



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MICHELE SILVA SACARDO**

**Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em  
Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil.**

**SÃO CARLOS-SP  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MICHELE SILVA SACARDO**

**Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em  
Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador (a):** Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi

**Linha de Pesquisa:** História, Filosofia e Sociologia da Educação.

São Carlos-SP  
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S119eb

Sacardo, Michele Silva.

Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil. / Michele Silva Sacardo. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
255 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Bibliometria. 3. Pós-graduação. 4. Epistemologia. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

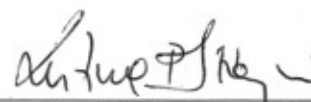
Profª Drª Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

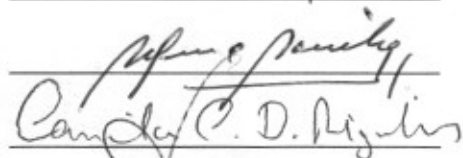
Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa

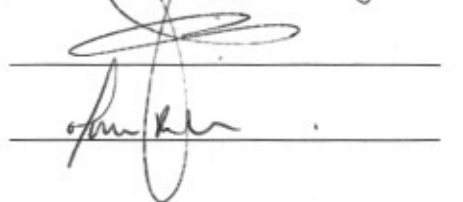
Profª. Drª. Camila Carneiro Dias Rigolin

Profª. Drª. Cláudia Maria Simões Martinez

Profª. Drª. Márcia Regina da Silva











## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e às instituições que colaboraram para a realização deste estudo. Ao CNPq pelo apoio financeiro.

À minha família. Aos meus pais, Eloi e Aurora, pelo incentivo constante; pelo amor incondicional; por nunca terem me negado o direito de estudar e por me acolherem em casa com tanto amor e dedicação para que eu tivesse o aconchego necessário, com todas as “regalias” possíveis para escrever a tese. À minha irmã, Daniela, pelo apoio e amizade. Ao meu bem amado afilhado, Theo, pelo seu sorriso e inestimável presença em nossas vidas. À tia Dirce, pelo apoio e carinho.

À querida profa. Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi, pela oportunidade concedida. Sou muito grata pela sua confiança em meu trabalho, por ter me aceitado como orientanda por todos esses anos do Mestrado ao Doutorado. Pela compreensão e respeito às minhas limitações; pelo estímulo à minha autonomia, hoje em dia tão difícil em tempos de acomodações e conformismos; pela liberdade concedida para que eu fizesse minhas escolhas teóricas e pela amizade construída.

À profa., Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva, quem me iniciou e conduziu durante a graduação aos rumos da investigação científica, a esta empreitada de ser pesquisadora.

Aos professores, Dra. Márcia Regina Silva e Dr. Sílvio A. Sanchez Gamboa, pelo incentivo, críticas e sugestões apresentadas na ocasião do exame de qualificação.

Ao professor, Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi, pela colaboração e atenção a mim dispensadas.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e da Faculdade de Educação da Unicamp.

À coordenação do PPGE/UFSCar, à secretária Silvana e demais estagiários do setor, pela presteza no atendimento às minhas solicitações.

Aos colegas de turma e aos amigos que conquistei em São Carlos, principalmente à querida Simone Gibran Nogueira (Beauvoir), que me acolheu com tanto desprendimento em sua casa e pela amizade construída.

Ao grupo Episteduc/Paideia da Unicamp e a todo o grupo Epistefnordeste por compartilharem conhecimento, por estreitarem relações com o grupo Conhecimento e Produção Científica em Educação (UFSCar), principalmente aos professores Dr. Sílvio

Gamboa e Dr<sup>a</sup> Marcia Chaves-Gamboa pela oportunidade de socializar conhecimentos, pelos exemplos de humildade e dedicação à vida acadêmica.

Aos queridos Fábio Alves e Alessandro Eleutério, pelas correções do Abstract.

Às queridas alunas, Carine Galvão e Laylianne Torres, pela incansável e constante colaboração em diversos momentos nesta trajetória, dentre elas, na coleta de dados, na conferência das informações e planilhas.

Aos queridos amigos doutorandos, Régis Silva e Sarah Maria, pela estadia em Campinas em todos os momentos que precisei. Obrigada pelo apoio, pelos momentos de reflexões, “resenhas”; pela confiança e camaradagem.

Aos *amigostão* amados: aos antigos e aos novos; dos mais próximos aos mais distantes; aos que dividem as angústias, os dilemas, as satisfações e as contradições do meio acadêmico; aos que compartilham os prazeres da vida cotidiana, aos sensíveis, aos corajosos, aos singelos, aos sinceros, aos difíceis, aos batalhadores. Todos são tomados como exemplos para a minha vida. Obrigada pelo apoio constante em qualquer situação, principalmente, por entenderem minhas ausências.

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás pela licença concedida.

À Universidade Estadual de Goiás/UnU Quirinópolis pela possibilidade de experiência docente e aprendizado.

*“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”*  
*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal produzir indicadores da produção científica desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Educação (PPGE) da região Centro-Oeste (Estados Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal) e analisá-los criticamente. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica/documental, por envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse para o estudo proposto, de caráter crítico-epistemológico. As fontes selecionadas foram as dissertações e teses em Educação Física defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFG, PUC/GO, UNB, UFMT, UCDB e UFMS e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UCB/DF e da UNB, desde o início de criação desses cursos até 2010. Para o desenvolvimento da coleta foram elaborados dois formulários com o auxílio da planilha MS Excel denominados: 1- *Formulário para Coleta Bibliométrica/Epistemológica* e o 2 – *Formulário para Coletadas Referências*. O primeiro formulário foi composto por indicadores bibliométricos (autor, ano, orientador, bolsa, área de concentração, linha de pesquisa, título do trabalho, instituição, programa de pós-graduação, palavras-chave, resumo, entre outros) e por elementos que fundamentam a análise epistemológica, os quais foram adaptados e incluídos tomando por base o instrumental de análise denominado “*Matriz Epistemológica*”. Os resultados obtidos mostraram que houve predomínio do viés biológico e da biodinâmica (a partir da abordagem empírico-analítica 38%) na produção científica da EF produzida, principalmente, nos PPGEF, no entanto, para além destas, há em evidência e em plena expansão uma produção científica mais crítica *em consolidação* nesta região do país, demonstrada por suas características e interesses das pesquisas produzidas nos Programas da Educação, como também pelos indícios revelados no PPGEF da UNB/DF de maior abrangência para a construção de outros referenciais (fenomenologia e marxistas que somados corresponderam a 59%), fortalecendo e resgatando a subárea sociocultural e pedagógica.

**Palavras-chave:** Bibliometria. Epistemologia. Pesquisa em Educação Física. Pós-Graduação.



## ABSTRACT

This study aimed to produce indicators of scientific production in the Graduate Programs in Physical Education (PPGEF) and Education (PPGE) the Midwest (States of Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás and Distrito Federal) and analyze them critically. The study was characterized as a literature / document, because it involves reading, literature selection and registration of interest for the proposed study, critical-epistemological character. The sources selected were the theses defended in Physical Education Graduate Programs in Education at UFG, PUC / GO, UNB, UFMT, UCDB and UFMS and the Graduate Program in Physical Education at UCB / DF and UNB from the beginning of creation of these courses by 2010. For the development of the collection were developed two forms with the help of MS Excel worksheet named: 1 -Form Collection Bibliometric/Epistemology and 2 -Form for Collection of References. The first form was composed of bibliometric indicators (author, year, coach handbag, concentration area, online search, job title, institution, graduate program, keywords, abstract, etc.) and elements underlying epistemological analysis, which were adapted and included building on the instrumental analysis called "Mother epistemology." The results showed that there was a predominance of bias biological and biodynamic (from the empirical-analytic approach 38%) in the production of scientific EF produced mainly in PPGEF. However, apart from these, there are in evidence and booming scientific production is more critical for consolidation in this region of the country, demonstrated by their characteristics and interests from research conducted in Education Programs, as well as the evidence revealed in PPGEF the UNB/DF greater scope for the construction of other references (phenomenology and Marxist which together accounted for 59%), strengthening and rescuing the subarea sociocultural and pedagogical.

**Keywords:** Bibliometrics. Epistemology. Research in Physical Education. Graduate.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> Volume das pesquisas com temáticas em Educação Física produzidas em diferentes Programas de Pós-Graduação localizados nos estados da Região Centro-Oeste	121
<b>TABELA 2</b> Demonstrativo da Instituição, conceito/CAPES, início dos programas de <b>Pós-Graduação em Educação</b> e total de dissertações defendidas	122
<b>TABELA 3</b> Demonstrativo da Instituição, conceito/CAPES, início dos programas de <b>Pós-Graduação em Educação Física</b> e total de dissertações defendidas	123
<b>TABELA 4</b> Demonstrativo das Instituições, programas, natureza da instituição localizadas na região Centro-Oeste do Brasil e quantitativo das dissertações e teses com temáticas em educação física coletadas até 2010	129
<b>TABELA 5</b> Áreas de conhecimentos e linhas de pesquisas das dissertações e teses produzidas nos PPGE	135
<b>TABELA 6</b> Áreas de concentração e linhas de pesquisa das dissertações e teses produzidas nos PPGEF	137
<b>TABELA 7</b> Demonstrativo dos autores mais utilizados nos referenciais teóricos adotados nas pesquisas produzidas nos <i>Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE)</i>	164
<b>TABELA 8</b> Demonstrativo dos autores mais utilizado nos referenciais teóricos adotados nas pesquisas produzidas nos <i>Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)</i>	167
<b>TABELA 9</b> Demonstrativo das áreas temáticas por períodos constitutivos	173
<b>TABELA 10</b> Demonstrativo das pesquisas por abordagens e períodos	174
<b>TABELA 11</b> Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos	177
<b>TABELA 12</b> Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos	188
<b>TABELA 13</b> Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos	199
<b>TABELA 14</b> Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos	206
<b>TABELA 15</b> Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos	210
<b>TABELA 16</b> Distribuição das abordagens por programas da Educação e da EF analisados	217

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> Dispêndio nacional em ciência e tecnologia (C&T) em relação ao produto interno bruto (PIB) por setor, 2000-2009	82
<b>FIGURA 2</b> Demonstrativo da distribuição da amostra de 25% das dissertações e teses disponíveis por linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UCB/DF	124
<b>FIGURA 3</b> Demonstrativo da distribuição da amostra de 25% das dissertações e teses disponíveis por linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNB/DF	125
<b>FIGURA 4</b> Distribuição geográfica das pesquisas em educação física desenvolvida nos <i>Programas de Pós-Graduação em Educação</i>	131
<b>FIGURA 5</b> Demonstrativo dos financiamentos recebidos por área de conhecimento dos Programas estudados	132
<b>FIGURA 6</b> Distribuição geral da localização das problemáticas da Educação	142
<b>FIGURA 7</b> Demonstrativo da periodização das pesquisas com temáticas em educação física nos <i>PPGE</i> (Programas de Pós-Graduação em Educação) à esquerda e das pesquisas nos <i>Programas de PPGEF</i> ( <i>Programas de Pós-Graduação em Educação Física</i> ) à direita	143
<b>FIGURA 8</b> Distribuição das áreas temáticas das pesquisas defendidas nos PPGE e nos PPGEF, respectivamente	148
<b>FIGURA 9</b> Demonstrativo das temáticas e abordagens epistemológicas nos PPGE	152
<b>FIGURA 10</b> Demonstrativo das áreas temáticas e das abordagens epistemológicas das pesquisas nos PPGEF	155
<b>FIGURA 11</b> Demonstrativo das formas de abordagens das pesquisas utilizadas nos <i>PPGE e PPGEF</i>	157
<b>FIGURA 12</b> Distribuição referente ao volume da produção e ao gênero dos autores	159
<b>FIGURA 13</b> Distribuição referente ao volume da produção e ao gênero dos orientadores	160
<b>FIGURA 14</b> Distribuição do vínculo instituição dos autores das dissertações e teses analisadas	162

## **LISTA DE QUADRO**

**QUADRO 1** Grupos de Trabalho Temático do CBCE

148

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior  
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
CIDE – Contribuição da Intervenção no Domínio Econômico  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONFED – Conselho Federal de Educação Física  
CELAFISCS – Centro de Estudo do laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul  
C & T – Ciência e Tecnologia  
CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação  
CNPQ – Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CREF's – Conselhos Regionais de Educação Física  
DED – Departamento de Educação Física e Desporto  
EF – Educação Física  
ESEF – Escola de Educação Física  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
GCE – Grupo de Consultoria Externa  
GTT – Grupo de Trabalho Temático  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
ESG – Escola Superior de Guerra  
INTERCOM – Sociedade Interdisciplinar para os Estudos da Comunicação  
LABOFISE – Laboratório de Fisiologia do Exercício  
LAPEX – Laboratório de Psicolinguística Experimental  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN's – Parâmetro Curriculares Nacionais  
PCTI – Políticas Científica, Tecnológica e de Inovação  
PG – Pós-graduação  
PIB – Produto Interno Bruto  
PICD – Programa Institucional de Capacitação de Docentes  
PID – Programa e Incentivo a Docência  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNPG – Planos Nacionais de Pós-Graduação  
PPGCMH - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte  
RBPG – Revista Brasileira de Pós-graduação  
UCB/DF – Universidade Católica de Brasília  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UCG/GO – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSCar – Universidade de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNB – Universidade de Brasília  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URSS – União Soviética  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	18
<b>2 PERCURSOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA</b>	28
2.1 Avaliação da produção científica a partir da Cientometria/Bibliometria	36
2.2 Epistemologia e as análises epistemológicas	46
<b>3 RETOMADA DO PANORAMA CIENTÍFICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	52
3.1 Balanço dos estudos sobre a análise da produção científica em Educação Física/Educação e os atuais conflitos epistemológicos	65
3.2 Os desdobramentos da Ciência e os Indicadores de C & T	72
3.3 A Pós-Graduação brasileira: estratégias políticas e reflexos acadêmicos	87
3.3.1 A política de Pós-Graduação: a conjuntura dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)	92
3.3.2 A conjuntura da Pós-Graduação em Educação Física: avanços e dilemas	103
<b>4 TRAJETÓRIA PARA A CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL</b>	120
4.1 Procedimentos adotados para identificação, seleção e confecção do instrumental de coleta e análise dos dados das pesquisas em educação física	
<b>5 INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL</b>	129
5.1 Análise bibliométrica das dissertações e teses	129
5.1.1 Vinculação geográfica das dissertações e teses	130
5.1.2 Financiamento das pesquisas	132
5.1.3 Áreas de conhecimento dos PPG e linhas de pesquisa	134
5.1.4 Interesse por problemáticas da região - local da coleta	142
5.1.5 Caracterização das pesquisas de acordo com sua distribuição temporal (periodização)	143
5.1.6 Áreas temáticas das pesquisas e as abordagens epistemológicas que orientam sua produção e as técnicas de coleta de dados utilizadas	146
5.2 Análise bibliométrica dos autores das dissertações e teses	158
5.2.1. Gênero dos autores e orientadores	
5.2.2 Vinculação institucional	162
5.3 Frente de pesquisa – referencial teórico utilizado – concentração de autores	163
<b>6 ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL</b>	171

6.1 Evidências epistemológicas	172
6.2 Panorama crítico	176
6.2.1 Abordagem Empírico-analítica	177
6.2.2 Abordagem Fenomenológica	188
6.2.3 Abordagem do Materialismo histórico	199
6.2.4 Abordagem Neomarxista	205
6.2.5 Abordagem Pós-moderna	209
6.3 Abordagens epistemológicas: empírico-analíticas, fenomenológicas, materialismo histórico, neomarxistas e pós-modernas	214
6.3.1 Pergunta	
6.3.2 Nível Metodológico	216
6.3.3 Nível teórico	219
6.3.4 Nível técnico	220
6.3.5 Nível Epistemológico	222
6.3.6 Pressupostos gnosiológicos	223
6.3.7 Pressupostos ontológicos	
6.4 - Retomada do todo em suas inter-relações e demarcações históricas concretas: implicações para os rumos das pesquisas em EF	225
<b>7 CONCLUSÃO</b>	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>237</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>APÊNDICES</b>	



## APRESENTAÇÃO –MEMORIAL

Nasci na cidade de Rio Verde, interior do estado de Goiás, mas, passei toda a infância e adolescência na cidade de Quirinópolis, neste mesmo estado. Sou filha de trabalhadores comuns: meu pai motorista e minha mãe professora aposentada da rede estadual de Educação. Nessa família, jamais me foi negado o direito de estudar, muito pelo contrário, a educação dos filhos, apesar das inúmeras dificuldades já enfrentadas, era prioridade: *os filhos têm que ter diploma*.

Assim, desde a infância minha trajetória como estudante já se iniciava em escola pública, como também foi nesse contexto que comecei a frequentar o ginásio de esportes da cidade e a interessar-me pela prática de determinada modalidade esportiva, o Basquetebol. Com a prática desse esporte, adquiri consideráveis “habilidades”, as quais me levaram ao destaque e participação em vários campeonatos estaduais e brasileiros. No início da década de 1990, cheguei a morar no interior do estado de São Paulo, onde se encontravam as grandes equipes profissionais, mas fiquei por pouco tempo, pois no basquetebol, determinadas qualidades físicas, como a estatura, são determinantes para que um atleta consiga nele permanecer e se profissionalizar. Portanto, por não galgar dessa característica física e nem ter condições financeiras para “me bancar” no esporte, não pude prosseguir na vislumbrada carreira de atleta, o que foi, sem nenhuma dúvida, uma experiência de exclusão marcante na minha vida.

A partir daí, com a conclusão do ensino médio, também em escola pública, precisei tomar um “rumo na vida” e decidir em qual curso superior ingressar. Na tentativa de amenizar a decepção de não ter prosseguido na carreira de “atleta”, escolhi então, pelo curso de Educação Física.

Em função, porém, de trazer as mazelas da educação básica pública brasileira, por ter estudado todo o ensino básico em escolas públicas estaduais, tive inúmeras dificuldades para conseguir entrar numa Universidade pública, gratuita e de qualidade. Só depois de dois anos de insistência, enfim, no segundo semestre de 1998, consegui entrar na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Ingressei-me no curso imaginando que iria me deparar com disciplinas exclusivamente práticas, que o curso de Educação Física fosse apenas jogos, práticas desvinculadas de qualquer reflexão.

Todavia, no transcorrer do tempo, comecei a perceber, pelos variados leques de disciplinas oferecidas, que a Educação Física não se limitava às técnicas, às práticas de esportes, principalmente, de rendimento, mas a outras dimensões corporais, culturais e sociais mais amplas, como também sua intrínseca relação com a prática educativa e, mais ainda, com perspectivas críticas. A partir dessa descoberta, comecei a me interessar por esse viés da área.

Nessa ocasião, ao cursar disciplinas como Metodologia da Pesquisa, Filosofia da Educação e Pesquisa em Educação Física, tive a oportunidade de conhecer professora Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva que ministrava tais disciplinas e coordenava o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Educação e Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia - (NUTESES / UFU). Inclusive, essa professora foi uma das pioneiras, a partir da adaptação do instrumento (“*Esquema Paradigmático*”), elaborado por Sanchez Gamboa (1987), em análises epistemológicas de dissertações e teses em Educação Física.

Assim, pelo incentivo de Dra. Rossana, iniciei minha participação como monitora das disciplinas elencadas, como também do grupo de pesquisas do Nuteses, um centro de informação criado em 1994, com o objetivo de resgatar, reunir, sistematizar, analisar, difundir e assegurar o acesso às informações referentes à produção científica, dissertações e teses, da área de Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, desenvolvida nos cursos de pós-graduação.

Uma das atividades que desenvolvia no Nuteses era a de realizar revisão das publicações desse Núcleo, o que me possibilitou não apenas ter contato com grande parte da produção científica da área de Educação Física, Educação e Educação Especial produzida no país, mas também participar de pesquisas de iniciação científica relacionadas à problemática da produção do conhecimento na área. Durante a graduação, participei de diversos Seminários e Congressos científicos e apresentei as pesquisas de iniciação científica desenvolvidas nesse grupo. E foi, pois, em meio a tantas atividades acadêmicas que, em fevereiro de 2003, graduei-me em Educação Física.

O envolvimento com atividades acadêmicas distintas serviu para estimular o meu interesse pelas questões relacionadas à produção científica originadas de dissertações e teses em Educação Física, Educação e Educação Especial. Assim, motivada por inquietações relacionadas à área, resolvi continuar meus estudos, ingressando-me no Mestrado. Em 2004, aprovei-me no concurso para professora de

educação básica no estado de Goiás, como também entrei no Mestrado em Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar).

Nessa ocasião, tive a honra de ter como orientadora professora Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi, com consolidada experiência em análises de indicadores de produção científica, a bibliometria e cientometria em diferentes áreas do conhecimento. Para mim, foi uma novidade, e o contato inicial com esse novo aparato instrumental-metodológico resultou no desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, defendida em 2006, cujo objetivo foi o de saber se as dissertações e teses, após a defesa, geravam outros tipos de publicações (artigos, livros e capítulos de livros) que atingissem de uma forma mais ampla a população-alvo dos trabalhos realizados. Na raiz dessa curiosidade, colocava-se, portanto, a relevância social das pesquisas produzidas na Pós-Graduação.

