2007 temos o maior percentual (13,9%). Considerando os vinte e um anos de produções *stricto sensu*, o período em que há mais produções está entre 2005 e 2010, com (36,11%).

Das quarenta e seis áreas de concentração dos PGP em que as (144) produções foram elaboradas, a área da educação (38,1%) nos fornece o indicativo de os professores não tendo a possibilidade de sair para os estados de outras regiões do Brasil para realizarem a formação continuada, optam por essa área. Somente, (13,1) produções foram desenvolvidas a partir da área de Educação Física. Há das (144) produções identificadas (87%) produzidas em (46) áreas de concentração.

Essa realidade provoca uma grande dispersão no foco das investigações para o campo da Educação Física. Para adequar os projetos aos programas e áreas de concentração, os pesquisadores desviam necessidades e interesses que dizem respeito à realidade da região nordeste.

Na pesquisa realizada por Chaves-Gamboa e Sánches Gamboa (2009, p. 65) sobre as produções identificadas na região nordeste no período de 2003 a 2005, os pesquisadores identificaram que “[...] especificidades e conflitos de caráter epistemológico, quando (57%) da produção acontece em programas diferentes de Educação Física.” Mediante esse dado, no estado da Bahia, na amostragem de (144) produções identificadas, (86%) de professores de Educação Física tem suas produções em outras áreas. Esse dado demonstra que vem ampliando a condição dos professores de Educação Física do estado da Bahia avançarem na formação de mestrado e doutorado, mas na condição de estarem atrelados a Pós-Graduação em educação.

Com base no balanço realizado em setenta produções, Chaves-Gamboa e Sánches Gamboa (2009, p. 64) destacaram que “[...] apenas 24 (34,28%) foram produzidas nos programas de Educação Física do país. Especificamente nos programas das universidades Gama Filho, Unicamp, Federal de Santa Maria, Castelo Branco e Federal de Santa Catarina.”

²⁵ Esse dado tem comprovação nas listas nominiais dos professores, em que constam as disciplinas que estes lecionam. Levantamento que gerou a planilha I (registro nos arquivos dessa pesquisa no estado da Bahia).

Mediante os fatos, podemos reconhecer que as condições objetivas para a formação continuada *stricto sensu* dos professores na área de Educação Física, considerando a região nordeste, ainda não estão consolidadas. Há evidências de forte demanda dos professores mas há o impeditivo de haver cursos de Pós-graduação na área.

Chaves-Gamboa e Sánches Gamboa (2008, p. 146 – 147) destacam sobre essa questão na região nordeste, que: “Apesar da grave situação da região de não contar até março de 2008 com programas de pós-graduação em Educação Física, 46% dos pesquisadores se titulam em programas do nordeste, mas em outras áreas [...]. Já 36% se titulam em programas localizados na região sudeste [...].”

Após seis anos, identificamos que somente duas universidades (UFPE e UFRN) implantaram nos programas de Pós-Graduação, linhas voltadas à Educação Física, enquanto área de concentração. A UFBA implantou uma linha em final de 2013²⁶. As produções advindas desses programas, certamente estão sendo analisadas por pesquisadores desses estados e nos resultados finais da pesquisa do Projeto Temático EPISTEFNORDESTE, teremos indicadores da análise das produções.

Não havendo linhas de formação *stricto sensu* no estado da Bahia, o campo da pesquisa sofre um processo de colonização (e, provavelmente região Nordeste) que atrasa o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação Física, em relação às regiões sul e sudeste. Com essa realidade exposta podemos levantar a hipótese de que crescem também, as dificuldades na organização dos currículos de formação de professores de Educação Física. O que significa que estamos fracassando na fundamentação, na formação científica, nos conteúdos específicos e conseqüentemente na práxis²⁷

²⁶ Linha na área de Educação Física, implantada pelo PPG da FACED/UFBA em 2013: Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo. Essa linha oferece curso *latus sensu* e orientações em mestrado e doutorado, mas não oferece formação *stricto sensu*. No início desse ano de 2015, por falta de número de professores com doutorado credenciados para atender as exigências da CAPES, essa linha foi fechada provisoriamente.

²⁷ Esses dois parágrafos foram elaboradas pela professora Dra. Celi Taffarel (Pesquisadora do Projeto EPISTEFNORDESTE), no dia 06 de maio/2013, no momento em que esta leu o relatório enviado nas listas e emitiu uma breve análise nas listas dos grupos dessa pesquisa: epistefnordeste@googlegroups.com, lepel_epistef_2010@googlegroups.com, epistefbahia@googlegroups.com e epistefbahia@googlegroups.com.

6.2 SISTEMATIZAÇÃO E ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO DOS PNPG: NEXOS E RELAÇÕES COM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

Nesta seção, inicialmente, apontamos as bases que alimentaram o pensamento dos pesquisadores para promover suas pesquisas, considerando nexos e relações com os PNPG, para apontar os sistemas lógicos que geraram seus interesses e caminhos teórico-metodológicos.

Para isso, inicialmente, tivemos que identificar o período em que as (86) produções levantadas foram defendidas e relacionar com o período de vigência de cada PNPG. Com esse procedimento pudemos identificar elementos de análise explicativos de quais, quantas, assim como reconhecer implicações políticas e científicas que sofreram as produções defendidas no período de vigência de cada PNPG.

Primeiramente relacionamos o período em que foram defendidas as (144)²⁸ produções identificadas com o período de vigência dos PNPG para termos uma noção do quantitativo dessas produções.

PNPG	Período de vigência	Número de Produções defendidas
I	1975 a 1979	0
II	1982 a 1985	1
III	1986 a 1989	0
Sem PNPG	1990 a 2004	50
IV	2005 a 2010	86
V	2011 a 2020	7

Quadro 02 – Volume das (144) produções *stricto sensu* defendidas em relação aos períodos de vigência dos PNPG.

Evidenciamos na realidade dos dados desse quadro, que durante a vigência do I PNPG não tivemos nenhuma produção defendida; a primeira produção defendida que identificamos foi em 1982, já na vigência do II PNPG, sendo, aliás, a única neste período. Na vigência do III PNPG novamente nenhuma produção foi identificada. Trata-se de um período em que a pós-graduação passava por um processo de expansão dos cursos de mestrado e doutorado e

²⁸ Dados extraídos da planilha II-A da pesquisa. (Apêndice E)

também foi um período de expansão das universidades públicas e, principalmente, privadas com cursos de Educação Física, fenômeno este que ocorreu mais rapidamente nas regiões sul e sudeste por determinações políticas econômicas.

Além disso, como já apontamos, o período de vigência do III PNPG é marcado por um processo de profundo abandono e descaso da educação em geral por parte do estado com expressivos cortes orçamentários que promoveram um impacto muito negativo para pós-graduação como redução de bolsas, redução do investimento em programas que deixaram de funcionar, e, como principal impacto, o desmantelamento do Ministério da Ciência e Tecnológica.

Dessa forma, o novo quadro, ainda reduzido de professores (mestres e doutores) deste período de expansão da pós-graduação é aproveitado em maior número pelas universidades da região sul e sudeste. Por isso, identificamos apenas uma produção defendida no período de vigência dos três primeiros planos que vai de 1975 a 1989, ou seja, os professores que obtém seus títulos neste período, além de estarem em menor número em relação a partir do final dos anos de 1990, não se deslocam para o estado da Bahia, pois encontram muito mais possibilidade de inserção no mercado de trabalho docente nas universidades da região sul e sudeste; esse dado é também destacado quando apontamos no quadro 04 abaixo que demonstra que a maioria dos cursos de Educação Física das IES do estado da Bahia foram ativados a partir do final dos anos de 1990.

Foi a partir dos anos de 1990 que teve início um período de maior produtividade no âmbito da pós-graduação no Brasil. Das (144) produções identificamos (50) defendidas até o ano de 2004. Além disso, houve uma expansão muito grande de universidades públicas e, principalmente, privadas com cursos de Educação Física no estado da Bahia, principalmente no final dos anos 90 e início dos anos 2000, conforme quadro abaixo.

IES com cursos de Educação Física no estado da Bahia	Data de início do funcionamento dos cursos de Educação Física na Bahia
UFBA	03/06/1988
UFRB	15/03/2010
UNEB (Campos Alagoinhas)	19/04/2006
UNEB (Campos Guanambi)	04/06/2004
UNEB (Campos Jacobina)	19/04/2006
UESB	01/03/1997
UESC	28/08/2009
UEFS	03/03/1997

UNIME	05/08/2002(Licenciatura); 02/01/2009 (Bacharelado)
FTC (Campos Salvador)	09/09/2002
FTC (Campos Itabuna)	01/01/2003
FTC (Campos Vitória da Conquista)	14/02/2005
UNIRB (Campos Salvador)	15\07\2005
UNIRB (Campos Alagoinhas)	12\02\2007
UNIJORGE	14\02\2005(licenciatura); 3\02\2009(Bacharelado)
UCSAL	\03\1973
FSBA	18\02\2002(licenciatura); 18\11\2009 (Bacharelado)
AGES	14\02\2008
FAM	1\09\1989
FAN	1\01\2004
FAMAM	20\03\2006

Quadro 03 – Data de início dos cursos de Educação Física das IES do estado da Bahia, onde os professores de Educação Física trabalham.

Dados dessa realidade apontam, portanto, para um maior número de professores (mestres e doutores) formados entre 1990 e 2004, o que gerou maior quantidade de professores com titulação de mestrado e doutorado, devido a expansão de Instituições de Ensino Superior - IES com cursos de Educação Física, tanto de licenciatura como de bacharelado.

A expansão quantitativa, no entanto, não é seguida da expansão qualitativa dos novos cursos de pós-graduação e dos novos cursos de Educação Física do estado da Bahia. O modelo hegemônico de pós-graduação brasileiro que passou a vigorar neste período é o do empreendedorismo cuja função principal é o da formação técnica unilateral. Esse dado é identificado nos PNPG já expostos.