No ano de 2008, apesar das dificuldades superadas a passos lentos para continuar com os estudos na Pós-Graduação, busquei nos Programas da Educação participar da seleção de Doutorado, mais especificamente, no PPGE/UFSCar. Até porque os programas da área da Educação Física não atendiam a meus interesses políticos e ideológicos de produzir conhecimento.

Em 2009, iniciei o curso de Doutorado, tendo novamente como orientadora a professora Dra. Maria Cristina Hayashi. Comecei a participar do seu grupo de estudo “Conhecimento e Produção Científica em Educação” (UFSCar). Para o projeto de tese, a intenção foi a de realizar um balanço crítico das dissertações e teses em Educação Física produzidas tanto em Programas da Educação como naqueles da Educação Física na região Centro-Oeste do Brasil que careciam de sistematizações sobre a produção científica da área. Para tanto, busquei juntamente com minha orientadora amadurecer a ideia de, além das análises bibliométricas, apropriar-me também das análises epistemológicas. Assim, durante os dois primeiros anos do curso, fiz disciplinas no PPGE e no PPGCTS / UFSCar e também como aluna especial na Faculdade de Educação da Unicamp, com os professores Dr. José Claudinei Lombardi e Dr. Sílvio Sanchez Gamboa. Com este, busquei ampliar e aprofundar o aparato para as análises epistemológicas da pesquisa.

A partir do contato e interesse do professor Sílvio Gamboa em socializar e discutir os projetos em desenvolvimento pelos alunos, houve também sua manifestação de interesse pelas análises dos indicadores bibliométricos. Portanto, fui solicitada a intermediar o convite realizado por ele à minha orientadora e seu grupo de pesquisa na

UFSCar, para colaborarem, a partir das análises bibliométricas, com um projeto temático mais amplo que seria desenvolvido pela Unicamp. Estreitaram-se, assim, as relações desses dois grupos, bem como dos instrumentais metodológicos utilizados por eles para análise da produção científica.

Em função dessas experiências desenvolvidas e do amadurecimento acadêmico-científico construído ao longo de toda minha trajetória, e nestes árduos quatro anos dedicados à tarefa de escrever uma tese, não sem dificuldades, apresento o resultado de um acúmulo teórico, respaldado de boas influências e fruto, principalmente, de uma autonomia conquistada e da liberdade de escolhas teóricas para produzir conhecimento, que não poderia ter acontecido sem o precioso consentimento da minha orientadora.

# 1 INTRODUÇÃO

Esta tese, ao tomar como objeto de estudo as dissertações e teses com temáticas voltadas à área de Educação Física, refere-se à problemática da produção científica desenvolvida nessa área do conhecimento na região Centro-Oeste do Brasil. Desse modo, de alguma forma, com este estudo, há a procura de dar continuidade a estudos anteriores que abordaram a temática em pauta tanto na EF quanto na Educação. Tais estudos serviram-me de referência, uma vez que seus resultados, limitados a determinado universo e períodos específicos, puderam ser tomados como ponto de partida para novos estudos, a partir de diferentes técnicas, tal como a bibliométrica; outras fontes, novos períodos em outro contexto de compreensão e de aprofundamento, tal como a produção científica em Educação Física na região Centro-Oeste do Brasil (1977 - 2010).

De fato, a produção científica, oriunda dos Programas de Pós-Graduação do país e constituída por teses e dissertações, configura-se como importante banco de dados sobre a evolução dessa produção. Dentre as diversas perspectivas sob as quais se podem avaliar aspectos relativos à produção científica, situam-se, por exemplo, a metodológica, a teórica, a paradigmática, a técnica, a epistemológica e a bibliométrica.

Em relação aos estudos bibliométricos, consideram-nos úteis para mapear um campo científico, de forma a identificar, por exemplo, quais são os autores e os periódicos mais citados, em que instituições se concentram os estudos de determinado tema, além de evidenciar limitações e potencialidades de melhoria da produção acadêmica da área. Publicações, autores, palavras-chave, usuários, instituições, citações e periódicos são alguns dos parâmetros observáveis em estudos bibliométricos da literatura. Esses indicadores de produção científica, conhecidos como indicadores bibliométricos, são importantes para se avaliar a pesquisa acadêmica, bem como para orientar rumos e estratégias de financiamento de pesquisas e apontar o alcance analítico para o estudo de um campo científico.

Os enfoques da abordagem bibliométrica da análise da produção científica podem trazer contribuições importantes ao levantarem evidências, tendências, potencialidades, modismos e padrões, proporcionando a possibilidade de reflexão sobre a produção científica em Educação Física em interface com a Educação e, ao mesmo tempo, comparando essa produção com a de outras áreas e com os padrões

internacionais, além de fomentar a discussão sobre a construção do conhecimento da área.

Os estudos bibliométricos, como qualquer outra metodologia, possuem limitações para a avaliação da qualidade acadêmica da produção científica. Por isso, recomenda-se que em investigações sobre a produção científica de determinada área de conhecimento, outros instrumentos de análise sejam empregados, de modo a fortalecerem os estudos coma combinação de diferentes perspectivas de análises, tais como as análises bibliométricas e as epistemológicas, a partir de uma relação que não privilegie qualquer uma delas.

Aliada a essa perspectiva teórica, é importante ressaltar as contribuições dos estudos epistemológicos que, além de refletirem sobre os processos e constituição do conhecimento, refletem de maneira mais profunda as práticas do pesquisador em Educação Física/Educação. Tornam-se, nesse sentido, necessários e imprescindíveis, à medida que o montante de produção científica produzido por mestres e doutores no Brasil, nas diversas áreas do conhecimento, tem-se acelerado e aumentado significativamente. No entanto, esses indicadores carecem de um acompanhamento de sua qualidade.

É bom se destacar que os indicadores de produção e caracterização das pesquisas não se esgotam na recuperação das tendências. Essa lógica só ganha significado quando ainda se recuperam as dimensões históricas da produção da pesquisa, ou seja, quando se leva em conta as condições materiais históricas dos programas de pós-graduação; influências dos orientadores; as exigências e modismos dos grupos e linhas de pesquisa; os prazos acadêmicos; recursos - as bolsas para a pesquisa; entre outros fatores que determinam essa produção (SANCHEZ GAMBOA, 2007).

De fato, a crítica do conhecimento já elaborado de uma área é fundamental para se pensar os rumos de sua própria produção, a melhoria da qualidade da pesquisa e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação. Os estudos que se propõem a analisar a produção científica de uma determinada área do conhecimento são denominados de investigações epistemológicas, “investigações sobre investigações” ou “pesquisa da pesquisa” e assumem singular importância, na medida em que a Epistemologia, enquanto área de estudo voltada à reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, possibilita-nos discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados, bem como a dos que permanecem atuais, colocando em marcha

o processo científico. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998 e SILVA, Rossana, 1990 e 1997, SILVA, Regis, 2004).

O termo Epistemologia, na área da Educação Física, refere-se a estudos dos pressupostos teórico-filosóficos presentes nos distintos projetos de delimitação da Educação Física, voltados ao fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos nesse campo do conhecimento (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE).

A discussão sobre outras dimensões das pesquisas(níveis teórico-metodológicos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos) e os elementos externos (sócio-históricos)que integram o processo de produção do conhecimento tornam-se elementos desafiadores para superarem os reducionismos técnicos no processo de investigação e, portanto, sinalizam para uma maior qualificação da pesquisa. Até porque a discussão epistemológica vem se desenvolvendo no confronto entre as chamadas abordagens teórico-metodológicas, por justamente promover a articulação desses níveis, pois, “supõe que as técnicas utilizadas para instrumentalizar a pesquisa devam ter concordância com um determinado método e este se compatibilizar com uma concepção teórica sobre o objeto que está sendo estudado” (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 80)

Entendemos ainda que os recursos públicos investidos para o desenvolvimento da pós-graduação, em geral, possam gerar estudos com impacto social; vislumbrem interesses e necessidades da sociedade e, além disso,contribuam para a solução de problemas que minimizem, dentre outros aspectos, as dificuldades encontradas no campo de intervenção prática daqueles que lidam diretamente com a área educacional/Educação Física, na tentativa de interferir nessa realidade e, posteriormente transformá-la. Dessa maneira, uma das justificativas desse estudo se dá por não existir sistematizações nesta região do país sobre a produção científica da área e por não ter sido realizada nesse contexto um balanço crítico dessas pesquisas.

De fato, corroboramos com Bracht et al. (2011), ao afirmar que essa prática parece ser uma característica de campos acadêmicos já consolidados ou *em consolidação*, como é o caso desta região, e, portanto, necessária para se pensar seu próprio desenvolvimento.

No mais, praticamente não se questionou sobre o que se tem sido produzido; as características e modismos dessa produção; quais problemáticas têm sido abordadas; para quem tem sido produzido; quais as reais contribuições advindas dessa produção; seu potencial de transformação; em que medida as políticas mais amplas,

principalmente, a de Pós-Graduação condiciona essa produção e o fazer científico dos pesquisadores; quais as opções teórico-metodológicas adotadas, seus fundamentos teórico-filosóficos, as concepções de ciência, educação física/ciências do esporte, se corpo e sociedade têm sustentado a pesquisa em Educação Física na região Centro-Oeste do Brasil.

As informações sistematizadas, advindas da análise dos indicadores, das características e abordagens da pesquisa e suas implicações, poderão ainda servir para orientar rumos e estratégias de financiamento de pesquisas; implementar os programas e as linhas de pesquisa já existentes; apontar as problemáticas encontradas nas análises da produção em Educação Física e a partir delas, indicar para questões que merecem ser investigadas, além de avançar na discussão de conflitos atuais. Vale destacar que em toda a região Centro – Oeste, há apenas dois Programas de Pós-Graduação em Educação Física, os quais se localizam, *exclusivamente*, no Distrito Federal. Um em instituição particular, com início do curso em 1999 e outro, em instituição pública com início do curso em 2006.

Podemos considerar a existência de quantitativo ainda muito baixo de programas de Pós-Graduação nessa área, isso se observarmos o número de cursos de formação em Educação Física existentes em toda a região<sup>1</sup> que atenda à demanda de egressos e seus diferentes interesses político-acadêmicos na área. Ainda, quando o número de alunos na graduação aumenta implica na demanda por maior número de docentes qualificados de mestres e doutores, e se esse equilíbrio não for considerado, pode-se comprometer a formação das futuras gerações de graduados, como também colocar em risco a qualidade dos profissionais que atuam na área. Esse fator é reforçado pela exigência legal de que pelo menos 1/3 dos docentes possua titulação em nível de mestrado e doutorado para atuarem nos cursos de formação.

Outra questão que vale destacar é o “desequilíbrio”<sup>2</sup>, em contexto regional, de programas de Pós-Graduação na área, acenando para a criação de mais programas de Pós-Graduação, distribuídos nos demais Estados da região Centro-Oeste do Brasil. Essa situação nos levou a observar que em toda a região, existe um percentual significativo

---

<sup>1</sup> Existem distribuídas por toda a região Centro-Oeste oitenta e seis (86) instituições com cursos de educação física. No estado de Mato Grosso: quinze (18) IES, sendo treze (16) em IES privadas e duas (2) em IES pública, uma (1) estadual e outra federal; no estado de Mato Grosso do Sul: treze (20) IES com doze (12) em IES privadas e quatro (4) em IES públicas (uma federal e 3 estadual); No estado de Goiás: trinta (30) IES, sendo vinte (20) em IES privadas e dez (10) em IES públicas, sete (7) estadual e duas (3) Federais (Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>)

<sup>2</sup> Esse “desequilíbrio” na distribuição de programas de Pós-Graduação nas diversas áreas do conhecimento ainda se faz presente em todo âmbito nacional.



dessa produção, em realização em outras áreas do conhecimento, principalmente, nos programas da Educação. Certamente tem havido uma constante interface da área da Educação Física com diferentes áreas das Ciências Humanas, principalmente com a área da Educação<sup>3</sup>. Primeiro, pelo contato da área, desde a década de 1980, com as teorias críticas, segundo, pela existência de apenas dois programas que atende a toda a região, bem como pela insatisfação com o perfil dos programas de pós-graduação em Educação Física existentes.

Tais situações justificam nosso interesse em realizar um exaustivo levantamento sobre os indicadores dessa produção científica e sua análise crítica tanto em Programas de Pós-Graduação em Educação Física como naqueles Programas de Pós-Graduação em Educação. Os indicadores e as análises críticas poderão nos auxiliar na compreensão dos elementos internos relacionados à lógica que caracteriza a pesquisa, bem como seus fundamentos epistemológicos, os pressupostos que lhes dão suporte e os elementos externos - o contexto histórico-social mais amplo - que também influencia essa produção. Todos eles determinantes para a almejada qualidade na pesquisa científica e, sobretudo, para revelar para que e para quem a produção científica foi produzida, para responder quais interesses e necessidades.

Dessa forma, reforçamos que não bastam as respostas sobre os problemas levantados por esta produção científica analisada. Essas devem ser tomadas como ponto de partida para suscitar novas questões que merecem ser investigadas em condições históricas diferenciadas e aguçadas por novas necessidades, levando em consideração como já ressaltou Taffarel (2010, p.13 - 14) “as novas fases de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais existentes, demonstrando que o conhecimento científico é produzido em condições históricas concretas e responde a problemas, também históricos”.

Assim, para realizarmos as análises de teses e dissertações em Educação Física na região Centro-Oeste do Brasil, partimos da seguinte **questão norteadora**:

- Como se configura o campo de pesquisa em Educação Física desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Educação (PPGE) da região Centro-Oeste do Brasil?

---

<sup>3</sup> Tanto a área da Educação quanto a área da Educação Física são campos científicos que apresentam outros problemas e perspectivas que lhes são comuns, entre eles, a condição de “ciências aplicadas” e dos “colonialismos epistemológicos”. De acordo com Sanchez Gamboa (2007) estas duas áreas são tributárias de outras áreas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Biologia, a história, a Filosofia. Este tópico será discutido mais adiante no desenvolver desse estudo.

**Objetivo geral do estudo:**

Produzir indicadores da produção científica na área da Educação Física desenvolvida nos PPGEF e PPGE na região Centro-Oeste e analisá-los criticamente.

**Objetivos específicos:**

- a) Localizar as dissertações e teses em Educação Física defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação dos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal;
- b) Analisar a produção científica de teses e dissertações em Educação Física, com a finalidade de identificar e entender os interesses dos autores; instituições na produção acadêmica brasileira da área; os padrões de referência dos principais autores; bem como sua vinculação geográfica e institucional, orientadores, distribuição temporal dessa produção.
- c) Verificar as temáticas mais tratadas; as problemáticas levantadas; técnicas de pesquisa utilizadas; os compromissos com a problemática regional e sua relação com os interesses e necessidades da sociedade; os principais resultados e contribuições apontados pelos estudos e seus possíveis desdobramentos para o avanço da Educação Física nesses Estados.
- d) Identificar as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas e seus possíveis desdobramentos.
- e) Analisar as bases epistemológicas das abordagens metodológicas utilizadas nas dissertações e teses, tentando explicitar, a partir delas, os critérios de cientificidade, as concepções de ciência, os critérios de objetividade e/ou subjetividade, bem como as concepções de Educação Física e corpo.
- f) Resgatar a trajetória e desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação da região Centro-Oeste (Estados Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal) do Brasil - condições da produção - sua articulação com as políticas de ciência, tecnologia e Pós-Graduação brasileiras.
- e) Verificar similitudes e/ou diferenças da produção científica em Educação Física desenvolvida nesses Estados, quando comparada a resultados de pesquisas em outras regiões, identificando tendências no contexto brasileiro;

A partir disso, construímos as seguintes Metas:

-Registrar e organizar um banco de dados sobre a produção científica desenvolvido na área e na região centro-oeste.

- Apontar os indicadores e características dessa produção científica;
- A partir da análise crítica dessa produção, revelar as implicações políticas e ideológicas das abordagens epistemológicas, as problemáticas abordadas, suas contribuições e significados para o desenvolvimento da área, levando em consideração as condições concretas dessa região.
- Entender as características e tendências dessa produção científica quando essa é desenvolvida em outros Programas de Pós-Graduação, reconhecendo nela suas particularidades, as condições em que foi realizada, seus nexos com as políticas de ciência e tecnologia e de Pós-Graduação brasileira e suas implicações para a área da Educação Física.
- Com a caracterização e indicadores dessa produção, poderemos apontar tendências comparativas no contexto brasileiro a partir das especificidades de cada região.

Considerando tais pressupostos, defendemos a seguinte hipótese: para realizar a crítica sobre a produção do conhecimento já elaborado, a partir dos indicadores quantitativos (bibliométricos) e das abordagens epistemológicas, e permitir revelar, dentre outros, as características modismos, as principais problemáticas abordadas, o significado dessa produção para o contexto da região, é necessário não só identificar os limites e as implicações dessas abordagens, mas também as dimensões sócio-históricas que as determinaram, quando se trata das políticas de Pós-Graduação vigentes.

Desse modo, a partir desse ponto, poderá ser direcionado os rumos de uma melhor qualificação da produção científica em Educação Física, e buscar a implementação e distribuição de mais programas de Pós-Graduação em Educação Física nessa região do país, de forma que essas constatações possam aguçar novas pesquisas e novas problemáticas em condições históricas diferenciadas a partir de outras necessidades que poderão surgir a partir daí.

Portanto, pelas características dos indicadores de produção científica e das abordagens epistemológicas que tendem a fortalecer determinados processos hegemônicos e inibir interesses sociais, consideramos a **seguinte tese**:

Apesar da EF, enquanto prática social, agregar historicamente relações multidisciplinares com áreas das ciências da saúde às ciências humanas e sociais, ainda está à margem da produção nos Programas de Pós-Graduação da área o desenvolvimento de problemáticas que levem em conta os interesses e necessidades concretos no contexto das relações sociais e da prática (esportiva, escolar, práticas corporais). No entanto, o potencial teórico-crítico e compreensivo, com possibilidades

de intervenção e transformação da realidade, em desenvolvimento na produção científica da EF em diferentes programas, mais especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da região Centro-Oeste, é um indicio expressivo de construção de força política capaz de buscar garantia de espaços (que têm sido perdidos) mais intensivamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) já existentes, fortalecendo seus ajustes e a implementação de novos programas que poderão surgir.

### **Trajatória para a crítica da produção científica em Educação Física**

Com o intuito de melhor nos fundamentarmos para a compreensão de nosso problema, objetivos, hipótese e tese, apresentaremos, embora de forma sucinta, algumas categorias trabalhadas nessa tese, as quais serão discutidas no capítulo dois.

O materialismo-histórico-dialético enquanto instrumento teórico para interpretação da realidade tem como princípio básico a dialética, a qual, de um modo mais amplo, permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas relações. Assim, a compreensão do nosso objeto de estudo, deve ser *materialista*, na medida em que não se fundamenta em ideais de produção do conhecimento, mas sim, sobre o real – conhecimento científico elaborado – produzido em determinado momento histórico, sobre condições históricas concretas e construído por homens históricos e sociais. Deve estar envolvida em uma *totalidade* concreta enquanto um princípio epistemológico (do conhecimento da realidade) e uma exigência metodológica que busque entender a realidade como um todo estruturado, em que um conjunto de fatos poderá ser compreendido. Portanto, é uma teoria da realidade como totalidade concreta.

Dessa maneira, o ponto da partida dessa realidade concreta é a realidade social, onde cada fenômeno (fenômeno social entendido como um fato histórico) pode ser compreendido como momento do todo (KOSIK, 1976). Vislumbramos ainda a necessidade de elencar a categoria *quantidade-qualidade* para fundamentarmos nossa compreensão sobre o objeto de estudo. Essa categoria permite entender por qualidade o conjunto das propriedades que indicam o que determinada realidade ou fenômeno representa, o que ela é, e a quantidade como o conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza (CHEPTULIN, 2004).

Outra categoria fundamental é a relação entre o *lógico e histórico*, sendo que este revela o processo de mudança do objeto, as etapas do seu surgimento e desenvolvimento, e aquele, por ser o “reflexo do histórico em forma teórica, reproduz a essência desse objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações (pensamento). O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história” (KOPNIN, 1978, p. 183-184).

Além desse referencial teórico inserido na teoria do conhecimento materialista histórico-dialético, este estudo pode se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica/documental, haja vista envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse ao estudo proposto, de caráter crítico-epistemológico. As fontes selecionadas foram as dissertações e teses em Educação Física defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFG, PUC/GO, UNB, UFMT, UCDB e UFMS e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UCB/DF e da UNB, desde o início de criação desses cursos até 2010. Os procedimentos para a coleta e análises das referidas fontes serão, melhor, explicitados no capítulo quarto deste estudo.