O principal fator que reconhecemos e que explica este processo de crescimento muito elevado de novos cursos de Educação Física e, conseqüentemente da existência de um maior número de professores de Educação Física trabalhando no estado da Bahia, são as mudanças no movimento da economia política do Brasil que a partir dos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, pautadas no neoliberalismo, culminaram no processo de privatização massiva das universidades e no enfraquecimento da universidade pública; esse cenário continuou praticamente intacto nos dois governos petistas posteriores dos presidentes

- Luís Inácio da Silva e Dilma Houssef. Por isso esse processo continua se fortalecendo, o que nos permite identificar a existência de 86 produções no período de vigência do IV PNPG que vai de 2005 a 2010.

Considerando as (86) produções *stricto sensu* levantadas que realizamos a análise epistemológica, identificamos que a produção da maior parte delas está concentrada entre os anos de 2005 a 2010, como já apontamos acima.

Relacionando os anos em que essas produções foram defendidas com os períodos de vigência dos PNPG, temos o seguinte quadro:

PNPG	Período de vigência	Número de Produções defendidas	Códigos das Produções
I	1975 a 1979	–	–
II	1982 a 1985	–	–
III	1986 a 1989	–	–
Sem PNPG	1990 a 2004	19	BA007, BA021, BA035, BA041, BA044, BA046, BA051, BA072, BA077, BA082, BA085, BA090, BA092, BA093, BA097, BA099, BA101, BA104, BA121, BA143
IV	2005 a 2010	60	BA001, BA002, BA003, BA004, BA006, BA008, BA009, BA010, BA013, BA019, BA023, BA024, BA028, BA027, BA030, BA032, BA042, BA045, BA048, BA052, BA055, BA059, BA060, BA061, BA062, BA063, BA064, BA065, BA069, BA070, BA074, BA078, BA079, BA083, BA084, BA086, BA095, BA106, BA107, BA108, BA110, BA111, BA112, BA113, BA114, BA115, BA116, BA118,

			BA119, BA120, BA123, BA126, BA127, BA128, BA129, BA131, BA134, BA135, BA136, BA139
V	2011 a 2020	6	BA037,BA054, BA100, BA109, BA138, BA144

Quadro 04 – Volume e identificação das (86) produções *stricto sensu* levantadas defendidas em relação aos períodos de vigência dos PNPG.

Foram, portanto (19) produções defendidas entre o ano de 1990 a 2004, período em que não houve um PNPG oficial orientando a pós-graduação e (60) produções defendidas entre os anos de 2005 a 2010, período de vigência do IV PNPG.

Através da análise epistemológica dessas (86) produções, considerando as teorias utilizadas ou elaboradas e as concepções de homem ou sociedade que desenvolvem na investigação de seus objetos, identificamos os ancoradouros conceituais (apêndice I) que estas produções desenvolveram para responder aos problemas que levantaram. A partir desses ancoradouros, construímos dois quadros (apêndices J e K) agrupando todos os ancoradouros correspondentes a lógica formal e a lógica dialética para reconhecer, através da análise epistemológica, o que apontam essas produções, ou seja, quais são as características das teorias utilizadas ou elaboradas e das concepções de homem/sociedade defendidas pelas produções e que foram tratadas pela lógica formal e lógica dialética.

6.3 RESULTADOS DO PROCESSO DE ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER: NEXOS E RELAÇÕES COM OS PNPG

As pesquisas que foram desenvolvidas tendo como apoio os princípios da lógica formal no processo de investigação do objeto apresentam algumas especificidades no que se refere às teorias utilizadas ou elaboradas, a concepção de homem ou sociedade e que desenvolvem uma dada concepção objetiva de realidade que são diametralmente opostas às pesquisas que se situam no âmbito da lógica dialética. Essas características específicas que encontramos através da leitura dos textos e da identificação dos ancoradouros conceituais de análise, são justamente os elementos que nos permitem situar cada pesquisa em uma dada lógica.

No que diz respeito às teorias utilizadas ou elaboradas nas 86 produções, encontramos em algumas pesquisas o trato de teorias que levam em consideração conceitos advindos das ciências biológicas para a interpretação dos dados levantados; essas pesquisas lançam mão de teorias que trazem como foco central de investigação, a questão da mensuração ou avaliação de energias gastas na atividade física e desenvolvimento de capacidades físicas e biológicas de praticantes de atividades ou exercícios físicos.

Também utilizam teorias voltadas para a interpretação dos resultados a partir do estabelecimento de relações entre variáveis quantitativas e qualitativas, modelos de fadiga, comparação de variáveis de fatores de risco cardiovascular, que implicam no reconhecimento de uma relação linear e muito estreita entre a prática de atividade ou exercício físico e a obtenção de qualidade de vida, ou ainda, entre a não prática de atividade ou exercício físico e o surgimento de doenças ou desequilíbrio da homeostase.

Outras pesquisas se pautam em teorias baseadas em leis e propriedades da física para analisar o movimento humano; são teorias que trabalham com conceitos provenientes de estudos sobre a capacidade do homem de se movimentar durante a atividade física, visando o melhor desempenho possível; a preocupação dessas teorias é com a análise da evolução do movimento através da biomecânica e com o sistema proprioceptivo na manutenção da aptidão física. Essas pesquisas também reiteram a relação linear e muito reduzida entre a prática da atividade ou exercício físico com a obtenção de saúde física e mental.

Essas teorias em geral que identificamos acima, tanto as que possuem um enfoque mais biologicista, como as que se embasam em conceitos da biomecânica e de sistemas proprioceptivos apontam para um enfoque mais objetivista na investigação, ou seja, o enfoque no sujeito é mínimo. Além disso, são pesquisas que privilegiam mais a discussão no campo da atividade física e qualidade de vida, fazendo distinção entre o homem e a sua corporalidade.

Outro elemento importante que podemos apontar dessas teorias é o caráter acrítico com relação à realidade objetiva dos fenômenos estudados; as teorias não dão explicações do objeto a partir de um determinado contexto real. É possível identificar no quadro dos ancoradouros conceituais de análise teorias que explicam o movimento humano, por exemplo, sob o aspecto puramente formal, de maneira que não é possível identificar a essência do movimento humano no contexto de uma dada realidade; uma teoria que explica o movimento humano na área da Educação Física como qualquer atividade que gera gasto energético além dos níveis de repouso; por exemplo, não define a essência do movimento para a produção da existência humana, pois é possível atribuir o mesmo conceito a qualquer outro animal.

Ainda, considerando as pesquisas situadas na lógica formal, encontramos a utilização de teorias que, ao contrário dessas primeiras que identificamos, dão um enfoque maior ao aspecto subjetivo, isto é, põem o sujeito com seus valores, sentimentos e sua cultura em destaque, em detrimento de elementos da realidade objetiva.

Nessas teorias, identificamos conceitos relacionados à identificação de significações produzidas sobre a realidade, de bem estar subjetivo; conceitos relacionados a formação integral do ser humano, a inclusão social, a representações sociais, a cultura como fator da simbologia humana. Essas teorias tomam basicamente como categorias de análise a subjetividade e a cultura humana. São, portanto, teorias que investigam o objeto com base numa lógica mais abrangente, pois no processo do pensamento tenta captar a realidade do fenômeno situado em um contexto determinado.

Como essas teorias, implicitamente, negam a inter-relação dialética de base do modo de produção que alimentam a infraestrutura, admitem mudanças apenas no que diz respeito a superestrutura social ou a mudança no âmbito da subjetividade; trata-se, portanto, da defesa de mudanças formais e não estruturais. Por isso essas teorias não partem da própria realidade concreta, mas daquilo que o pesquisador abstrai de seu pensamento; que significa considerar que o que se deve mudar é o que se pensa da realidade e não a própria realidade.

Em geral, as teorias utilizadas ou elaboradas por essas pesquisas não consideram a articulação do lógico com o histórico; o aspecto histórico dos fenômenos estudados é deixado de lado em detrimento de sua fixidez e cristalização; não compreendem o movimento do objeto a partir de suas contradições internas, mas como algo dado a priori.

As teorias utilizadas ou elaboradas por essas pesquisas configuram um dispositivo categorial muito fechado, que não partem da realidade concreta, operando com conceitos muitos dos quais já superados como, por exemplo, as explicações do homem como ser determinado por suas características biológicas.

Além do mais, com esse dispositivo categorial servindo de apoio a interpretação dos resultados da pesquisa, o pesquisador acaba por engessar a realidade neste dispositivo, reduzindo a atividade investigativa a meras operações com conceitos diversos.

As produções situadas na lógica dialética tomam, em sua grande maioria, como base teórica, categorias fundamentais que constituem o materialismo histórico e dialético, como modo de produção, trabalho no processo de transformação do homem e da sociedade, emancipação humana e transformação social ou seja, produzem a articulação do lógico com o histórico.

O modo de produção é uma categoria fundamental que aparece nas teorias utilizadas ou elaboradas pelas produções situadas na lógica dialética; a partir desta categoria essas produções partem do pressuposto de que não é possível compreender a realidade do fenômeno estudado sem estabelecer os nexos e as relações com o modo de produção que se caracteriza como aquilo que determina em última instância o objeto estudado pelo pesquisador. Portanto, a categoria modo de produção é um elemento central que faz parte do dispositivo lógico de apreensão da realidade nestas pesquisas, sem a qual não é possível atingir a essência do fenômeno estudado.

Outro aspecto importante destas teorias desenvolvidas pelos professores de Educação Física é a apropriação da categoria trabalho enquanto atividade vital do ser humano por meio da qual este constrói o mundo material dos homens e a si mesmo; essas teorias tomam a categoria trabalho para poder explicar como nos tornamos humanos e como os homens se relacionam com a natureza, isto é, com o objeto de sua atividade e como se relaciona com os outros homens.