Na tentativa de seguir essa dinâmica, este estudo está organizado da seguinte maneira: no capítulo 2, abordaremos os percursos teórico-metodológicos que almejamos para a compreensão crítica da produção científica, para então buscar explicitar as características fundamentais de técnicas quantitativas de avaliação da produção científica, que combinadas com análises qualitativas numa perspectiva epistemológica poderão oferecer novas perspectivas de análise da produção científica.

No capítulo 3, apresentaremos como se deu o movimento e o desenvolvimento no contexto científico da área da Educação Física, ou seja, apontar sua estreita relação com a ciência. Relataremos também, alguns dos principais estudos que se dedicaram a analisar a produção científica tanto na área da Educação Física quanto na Educação, bem como os atuais conflitos epistemológicos. Posteriormente, discutiremos como se deu a gênese da Pós-Graduação brasileira, o contexto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) resultantes e a configuração da Pós-Graduação em Educação e Educação Física.

Já no capítulo 4, trazemos os procedimentos metodológicos adotados para identificação, os critérios de seleção das fontes, os instrumentos construídos para a organização, sistematização e análise dos dados.

No capítulo 5, apresentaremos os resultados dos indicadores bibliométricos que nos dará o panorama e a caracterização mais geral da pesquisa em Educação

Física, identificada nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Física (PPGEF)<sup>4</sup> da região Centro-Oeste do Brasil.

No capítulo 6, buscaremos ampliar e aprofundar as análises da produção científica, com ênfase na sistematização das abordagens epistemológicas predominantes e nas problemáticas significativas desta produção do conhecimento, com intuito de explicitar não apenas o seu panorama crítico, levando em conta os interesses e necessidades destacados, como também seu movimento/transformação ao longo dos anos. Ainda neste capítulo, destacamos as sínteses necessárias das análises em suas interrelações e demarcações históricas concretas e as implicações para os rumos das pesquisas em EF nessa região do país.

Por fim, na conclusão, buscamos destacar os principais resultados encontrados nas análises da produção científica em EF, na tentativa de apontar em que medida tais achados se articulam com a retomada da questão central levantada na pesquisa e a argumentação de tese anunciada.

---

<sup>4</sup> Adotamos as siglas PPGE e PPGEF toda vez que nos referirmos no texto aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física, respectivamente.

## 2 PERCURSOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O parâmetro teórico metodológico - o materialismo-histórico-dialético- que ora almejamos para a compreensão de nosso objeto de estudo (as dissertações e teses), está fundamentado na análise crítica, a qual Marx sugere em relação à determinada realidade concreta e o seu reflexo na consciência dos homens. Tal parâmetro, ainda é entendido como método dialético que nos permite conhecer e reinterpretar as realidades concretas surgidas sempre novas no seu dinamismo e nas suas interrelações.

Portanto, cada dissertação e tese constitui um processo de pesquisa. Elas são tomadas como um processo de investigação científica de uma realidade específica; são tidas como textos, fatos, fenômenos que contêm e refletem uma totalidade concreta. Daí, cada texto, p. ex. indica uma realidade, exprime sua estrutura interna constituída por condições de produção de cada programa, bem como as determinações históricas e sociais mais amplas.

Para explicar tal método, Marx (1999) ao escrever o Método da Economia Política nos apresenta

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida (...)

(...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

(...) o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1999, p 39-40, destaque do autor)

Assim, o concreto real (realidade objetiva/objeto real que se pretende conhecer) é a síntese, o ponto de chegada do conhecimento, é resultante de uma totalidade articulada, construída e em construção, levando-se em consideração a sua mudança, expressando seu movimento, contradição e suas transformações. Daí, a lógica dialética, que parte de categorias materialistas e se torna um instrumento de interpretação e de transformação da realidade com sua dinâmica sempre renovada na ótica das

contradições incessantes que a animam e que permitem aos homens, a partir das condições concretas que enfrentam, transformar o mundo conforme suas necessidades e seus ideais (JINKINGS;SADER, 2012)

Para tanto, a compreensão do nosso objeto de estudo, deve ser materialista, na medida em que não se fundamenta em ideais de produção do conhecimento, mas sim, sobre o real – conhecimento científico elaborado – produzido em determinado momento histórico, sob condições históricas concretas e construído por homens históricos e sociais. Diante disso, ressaltamos:

(...) não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

(...) mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que produz a vida, mas a vida que produz a consciência (MARX e ENGELS, 1986, p.37-38)

Essa visão de realidade objetiva- concreta/materialista - parte do princípio de que os indivíduos reais concretos, por meio de suas práticas e experiências, criam e direcionam, a partir dessas condições, suas representações/pensamentos. Esse entendimento da realidade, o qual demonstra ser a consciência determinada pela realidade e não o contrário, como propunha os idealistas, foi o famoso embate – concepção materialista x idealista - alavancado por Marx e Engels na obra “A ideologia alemã”. Esses autores fizeram a crítica ao idealismo proposto por Hegel, pelo mundo hegeliano dos pensamentos que partia dos seguintes pressupostos: “as idéias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais” (MARX e ENGELS, 1986, p. 19).

Kopnin (1978), ao discutir sobre a coincidência entre a dialética, lógica e teoria do conhecimento, explicou os méritos e a intenção de Hegel sobre as leis do ser e do pensamento.



Hegel *demonstrou* realmente que as formas lógicas e leis não são um simples invólucro mas o *reflexo* do mundo objetivo (...). Mas Hegel partia de uma identidade, interpretada de modo idealista, entre o pensamento e o ser; daí a sua concepção, deturpada em termos idealistas e simplificada da relação das leis e formas do pensamento com as leis da própria realidade objetiva. Para ele, as leis do pensamento são, simultaneamente, as leis da realidade objetiva, porquanto o pensamento é a base de tudo e todo o processo de desenvolvimento não é mais que a apreensão do pensamento por si mesmo, isto é, o autoconhecimento (idem, p. 49).

Portanto, vale enfatizar que as áreas da educação/educação física, na medida em que vêm se constituindo historicamente, diga-se de passagem, por percursos com vários pontos em comum, sofreram e sofrem influências das concepções hegemônicas de outras ciências, as quais têm se fundamentado, predominantemente, na visão idealista da realidade. Tanto essa, quanto a visão da realidade materialista, tem influenciado, sobremaneira, as abordagens epistemológicas existentes na produção do conhecimento científico na educação/educação física, quais sejam: positivistas (empírico-analíticas), fenomenológicas (hermenêuticas), dialéticas e as pós-modernas.

Além disso, essa compreensão do objeto deve estar envolvida em uma totalidade concreta, enquanto princípio epistemológico (do conhecimento da realidade) e uma exigência metodológica que busca entender a realidade como um todo estruturado, em que um conjunto de fatos poderá ser compreendido. Portanto, é uma teoria da realidade como totalidade concreta. Sobre isto Kosik (1976) explica:

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado nos seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se converte em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social (idem, p. 36)

Assim, o ponto de partida dessa realidade concreta é a realidade social, onde cada fenômeno (fenômeno social entendido como um fato histórico) pode ser compreendido como momento do todo (KOSIK, 1976).

Dessa maneira, se a realidade é um todo dialético estruturado, o conhecimento da realidade não se estabelece como a soma de relações ou de fatos isolados, mas a partir de um processo de correlação em espiral, no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco*. É um processo de concretização que “procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 41).

Na perspectiva dialética, a totalidade concebe o real a partir de um todo estruturado em sua criação e gênese. Para tanto, o homem (o cientista) é reconhecido como sujeito histórico e social e torna-se condição necessária e imprescindível para que esse processo de conhecimento da realidade se concretize. Nesse processo social de produção e reprodução, o homem é responsável por formar a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias, e por criar tal “realidade social objetiva criar ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo de humanização do homem” (KOSIK, 1976, p. 51).

Essa categoria, no estudo das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física da região centro-oeste do Brasil, deve ser entendida como produto histórico dessa realidade, pois visa conhecer seu caráter histórico, seu significado e função objetiva, a partir dos condicionantes externos mais amplos (fatores políticos, econômicos e sociais) que o influenciam. No entanto, mesmo com estes determinantes, não podemos perder de vista as especificidades e particularidades (elementos internos) de cada realidade (Instituições/Programas) estudada. Por considerar ainda que tais Instituições/Programas não são neutros, e sim, produtos históricos sociais, eles devem ser compreendidos na totalidade em que estão situados.

Dessa forma, a dialética como teoria do conhecimento torna-se importante na medida em que explica o conhecimento a partir da não separação do método do pensamento das leis do movimento com o dos fenômenos do mundo objetivo, os quais estão interligados. Assim, essa vertente teórica relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história, o que ainda inclui o seu processo de pensamento.

Pensar dialeticamente nos leva perceber que o conhecimento é inacabado e, por isso, mutável, impreciso, e isso tende a nos instigar a conhecer de que modo esse conhecimento surge e como podemos torná-lo mais completo e preciso.

A partir dessa justificativa, vislumbramos a necessidade de elencar a categoria quantidade-qualidade para fundamentar nossa compreensão sobre nosso objeto de estudo. Esta categoria permite entender por qualidade o conjunto das propriedades que indicam o que determinada realidade ou fenômeno representa, o que ela é, e a quantidade como o conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza (CHEPTULIN, 2004), uma vez que a mudança qualitativa de um fenômeno ou realidade pode ser provocada pelas mudanças quantitativas, o que gera uma nova mudança naquele determinado fenômeno, como também a qualidade pode preceder a quantidade. Segundo Cheptulin (2004) é correto, pois no conhecimento, o homem foi historicamente do conhecimento da qualidade à colocação em evidência, à tomada de consciência da quantidade. “Mas isso não quer dizer que as mudanças qualitativas não são a consequência de mudanças quantitativas. No conhecimento, somos, às vezes, obrigados a ir em sentido contrário ao da realidade” (idem, p.215).

Da mesma forma que a passagem de um objeto a um novo estado qualitativo expressa o seu desenvolvimento, assim também a incorporação de dados quantitativos quando são reconhecidos e/ou entendidos para além dos números envolvidos na dinâmica de evolução e transformação do fenômeno com suas relações sociais mais amplas, exprime a articulação relacional mútua de elementos quantitativos e qualitativos.

A articulação relacional desses elementos será possível quando se leva em consideração a contradição, cujos sentidos de transformação são opostos, por isso, a reciprocidade desses elementos não pode existir um sem o outro. Assim, o conhecimento de determinado fenômeno dá-se a partir da contradição que originará seu movimento e o seu desenvolvimento. A contradição enquanto originária do movimento foi “enunciada, sob uma forma geral, pelo filósofo grego Heráclito e posteriormente desenvolvida e generalizada por Hegel que a aplicou ao conhecimento” (CHEPTULIN, 2004, p. 301).

A contradição escrevia Hegel, é o que realmente move o mundo e é ridículo dizer que não podemos pensar a contradição. A contradição (...) é a raiz de todo movimento e de toda vitalidade.

Essa tese foi cientificamente criada e desenvolvida, com uma base materialista, por Marx e Engels, depois por Lenin, isto é, apenas pelo materialismo dialético. O que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua função em uma nova categoria. O movimento declara Engels, seguindo Marx, faz-se pela oposição dos contrários que, por seu conflito constante (...) condicionam precisamente a vida da natureza. O desenvolvimento, diz Lenin, é a luta dos contrários (Ibidem).

Portanto, a contradição vai representar a interação desses aspectos (quantitativos e qualitativos), a qual condicionará a mudança constante deles.

Esta questão da quantidade-qualidade ainda nos remete à atualização da “calorosa” discussão acadêmica em torno do reducionismo técnico entre quantidade e qualidade (quando se considera apenas as opções técnicas, desconectada de outros aspectos que integram o processo de pesquisa científica), e da dicotomia epistemológica que limitava as alternativas de pesquisa, desvinculando-as de outros aspectos que integram o processo de investigação científica.

Diante desse quadro, algumas manifestações teóricas se fizeram presentes na busca de pistas que poderiam resolver os dilemas em torno das opções quantitativas versus qualitativas. Dentre essas podemos destacar três argumentações: primeiro, os defensores da tese da incompatibilidade, os quais entendem que o realismo quantitativista e o interpretativo idealista são radicalmente opostos, principalmente em relação a determinados aspectos, tais como “visão do mundo ou premissas subjacentes, relação entre o pesquisador e objeto pesquisado, relação entre fatos e valores, objetivo da pesquisa, abordagem, foco, método, papel do pesquisador e principal critério da pesquisa” (SANTOS FILHO, 2007, p. 39).

A outra argumentação diz respeito aos defensores da tese da diversidade complementar que, em síntese, se direcionava em “*deseπισtemologizar* o debate ou ignorar as diferenças paradigmáticas” (SMITH e HESHUSIUS, 1986, p. 7, *apud* SANTOS FILHO, 2007, p. 48). Já a terceira argumentação é a tese da unidade, defensora de que os métodos quantitativos e qualitativos possuem relação estreita, pois podem ser articulados e complementados, a fim de superarem tanto as limitações de ambos os métodos, quanto as contradições epistemológicas.

De certa forma, essa tese da unidade instiga a ousadia de alguns estudiosos, na tentativa de articular as técnicas quantitativas e qualitativas (antes entendida de forma separada uma da outra) com outros níveis da pesquisa. Essa articulação, ao ganhar

“fôlego”, passa a ser incorporada também num contexto mais amplo das opções epistemológicas<sup>5</sup>. A discussão começa a avançar quando não se abandona as questões anteriores e o conflito entre opções técnicas, colocando-as como meros problemas, mas, sobretudo, quando as reconhece como consequência das várias visões de mundo e dos diversos pressupostos implícitos na produção da pesquisa.

De fato, passa-se a considerar a distinção entre os níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos e a articulação entre estes mesmos níveis (SANCHEZ GAMBOA, 2007). Os reducionismos técnicos e conflitos epistemológicos, quando prevalecem, impossibilitam retomar a síntese relacional entre as formas quantitativas e qualitativas de produzir conhecimento.

Nessa perspectiva, outro instrumento superador dos reducionismos técnicos e metodológicos, assim como revelador de interesses e compromissos, situando a ciência e a produção do conhecimento no âmbito dos processos históricos da sociedade, é a “ontologia” “como um campo necessário para a compreensão das diversas lógicas que integram as técnicas e os métodos nos processos complexos da produção dos conhecimentos onde entram em jogo diversas abordagens, teorias de conhecimento e visões de mundo” (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 93)

A síntese e/ou unidade desses elementos contrários (quantidade e qualidade) tem amparo na perspectiva do materialismo histórico dialético, e foi anunciada como os “terceiros excluídos” (SANCHEZ GAMBOA, 2007), pois tende a superar os falsos dualismos técnicos e as dicotomias epistemológicas entre positivismo (quantidade) e a fenomenologia (qualidade). Além disso, não radicaliza a opção por nenhum dos elementos, sejam eles quantitativos ou qualitativos, pelo contrário, a ênfase do processo está na *relação* desses elementos e no respeito à utilização proporcional deles.

O processo de produção do conhecimento se dá a partir do caráter relacional entre sujeito e objeto, não há separação entre eles. No todo maior - na totalidade concreta – o sujeito, ao adquirir um caráter histórico-social, estabelece uma relação dinâmica com o “objeto que se constrói com o instrumental teórico-metodológico presente no momento da relação”. Nesta interrelação ambos geram um processo de recíproca transformação, que resultará no conhecimento, “entendido como o concreto no pensamento” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 104).

---

<sup>5</sup>Para um melhor entendimento sobre o debate quantidade x qualidade e da articulação das técnicas quantitativas e qualitativas com outros níveis teórico, metodológico, epistemológicos – sugerimos a leitura do livro: SANTOS FILHO, J. C., SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

Outra categoria fundamental é a relação entre o lógico e o histórico. O histórico revela o processo de mudança do objeto, as etapas do seu surgimento e desenvolvimento, enquanto o lógico por ser o “reflexo do histórico em forma teórica, reproduz a essência desse objeto, e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações (pensamento)”. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história (KOPNIN, 1978, p. 183-184). Tal unidade metodológica torna-se suporte indispensável para se conhecer e refletir a descoberta histórica de um determinado fenômeno, desde sua formação até seu desenvolvimento e evolução. No entanto, esta interrelação não se limita a isso, pois o lógico não apenas reflete a história do próprio objeto, mas, sobretudo, a história do seu conhecimento (idem, p.186).

Dessa forma, as categorias do lógico e do histórico permitem recuperar na análise da produção do conhecimento já elaborado as transformações dos objetos da área, o predomínio de abordagens teórico-metodológicas, os conflitos, as “novidades” teóricas, as influências, as evoluções e a permanência por determinados períodos de correntes teóricas.

No contexto da análise epistemológica, a interrelação entre o lógico e o histórico contempla dois momentos: o primeiro refere-se à estrutura interna implícita em toda a pesquisa, relativo à articulação dos seus elementos constitutivos. Já o segundo recupera-se os nexos e as condições históricas que determinam essa produção. A articulação desses dois momentos resulta um conhecimento não apenas das características das pesquisas, mas do movimento do pensamento que a sustenta e da tendência científica em que se situa (SANCHEZ GAMBOA, 2007).

Assim, a pesquisa epistemológica ao levar em consideração a dimensão histórico-social está preocupada com os fatores que influenciam o processo de construção do conhecimento, ou seja, suas condições de produção. Essas condições dizem respeito às políticas de ciência e tecnologia, mais especificamente, às políticas de pós-graduação, às correntes de pensamento, à interferência dos orientadores e aos projetos político-pedagógicos dos centros de pesquisa, aos recursos financeiros utilizados, à dedicação exclusiva, à investigação, entre outros (SANCHEZ GAMBOA, 2011).

Por tudo isso, consideramos que essas categorias (do marxismo) de análises mencionadas são necessárias para o estudo da produção científica, na medida em que elas representam “as imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da

consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais”. Portanto, tais imagens exprimem os resultados da atividade criadora do sujeito que, neste decorrer, distingue o geral (propriedades e correlações internas e externas necessárias) do singular (CHEPTULIN, 2004, p. 17-18). Refletem, com isso, a base do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática, pois são entendidas como reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos que são processos que existem independentes da nossa consciência. Em relação a isso, Kopnin (1978, p. 108) explica que “as categorias da dialética materialista constituem o dispositivo lógico do pensamento científico teórico, que é um meio de síntese, criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto”.

Tais categorias, à medida que são tomadas para compreensão de determinado fenômeno/objeto ou realidade em seus aspectos essenciais, diga-se de passagem, na sua interrelação a partir do princípio do movimento cumulativo, do desenvolvimento, da mudança, da contradição, da complementação e transformação, promove a síntese de um novo conhecimento que se concebeu articulado. Nesse caso, o da caracterização da produção científica em educação física a partir da articulação de elementos quantitativos e qualitativos, considerando-se os determinantes históricos e sociais em que esta produção está inserida, suas condições específicas e relações de produção (políticas educacionais, de pós-graduação, de ciência e tecnologia e os interesses sócio-político-acadêmicos).

Tomando como base esses pressupostos, apontaremos em seguida, características fundamentais de técnicas quantitativas de avaliação da produção científica que, combinadas com análises qualitativas numa perspectiva epistemológica, com ênfase na interrelação desses elementos, poderão subsidiar a compreensão crítica de um novo conhecimento elaborado e, portanto, novas perspectivas de análise da produção científica.

## **2.1 Avaliação da produção científica a partir da Cientometria/Bibliometria**

Explicitaremos neste momento, as perspectivas de análises quantitativas da ciência, com base na cientometria e bibliometria. Procuraremos ressaltar em que medida

ela poderá, na sua interrelação com a epistemologia, trazer novos parâmetros de análise crítica da produção científica.

Num contexto mais amplo da realidade brasileira, as primeiras iniciativas em compilar dados/informações científicas estão relacionadas às atividades em Ciência e Tecnologia (C&T), produzidas inicialmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir da década de 1970.

Posteriormente, na medida em que a necessidade de implementação e sistematização desses dados/informações sobre as atividades de C&T foram se consolidando cada vez mais, em função do próprio acúmulo e crescimento da produção científica brasileira, a preocupação com os indicadores quantitativos de ciência, já no decorrer dos anos de 1990, ganhou maior visibilidade, por intermédio do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) que estruturou um sistema mais amplo e articulado de estatísticas e indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), com o respaldo das agências de fomento de pesquisa (MUGNAINI, JANNUZZI, QUONIAM, 2004).

Essa medida de reestruturação institucional com amparo do governo e dedicado à política em C&T foi fortalecida em vários países, “fazendo aparecer serviços técnicos e científicos, entre eles, o de compilação de estatísticas para a construção de indicadores” (NASCIMENTO, 2010, p. 38).