O interesse na investigação dos fenômenos da realidade que apontam essas teorias é o de transformação da realidade concreta e de emancipação humana; o conhecimento produzido sobre o objeto investigado possui o intuito de alterar as condições objetivas que estão postas pela realidade do modo de produção capitalista que oprime e aliena o homem através da exploração do trabalho; por isso, são teorias que lançam mão da crítica, contextualizando e historicizando o objeto de investigação.

Outra questão importante que podemos apontar destas teorias é a compreensão do conhecimento como resultado da articulação do lógico com o histórico; para essas teorias, o lógico caracteriza o reflexo do histórico, ou seja, as leis e formas do pensamento devem ser as leis e formas da realidade objetiva, que são, simultaneamente, meios para o pensamento captar a essência do objeto e o resultado do processo de investigação.

No que diz respeito à concepção de homem ou sociedade, as primeiras pesquisas que desenvolvem a lógica formal e cujas teorias possuem um enfoque mais biológico e mecânico, defendem uma concepção de homem que se caracteriza essencialmente pelo conjunto de suas características físicas e biológicas; essas pesquisas definem o homem como ser separado de suas condições históricas, pois quando se referem ao homem não reconhecem as determinações sócio-históricas, não reconhecem um ser concreto, mas um ser abstrato, apartado da realidade da qual vive. Fundamentalmente, para esses pesquisadores, o homem é

este sujeito que está posto aí com suas características físicas e biológicas, se diferenciando muito pouco dos outros animais.

Outra característica que podemos apontar desta concepção de homem é o caráter passivo que é atribuído a este; o homem não é entendido como sujeito ativo, transformador, mas é tomado apenas como objeto, como ser passivo, cujas únicas mudanças que sofre provem de adaptações advindas de circunstâncias do meio ambiente, ou seja, o homem não transforma o mundo, mas a ele deve se conformar, se adaptar.

Quanto à concepção de sociedade, não encontramos nenhuma dessas pesquisas preocupada com sua definição; parece ser uma questão de menor importância para estes pesquisadores situar suas investigações em uma determinada formação social, o que demonstra o caráter acrítico destas pesquisas; podemos apontar que estas pesquisas, mesmo que de forma implícita, se colocam na defesa de um projeto histórico que preserva as relações de produção existente – capitalista.

O segundo grupo de pesquisas que identificamos, que dão mais ênfase ao sujeito em suas teorias, defendem uma concepção de homem com indivíduo determinada pelas relações culturais. Nessas pesquisas o homem não é considerado como um indivíduo passivo, mas como um ser ativo que cria o mundo através da sua subjetividade; a categoria cultura é amplamente apropriada nestas pesquisas no intuito de explicar o homem e a sociedade como produto de relações culturais e simbólicas. Mas a própria cultura não é pensada como um processo histórico que se dá na relação homem-natureza no processo de produção da existência, mas como categoria estanque, fruto da subjetividade *a priori*.

Em síntese, no que diz respeito à concepção de homem/sociedade, as pesquisas situadas no âmbito da lógica formal, trabalham com uma definição reducionista; não o concebem como homem histórico e concreto, como síntese de múltiplas determinações que se constrói a partir do intercâmbio com a natureza e com outros homens. Mas o concebem como ser abstrato e unilateral, determinado ou por circunstâncias ambientais ou por relações culturais e simbólicas. Além disso, não compreendem a sociedade como um processo histórico de desenvolvimento a partir da luta entre classes antagônicas.

As produções que desenvolvem a lógica dialética tem como concepção de homem o ser humano entendido como resultado das relações materiais que estabelece com a natureza e com outros homens no processo de transformação da realidade para a produção da sua existência; para compreender a essência do ser humano, essas pesquisas se apoiam na categoria trabalho entendida como atividade vital humana. Trata-se, portanto, nessas

pesquisas, de conceber o homem como ser concreto e histórico a partir das suas relações concretas e históricas na realidade objetiva, como ser que é produto e produtor da realidade na qual vive, como ser multideterminado e sócio-histórico, que possui a capacidade de se apropriar da cultura criada pelas gerações precedentes.

Quanto à concepção de sociedade, as produções desenvolvidas a partir da lógica dialética caracterizam a sociedade como produto histórico das contradições entre as relações de produção e as forças produtivas; partem do pressuposto de que a sociedade está dividida em classes com interesses antagônicos e que estão em luta pelo domínio político e econômico. Ao conceber a sociedade desta forma, essas produções apontam para a possibilidade de superação da sociedade dividida em classes por uma sociedade sem classes, ou seja, apontam para um projeto histórico que venha a superar o modo de produção capitalista.