A partir de então, o fortalecimento de tais atividades de produzir indicadores quantitativos em ciência e tecnologia tem se configurado, principalmente, nesta última década, pela necessidade visualizada e pelo reconhecimento expresso tanto do governo federal quanto do estadual de disporem de instrumentos capazes de direcionar estratégias, diretrizes, alocação de investimentos e recursos, estes, diga-se de passagem, a partir dos interesses político-econômicos privilegiados, com a finalidade de expandir sua produtividade.

De acordo com Mugnaini, Jannuzzi, Quoniam, (2004), os conceitos que os indicadores quantitativos de ciência buscam representar no âmbito complexo do fazer científico, enquanto uma maneira utilizada para dimensionar a avaliação do processo e o grau de desenvolvimento científico e tecnológico está ligado ao volume de investimentos em C & T, em relação ao PIB, ao número de mestres e doutores titulados, aos artigos publicados em periódicos, entre outros.

Assim, com o incremento e o volume de formação de mestres e doutores, da produção científica e necessidades de dados sobre essas informações, começaram a ser utilizados os métodos quantitativos para o estudo da ciência e da atividade científica.



Tais ferramentas têm sido oferecidas pela cientometria, usualmente chamada de “ciência das ciências” que estuda a evolução, a quantificação do esforço, o comportamento e o impacto social das ciências. Têm como objeto de estudo as disciplinas, assuntos, áreas e campos e baseia-se em indicadores bibliométricos construídos a partir de documentos publicados, tais como livros, documentos, revistas, autores, usuários etc (SANTOS; KOBASHI<sup>6</sup>, 2005).

De um modo mais amplo, Macias-Chapula (1998), pautado nos termos utilizados por Tague-Sutcliffe, definiu esses métodos quantitativos da seguinte maneira

Bibliometria é o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada. Usada pela primeira vez por Pritchard em 1969, a bibliometria desenvolve padrões e modelos matemáticos para medir processos, usando seus resultados para elaborar previsões e apoiar tomadas de decisão.

Cienciometria é o estudo dos aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica. A cienciometria é segmento da sociologia da ciência, sendo aplicada no desenvolvimento de políticas científicas. Envolve estudos quantitativos das atividades científicas, incluindo a publicação e, portanto, sobrepondo-se à bibliometria (MACIAS-CHAPULA, 1998, p. 134)

Em relação à bibliometria enquanto um método ou conjunto de métodos que teve sua gênese em áreas como a Biblioteconomia e as Ciências da Informação, por exemplo, vale-se de ferramentas e modelos matemático-estatísticos para realizar análises quantitativas e comparativas das investigações científicas. Tais modelos vêm sendo tomados e se tornado frequentes em outras áreas do conhecimento, devido, principalmente, aos resultados precisos voltados à avaliação do potencial quantitativo das pesquisas. Carrizo Sainero (2000, p. 9) a define da seguinte maneira:

---

<sup>6</sup>Segundo Santos e Kobashi (2005) há um conjunto expressivo de indicadores bibliométricos empregados na análise da produção científica. Eles podem ser divididos em três: 1) indicadores de produção (construídos pela contagem do número de publicações por tipo de documento (livros, artigos, publicações científicas, relatórios etc.), por instituição, área de conhecimento, país, etc.), 2) indicadores de citação os quais são construídos pela contagem de citações recebidas por uma publicação de artigo de periódico. É o meio mais reconhecido de atribuir crédito ao autor; 3) indicadores de ligação são construídos pela co-autoria, citações e palavras, sendo aplicados na elaboração de mapas de estruturas de conhecimento e de redes de relacionamento entre pesquisadores, instituições e países.

La Bibliometría es el conjunto de conocimientos metodológicos para la aplicación de técnicas cuantitativas, destinadas al estudio de los procesos de producción, comunicación y uso de la información científica, con el objeto de contribuir al análisis y evaluación de la Ciencia y la investigación.

Portanto, algumas ferramentas de outras áreas do conhecimento são construídas para contribuir nos estudos métricos da produção científica de diferentes áreas do conhecimento ou ciência, tais como: surgimento de bancos de dados informatizados, pesquisas automatizadas e softwares para esses fins, os quais podem proporcionar muitas facilidades para este tipo de investigação (CANALES BECERRA e MESA FLEITAS, 2002).

Nesse sentido, esses estudos são úteis para mapear um campo científico, de forma a identificar, por exemplo, quais autores e periódicos mais citados, em que instituições se concentram os estudos de determinado tema, além de evidenciar limitações e potencialidades de melhoria da produção acadêmica da área. Publicações, autores, orientadores, palavras-chave, usuários, instituições, citações e periódicos são alguns dos parâmetros observáveis em estudos bibliométricos da literatura. Esses indicadores de produção científica, conhecidos como indicadores bibliométricos, são úteis para avaliar a pesquisa acadêmica, para orientar rumos e estratégias de financiamento de pesquisas, bem como apontam o alcance analítico para o estudo de um campo científico. Por esses motivos, podem ser considerados como uma poderosa ferramenta de pesquisa e inovação de políticas científicas (IVANCHEVA, 2008).

Vanti (2002, p. 156) observou que outros documentos como as teses também começam a ganhar espaço como “objeto de análises cienciométricas por parte das empresas, com o objetivo específico de determinar quais os assuntos, temáticas e caminhos que estão sendo explorados em um determinado momento no ambiente acadêmico, constituindo-se em uma boa fonte de informação para aqueles que desejam descobrir os desenvolvimentos mais recentes”

Desse modo, a produção científica, oriunda dos Programas de Pós-Graduação do país e composta por teses e dissertações constitui-se em importante base de dados sobre a evolução dessa produção. Dentre as diversas perspectivas sob as quais se podem avaliar aspectos relativos à produção científica, situam-se, por exemplo, a metodológica, a teórica, a paradigmática, a técnica, a epistemológica e a bibliométrica.

Consideramos propício ainda, utilizar tais indicadores quantitativos de ciência para se conhecer, p.ex., o que tem representado, de forma mais crítica e aprofundada, o contexto mais amplo na esfera das políticas de Ciência e Tecnologia, de Pós-Graduação e Educacionais do país, as suas determinações políticas e diretrizes a serem cumpridas, alocação de recursos destinados e os programas de avaliação decorrentes, uma vez que é exatamente neste “território” onde a produção científica desenvolvida no Brasil, especificamente, nos programas de pós-graduação recomendados pela Capes, em forma de dissertações e teses, encontra-se situada.

Segundo Macias-Chapula (1998), tanto a bibliometria quanto a cienciometria têm sido aplicadas a uma grande variedade de campos, tais como, a história da ciência, ciências sociais, documentação e biblioteconomia, política científica e indústria da informação. Assim, na medida em que estes estudos bibliométricos vêm sendo apropriados cada vez mais por diversas áreas do conhecimento, esses não poderiam deixar de atingir também as áreas da educação, saúde e da educação física, especificamente. De fato, na área da educação ainda são escassos estudos que se utilizam de mensurações, isso em decorrência da dificuldade de leitura crítica e consciente dos estudos que se utilizam de dados numéricos. Vejamos alguns estudos os quais têm contemplado essa perspectiva de análise.

Um estudo que possui certa aproximação com o nosso, foi o realizado por Mostafa e Máximo (2003) que analisaram as literaturas publicadas no período de 1994-2001 nos grupos de trabalho da Sociedade Interdisciplinar para os Estudos da Comunicação – INTERCON, e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, no tema da comunicação educativa, em que foram analisadas, respectivamente, 1.023 e 1.049 citações bibliográficas. Esse estudo teve a intenção de perguntar quais os autores nacionais e internacionais constituíam a frente de pesquisa (autores mais influentes) nas duas literaturas e, se possível, visualizar tendências epistemológicas na produção científica. Seus resultados apontam o humanismo e as teorias críticas da recepção na INTERCOM, enquanto na ANPED, o pós-estruturalismo parece ser a tendência dominante.

Na área da Educação Física, destacou-se, num primeiro momento, o estudo de Kroeff (2000) que analisou a produção científica dos professores doutores da área, a partir da identificação das temáticas da produção e das orientações. Pautou-se em um quadro referencial de 52 categorias temáticas, adaptadas a partir de outros estudos realizados na área.

Mais recentemente, aparecem os estudos de Job e Alvarenga (2008) que analisaram o perfil de 16 professores e 1.171 citações de teses do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defendidas no ano de 2003 e 2004. As análises empíricas de citações e dados dos perfis originaram indícios para atingir os resultados que evidenciaram traços de interdisciplinaridade e, juntamente com outras variáveis empíricas levantadas, podem se constituir em insumos para análises e interpretações futuras, por parte dos pesquisadores da comunidade estudada.

Com intuito de contribuir com o debate acerca da heterogeneidade epistemológica da Educação Física, Rosa e Leta (2010), por meio de uma abordagem bibliométrica, realizaram uma análise das comunicações científicas em EF, veiculadas em quatro periódicos nacionais, no período de 2000 a 2005. Os resultados apontam a predominância da concepção biologizada da pesquisa em EF no universo do estudo. As razões podem ser variadas, incluindo o perfil dos periódicos analisados.

Em continuidade a esse estudo, Rosa e Leta (2011) buscaram conhecer ainda, qual a principal tendência epistemológica da pesquisa originada nas PGs em EF no Brasil, para tanto, realizaram uma detalhada análise da produção acadêmica de 11 PGs inseridos na área de avaliação de Educação Física e basearam-se nos relatórios anuais do triênio 2001/2003, disponíveis “on-line” pela CAPES e que apresentavam as produções bibliográficas de cada PG. Foram analisados 5.628 títulos dos diversos tipos de produção bibliográfica. Os dados sugerem que a pesquisa em EF, gerada pelas PGs, tem visibilidade muito restrita, uma vez que livros e anais, com circulação limitada, constituem-se nos principais veículos para difundir o conhecimento em EF. Os dados também indicam a prevalência de estudos com base biológica e apoiados, principalmente, na Fisiologia, o que reflete a construção histórica da área de EF. Entretanto, observou-se também uma forte influência de outras disciplinas, ou em outras palavras, uma grande heterogeneidade epistemológica.

Outro estudo que nos chamou a atenção pela sua afinidade com essa proposta de estudo foi o realizado por Nascimento (2010) que apresentou um mapeamento temático das teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação Física, no período de 1994 a 2008. Este mapeamento revelou o predomínio dos seguintes assuntos: Treinamento físico/desportivo (12,9%); Biomecânica (8,7%), Atividade física/desporto para grupos especiais (8,4%); Formação e atuação do professor/Educação Física e

currículo (8,1%); Fisiologia (7,5%); Sociologia (6,6%) e Educação Física escolar/desporto escolar (6,3%).

Diante disso, observamos que os estudos bibliométricos podem trazer contribuições importantes ao levantarem evidências, tendências, potencialidades e padrões das pesquisas realizadas, proporcionando a possibilidade de reflexão sobre a produção científica em Educação Física em interface com a Educação, comparando esta produção com a de outras áreas, e com os padrões internacionais, além de fomentar a discussão sobre a construção do conhecimento da área.

Para RehneKronman(2008, p.4), os indicadores bibliométricos são termos usados frequentemente para os resultados de uma análise bibliométrica. Uma das definições do termo “indicador”, no Dicionário Oxford Inglês, é "aquilo que serve para indicar ou dar uma sugestão de algo, uma indicação de "(dicionário de Inglês Oxford, 2000). Isso chama atenção para o fato de que os resultados descrevem uma realidade complexa demais para ser medida apenas pela estatística e por números. Essas autoras apontam ainda que existe uma outra definição para a palavra indicadoresutilizados em bibliometria ("evento sentinela Glossário de Termos", 2006): "1. A medida usada para determinar, ao longo do tempo, o desempenho de funções, processos e resultados. 2. Um valor estatístico que fornece uma indicação da condição ou orientação sobre o tempo de desempenho de um processo definido ou conquista de um resultado definido.

De acordo com Mostafa e Máximo (2003), a perspectiva bibliométrica enquanto subárea da ciência da informação tem construído seu objeto de estudo a partir da abordagem empírico- analítica. Para os autores,essa abordagem apenas aponta indicadores da produção científica; “sua utilidade pode ser comparada com um catálogo de biblioteca; ninguém espera que um catálogo possa explicar mais do que sua lógica permite: autores relacionados à suas produções dentro de uma determinada ordem” (idem, p. 96).

É neste sentido que chamamos a atenção à contribuição da bibliometria em nosso estudo, o qual não pretende se limitar tão só em apontar seus indicadores de produção científica, mas, sobretudo, revelar a partir deles suas determinações e as relações internas e externas à produção do conhecimento. Defendemos aqui, a tese de que esses indicadores podem se tornar mais úteis do que já são, na medida em que são aprofundados em uma análise crítica mais ampliada, na interrelação dos indicadores quantitativos e qualitativos, numa abordagem crítico-dialética. Portanto, com vistas a ampliar essa perspectiva de análise, temos levantado indagações do tipo: até que ponto

os critérios comumente usados para interpretar os indicadores bibliométricos têm sido suficientes para subsidiar e aprofundar as análises da produção científica, visto à gama de informações oferecidas por essa metodologia?

Para uma melhor compreensão sobre o alcance dessa metodologia, é importante conhecer os princípios que lhe dá sustentação. Os estudos bibliométricos comportam três leis básicas que norteiam seus princípios, são elas: “1. a Lei de Bradford que descreve a distribuição da literatura periódica numa área específica; 2. a Lei de Lotka que descreve a produtividade dos autores e 3. a Lei de Zipf que descreve a frequência no uso de palavras num determinado texto” (ALVARADO, 1984, p. 91).

Segundo esse autor, além desse grupo básico de leis, existem outros estudos que, apesar de não serem consideradas leis, incorporam semelhantes preocupações dos cientistas da informação conhecidas como: “a Lei de Goffman que descreve a difusão da comunicação escrita como um processo epidêmico”; a frente de Pesquisa ou Elitismo que descreve o modo como uma seleta pequena parte da literatura mais recente está relacionada remota e aleatoriamente a uma parte maior da literatura mais antiga e a Obsolescência/Vida média/Idade da literatura que descreve a queda da validade ou utilidade de informações no decorrer do tempo (idem).

Dentre esses estudos no campo da bibliometria que investigam o comportamento da literatura como parte dos processos de comunicação (RODRIGUES, 1982), voltaremos nossa atenção aos dois últimos estudos e conceitos aplicados à bibliometria referentes à citação<sup>7</sup> – frente de pesquisa e a obsolescência/vida média da literatura.

Por citação entende-se,

(...) o conjunto de uma ou mais referências, que, incluídas em uma publicação, evidenciam elos entre indivíduos, instituições e áreas de pesquisa, visto que mostram o relacionamento de uma publicação com outra. O índice de citação tem elevado as citações bibliográficas a uma posição de considerável importância, não somente para a recuperação da informação, mas também como importante instrumento de pesquisa histórica e sociológica. O índice desempenha duas importantes funções: diz o que foi publicado sobre o assunto e mostra o relacionamento entre um artigo citado e o citante (RODRIGUES, 1982, p.16)

Em relação às citações, os indicadores bibliométricos e cienciométricos mais utilizados atualmente, segundo Campanatti-Ostiz e Andrade (2006), são: a) Índice de

---

<sup>7</sup> De acordo com a ABNT (2002) citação é a menção no texto de uma informação extraída de outra fonte.

produtividade: relação entre o número de citações dadas a um autor e o número de artigos correspondentes a tais citações; b) Índice de meia-vida das publicações: tempo (em anos) correspondente ao aparecimento na literatura científica de 50% do total das citações recebidas por um periódico, isso nos primeiros 6 anos posteriores ao ano de referência. Esse indicador dá a idéia de quanto tempo os artigos dessa revista continuam sendo citados.

Outras atribuições das citações estão relacionadas ao reconhecimento de um pesquisador perante seus pares, bem como a função de dar autoridade aos fatos citados, assim como conferir respeitabilidade intelectual e científica ao trabalho (*idem*).

Desse modo, a análise de citação permite identificar a frente de pesquisa de uma determinada área do conhecimento, “por meio de um conjunto de autores que se citam na literatura recente, revelando um estreito padrão de relações múltiplas, na literatura sobre o assunto” (GUEDES e BORSCHIVER, s/d). Tais autores são considerados como líderes numa certa área, o que lhes possibilitam determinada influência, tanto para determinadas correntes teóricas as quais se vinculam, quanto para determinar os rumos de grupos de alunos e pesquisa. Além disso, seus trabalhos costumam ser os mais citados.

Já a obsolescência da Literatura está relacionada à análise do declínio do uso da literatura no decorrer do tempo, e a Vida-Média é estimada a partir da razão de obsolescência e da razão de crescimento de um determinado corpo de literatura (LINE, 1970 *apud* GUEDES e BORSCHIVER, s/d).

A vida média pode ser compreendida como significando o tempo durante o qual metade da literatura corrente citada foi publicada, podendo também ser usada como indicador à política de conservação e descarte (BURTON & KEBLER *apud* RODRIGUES, 1982).

Portanto, a partir desses indicadores de análise bibliométrica, podemos estabelecer um mapeamento e caracterização da área da Educação Física no cenário acadêmico, por meio, por exemplo, de análises da produtividade dos autores e da produtividade da área de conhecimento. Tal mapeamento poderá inclusive apontar se há concentração de autores – aqueles que constituem a “Frente de Pesquisa” (MOSTAFA, 2002), como já mencionado anteriormente – os quais seriam considerados os mais influentes e/ou produtivos de uma área.

Para tanto, os indicadores bibliométricos sozinhos não são suficientes para a avaliação da qualidade acadêmica da produção científica pelos próprios limites de uma

análise quantitativa. Recomenda-se que em investigações sobre a produção científica de determinada área de conhecimento, outros instrumentos de análise sejam empregados. Nessa direção, estudos sobre a produção científica se fortalecem a partir da combinação de diferentes perspectivas de análises, tais como as análises bibliométricas e as epistemológicas.

Com isso, enfatizamos que a utilização desses dois tipos de análises da produção científica pode significar um avanço no intuito de superar limitações tanto das análises quantitativas e qualitativas, a partir da relação entre elas, sem excluir ou privilegiar qualquer uma delas. De um modo mais amplo, a utilização desses dois tipos de análise sinaliza contribuições significativas às análises da produção científica brasileira, bem como a junção das duas complementam, de forma singular, os trabalhos dos que se dedicam a essa problemática.

Na realidade, o arcabouço teórico que o pesquisador possui é que dá significado aos resultados. Nesse sentido, Gatti (2004, p.13) explica que no emprego dos métodos quantitativos deve se considerar dois aspectos

(...) primeiro, que os números, freqüências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da quantidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações

Ainda nessa perspectiva, vale explicitar que com a intenção de relacionar a bibliometria a outras metodologias como forma de explorar os dados obtidos sob diversas vertentes, surge no cenário atual, o novo termo neobibliometria, entendido como sua nova “roupagem”, com o propósito de enriquecer as análises dos dados obtidos com a sua aplicação (SILVA e HAYASHI, 2011). Essas autoras ainda explicam

(...) entende-se que a neobibliometria é uma aplicação do foco de análise da bibliometria. Ao passo a bibliometria se preocupava com a produção e a produtividade, a neobibliometria, por meio dos seus indicadores, permite chegar até as abordagens teóricas dos pesquisadores, o que ultrapassa, e muito, os números. Teorias, métodos e amostras de populações agora são objetos de estudo também da neobibliometria. Mais que isso, trata-se de caracterizar, em profundidade, os caminhos percorridos pelos pesquisadores, em termos de opção teórica (SILVA; HAYASHI, 2011, p. 75).



No intuito de fortalecer essa combinação de análises, explicitaremos posteriormente, a perspectiva epistemológica que, na interrelação com a análise bibliométrica, subsidiará a análise da produção científica, na forma de dissertações e teses, deste estudo.

## 2.2 Epistemologia e as análises epistemológicas

Ao reconhecermos os diferentes níveis de desenvolvimento econômico dos países e a sua própria capacidade de produzir e usar conhecimento, consideramos que os diferentes eixos da ciência encontram-se em ritmos de desenvolvimentos ou “maturidade epistemológica” diferenciados (SILVA, R., 1997). Portanto, as questões que podem ser indagadas referentes à ciência não poderão ser as mesmas, até porque os problemas que se apresentam nas áreas de conhecimento científico são singulares, específicas de cada contexto e condicionadas por seus determinantes sócio-históricos.

A área do conhecimento da Educação Física, em função do aumento significativo nos últimos anos dos programas de Pós-Graduação stricto-sensu na área e, conseqüentemente, da sua produção científica, expressa o avanço de suas possibilidades teórico-científicas, o que ampliou as fronteiras de seu conhecimento e alavancou discussões e embates necessários sobre ele. No entanto, ainda carece de uma reflexão sobre a qualidade dessa produção científica.

Estudos sobre a produção científica desenvolvida nos programas de pós-graduação stricto-sensu - principal *locus* para o seu desenvolvimento - se faz necessário, como já mencionamos na introdução deste estudo, na medida em que levantam características, tendências, modismos, seus problemas mais evidentes, além da possibilidade de apontar caminhos a serem trilhados por uma área. Assim, como explicitaremos no capítulo seguinte, alguns pesquisadores desta área não tem medido esforços ao longo dessas últimas décadas na busca de impulsionar o debate em torno desta produção científica e das questões epistemológicas relativas a ela.

Para tanto, a epistemologia tem sido um importante caminho para esse tipo de investigação de pesquisa, pois tem assumido um relevante papel para a compreensão do conhecimento científico elaborado nesse âmbito. Dessa forma, este texto pretende esclarecer o que é epistemologia e o seu significado ao estudo de um determinado objeto, e mostrar de que forma ela pode contribuir para a compreensão do avanço da

ciência de um modo mais amplo e da produção científica em educação física, em específico, o que pode se complementar e fortalecer-se, de maneira singular, com as análises bibliométricas da produção científica.

No contexto filosófico moderno, a palavra epistemologia<sup>8</sup> possui o significado literal de teoria da ciência. De fato, é uma reflexão sobre a ciência, que em função do seu próprio desenvolvimento e dos resultados da revolução técnico-científico, passa a ser objeto de análise científica, porém, com caráter filosófico. É uma junção entre ciência e Filosofia<sup>9</sup>. Relaciona-se ainda com o termo metaciência, para designar um “estudo que vem *depois* da ciência e que diz *respeito* a ela, tomando-a por sua vez como objecto e interrogando-se a um nível superior sobre seus princípios, os seus fundamentos, as suas estruturas, as suas condições de validade, etc” (BLANCHÈ, 1983, p. 12-13). De fato, o termo epistemologia é uma parte da Filosofia que se preocupa com o estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; por isso é, fundamentalmente, um estudo *a posteriori* (SANCHEZ GAMBOA, 2007).

Epistemologia está, portanto, estritamente vinculada ao estudo crítico dos princípios, da natureza do conhecimento, da sua justificação, de suas hipóteses, dos resultados das diversas ciências, como também de seus limites. No entanto, vale ressaltar que, o que se tem sido produzido pela ciência não se estende a todos os homens, tal questão, inclusive, foi o que deu origem ao controvertido debate em torno da ciência, como argumentou Silva (1997).

---

<sup>8</sup> Segundo Blanchè (1983) foi somente no segundo terço do século XIX que aparecem quase simultaneamente as duas obras fundamentais que podemos considerar como iniciadoras daquilo a que chamamos hoje de epistemologia, embora o termo ainda não existisse: uma relativa às ciências formais, lógica e matemáticas, a *Wissenschaftslehre* (1837) de Bernardo Bolzano, e a outra relativa às ciências da natureza, a *Philosophy of the inductive sciences* (1840) de William Whewell.

Já no dicionário Lalande (1999, p.313) a palavra Epistemologia “designa filosofia das ciências, mas com um sentido mais preciso. Não é propriamente o estudo dos métodos científicos, que é objeto da Metodologia e que faz parte da Lógica. Não é tampouco uma síntese ou uma antecipação conjectural das leis científicas (à maneira do positivismo e do evolucionismo). É essencialmente o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinados a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objetiva”.

<sup>9</sup>Habermas (1982, p. 77) destaca que a filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica. A teoria da sociedade que reivindica ser auto-reflexão da história da espécie não pode simplesmente negar a filosofia. A herança da filosofia transfere-se, muito mais, para a postura ideológico-crítica, que determina o método da análise científica enquanto tal. Mas, fora da crítica não resta direito algum à filosofia. Na medida em que a ciência do homem é crítica material do conhecimento, também a filosofia, que fora, enquanto pura teoria do conhecimento, por ela mesma despojada de todos os conteúdos, recupera novamente, por via indireta, seu acesso aos problemas materiais.

Com o desenvolvimento da ciência no mundo, é por volta de 1900 que começam a ser questionados alguns dos princípios da ciência “clássica”, desenvolvendo o movimento chamado de “crítica das ciências”.

Esta crítica dirigida contra o dogmatismo cientista e levada a cabo por autores de formação científica, diz essencialmente respeito à natureza das leis e das teorias da física. (...) Ao mesmo tempo, a “crise dos fundamentos” aberta pelas antinomias dos conjuntos obrigava também os matemáticos a regressarem aos princípios da sua ciência, (...). Através dessa junção entre a competência científica e a reflexão filosófica, junção imperiosamente exigida pelo próprio estágio da ciência e que a especialização científica devida ao desenvolvimento da mesma tinha tornado cada vez mais rara, a epistemologia constitui-se como disciplina original, e é este estado de facto que o seu baptismo viria consagrar (BLANCHÈ, 1983, p. 16)

Assim, vale destacar que em tempos mais atuais, um dos traços marcantes da epistemologia contemporânea é o fato de ela passar a ser usufruída não apenas pelos filósofos, mas, sobretudo, pelos próprios cientistas, em função da crise que abalou as diversas ciências e as revoluções pelas quais passaram. Isto fez com que os próprios cientistas que as praticavam e as produziam, voltassem suas atenções para seus princípios e as interrogassem sobre seus fundamentos. Começaram a notar que os processos científicos não são sempre *progressivos*, mas, podem ser também *reflexivos*, tal como a distinção entre os progressos lineares e os progressos circulares (BLANCHÈ, 1983).

É este progresso reflexivo ou circular que é ilustrado pelo desenvolvimento contemporâneo das epistemologias, que se podem qualificar de internas e de regionais: internas porque são elaboradas a partir de dentro pelos cientistas interessados, e regionais porque cada uma se constrói segundo as necessidades de uma determinada ciência (idem, p.23).

Entretanto, esse termo epistemologia com o significado de teoria da ciência, o qual foi criado recentemente sob a tradição positivista, designa a redução da Teoria do Conhecimento a uma parte dela, à Teoria do Conhecimento Científico (SILVA, R., 1997; SANCHEZ GAMBOA, 2010).

Sobre esta discussão em torno da epistemologia enquanto teoria da ciência, Teoria do Conhecimento e conhecimento científico, Sanchez Gamboa (2010, p. 158-159) esclarece

(...) após Kant ter dividido o conhecimento em “Razão prática” e “Razão pura”, a Teoria do Conhecimento (Gnosiologia) foi desaparecendo, com ruptura das relações entre Filosofia e a ciência. Com isso desaparece a tensão crítica entre a Teoria do Conhecimento (o geral) e “conhecimento científico” (o específico). Com o propósito de recuperar essa tensão e de reatar os nexos entre Filosofia e ciência se desenvolve a epistemologia (...). Na perspectiva do neopositivismo e do empirismo lógico (Círculo de Viena), a epistemologia é tida como sinônimo da Teoria da Ciência, limitando-a a uma forma única de conhecimento válido (o conhecimento científico).

Contrapondo-se a tal redução, Habermas (1982) propôs refletir sobre a ciência, tomando como base os fundamentos epistemológicos do materialismo dialético. “Entendeu o conhecimento como um processo, como uma produção humana mediatizada pelo desenvolvimento histórico da sociedade, e as condições históricas dessa produção assumem um papel fundamental na compreensão da produção científica”. Desta forma, a epistemologia é entendida como Teoria Crítica do Conhecimento e a dialética materialista como um importante e fundamental método da epistemologia moderna (SILVA, 1997, p. 117).

É nesse sentido que percebemos a pertinência de situar a epistemologia em nosso estudo, numa perspectiva crítico dialética, a partir dos seus princípios e de algumas das categorias desenvolvidas pelo materialismo-histórico-dialético, pois a escolha desta Teoria do Conhecimento, em conexão com a epistemologia, além de levar em consideração as condições históricas concretas dessa produção, realizar uma pesquisa epistemológica, significa buscar um nível de conhecimento mais amplo, haja vista essa análise articular tanto elementos da Filosofia, da teoria do conhecimento, quanto da própria ciência.

Assim, no contexto dos paradigmas da pesquisa científica, a epistemologia tem sido estabelecida como um pólo (BRUYNE, s/d) ou como um nível de articulação lógica entre as técnicas, os métodos, as teorias, e refere-se ainda, às concepções de ciência, aos critérios de validade e de rigor da prova, nível esse que se identifica com os *pressupostos epistemológicos* que definem e diferenciam as diversas abordagens

teórico-metodológicas, utilizadas na pesquisa científica (SANCHEZ GAMBOA, 2008). Segundo esse autor, as abordagens epistemológicas mais expressivas na ciência contemporânea têm sido: a empírico-analítica (Nagel; Popper), a fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty; Ricour), a materialista histórica (Marx; Engels; Gramsci), as neomarxistas (Escola de Frankfurt e Escola de Budapeste) e as epistemologias pós-modernas (o Giro Linguístico, o Pós-Estruturalismo e a epistemologia da Complexidade).

Vale enfatizar que o campo da epistemologia tem conquistado espaço significativo na área da educação física, primeiro, em função dos estudos pioneiros relativos a esse tipo de análise na área ter alcançado bastante expressão nos últimos anos. Segundo, porque a entidade científica mais representativa da área - o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – possui um grupo de trabalho temático (GTT) em seu interior voltado ao estudo dos pressupostos teórico-filosóficos de suas atividades, bem como daqueles voltados ao fomentar da atividade epistemológica, e terceiro, porque as questões epistemológicas têm adentrado as disciplinas dos currículos de alguns cursos tanto em nível de graduação quanto de Pós-Graduação.

Nesse terceiro caso, supomos que seja, possivelmente, por duas questões: a primeira, relativa aos problemas que se têm identificado nas últimas décadas, concernentes às práticas superficiais de produzir conhecimento, restringindo-se aos domínios técnicos da pesquisa, bem como à pouca compreensão sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos nesse processo de produção; o que tende a refletir seriamente na formação de alunos/pesquisadores nas instituições brasileiras. A segunda, em função do desafio e da necessidade que se coloca de as preocupações epistemológicas abranger as diferentes disciplinas no processo de formação inicial, a partir de reflexões, p.ex. sobre que conhecimento vem sendo produzido neste âmbito; sobre o conhecimento que constitui as diferentes disciplinas, assim como suas origens, dentre outras.

Portanto, como elemento de análise conceitual de segunda ordem, a epistemologia, enquanto um estudo que questiona os fundamentos da ciência, os processos de produção do conhecimento, seus princípios, suas características, seus resultados, e outros, configura-se como uma alternativa fundamental junto à análise bibliométrica para a avaliação crítica dos resultados da pesquisa científica (questões de primeira ordem, própria de cada ciência específica), e ainda tem o papel de questionar constantemente tal atividade, reorientar os seus rumos e fortalecer sua reflexão crítica.

É nesse sentido que se utilizam as “investigações epistemológicas” ou análises epistemológicas para recuperar as tendências teórico-metodológicas da produção científica de uma área do conhecimento, pois tais análises tomam como objeto essa produção científica e buscam articular diversos níveis de abrangência que vão desde os seus elementos internos - as técnicas, as teorias, o nível metodológico, epistemológico, passando pelos pressupostos - gnosiológicos e ontológicos, relativos à visão de realidade e mundo implícitos na pesquisa - aos elementos histórico-sociais, nos quais se encontra situada (elementos externos).

Tudo isso nos leva a expandir nossos horizontes interpretativos, em busca de uma reflexão constante da qualidade da produção do conhecimento, de modo mais específico, e de um melhor aproveitamento da ciência de forma mais ampla, indicando seu real sentido, significado e possibilidade de transformação para determinada área do saber e para a humanidade.

### **3 RETOMADA DO PANORAMA CIENTÍFICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Neste capítulo, pretendemos explicitar como se deu o desenvolvimento da área de Educação Física no contexto científico, ou seja, apontar sua estreita relação com a ciência. Assim, faz-se importante retomar e compreender em quais bases essa área do conhecimento se constituiu e tem-se afirmado, manifestado e avançado, de forma a contextualizar a complexidade de suas relações que, dentre outras, destacamos num primeiro momento, as bases científicas em que a área se fundamentou, a polêmica sobre a crise de identidade da área e o conflito do colonialismo epistemológico, desencadeador de processos hegemônicos e contra-hegemônicos, especialmente no âmbito científico.

Posteriormente, considerando a interface entre a Educação Física e a Educação, serão abordados alguns dos principais estudos que se dedicaram a analisar a produção científica destas duas áreas de conhecimento, desde a década de 1980 até os dias atuais. Estudos esses que apontaram possíveis relações entre elas, seus problemas e pontos em comum, bem como explicitaremos os conflitos atuais em torno da discussão epistemológica. Em seguida, caracterizaremos, mesmo que brevemente, a ciência sob seus aspectos externos, o que nos leva às questões relacionadas ao caráter histórico-social da produção científica.

Logo após, destacaremos como se deu a gênese da Pós-Graduação brasileira, as bases político-econômicas e ideológicas em que se encontrava a sociedade brasileira durante este período, seu processo de desenvolvimento, a política de Pós-Graduação, evidenciando os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas principais diretrizes e consequências à comunidade científica e, por fim, a conjuntura da Pós-Graduação em Educação Física e Educação, retratando seus avanços e dilemas.

Do nosso modo de entender, tais explicitações e apontamentos pretendidos, mesmo que realizados de forma breve, fazem-se necessários para situar nosso debate.

O final do século XIX e o início do século XX foram imprescindíveis para o início da relação da ciência e da Educação Física. Período em que os fundamentos científicos dessa área baseavam-se preferencialmente no pensamento médico-higienista, ancorados, principalmente, nos conhecimentos biológicos, fundamentados pela concepção positivista de ciência. Tal pensamento, sobre influência europeia é o marco

emblemático desse período, seja no contexto social, seja na própria Educação Física brasileira.

O final do século XIX<sup>10</sup> foi marcado pela busca da construção do novo homem, necessário ao capital: o homem produtivo/homem biológico. A nova classe em ascensão, a burguesia, para manter-se no poder teria que se preocupar em construir esse novo homem, ou seja, um novo modo de reproduzir a vida sobre novas bases em todas as suas instâncias - política, econômica e social. A partir de um modelo integral de homem, destacando-se os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos, a Educação Física passa a ser entendida e buscada da seguinte forma

(...) como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar.

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomo-fisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado. Ela negará o funambulismo, os acrobatas, a especulação e buscará as explicações para a sua atuação na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência (SOARES, 2007, p. 5-6).

A partir dessa concepção de ciência que tem como principal característica a naturalização dos fatos sociais, criando um “social biologizado”, essa nova sociedade, esse novo homem, almejados pela burguesia no poder, passam a ser explicados e definidos por esses princípios, como ser biológicos e não antropológicos, tornando-os como pontos de referência e o centro dessa sociedade.

De fato, esta visão de ciência terá um papel peculiar para respaldar o ideário da burguesia em ascensão, fornecendo as bases que justificarão a visão de mundo dessa classe, além de sedimentar sua atuação no poder. Como esse modelo de conhecimento

---

<sup>10</sup>Nesse período na Europa, principalmente na França, se consolidam o Estado burguês e a ascensão da burguesia como classe, criando condições objetivas para que as suas **próprias contradições de classe** no poder apareçam – o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária. (SOARES, 2007, p. 5. destaque nosso).



carrega em si uma natureza individualista, nele o indivíduo – sujeito que conhece – aparece como que isolado da sociedade e alheio a sua ação – aparece como ser independente da cultura. Tal modelo vai ocasionar um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, “desigualdades naturais”. Portanto, “despreza o elemento sócio-histórico na determinação do sujeito que conhece, o que resta é um ser determinado pelas leis biológicas e cujas relações humanas não vão além daquelas que estabelecem a própria natureza” (SOARES, 2007, p. 8-9).

Esse tipo de entendimento reforçará o “esforço pessoal”, o individualismo, a valorização dos mais aptos, levando-os à competição exacerbada, o que ocasionará a exclusão dos menos aptos. Esses propósitos, inclusive, mantêm-se bastante atuais, visto mostrarem que o modo de ser e os valores burgueses daquele período ainda permanecem atuantes, porém com “novas roupagens”. Além disso, a competição e a concorrência - os grandes motores do capital - serão entendidas como naturais, e não como produtos de um processo histórico de desenvolvimento da sociedade, como destacou Soares (2007).

Em função dessa sustentação ideológica e científica, as explicações basilares no discurso dos burgueses recairão sobre os aspectos hereditários e genéticos, garantindo à sociedade bem estar e saúde. Nesses moldes, a Educação Física cairá como uma “luva”, ao dar garantia e ser um instrumento imprescindível para melhorar a vida das pessoas por meio da educação higiênica e da formação dos hábitos morais.

Portanto, as teorias científicas que predominaram no século XIX podem ser assim entendidas

Se o homem é um ser biológico e todas as suas ações se explicam a partir das causas também biológicas, (...) ganharão espaço na sociedade profissionais que dominem o conhecimento sobre o biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade” (SOARES, 2007, p. 19).

Outro meio de intervenção desenvolvida na sociedade europeia, no final do século XVIII e início do XIX<sup>11</sup>, foi o discurso e a prática médica, a concepção

---

<sup>11</sup> “A Europa do século XVIII e início do século XIX, especialmente nos países centrais da “dupla revolução” política e econômica, ocorrida respectivamente na França e na Inglaterra, vai desenvolver, através de determinadas políticas de saúde, formas explícitas de controle das populações urbanas, para as

higienista, de caráter moralizador, adaptativo-normativo que iria se impor com autoridade respalda pelo Estado, no sentido de mudar regras, hábitos e valores. Os médicos higienistas, a partir do conhecimento que possuíam sobre o “corpo biológico” das pessoas, implementaram estratégias do “bem viver”, pois ficar doente, naquele período, significava uma questão de conhecimento (ou a falta dele) da população, práticas saudáveis, limpeza e higiene individual, e não um problema social.

Essas manobras políticas sobre o corpo e a saúde tentavam ressaltar que era pelo simples conhecimento dessas práticas saudáveis que a população alcançaria as almeçadas regras do “bem viver”, responsabilizando-as por isso. Porém, como observou Soares (2007), não é o simples conhecimento dessas práticas, mas, sobretudo, as condições sociais e as diferenças de classes que impossibilitam tal acesso.

Esta autora ainda ressaltou

(...) O pensamento médico higienista vai criar um universo de modos, atitudes e saberes (que devem ser conhecidos) e que são requeridos pela civilização burguesa para a manutenção da ordem.

Dentro deste quadro político, social e econômico é elaborada mais uma forma de intervenção na realidade social, a qual operará tanto no âmbito corporal dos indivíduos isoladamente, quanto no âmbito do “corpo social”, quando tornada hábito. Estamos nos referindo à Educação Física, que, já no século XIX, chega aos foros científicos com seu conteúdo médico-higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico” (individual) para, a partir dele, moralizar a sociedade, além de “melhorar e regenerar” a raça.

A Educação Física construída por uma sociedade naturalizada e biologizada será então tomada como a “educação do físico”, e associada diretamente à saúde do “corpo biológico” (leia-se social). Os médicos higienistas, imbuídos da certeza de que detinham uma maior competência para redefinir os “hábitos” da família moderna, não poderiam deixar de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física, um mecanismo a mais utilizado na construção do homem novo, este sujeito do capital” (SOARES, 2007, p. 31-32)

A partir dessas bases fundantes, já no contexto do início do século XX, vale destacar alguns movimentos decorrentes, dentre eles, o Movimento Ginástico Europeu que exerceu influências no contexto brasileiro. Tinha o intuito de disciplinar os corpos

---

quais o corpo dos indivíduos e o “corpo social” são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência” (SOARES, 2007, p. 19-20)

nacionais, e ainda servia como instrumentos à educação, à saúde e à educação moral. Além de oferecer suporte à Educação Física brasileira, contribuiu para padronizar a nação, a qual seria capaz de realizar trabalho produtivo e, conseqüentemente, acelerar a industrialização, como foi evidenciado nos estudos de Soares (2007), Bracht (1999) e Vago (1999).

Exerceu também grande influência na constituição do campo da Educação Física no Brasil, o impacto do Método Francês que, de acordo com Goellner (1992), só ocorreu a partir dos anos de 1920. Esse Método<sup>12</sup> era entendido como:

(...) a expressão da Europa capitalista do século XIX, (...) absorvendo os cânones da ciência e da pedagogia da época, cuja preocupação com a “formação integral” do ser humano desfilava como necessária a uma sociedade que buscava assegurar-se como porta voz de uma nova ordem social (GOELLNER, 1992, p. 127).

Os médicos higienistas orientavam os militares ou instrutores formados pelo exército, os quais aplicavam o método. Sobre esse período, Mendes e Nóbrega (2007), ao analisarem as publicações do periódico *Brazil-Médico*, no período de 1887-1923, destacaram que os sentidos atribuídos aos conceitos de corpo e de saúde, o processo de cientificização caracterizou-se no momento em que o país apostava numa ciência original, embasada nas especificidades nacionais, para curar seus males, diagnosticar o presente e prever o futuro.