O que vem sendo produzido nas produções *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer não está separado das determinações da política de pós-graduação expressas nos PNPG, cujos elementos fundamentais já destacamos no capítulo 4. Todos os cinco planos que identificamos contém orientações que influenciam decisivamente na estrutura e modelo da pós-graduação no país. E o que pudemos reconhecer nesses elementos foi à determinação por parte do estado de uma política de fortalecimento do produtivismo que alimenta determinada lógica que formaliza interesses do capital.

Os PNPG reiteram enfaticamente, nos objetivos e nas diretrizes, a necessidade da formação de recursos humanos, tendo em vista a elevação do padrão científico e cultural do país para a consecução da autonomia tecnológica e econômica. Entretanto, para a realização de tais objetivos, o que se vê nas medidas adotadas pelos principais órgãos responsáveis pela execução dos planos, como a CAPES e o CNPQ, são determinações que visam à retirada da autonomia das universidades, o estímulo à produção *stricto sensu* aligeirada. Há também interesses em promover critérios que estabelecem a diferenciação dos professores/pesquisadores através de indicadores de produtividade (meritocracia), há um visível rebaixamento da formação pós-graduada com a criação cursos precários de mestrado profissionalizante.

Todos esses indicadores de realidade concreta determinam a estruturação das políticas que alicerçam a produção do conhecimento científico no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil. Essas medidas vêm efetivamente estabelecendo um ambiente bastante restrito para a produção do conhecimento que acaba por se conformar, em certa medida, a lógica que prevalece nos PNPG. Trata-se de uma lógica essencialmente formal de pensar a

formação de pós-graduação, pois o que se espera desse modelo é o desenvolvimento de pesquisas que venham a responder aos problemas conectados aos interesses do capital transnacional e não aos interesses e reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Por isso, vemos que as pesquisas que desenvolvem uma lógica formal no estudo do seu objeto guardam uma profunda relação com esses planos, reproduzindo nas suas teorias utilizadas ou elaboradas e nas suas concepções de homem/sociedade a mesma lógica instituída na política de pós-graduação brasileira através da determinação dos PNPG e seus órgãos executores.

Mas, como a dialética nos ensina, nos impedindo de cair numa crítica reprodutivista, é necessário reconhecer que existem setores da comunidade acadêmica que impõem uma resistência ao modelo de pós-graduação no que está posto, ou seja, que constituem o polo contrário no movimento da produção do conhecimento. Estas produções, longe de se conformarem a lógica que está colocada, criticam-na, expõem seus limites e apontam as possibilidades de construção de uma nova lógica, a lógica dialética, que supere a lógica formal que predomina na produção do conhecimento.

Dessa forma, nessas produções, que desenvolvem em suas investigações a lógica dialética, reconhecemos teorias utilizadas ou elaboradas e concepções de homem/sociedade que apontam para novas possibilidades na produção do conhecimento que venham a atender aos interesses e reivindicações históricas da classe trabalhadora, a saber, a luta pela emancipação e concretização de um projeto histórico superador.

Avançamos no próximo capítulo em apresentar, em esforço de síntese superadora, nossas considerações finais, buscando apontar os elementos, os limites e as possibilidades para a elevação do grau de desenvolvimento da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia no período de 1982 a 2012, considerando que as produções de pesquisa *stricto sensu* produzidas no PPG têm elementos lógicos em seus processos de investigação e que são engendradas por determinações históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da produção do conhecimento científico, seja qual for a área do conhecimento, tem ganho maiores contornos nos últimos quinze anos. Isto porque a grande expansão quantitativa dos programas e cursos de pós-graduação que vem ocorrendo, principalmente a partir da virada deste século, engendrou um acúmulo significativo de produções acadêmicas, tanto de *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado), quanto de *latus sensu* (cursos de especialização), cuja produção, em muitos Programas de Pós-Graduação geram relatórios de pesquisa que se consituem base para avanços de pesquisas *strito sensu* em linhas de pesquisa.

A própria forma como se deu a expansão quantitativa dos programas de pós-graduação no Brasil e conseqüentemente da produção do conhecimento, implica na necessidade da indagação sobre a qualidade das pesquisas que têm sido desenvolvidas nestes programas; foi no interior desta preocupação que se originou o projeto de pesquisa matricial desenvolvido a partir do intercâmbio entre o Grupo LEPEL/FACED/UFBA e o Grupo PAIDEIA/FE/UNICAP, que têm como objetivo realizar um balanço crítico da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer na região nordeste.