Essas autoras destacam

(...) Tempo de paradoxos, em que alguns cientistas preocupavam-se com as políticas de saúde, mas valiam-se de discursos ‘salvacionistas, e, defendendo a elaboração de teorias próprias, ainda se guiavam por modelos estrangeiros. Acabavam estigmatizando povo brasileiro, apesar de lutarem pela diminuição das desigualdades sociais. Época em que as descobertas científicas, ao mesmo tempo em que beneficiavam a saúde da população, justificavam as hierarquias sociais. E os corpos, em sua diversidade, deveriam se enquadrar nos moldes europeus e se classificarem pela forma física, pelas aparências. (MENDES e NÓBREGA, 2007, p. 217)

---

<sup>12</sup>“Esse método era entendido e prescrito como um modelo de aula, repetido tal qual constava nas cartilhas e manuais, geralmente, publicados pelo exercito” (GOELLNER, 1996, p.142)

Já em relação à influência da instituição militar, sabe-se que essa constituiu um projeto de Educação Física no Brasil na década de trinta e quarenta do século XX, no entanto, com a reforma Capanema em 1946, a Educação Física deixa de ser identificada com instrução militar. Esse “afrouxamento na identificação da Educação Física como instrução militar deu margem a novas medidas administrativas, que principiavam a promover o esporte enquanto conteúdo fundante da Educação Física, relegando a ginástica ou ainda, o método Francês, a um plano secundário” (GOELLNER, 1992, p. 125). Nesse período, o princípio norteador da sociedade era a ideia de dominar e moldar a natureza aos interesses humanos, o que, na verdade, servia aos interesses, exclusivamente, do capital. Fato que foi desvendado no decorrer da história.

Portanto, no início do século XX, a característica marcante do teorizar em Educação Física era realizada por intelectuais de “outros campos (medicina, forças armadas, pedagogia, ciências políticas), uma vez que o campo acadêmico “EF” (conhecido como ginástica escolar) não havia ainda se constituído” (BRACHT, 1999, p. 18). Em função disso, esse autor postula

As características de formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fortemente marcada pela idéia de treinamento através da execução de movimentos, fizeram retardar o aparecimento do intelectual da EF. Não me refiro aqui ao intelectual no singular, mas, sim, ao agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica em EF. Existem indicadores de que os intelectuais que pensaram a EF brasileira, nesse período, trouxeram/adquiriram o instrumental para tanto em outros campos, ou seja, o campo da “EF” não dispunha dos meios para teorizar sua prática (BRACHT, 1999, p. 18).

Tais evidências resultaram, por um lado, em debates que questionaram se a Educação Física era ciência ou disciplina científica, por outro, culminou em certa pressão para que a área se legitimasse no campo científico. De fato, essa nova perspectiva, foi ocasionada, sobretudo, pelo desenvolvimento exacerbado do fenômeno esportivo em nível mundial.

Assim, o discurso na área da Educação Física, nas décadas de 1960 e 1970 é crucial, na medida em que começa a ganhar espaço o “teorizar” científico, que se apresenta no Brasil com um atraso de quase uma década em relação aos países capitalistas desenvolvidos (BRACHT, 1999). Nos relatos desse autor, no Brasil, os

investimentos para melhorar o nível de desenvolvimento científico da área (incentivo a pós-graduação e laboratórios de fisiologia do exercício), se deram a partir da deficiência verificada no âmbito da medicina esportiva. Nesse decorrer foi fundada ainda, no final de 1970, uma nova entidade científica, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Além disso, os interesses proclamados pelo governo pós-1964 em colocar o Brasil em lugar de destaque em termos de desenvolvimento, as políticas governamentais estabeleceram como estratégias a ciência e a tecnologia como instâncias escolhidas para alcançar esse desenvolvimento. A Educação Física, perante a situação, precisou mostrar que não apenas fazia uso de conhecimentos científicos, como também era capaz de produzir ciência. Portanto, reivindicava espaços que a garantissem essa produção científica (SILVA, 2005).

Aliado a isso, nesse momento histórico, num âmbito geral, a área educacional ‘infestada’ pela influência militar e positivista, como também a Educação Física em particular, faz com que ganhe força e apareça no cenário a tendência tecnicista, cujo objetivo final é traduzido pelo êxito, ou seja, cultiva-se nessa perspectiva “o atleta herói, capaz de trazer medalhas para fortalecer a imagem do Brasil Grande” (LABORINHA, 1992, p.80). O esporte é utilizado como ‘marketing emblemático do Brasil como potência do futuro’, como relatou Silva (2005, p.51). Complementando tais fatos, Bracht (1999) observou também que “o discurso pedagógico na Educação Física foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva; literalmente afogado pela importância sócio-política das medalhas olímpicas, ou pelo *desejo*, tornado público, por medalhas” (p.23).

A produção científica volta-se para o fenômeno esportivo, pois “é a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência nesse campo” (BRACHT, 1999, p.20). A Educação Física neste contexto é colocada inteiramente à disposição do sistema esportivo, como ainda tem o papel de elevar o nível de aptidão física da população.

Esse desenvolvimento, ao fortalecer o processo hegemônico de determinadas disciplinas do esporte, trouxe implicações ideológicas profundas na área. Para Ávila (2008), influenciou, sobremaneira, o processo de hegemonia das ciências naturais e

exatas<sup>13</sup> no conhecimento produzido na área, como também orientou sua prática profissional.

No decorrer da década de 70, o campo da Educação Física continuou permeado de profissionais de diferentes disciplinas. Esse fato contribuiu para que as bases que fundamentavam o “teorizar de caráter cientificista” da área se efetivassem a partir das ciências-mãe como a Biologia, a Fisiologia, a Psicologia e outras. Bracht (1999, p. 21-22, grifo nosso) enfatiza

Ora, o profissional de EF, num primeiro momento, premido pela busca de reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte (ou ainda da Ciência do Movimento Humano) e torna-se um “cientista” no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista em EF.

Nessa década, foram criadas importantes organizações científicas, as quais expressavam a busca por espaços de produção científica. Como exemplos, destacaram-se:

(...) o Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX), na Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS), e o Laboratório de Fisiologia do Exercício (LABOFISE), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (SILVA, 2005, p. 52);

(...) o Centro de Estudo do laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), fundada em 1974, tinha como objetivo promover a abordagem esportiva científica da prática da atividade física. Além da produção científica, um dos propósitos fundamentais do Centro foi o de formar e capacitar profissionais em Ciências do Esporte. Neste contexto, promoveu o I Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, em 1977 (ÁVILA, 2008, p. 59).

Ainda nesse período, com as medidas suscitadas pelo Grupo de Consultoria Externa (GCE) do Departamento de Educação Física e Desporto (DED)/Ministério da Educação (MEC) que propunha a implantação da pós-graduação na área, e com o discurso de que a Educação Física deveria acompanhar o desenvolvimento geral do

---

<sup>13</sup> Disciplinas como a anatomia, a fisiologia, a biomecânica (biodinâmica do movimento humano) fundamentavam esse conhecimento e fortaleciam o *status* acadêmico no campo, o que influenciou esse processo de hegemonia.

país, criou-se o primeiro curso de mestrado na área, em 1977 na USP<sup>14</sup>. Esse acontecimento foi influenciado pelo contexto sócio-político e econômico da época, e a implantação da pós-graduação promoveu um crescimento significativo dessa produção científica no período (SILVA, 2005).

Em 1978, outro acontecimento importante foi a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), “que objetivava pensar a problemática das ciências do esporte e buscava a construção e consolidação de seu campo acadêmico”. Posteriormente, ou seja, em 1979, o CBCE lançou seu periódico científico, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), órgão oficial de divulgação científica do CBCE e seu Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) (ÁVILA, 2008, p. 59). Tais veículos de divulgação expressaram os interesses, os conflitos e o privilégio por uma concepção de ciência por aqueles que procuravam produzir conhecimento em Educação Física nas condições históricas concretas daquele período.

A partir desse contexto, os “ânimos” por busca de reconhecimento e legitimidade acadêmica, a preocupação com o *status* científico na área, são atizados, principalmente, por aqueles vinculados ao ensino superior. Isso levou alguns profissionais a buscarem qualificação em cursos de Pós-Graduação (mestrado) em programas da área da Educação, o que ocasionou, no início dos anos de 1980, mudanças nas reflexões dos profissionais da Educação Física. Independentes da matriz teórica utilizada, as discussões estiveram ancoradas pelas ciências humanas e sociais<sup>15</sup>. Tais estudiosos chamavam a atenção às dimensões socioculturais e político-econômicas que se encontravam à margem dos estudos desenvolvidos na área da Educação Física até aquele momento.

Esse contato com o viés pedagógico, bem como com a literatura crítica advinda das ciências humanas e sociais, principalmente da Educação, resultou no famoso embate acadêmico e político travado no interior da área, pela disputa entre as áreas biológicas (grupo hegemônico) e sociocultural ou humanas (grupo contra-hegemônico) que, até hoje, acirra-se entre esses dois grupos. Isso gerou um dos motivos da crise de identidade na área, o desejo de tornar-se ciência e a constatação de sua dependência de outras

---

<sup>14</sup> Silva (2005, p. 52) destaca que “quase 50% dos professores que compunham o corpo docente em 1982, quando o mestrado foi credenciado, foram titulados em instituições norte-americanas”.

<sup>15</sup> Segundo Bracht (1999, p. 24) “essa vertente vai representar não só um pólo de resistência política no campo, defendendo interesses não-dominantes, interesses, aliás, ligados ao sistema esportivo, mas, também, resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte”.

disciplinas científicas. A área é colonizada epistemologicamente por outras disciplinas (BRACHT, 1999; SANCHEZ GAMBOA, 2007).

Os desdobramentos ocasionados durante a década de 1970 e a partir dos anos de 1980, refletiram numa indefinição e/ou numa “flutuação epistemológica” no dizer de Sanchez Gamboa (2007), em função do predomínio das subáreas, ora das ciências naturais (Fisiologia, Antropometria, Medicina Esportiva), ora das ciências humanas e sociais (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia), respectivamente.

Nesse sentido, os referenciais teóricos advindos da Sociologia, Psicologia, da Fisiologia, e já constituídos, são tidos como ponto de partida aplicados aos fenômenos da Educação Física, de forma a procurar “explicá-los e retornam à matriz disciplinar (ponto de chegada) confirmando suas hipóteses”. Por esse trajeto “os fenômenos da Educação Física são pontos de passagem das elaborações científicas, caracterizando um processo de “*colonialismo epistemológico*” sobre um campo aberto a diversas apropriações” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p.26, grifo nosso).

Porém, tal colonialismo ou dependência pode ser historicamente explicado e acentua-se mais no campo da Educação Física, devido à sua tradicional vinculação com as ciências naturais advindas, principalmente, da influência médica, higienista, militarista, como já comentado. Na verdade, esse debate epistemológico representou tanto uma luta político contra-hegemônica quanto uma luta ideológica, necessárias e expressas pelo movimento, pelas contradições e transformação da realidade naquele contexto histórico e que se desdobram na área de conhecimento da Educação Física.

No entanto, quando se considera a Educação Física e a própria Educação como campos *da* prática - um de seus pontos em comum - que têm seus objetos de estudo vinculados às experiências, atos, tornam - se ciências da ação ou prática, bem como um campo multidisciplinar. A superação tanto da fase de “ciências aplicadas” quanto das flutuações e do colonialismo epistemológico poderá ocorrer com a inversão do trajeto referido anteriormente. Sanchez Gamboa, ao situar a Educação Física no âmbito do que chamam de “novos campos epistemológicos” que têm a ação e a prática como pontos de partida e de chegada da produção de conhecimentos, explica:

O circuito do conhecimento parte do fenômeno da motricidade, do movimento do corpo humano, da prática esportiva, da dança, do jogo, da ação recreativa, das atividades de lazer, das condutas motoras, das forças, das ações e reações, das tensões do corpo humano, etc... E as teorias científicas oriundas da Psicologia, Fisiologia, Sociologia, Biomecânica contribuirão com suas hipóteses, teses e abstrações na



explicação e compreensão desses fenômenos. Dessa forma, as diversas disciplinas são convidadas a oferecer seus ricos elementos explicativos para a elaboração de um conhecimento da motricidade, das ações e reações, dos movimentos da corporeidade humana, etc. O circuito continua na volta aos fenômenos, explicando-os, compreendendo-os e ponderando critérios para a sua modificação, alteração, aprimoramento, ou transformação. Cria-se um movimento cognitivo dos fenômenos para os fenômenos. Uma volta rica em explicações e compreensões que tencionam a ação transformadora, e articula estreitamente a prática-teoria-prática (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 27-28)

Nesse sentido, a construção do conhecimento partirá da compreensão “da” prática “para” a prática. As teorias, as análises, as interpretações se tornam a mediação desse processo que terá sentido quando retornarem sobre a prática, orientando a sua transformação. Portanto, será um processo de “conhecer para transformar” a prática.

Tais discussões em torno da legitimidade e do *status* científico da área arrastam-se hoje para o âmbito dos órgãos como o CNPq e a Capes, responsáveis no Brasil pela regulamentação e institucionalização das áreas de conhecimento científico e da Pós-Graduação *stricto-sensu*, *locus* da produção científica brasileira. Mais adiante, na discussão sobre a Pós-Graduação retomar-se-á essa questão.

Para Ávila (2008), a discussão sobre a polarização entre as áreas deve ser abandonada e direcionar profundamente nossas reflexões sobre qual concepção de ciência tem se fundado nossas pesquisas, indicando, apesar dos objetos distintos, uma unidade epistemológica e ontológica na área. A autora explica

Sob esse enfoque podemos ter um panorama que ultrapassa a escolha de objetos científicos e seus devidos campos empíricos, passamos a ver uma certa unidade entre a pedagogia, sociologia, fisiologia, biomecânica quando estas são concebidas a partir de uma mesma concepção ontológica de realidade e conhecimento científico. Dessa forma, podemos ter uma pedagogia que se subsidia numa compreensão neopositivista (poderíamos tomar como exemplo qualquer outra corrente do pensamento), que igualmente como a fisiologia ou a biomecânica, responde, da mesma forma, ao que é o mundo e o que é ciência – o que tem implicações sobre o que é o ser humano e o movimento humano (ÁVILA, 2008, p. 65).

Dessa maneira, independente do objeto de estudo da área, o ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento deve-se amparar em uma mesma concepção

ontológica de realidade, dos fenômenos da Educação Física. Esses pontos semelhantes nos discursos de Sanchez Gamboa (2007) e Ávila (2008) representam na atualidade, um avanço em torno da discussão da polarização na área.

Como vimos, os movimentos expressos pela Educação Física desde o final do século XIX até o início do século XX com o advento das revoluções, esta área foi marcada pela educação de um corpo forte, saudável, higiênico, biológico, submisso, controlado, que respondia aos anseios de um novo homem almejado pela sociedade capitalista. Atréados ainda aos aspectos políticos, econômicos e ideológicos da ciência moderna, a área correspondeu aos ditames militaristas e esportivistas; fortaleceu processos hegemônicos de determinadas disciplinas, ocasionando disputas no status científico da área. De fato, os desdobramentos de tais disputas têm culminado e alimentado a competição e o individualismo - princípios basilares ao desenvolvimento do capital – não apenas no campo científico, como também alcançam embates na cultura, política e ideologia.

A partir desses valores, bem como de novos ditames, novas necessidades do capital, esses mesmos princípios se manifestam nos dias de hoje, portanto, com outras “roupagens”. Nessa direção, Albuquerque (2007, p. 26) destaca

Conforme o mundo do trabalho se modifica em função dos objetivos de produção, novas demandas de formação e atuação profissional são organizadas nos mais diversos campos de conhecimento. Hoje, sob a característica de qualidade de vida, a Educação Física adentra empresas e indústrias, com o objetivo de diminuir gastos [afastamentos de funcionários, seguro saúde, lesões por esforços repetitivos, etc.] diminuindo o “stress” entre os funcionários.

Além disso, as modificações demandadas do mundo do trabalho, sob o ponto de vista dos anseios do capital (competitividade do mercado), sinalizam na área da EF para o “mercado emergente das práticas corporais, sobretudo o das atividades físicas, como o mais promissor para gerir a precarização do trabalho docente” (NOZAKI, 2005, p. 24). Tal tendência se estabelece do trabalho assalariado nas escolas para o precarizado meio não escolar, de bens e serviços.

Vale destacar ainda que, no contexto atual do século XXI, em função da disputa que se arrasta desde a década de 1980 pelo monopólio científico da área entre o grupo hegemônico (biológicas) e o contra- hegemônico (humanas e sociais), hoje, o foco está

voltado à *hegemonia do pensamento do campo* (VENTURA, 2010), o qual se torna elemento indispensável para se manter ou se tornar dominante. Segundo esse autor, a disputa pela dominação no campo agrega um sistema de relações sociais que os oponentes se colocam não apenas com interesses diferentes, mas, sobretudo, comuns.

Diferentes porque os sujeitos envolvidos, especialmente os professores pesquisadores, a partir do paradigma em que se ancoram para pensar o conhecimento produzido e acumulado pelo campo, colocam-se a partir de lógicas em frontal oposição, ou seja, *temos um grupo (hegemônico) vinculado ao sistema vigente e outro (contra-hegemônico) que se opõe ao pensamento do atual modo de produção*. Similares, porque *ambos os grupos desejam ser determinantes sobre o pensamento do campo da Educação Física*, posição que rende dividendos de poder no interior dessas relações sociais (VENTURA, 2010, p. 16, destaque do autor).

As determinações atuais do modo de produção capitalista, se por um lado cultivam a nova “onda” de “estilo de vida saudável”, de “qualidade de vida”, os quais se vinculam à tão difundida promoção da saúde, alianças oportunas para combater o temido sedentarismo, aquele que compromete ferozmente a saúde da população; por outro lado, a responsabilidade por ter acesso ou não a tais bens fica a critério (do poder aquisitivo) da própria população<sup>16</sup>. A esse respeito, Ventura (2010) esclarece

(...) o quadro determinado pelo modo de produção vigente, que se apresenta a princípio (e pela aparência) para toda a sociedade, faz diferença na percepção da sociedade de classes, diferenciando-se nos efeitos que serão produzidos, especialmente porque no campo do conhecimento o acesso, e por consequência o acúmulo produzirão diferentes efeitos a partir do movimento ideológico inerente ao processo das relações sociais no trabalho, na educação, no lazer, etc. Neste contexto, as determinações sobre a corporalidade e a referência dada sobre a estética corporal criaram para os dias atuais um novo artil, canalizados via das Ciências da Saúde e acatados pela Educação Física: a “Promoção da Saúde”.

A diferença se dá nos sacrifícios que a classe trabalhadora é induzida a fazer, para dar conta de cumprir com sua “responsabilidade social” (individual), um mecanismo próprio do positivismo e do liberalismo, que neutraliza o sujeito das relações sociais, retirando-lhe a possibilidade de sujeito histórico e coletivo. Com suas relações sociais negadas, ele se torna indivíduo e lhe são outorgadas

<sup>16</sup> Apesar desse quadro, vale apontar que tem sido observado um esforço das Políticas Públicas nas esferas municipais de oferecerem praças, ciclovias, parques e pistas para realização das práticas corporais.

responsabilidades individualizadas, quer dizer, lhe são transferidos encargos que, de antemão já se sabe ele não dará conta de resolvê-los. É assim que está promovida a saúde, fetichizou-se um “estilo de vida saudável” para combater o estilo sedentário, este posto como um vilão responsável pelos problemas com a saúde das pessoas. Esta nova lógica está alinhada à qualidade de vida, a qual, por sua vez está vinculada única e exclusivamente à categoria saúde; seu entendimento se confunde por uma representação de corpo que se mistura à compreensão de estética corporal nos moldes capitalistas, um fetiche cuja finalidade é instigar o consumo, pelas cirurgias plásticas e de redução do estômago, pelas academias de ginástica e seus suplementos, por dietas milagrosas e máquinas de bronzear a pele, etc. O detalhe importante, como comentado antes é o fato de que tais produtos constituem mercadorias difíceis de serem adquiridas, financeiramente falando, pela maior parte dos trabalhadores e suas famílias, que ao investir no supérfluo fazem uma troca por outras possibilidades, realmente partes da qualidade para suas vidas, como o lazer, melhor alimentação, educação mais qualificada, moradia própria, etc (VENTURA, 2010, p. 94)

Contudo, os acontecimentos destacados durante esse percurso histórico revelaram a vinculação da Educação Física com outras áreas do conhecimento, os interesses e necessidades pela busca de espaços de produção científica, entre outros; como também marcaram a história da ciência nessa área, o que estreitaram seus vínculos e tornaram-nos mais efetivos, principalmente pela busca das bases para a afirmação da sua cientificidade.

A seguir, explicitaremos os desdobramentos teóricos e o atual conflito epistemológico no panorama da produção científica da área da Educação Física e Educação que ganharam significativa expressão nos últimos anos.

### **3.1 Balanço sobre a análise da produção científica em Educação Física/Educação e os atuais conflitos epistemológicos**

A preocupação dos pesquisadores brasileiros com os rumos tomados pela produção científica em sua área se deveu especificamente, ao aumento da produção científica que ocorrera com a expansão dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, nos anos 1970 (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998; SILVA, 1990 e 1997). Essa expansão se deu a partir dos interesses políticos já desencadeados pelo então apoio do regime militar, iniciados pelo investimento na formação docente.

No campo educacional, vários autores, ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990, buscaram compreender os fundamentos teóricos que sustentavam as tendências metodológicas da pesquisa, sua caracterização, suas opções metodológicas e paradigmáticas na produção nacional, bem como o papel da pesquisa no âmbito da Pós-Graduação em Educação. Esses autores são: Almeida (1972); Gouveia (1974), Di Dio (1976), Goergen (1981), Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Gatti (1983), Warde (1990), Weber (1992).

Mais recentemente, com preocupações semelhantes, vale destacar o estudo de Bittar e Ferreira Jr. (2005) que analisaram as dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSCar, produzidas na área de concentração em Fundamentos da Educação, no período de 1976 a 1993. O universo da pesquisa foi composto por um total de 63 dissertações de mestrado e tinha como objetivo central de investigação diagnosticar e classificar os temas e as epistemologias que fundamentaram as metodologias utilizadas pelos pesquisadores.

Os resultados obtidos mostraram que de um total de 63 dissertações analisadas, 48 utilizaram o referencial teórico marxista. Os autores comentam que esses achados devem ser analisados no contexto das décadas de 1970 e 1980, influenciados pela existência da ex-URSS e da ditadura militar no Brasil. Nesse momento, o marxismo, como teoria do conhecimento, gozava de prestígio acadêmico como instrumental teórico capaz de explicar as contradições configuradas no interior da totalidade capitalista.

Dentre os autores mencionados acima, destacamos os estudos realizados por Sanchez Gamboa<sup>17</sup> (1982, 1987, 2007a, 2007b, 2010) o qual tem se dedicado, especificamente, à problemática da produção científica. De um modo geral, esse autor tem dado contribuições importantes, desde a década de 1980 aos dias atuais, acerca da caracterização das tendências teórico-metodológicas da pesquisa educacional, de suas implicações epistemológicas, sobre o contexto de formação do pesquisador no âmbito educacional, a discussão entre a relação da pesquisa com a prática e as condições concretas para a produção do conhecimento, tudo isso contemplado tanto na área da Educação quanto na área da Educação Física. Os estudos realizados por ele tornaram-se referência, principalmente, quando alguns estudiosos dessas áreas adaptaram o instrumento (“*Esquema Paradigmático*”) aos seus objetos de estudo.

---

<sup>17</sup> Na Educação Física, este autor tem contribuído de maneira singular a partir do campo da epistemologia para o desenvolvimento científico desta área, que, de fato, não avança sem tais avaliações. Estes estudos tornaram-se referências e deram contribuições importantes para a compreensão da produção científica, apesar dos conflitos e divergências teóricas e dos próprios limites explicativos desses estudos.

Num cenário mais recente, amparado por essas reflexões, temos como exemplo o estudo realizado por Lima (2003) que investigou quais as tendências paradigmáticas na pesquisa educacional, mais especificamente, no programa de pós-graduação em Educação da Unicamp (1995-1998). O autor constatou que nesse período, a pesquisa quantitativa ainda era a mais utilizada (41, 24%), residindo sua justificativa na busca de universo preciso, de respostas exatas e da neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo. A pesquisa qualitativa apareceu com 30,92% da produção investigada.

O estudo desse autor verificou que abordagem dialética ocupou 25,77% da produção científica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, de forma a apresentar um crescimento dessa abordagem na pesquisa educacional, ao se considerar a sua inserção a partir da década de 1970.

A partir da discussão epistemológica sugerida por Sanchez Gamboa (1987), podemos destacar os estudos desenvolvidos por Silva (1990, 1997), um dos pioneiros nessa discussão na área da Educação Física. Os estudos dessa autora analisaram a produção científica nacional, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas, desde o início de criação dos primeiros cursos de Mestrados em Educação Física e Esporte na USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG, durante o período de 1988 até 1995, os quais foram impulsionados pelo processo de redemocratização vivenciado pelo país. Segundo essa autora, a abordagem predominante nessa produção foi a empírico-analítica.

Além dessa autora, outros estudiosos tais como Faria Junior; Farinatti (1992), Molina Neto (1998), Sousa (1999), Bracht (1999) entre outros também amparados pela discussão epistemológica, desvelaram que até o final da década de 1990, a abordagem empírico-analítica ancorada pela concepção de ciência positivista predominou na produção científica em Educação Física. Porém, nos últimos anos dessa década, observou-se um incremento das investigações orientadas na fenomenologia hermenêutica e no materialismo histórico – dialético, como apontaram Bracht (1999), Molina Neto et.al. (2006) e Sanchez Gamboa (2007).

Com base nos resultados encontrados pelos autores que analisaram a produção científica nos campos da Educação Física e da Educação, sob a perspectiva epistemológica, pode-se identificar algumas semelhanças nas pesquisas realizadas nestas duas áreas de conhecimento. Sanchez Gamboa (1987) e Lima (2003) apontaram em seus estudos que a produção científica em Educação tem se baseado

predominantemente na concepção empírico-analítica de ciência, e em menor ocorrência, na fenomenologia e no materialismo dialético.

Ferreira Jr. e Bittar (2005) também verificaram que os estudos com influência teórica marxista ocorreram na maior parte das dissertações desenvolvidas na área de fundamentos da educação do PPGE/UFSCar no período de 1976 a 1993, influenciados pelo próprio momento histórico da época (ditadura militar no Brasil) em que as teorias marxistas estavam em alta.

Tais indicadores das décadas de 1980 e 1990 revelaram as necessidades apontadas pela área. De preocupações mais simples, relativas às questões técnicas, instrumentais e metodológicas saltou-se para questões mais amplas, as teóricas e epistemológicas. Portanto, é importante destacar as contribuições significativas dos estudos epistemológicos realizados até este momento nessas áreas do conhecimento, pois eles contribuíram, de maneira singular, para a compreensão dos pressupostos teórico-filosóficos que definem e diferenciam as diversas abordagens teórico-metodológicas, utilizadas nas pesquisas, caracterizando as distintas formas de produção do conhecimento científico na área, os interesses que os acompanham e seus critérios de validade.

Apesar dos desacordos teóricos e das limitações explicativas desses estudos, como comentou Taffarel (2010), não dá para negar a sua importância para a avaliação da produção científica, pois eles fornecem o panorama, a evolução, um mapeamento dessa produção e revelam que tipo de conhecimento a área tem privilegiado produzir, qual o alcance desses estudos, seu potencial para a produção crítica, sua intervenção prática, seus limites, principalmente na resolução das problemáticas levantadas pelas próprias pesquisas. Essas discussões reforçam a busca de direções que levem à qualificação da pesquisa e à implementação de cursos de Pós-Graduação, em determinado contexto.

De fato, os conflitos entre os paradigmas, a partir do debate epistemológico ao longo das últimas décadas, e os instigantes debates promovidos por eles foram motivos de preocupação constantes de pesquisadores vinculados a essas duas áreas. No entanto, esta primeira década dos anos 2000, tem sido marcada pela presença de novos temas, os quais têm ganhado espaço no debate epistemológico. De acordo com Almeida e Vaz (2010), a discussão epistemológica na área da Educação Física perdeu força com a entrada de novos temas e de novos interlocutores, dentre os quais se destacaram

Terezinha Petrúcia da Nóbrega, Vidalcir Ortigara, Astrid Ávila, Paulo E. Fensterseifer, Homero Luis de Alves Lima, Luiz Carlos Rigo, entre outros.

Inclusive os últimos Colóquios sobre epistemologia e Educação Física, organizado pelo Comitê científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Epistemologia, têm dado a direção das problemáticas e discussões atuais: a) Giros epistemológicos na educação física/ciências do esporte (2006); b) Epistemologia e teorias do conhecimento na pesquisa em educação e educação física: as reações aos pós-modernismos (2008); c) A problemática da relação teoria e prática: diversas abordagens (2010).

Na atualidade, nota-se um “pluralismo teórico e político” (ALMEIDA e VAZ, 2010) na produção do conhecimento. Desdobram-se na área da Educação/Educação Física a polêmica sobre modernidade e pós-modernidade e as reações ontológicas aos chamados “giros linguísticos”, os quais servem de apoio às correntes pós-modernistas<sup>18</sup> que, segundo Sanchez Gamboa (s/d)

(...) tem destaque não apenas como uma nova filosofia da linguagem, mas como metodologia e como abordagem epistemológica. A virada linguística fundamenta grande parte das tendências denominadas de pós-modernas ou pós-estruturalistas que inclui correntes, bastante expressivas no meio educacional como as teorias críticas e o neo-pragmatismo e, no campo da Educação Física, tais como o pós-humanismo cibernético, a antropologia do ciborgue e o universo pós-orgânico (SANCHEZ GAMBOA, s/d)

A presença de novos conflitos teóricos que perpassa já há algum tempo o meio educacional de um modo geral e, mais recentemente, a Educação Física, também deve ser entendida pelo próprio movimento e desenvolvimento da área, das forças produtivas atuais, das relações sociais que tendem a influenciar de maneira significativa a produção científica, a qual se desenvolverá a partir das condições históricas concretas que correspondem às necessidades e problemas também históricos.

A partir desse debate, destacamos o estudo de Ávila (2008), a qual toma a produção do conhecimento em Educação Física sob o enfoque ontológico, para localizá-

---

<sup>18</sup> A Revista Paidéia/Unicamp publicou um Dossiê em novembro de 2010, com o tema dedicado as reações aos giros.



la no debate mais amplo que se estabelece nas diferentes ciências e na filosofia, tanto entre os realismos como entre realistas e anti-realistas. A autora se fundamenta nos pressupostos de Georg Luckács e Roy Bhaskar para uma compreensão ontológica. Demonstrou que o modo epistemológico de classificar a área instituiu uma polêmica que garante o privilégio para o conhecimento oriundo das ciências naturais sobre as sociais, além de apontar a existência de um novo entendimento sobre ciência na produção teórica da Educação Física: o anti-realismo. Desse modo, a autora pôde concluir que as tendências na produção do conhecimento, apontaram, a partir de uma perspectiva ontológica, que a grande maioria das pesquisas (80%) está fundada em algum tipo de realismo empírico. Em menor proporção, em (20%) constatou-se a presença de um realismo científico.

Porém, essa postura crítica em relação aos giros explicitada pelos autores acima, foi “ponderada” por Almeida e Vaz (2010) que, ao refletirem sobre as reações ontológicas aos denominados giros linguísticos na área da educação de modo geral e na educação física em particular, advertem e alertam que não vale a pena pagar um preço tão alto ao desqualificar essas perspectivas. Para eles seria mais prudente o desafio de se “realizar estudos bem pontuais da obra desses autores responsáveis pela presença dos giros e analisar se as críticas a eles direcionadas (céticos, irracionalista, relativistas, conservadores etc.) se sustentam quando cotejadas com outras descrições” (ALMEIDA e VAZ, 2010, p 25).

Sobre este ponto de vista, tecemos algumas considerações: primeiro porque temos entendido que a pós-modernidade tem sido o reflexo de uma “nova roupagem” na história do modo de produção capitalista e, dessa maneira, corresponde à lógica de mercado, diga-se de passagem, ao mercado de consumo. Em segundo lugar, não se trata de desqualificar e/ou condenar tal postura (giros linguísticos – pós-modernidade), mas reconhecê-la para então buscar compreender seu alcance e sua possível consequência. Sobre isso, vejamos duas argumentações que consideramos pertinentes e que exprimem nossa visão.

Segundo Lombardi (2001, V, destaque nosso), a “crítica autêntica da pós-modernidade *não pode ser uma recusa ideológica dela*”, mas a abertura de caminho para a *compreensão global do capitalismo*, para que continue sendo irrenunciável o projeto marxista”.

Nessa perspectiva, Freitas (2005) enfatiza que o caminho para a superação das teses pós-modernas só pode se dar pela “superação por inclusão” e não pela

desqualificação, haja vista que isso, para o autor, esvazia o debate e nos impede de pensar. Concordamos com as explicações desse autor que ainda ressalta,

Isso não elimina o debate de idéias (por vezes duro de lado a lado) nem deve paralisar as lutas políticas e sociais, para que não se fortaleça o conformismo social. Tal paralisação favoreceria a política de criação de uma era de incertezas por parte do capital, que com sua permanente ação de desconstrução gera no indivíduo um sentimento de impotência em relação ao futuro, com o conseqüente desânimo, diante de tais incertezas, para com as possibilidades de introduzir modificações nesse futuro, criando um caminho favorável à manutenção do *status quo*, e alimentando a sensação de que *não temos mais controle sobre nosso futuro*, que não há outra alternativa senão viver o presente e deixar o futuro à sorte (FREITAS, 2005, p. 21-22).

Assim, do nosso ponto de vista, não basta realizar estudos pontuais das obras dos autores dos giros como apontaram Almeida e Vaz (2010), mas seria imprescindível também reconhecê-los, principalmente no processo de produção do conhecimento e a partir daí, entender, p.ex. em que teoria do conhecimento essas novas perspectivas teóricas se fundamentam, qual seu alcance, quais as consequências políticas e ideológicas para a área. A este respeito, Sanchez Gamboa (2010, p. 82-83) explica

A recuperação da gnosiologia e ontologia parece inoportuna por incomodar, revelar interesses e denunciar as justificativas e as falácias de inovação e renovação contidas nos discursos contra o racionalismo moderno. O neo-tecnicismo e o neo-pragmatismo dominantes nesses discursos se afinam com as concepções de ciência utilitarista que advoga por resultados imediatos, pesquisas pontuais, e rapidez nos resultados presentes na onda de “produtivismo” dos programas de pós-graduação que desqualifica as discussões teóricas e secundariza a necessidade de um aprofundamento sobre os pressupostos e bases filosóficas da prática científica.

De fato, tais embates e conflitos desenvolvidos nas áreas sobre a produção do conhecimento apontam para duas questões importantes. A primeira destaca o avanço crítico dessa produção ao longo de seu processo histórico e os diferentes “modos de olhar” seu objeto que, ao ser colocado à crítica da comunidade acadêmica, instiga ainda mais as reflexões em torno das problemáticas localizadas no âmbito da epistemologia da pesquisa em Educação/Educação Física.

A segunda questão nos leva a reforçar nossa justificativa de que investigar sobre os processos de produção do conhecimento de uma área e os fundamentos da ciência

não produz impactos imediatistas em determinado campo acadêmico/científico, mas a influencia, determina-a e possibilita estratégias sociais e políticas de longo prazo, pois é uma atividade que emana reflexões e “vigilâncias” constantes sobre o conhecimento produzido, o qual tende a reorientar seus rumos e necessidades investigadas e, portanto, fortalece sua crítica.

Contudo, esse tem sido o panorama científico da área, bem como as relações com os determinantes sociais, políticos e ideológicos, manifestados ao longo de sua trajetória histórica, expressando seus avanços, seus movimentos, seus limites e sua busca por pistas que levem à qualidade da pesquisa desenvolvida na área.

### **3.2 Os desdobramentos da Ciência e os Indicadores de C & T**

Para buscar compreender de modo mais amplo os indicadores e as tendências epistemológicas das pesquisas e suas implicações resultantes, é importante caracterizar a ciência sob seus aspectos externos, o que nos leva às questões relacionadas ao caráter sócio-histórico da produção científica. Para isso, discutiremos nesse primeiro momento, a ciência enquanto força produtiva, ideológica e política, as suas pretensões de propiciar um mundo melhor e os indicadores relacionados às políticas de ciência e tecnologia, apontando questões mais amplas. A partir daí, abordaremos o contexto da pós-graduação brasileira, onde a produção científica encontra-se situada. Na realidade, isso implica dizer que não basta a análise do texto da dissertação e tese, nem o estudo do contexto imediato, ambiental, no qual o fenômeno ocorre, mas exige um estudo lógico-histórico do objeto (SILVA, 1997).

A partir da revolução industrial, a caracterização da sociedade moderna se deu pela importância das máquinas. Para Marx, as máquinas tiveram, por um lado, um papel de liberar o homem de tarefas exaustivas, e por outro, sua principal característica era de exploração.

Esse emprego (maquinaria) 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 o meio para produzir mais valia (MARX, 1971, p. 424)

No momento em que o progresso técnico passa a ser incorporado ao processo de produção, teve-se o sinal vital do aumento extraordinário da produtividade no trabalho, ou seja, foi preciso investir no instrumental de trabalho para revolucionar o modo de produção (MARX, 1971). Para tal investimento – instrumental de trabalho - foi exigida a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente de ciência. Consequentemente, o uso das máquinas e o investimento no instrumental de trabalho impulsionaram o surgimento da técnica.

Sobre isto Sánchez Vázquez (apud Mészáros, 2004, p. 246) esclarece:

Nos tempos modernos, por meio da técnica, a ciência – uma vez constituída – penetra na produção. Entretanto, apenas em nossa época – com a tecnologia -, a ação real, transformadora e produtiva adquire uma dimensão plenamente racional, que ela recebe precisamente em virtude da unificação da ciência e da tecnologia.

Surgiu aí, um novo tipo de relacionamento entre ciência, tecnologia e indústria que foi o alicerce para a realização, em larga escala, das potencialidades produtivas da sociedade, nunca antes visto. Consequentemente, com esse novo relacionamento entre ciência e produção, apareceu também um novo modo de *legitimação ideológica*, mostrando-se, desde então, extremamente poderoso (MÉSZÁROS, 2004).

A partir de então, a ciência é tomada pela burguesia como instrumento intelectual de cunho ideológico<sup>19</sup>, pois foi por meio dela que se ampliou sua vontade de dominar o mundo e controlar a natureza. Em relação a isso, Fourez (1995) observa que os sucessos da ciência serviram de base às ideologias do progresso.

A ciência incorpora características ideológicas quando assume discurso legitimador e representativo do mundo. Nesse caso, quando não oculta seu caráter histórico e se apresenta como uma tecnologia intelectual relativa e historicamente determinada, é ideológica de primeiro grau. No entanto, pode-se tornar de segundo grau, quando se apresenta como eterna e com a pretensão de resolver os problemas que se colocam de maneira “objetiva e neutra” (FOUREZ, 1995).

Nessa linha de raciocínio, Mészáros (2004, p.246-247) também elucida

---

<sup>19</sup> Para chegar a tal circunstancia, foi a participação ativa nos confrontos ideológicos cruciais que a ciência pôde contribuir significativamente para a vitória do movimento do Iluminismo e para limpar o terreno para o seu próprio desenvolvimento futuro, e também, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento prático da Revolução Industrial (MÉSZÁROS, 2004, p. 246).

(...) os problemas e contradições da ordem social estabelecida, com suas evidentes desigualdades, podiam ser apresentadas pela primeira vez na história como fenômenos estritamente *transitórios*, que o avanço do conhecimento científico e sua aplicação sistemática à produção acabariam superando, tão certo quanto o dia segue a noite. Até os pensadores mais esclarecidos da burguesia em ascensão, como Adam Smith, assumiram uma postura completamente acrítica em face do avanço inexorável e ubíquo da divisão capitalista do trabalho enquanto ligada à ciência, a despeito de sua disposição de reconhecer suas conseqüências nocivas como um fenômeno marginal. Eles não somente deixaram de apresentar quaisquer propostas sérias contra aquelas conseqüências nocivas, como, ao contrário, esperavam, um tanto ingenuamente, a eliminação de todos os problemas e contradições remanescentes pela difusão universal do modo capitalista de produção e troca, com o qual se identificavam totalmente. Assim, a expectativa falaciosa da eliminação das desigualdades sociais estruturais mediante a expansão quantitativa da produção – a ser realizada, como um objetivo tranqüilo e inquestionável, graças ao avanço da ciência e da tecnologia –, que tem sido tão predominante nas últimas décadas, remonta a uma fase muito anterior da prática capitalista de legitimação ideológica.

Em relação às ideologias de progresso, uma nova relação de identidade ganhava evidência. Tratava-se, segundo Mészáros (2004, p. 253), da identidade entre o “progresso” – representado como “progresso científico”, “espírito científico”, etc. – e o próprio modo de produção capitalista,

(...) porque imaginava-se este último não somente como o equivalente produtivo ideal das determinações naturais originadas diretamente das necessidades básicas, mas também como a única incorporação adequada do “espírito científico” como tal e dos benefícios “evidentes” que ele proporciona às pessoas da “sociedade industrial moderna” – isto é, da sociedade que realmente correspondia às exigências internas desse “espírito científico” um tanto mítico – sob a forma de um “progresso científico” infinito.