Considerando o problema que delimitamos na introdução desse relatório a partir da realidade concreta, levantamos como hipótese e consolidamos após a investigação que a realidade das determinações dos Planos Nacional de Pós-Graduação na produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia- 1982 a 2012 apontam para a existência de uma contradição que consiste no fato de que, por um lado a produção do conhecimento consiste em força produtiva social capaz de fazer a mediação ontológica no processo de humanização do homem, mas por outro lado, considerando o modo de sociometabolismo do capital, constitui uma força estranha, alienada e hostil, pois é apropriada privadamente pela burguesia para atender ao interesse de reprodução do capital. Tal contradição, que se expressa no arcabouço categorial que norteiam os Planos Nacional de Pós-graduação, pode estar gerando implicações epistemológicas na produção do conhecimento dos professores/pesquisadores que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, que se evidenciam na base teórica e na concepção de homem e sociedade que expurgam a história e interditam a compreensão crítica dos objetos investigados. No processo de elaboração da resposta à pergunta investigativa,

confirmamos e ampliamos nossa hipótese através do processo de análise das (86) produções levantadas e da identificação dos elementos fundamentais que constituem os PNPG, que determinam em grande parte a forma como os pesquisadores produzem suas pesquisas.

Na análise dos principais elementos que constituem os cinco PNPG, identificamos que os objetivos e diretrizes dos (dizer quais) últimos vêm apontado para a necessidade do governo promover maiores investimentos, mas em contradição existe atualmente uma forte política de defesa de um modelo de pós-graduação empreendedorista calcada em princípios do modo de produção capitalista, pautada no interesse da competitividade exacerbada entre os pesquisadores, produtivismo acadêmico, hierarquização no interior da universidade; essa determinações promovendo os alicerces da privatização da produção do conhecimento sistematizado e historicamente elaborado pela humanidade.

Todos esses fatores que refletem indicadores, portanto, de que a universidade está muito mais a serviço dos interesses da acumulação e reprodução do capital do que dos interesses da classe trabalhadora, constituem condições precarizadas dos professores pesquisadores e implicam sérios limites para o avanço da produção do conhecimento que é produzido nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Tomando como foco de análise das produções, seus fundamentos lógicos a partir de dois campos de análise (teorias utilizadas e elaboradas e concepção de homem/sociedade) sistematizados em uma matriz epistemológica, reconhecemos que as produções analisadas de um modo geral, encerram limites lógicos que se configuram como entraves para o avanço dessa produção do conhecimento no sentido da possibilidade de construção de uma consistente base teórica que venha a responder de maneira concreta aos reais problemas que a área vem impondo historicamente.

Esses limites lógicos se referem a teorias utilizadas ou elaboradas que não correspondem à prática social, pois não considera a dinâmica das relações de base da produção, o que acaba culminando em respostas idealistas e pragmáticas aos problemas que levantam para a investigação. A lógica que serve de base para o desenvolvimento destas pesquisas na área de Educação Física, esporte e lazer é a lógica formal, pois os elementos que identificamos nas teorias utilizadas ou elaboradas nestas pesquisas coincidem com os princípios da lógica formal que implicam na investigação dos fenômenos de forma fragmentada, estática e sem contradições.

As limitações das produções também se referem à forma como os professores de Educação Física compreendem o homem e a sociedade. Muitas das pesquisas encontram

limites para dar respostas concretas aos problemas que levantam por serem incapazes de ter uma noção real e clara de como nos tornamos humanos, de como surgiu a sociedade e de como a sociedade se desenvolve ao longo da história. É muito difícil para os pesquisadores a consecução de respostas concretas quando não se consegue resolver ainda problemas que são basilares para a construção de qualquer conhecimento científico, que diz respeito e necessidade de compreender: O que é mesmo a sociedade, como o homem se humaniza, como podemos dar repostas concretas a problemas concretos da realidade? Novamente, encontramos aqui, na forma como se concebe o homem e a sociedade limites de uma lógica formal de pensar a realidade.

É preciso, considerar, todavia, que o movimento da produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer que investigamos evidencia um crescimento no desenvolvimento de uma lógica explicativa da realidade, mas trata-se, como podemos evidenciar, de pesquisas que andam na contramão de tendências políticas que permitam a produção do conhecimento científico da área avançar. Embora ocorra a identificação de elementos lógicos que coincidem com os princípios da lógica dialética em quantidade relativamente significativa, esta pode ser explicada pelo agravamento das próprias contradições do modo de produção capitalista, que demonstram pela prática social a debilidade e insuficiência do sistema lógico formal por si mesma, explicar essas mesmas contradições.

Esses são, portanto, graves limites que precisam ser superados se quisermos fazer avançar a produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, esporte e lazer. Entretanto, como apontamos, não basta combatermos apenas as fragilidades existentes na lógica interna das pesquisas; é preciso considerar os determinantes históricos que impõem condições de mecanismos, como podemos observar ao estudar os PNPG, que estão na contramão de uma política de desenvolvimento da ciência, que possa estar em favor da tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando elaborar leis que permitam o homem desenvolver na sociedade a produção da sua existência.

É preciso que reconheçamos que os métodos lógicos desenvolvidos nas investigações são o reflexo de nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interferem. Na tentativa de recuperar determinações históricas que engendram a produção *stricto sensu* do conhecimentos em Educação Física, esporte e lazer dos professores que trabalham com a formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, tivemos a possibilidade de reconhecer que os PNPG produzem, sim, uma política para

o setor que influem de maneira significativa nas práticas universitárias de pesquisa, situando-as no horizonte do processo de valorização do capital.

Destarte, é preciso ter a consciência que vivemos em uma sociedade cujas relações de produção são calcadas na propriedade privada dos meios de produção, que têm limites enormes para o avanço das forças produtivas e que, portanto, a produção do conhecimento científico enquanto uma força produtiva importantíssima para o desenvolvimento da sociedade necessita para o seu pleno avanço, romper com os entraves que estão colocados pelas relações de produção da sociedade capitalista.

Para para romper com as determinações históricas que engendram determinada concepção lógica de desenvolver o pensamento científico, que condicionaram e condicionam a produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer é preciso superar a avaliação simplista e mecânica da relação entre a produção científica, a concepção de homem e sociedade.

Se o real é em si contraditório porque tem movimentos de antagonismos, o pensamento, a produção científica, a ciência devem buscar explicações sobre esse movimento, porque é a chave para que os fenômenos sejam tratados e revelados em sua essência nas investigações científicas. Esse foi o esforço realizado nessa pesquisa, quando indagamos sobre realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado das Bahia- 1982 a 2012, a partir da análise aos PNPG e as possibilidades de superação das contradições que estão engendradas.

Mediate o exposto, as possibilidades para o salto qualitativo que almejamos na produção do conhecimento científico, exigem o esforço dos pesquisadores produzirem conhecimentos que não se constituam como algo alheio e hostil a classe trabalhadora, mas que atenda aos seus interesses de emancipação; não podemos produzir conhecimento estando separados da luta pela construção de outro projeto histórico, a saber, o projeto histórico socialista, cujas raízes já denotam condições objetivas de estado transitório nascendo nas contradições da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de Educação Física da UFS: O estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa.** 2010. 143 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju. 2010
- ANDERSON, Perry. Balanço neoliberal. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano de Pós-graduação – PNPG 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2004. 2012 p.
- BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Vol. 1. Brasília: CAPES, 2010. 309 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Secretaria do Ensino Superior. **Parecer 977/65.** Brasília: 1965.
- BARROS, Elionora Maria Cavalcanti. **Política de pós-graduação na ótica do PNPGs.** In: _____. Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica. São Paulo, Ed. UFScar, 1998. Capítulo IV, p. 115-160.
- CHAVES, Márcia. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: Balanço e perspectivas.** 159 f. 2005. Pós-Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: Leis e categorias da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 2004. 354 p.
- COIMBRA, Tatiane Carneiro. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de Educação Física: mediações da mercadorização da cultura corporal.** 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 240 p.
- _____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo: Global Editora. s/d. 79 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In: GOMES, Carlos Minayo et. al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-27.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A análise epistemológica dos métodos de pesquisa educacional**. 1982. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 1982.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**: Estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1987.

_____. **Pesquisa em Educação**: Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006.

_____. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em : <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 24/07/2013

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **A Produção de pesquisas em Educação Física, esporte e Lazer com a temática escola no nordeste brasileiro (1982-2004)**: mediações e possibilidades da educação para além do capital. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2007.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 280 p.

_____. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 248 p.

LÊNIN, Vladimir Il'ich. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007. 200 p.

LUBRISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de Estilo Acadêmico**: Monografias, dissertações e teses. 4. ed. Salvador: Ed. UFBA, 2008. 145 p.

LUKÁCS. **O Trabalho**. Capítulo I, v. II, da Ontologia do Ser Social. Tradução Ivo Tonet. 92 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 571 p.

_____. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. IN: MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. 4ª reimpressão. Tradutor: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2005. 149 p.

_____. **Obras Escolhidas**. V. 3. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1980. 381 p.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 72 p.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 155 p.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012. 118 p.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005. 120 p.

SÁ, Kátia Oliver de. **Projetos integrados de pesquisa em rede: Realidade e possibilidades da produção do conhecimento stricto sensu em educação física, esporte e lazer de professores que trabalham em cursos de Formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 A 2012**. 2013. 147 f. Pós-doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013.

SACRAMENTO, Leonardo Freitas. **A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das políticas de inovação no Brasil: o caso UFU**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos. 2011

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. Ed. Ver. e atual. 5ª. Reimp. São Paulo: Cortez. 263 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e; SACRAMENTO, Leonardo. **O político e o Jurídico na aproximação do conhecimento ao capital produtivo**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande – MS, n. 30, p. 203-220, jul/dez. 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-456, jun. 2013.

SILVA, José Maria Alves da. **As agências subordinadoras da universidade**. Disponível em: <<http://adunicentro.org.br/novo/?p=2827>>. Acesso em: ago. 2014. 4 f.

SILVA, Rossana Valéria Souza e. **Pesquisa em Educação Física: Determinações históricas e implicações epistemológicas**. 1997. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1997.

APÊNDICES (CD com arquivos – quadros/planilhas de bancos de dados)

ANEXOS (CD com os arquivos: 1. Planos Nacionais de Pós-Graduação; 2. Produções stricto sensu analisadas)