(...) Como, na realidade, a ciência está sempre inextricavelmente ligada aos desenvolvimentos da sociedade em cujo solo ela opera e sem cujo suporte seu progresso seria totalmente inconcebível, aqui tudo aparece de ponta-cabeça, e o desenvolvimento imanente da ciência, surgindo das determinações misteriosas do “espírito científico”, era apresentado como “a causa primeira” do próprio desenvolvimento social. Naturalmente, ninguém deseja negar que a “lógica” do desenvolvimento científico tem um aspecto *relativamente autônomo* como um *momento* importante do complexo geral das indeterminações dialéticas. Entretanto, esse reconhecimento não pode chegar a ponto de tornar absoluta a lógica imanente do desenvolvimento científico, com a eliminação, de modo ideologicamente tendencioso, das importantes e muitas vezes

problemáticas determinações sócio-históricas. Defender a absoluta imanência do progresso científico e de seu impacto sobre os desenvolvimentos sociais só pode servir aos propósitos da apologia social (MÉSZAROS, 2004, p. 253)

Além disso, a ciência foi conduzida a fazer parceria como questão política. No contexto brasileiro, vale destacar que a partir das décadas de 60 e 70, ela foi tomada como forma de superar o subdesenvolvimento e ainda como uma maneira de pensar a sociedade democrática (MENESES, 1997). Se por um lado, a união entre ciência e política representava uma ferramenta para o progresso e desenvolvimento de um país, por outro, representou a luta, expressa principalmente pela comunidade científica, contra o Estado autoritário.

É certamente por essas características, inicialmente apresentadas, que Sobral (1986, p. 287-305) e, posteriormente reforçadas por Albuquerque (2007) e Taffarel et.al. (2009, s/p), explicaram que a ciência, o conhecimento adquire “*força produtiva*” ao ser incorporado aos processos produtivos, quando aumenta a produtividade, a mais-valia, a sua concentração e permanência. Proporciona ainda “*dominação política*”, ao ser incorporado à sociedade industrial, à modernidade e mais recentemente à pós-modernidade por uma política de racionalidade científico-tecnológica viabilizada pelo estado; determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais. E “*força ideológica*” quando se vê submetido aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativas.

Na verdade, quando se trata de *força ideológica*, a ideologia do cientificismo, em função dos seus vínculos com as práticas produtivas dominantes se mostrou e ainda se mostra tão poderosa que adentrou não apenas as questões afeitas ao conhecimento, mas aos espaços da vida cotidiana; “na determinação da orientação de toda a sociedade, impondo seu discurso até sobre seus adversários. (...) este fenômeno representa uma das maneiras mais óbvias pelas quais a *relativa autonomia* da ideologia – sob forma de ideologia dominante que afeta *diretamente* outras ideologias – se afirma com tal eficácia” (MÉSZÁROS, 2004, p. 261)

O desenvolvimento da ciência trouxe benefícios consideráveis à vida em sociedade, como também tem propiciado inúmeras mazelas. É nesse sentido que Fourez (1995) destaca tantos os benefícios resultantes desse processo como os seus malefícios

(...) foi graças à produção da sociedade burguesa, à sua ciência e à tecnologia que a vida humana conheceu múltiplas melhorias. Foram a ciência e a técnica que impediram que as pessoas ficassem completamente dependentes da energia, dos aspectos aleatórios do clima, de uma fome sempre ameaçadora, e assim por diante. A civilização burguesa produziu, para praticamente todas que se juntaram a ela, bens múltiplos, não somente para os mais ricos mas, pelo menos em sua última fase, para todos nós países ocidentais. Graças a elas a maioria da população se beneficia de um bem-estar econômico que os mais ricos não poderiam sonhar há alguns séculos. Não obstante, as recentes evoluções da sociedade, os perigos da poluição, a corrida armamentista – em especial as armas atômicas – , os problemas da energia, entre outros levaram um número cada vez maior de pessoas a se questionar a respeito dessa atitude de domínio. Quando os seres humanos se constituem como senhores solitários do mundo, em exploradores da natureza e, muitas vezes, como calculadores em relação à própria vida, é, a longo termo, possível viver? (FOUREZ, 1995, p. 164)

De fato, a compreensão de que a ciência por si só teria capacidade de propiciar um mundo melhor, começa a perder dimensão a partir do início do século XX, com o impacto das guerras, da crise econômica de 1920 e a ascensão do nazismo (BARROS, 1997).

Vejamos que já em pleno início do século XXI, tais descréditos tendem a perpetuar, pois novas crises econômicas e novas catástrofes ambientais têm se acentuado. De fato, essa realidade configura os limites da ciência, do mundo técnico-científico, ao demonstrar “incapacidade de progresso em resolver os problemas do mundo – e em particular a sua incapacidade de suprimir as dominações humanas, principalmente aquelas criadas pela indústria e pela exploração do Terceiro Mundo” (FOUREZ, 1995, p. 165).

Na verdade, a ideia do real impacto implacável que a ciência pode ocasionar à sociedade não deve estar associada, exclusivamente, às suas características intrínsecas, mas, à maneira pela qual as forças sociais dominantes se relacionam com a ciência e tecnologia: “seja assumindo a responsabilidade por seu controle a serviço de objetivos humanos, seja, ao contrário, usando-as como um alibi conveniente e seguro para sua própria capitulação ante os poderes da alienação e da destruição” (MÉSZAROS, 2004, p. 266).

Apesar dessas expressivas manifestações, ao corroborarmos a história, consideramos a ciência como um fenômeno da sociedade. Por isso ela passou a ser

entendida por diferentes correntes teóricas. Dentre essas, primeiramente, destacaram-se aquelas que viam a ciência e a estudavam de forma fragmentada. Não se estudava a prática científica como tal, mas como meio em que se produzia. Já outra, representada principalmente por Merton, com interesses mais ligados à prática científica, buscava compreendê-la a partir da preocupação em saber como se organizava a comunidade científica. Posteriormente, apareciam a perspectiva dos estudos de Thomas Kuhn e a questão dos paradigmas. Para essa corrente, influenciada pela Sociologia ou história da ciência, os “elementos sociais podem estruturar o conhecimento científico” (FOUREZ, 1995, p. 171).

Já outros veem a ciência como um produto da história humana, e, por isso, está ligada a essa história. Fourez (1995) destaca que autores dessa corrente, filósofos da ciência como Feyerabend ou sociólogos da ciência como Bloor ou prêmios Nobel como Prigogine, consideram que

*O próprio conteúdo da ciência surge como criação humana, por e para seres humanos; começa-se a estudar a ciência como uma atividade humana qualquer, sem a priori sobre o seu valor e, portanto, com pressupostos agnósticos quanto à natureza da ciência e quanto à verdade de seus resultados. Estes estudos sócio-históricos examinam a prática científica sem estabelecer diferença entre os cientistas que teriam “razão” e os que, historicamente, estiveram errados (FOUREZ 1995, p. 173)*

Assim, vale lembrarmos o que a perspectiva histórica evidencia em relação à ciência, que ela é um “empreendimento humano, contingente, feito por humanos e para humanos” (FOUREZ, 1995, p. 177).

No entanto, acreditar que a ciência segue seu caminho de desenvolvimento independentemente “é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 266). Esse autor ainda enfatiza

*Embora a ordem interna da ciência seja uma condição necessária de qualquer avanço particular, de modo que a biologia molecular deve ser precedida pela genética clássica e pela química orgânica, isto não significa que seja uma condição suficiente. [...] até o mais básico da ciência que realizamos é um produto de nossa sociedade. Portanto, certos tipos de sociedade realizam certos tipos de ciência; investigam determinados aspectos da natureza. (...) O capitalismo emergente da revolução industrial na Grã-Bretanha exigia avanços tecnológicos na geração de energia, e físicos estudaram as leis da termodinâmica e da conservação e transformação da energia. [...] Mas o corolário negativo*



deste relacionamento entre ciência e sociedade também é verdadeiro; isto é, em algumas sociedades alguns tipos de ciência *não são* praticados. Tornam-se impraticáveis ou impensáveis. [...] Não é evitável nem errado que tais restrições existam. As perguntas que temos de fazer, ao longo do caminho, devem levá-las em conta. Elas são: que tipo de ciência desejamos? quanta ciência desejamos? quem deve realizá-la? como essas pessoas e suas atividades deveriam ser controladas? Mas a questão fundamental subjacente a todas estas é: *que tipo de sociedade desejamos?* (HILARY; STEVEN ROSE, apud MÉSZÁROS, 2004, p. 266)

De fato, apesar de todo empreendimento humano voltado à ciência, o seu grande dilema no percurso de seu desenvolvimento “esteve sempre ligado ao *dinamismo contraditório* do próprio capital” (idem). Em função disso, concordamos com Mészáros (2004) que é bastante enfático ao dizer

(...) culpar a ciência pelas implicações ameaçadoras de seus produtos – que são, na verdade, produtos do modo socialmente dominante de produção em sua totalidade – seria tão absurdo quanto imaginar que a ação isolada dos cientistas esclarecidos pudesse reverter o processo em curso. (...) A realização da muito necessária separação entre a ciência e as determinações capitalistas destrutivas só é concebível se a sociedade como um todo escapar da órbita do capital e estabelecer um novo campo – com princípios de orientação diferentes – em que as práticas científicas possam florescer a serviços dos objetivos humanos. Daí surge – em uma época em que também a ciência corre o risco de ser eliminada, juntamente com o resto da humanidade – a urgência da questão básica do ponto de vista da própria ciência, e em seu interesse: “Que tipo de sociedade desejamos?”. Qualquer questão menos fundamental do que esta (por exemplo, “como melhorar a produtividade da ciência?” ou “como a ciência pode melhorar a produtividade em geral?”, duas perguntas caracteristicamente orientadas para o capital e formuladas com frequência hoje em dia) não chega nem a arranhar a superfície das contradições que devem ser confrontadas.

Levando em consideração todo esse contexto, adentraremos ainda nos estudos sociais de Ciência e Tecnologia<sup>20</sup>, os quais entendem que a C & T é também constituída por atividades sociais, pois são realizadas por pessoas, para grupos de pessoas e tem a finalidade de contribuir com os grupos e comunidades de pessoas. Portanto, a C & T

---

<sup>20</sup>De acordo com Hayashi, Hayashi e Furnival (2008, s/p) “os estudos sociais da ciência e tecnologia constituem-se uma área de conhecimento situada no contexto da crescente complexidade que caracteriza o mundo moderno, complexidade esta em grande medida devido ao fato que a nossa cultura é moldada pela própria C & T: as atividades da C & T provêm muitas das condições materiais da existência moderna”

pode ser pensada *na* sociedade e *como* uma instituição social (HAYASHI, HAYASHI e FURNIVAL, 2008). Além de chamarem atenção à construção social do conhecimento científico, evidenciam num contexto mais amplo, os processos sociais, econômicos, políticos e culturais envolvidos na construção desses conhecimentos e seus determinantes históricos. Esses processos, ao se relacionarem, determinam e influenciam a C & T e, conseqüentemente, refletem na sociedade mais ampla. De fato, refletir a ciência sob esses aspectos externos do conhecimento científico nos leva a compreender seus condicionantes sócio-históricos.

Sobre o assunto, vale ressaltar que o “carro-chefe” que ancorou o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia<sup>21</sup>, “foi, desde o início, *socioeconômico* em sua substância, e não *tecnológico-instrumental* como algumas interpretações apologéticas do estado de coisas prevalentes gostariam que fossem” (MÉSZÁROS, 2004, p. 269).

Nesse âmbito, aparecem os indicadores de Ciência e Tecnologia (C&T) os quais têm sido motivo de interesse de vários governos nos diversos países no mundo. Dentre outras coisas, tais indicadores estão relacionados às informações sobre as atividades científicas desenvolvidas em diferentes áreas, e têm servido para mensurar as potencialidades de sua base científica e tecnológica, bem como auxiliar nas decisões estratégicas nos gestores da política científica e tecnológica. Por isso, nos últimos anos, os indicadores de produção científica têm ganhado espaço cada vez maior como imprescindível instrumento para análise da atividade científica e das suas relações com o desenvolvimento científico e social de um país (NASCIMENTO, 2010).

O interesse por essas questões teve seu ápice a partir do período do pós-guerra com a expansão de investimentos em ciência e tecnologia como estratégia fundamental para a retomada de crescimento de diferentes países, principalmente, daqueles mais desenvolvidos. Para tal esforço, era preciso dar ênfase à coleta de informações e estatísticas sobre essas atividades científicas, o que fortaleceu seu papel de avaliação. A partir de então, a ideia de que a ciência e a tecnologia seriam suportes fundamentais ao desenvolvimento e estratégia para subsidiar os rumos políticos e econômicos de um país foi imprescindível para assegurar que esses objetivos se efetivassem, por meio de dados

---

<sup>21</sup>Segundo ainda Mézáros (2004, p. 269), “a ciência e a tecnologia seriam inevitavelmente absorvidas pelo processo de articulação material alienada da lógica perversa do capital. Aliás, as estruturas produtivas e os complexos tecnológico-instrumentais criadas com a participação ativa da ciência, sobre a base das determinações socioeconômicas capitalistas, adquiriram um caráter que estava harmonizado com a lógica interna do capital e lhe dava sustentação. Em consequência, a ciência contribuiu muito para o rápido desenvolvimento tanto da potencialidade positiva, como da destrutiva, desta formação social”.

ou informações concretos sobre essas atividades. A esse respeito Velho (2001, p. 110-111) esclarece:

Como consequência deste novo papel esperado da C&T, o “paradigma” da política científica sofreu uma mudança significativa durante os anos 70, passando de uma “racionalidade ofertista”, que caracterizou o período anterior, para uma “racionalidade de identificação de prioridades”. Na medida em que a ciência e a tecnologia foram removidas da periferia das políticas governamentais para uma posição central, mais informações quantitativas sobre estas atividades passaram a ser requeridas pelos tomadores de decisão que tinham como tarefa cuidar dos recursos científicos do país. Alguns analistas são bastante explícitos sobre estas novas demandas: “Os anos 70 foram caracterizados pela crença de que C&T poderiam ser mobilizadas pelos governos para, diretamente, solucionar problemas nacionais urgentes. [...] Procurava-se, assim, assegurar ‘relevância’ na pesquisa. [...] Emergiu, então, uma necessidade de monitorar não apenas os *inputs*, mas também os *outputs*, o que levou ao desenvolvimento de novos indicadores científicos”.

Assim, cabe ainda relatar, sem a pretensão de aprofundar nessa discussão, que, como a produção de indicadores está ligada à redefinição de políticas de C & T, foi a partir disso que vários países adotaram as mesmas visões de Política Científica, Tecnológica e de Inovação (PCTI), ocorrendo seu processo de internacionalização. Velho (2011, p. 129) esclarece que,

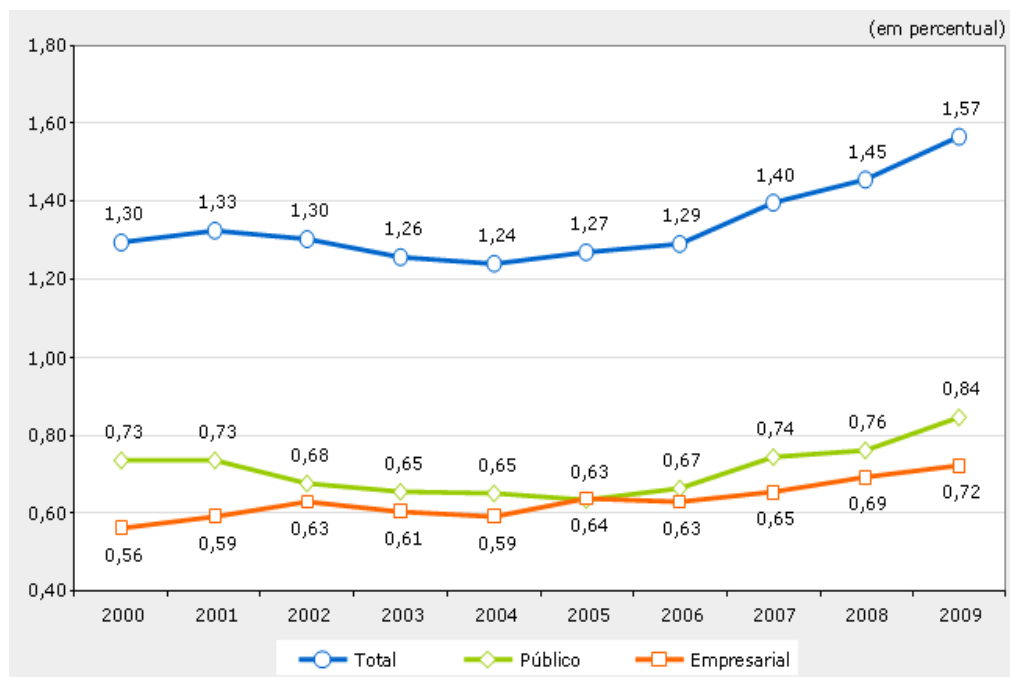
(...) desde o início do processo de institucionalização da Política de CTI em meados do século XX e até hoje, as bases conceituais, a estrutura organizacional, os instrumentos de financiamento e as formas de avaliação dos mesmos são comuns aos países que desenharam e implementaram políticas explícitas para estimular a produção e utilização de conhecimento científico e tecnológico”.

Tais semelhanças ocasionaram, em tempos recentes, debates no meio acadêmico, sinalizando para os problemas da imitação. Entre os motivos daqueles que levantavam essa discussão, estava relacionado p.ex., os diferentes níveis de desenvolvimento econômico desses países, e a sua própria capacidade de produzir e usar conhecimento. Mesmo com esses embates, reconhece-se que há de fato a internacionalização dessas Políticas em diferentes países e, portanto, as mesmas visões

de Políticas de CTI. Porém, a questão levantada por Velho (2011), diz respeito à forte relação da evolução das Políticas de CTI com a evolução do conceito dominante de ciência, a qual tenderia a modelar a lógica da política de CTI em cada paradigma. Essa autora postula

(...) o foco, os instrumentos e as formas de gestão que definem a Política de CTI num determinado momento são estreitamente relacionados com o conceito dominante de ciência. Na medida em que o conceito dominante de ciência tende a ser internacional, também as políticas de CTI que tal conceito suscita são internacionais. E é exatamente a relação entre conceito de ciência e a lógica da Política de CTI que se constitui no que se chamou, neste texto, de paradigmas de política de científica e tecnológica (VELHO, 2011, p.133)

No entanto, apesar desses propósitos, cabe destacar nesse momento, com dados atuais em C&T - o que na realidade social e institucional brasileira tem significado o desenvolvimento científico e tecnológico pela aplicação do orçamento da União, bem como todo o conjunto que condiciona, influencia e dita os rumos para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação humana e as suas condições concretas de desenvolvimento. Vejamos, a partir da Figura 1, em que proporções o Brasil tem investido em C& T, em relação ao Produto interno Bruto (PIB).



**FIGURA 1** - Dispêndio nacional em ciência e tecnologia (C&T) em relação ao produto interno bruto (PIB) por setor, 2000-2009.

**Fonte(s):** PIB: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Elaboração:** Coordenação-Geral de Indicadores (CGIN) - ASCAV/SEXEC - Ministério da Ciência e Tecnologia.

Tal estimativa apresenta uma oscilação (elevação, baixa e retomada de crescimento) desse investimento durante nove anos, chegando em 2009, com o percentual de 1,57%, do total de investimentos, o que equivale em torno de R\$50 bilhões. Segundo Cibelle Bouças (2011), também se valendo de dados preliminares do Ministério da Ciência e Tecnologia, houve novamente uma queda nos investimentos públicos e privados em pesquisa e desenvolvimento em 2010 que chegou em torno de 44 bilhões, representando 1,25% do Produto Interno Bruto (PIB). Isso para enfatizar o escasso investimento, bem como afirmar que a evolução da produção científica brasileira se dá de maneira contraditória.

A autora destaca

O país ganhou uma posição no ranking SCImago de publicações científicas, elaborado pela SCImagoJournal& Country Rank, subindo para a 14ª posição, com 34.145 publicações. O volume foi 12,4% maior que o registrado no ano anterior. O resultado, no entanto, ficou aquém da posição econômica do país – atualmente a oitava maior economia do mundo, com possibilidades de subir uma posição em 2011. Ao mesmo tempo, o Brasil caiu 14 posições no ranking global e inovação tecnológica em 2010, passando a ocupar a 68ª colocação, de acordo com o Índice de Inovação Global, elaborado pela escola de

administração Insead, em parceria com a Confederação da Indústria Indiana (CII) (BOUÇAS, 2011, s/p).

Na realidade, a escassez dos recursos financeiros, o déficit de mão de obra qualificada para algumas áreas na ciência e a ausência de planos de carreira para pesquisadores nas universidades são alguns dos fatores tão reclamados por pesquisadores e que têm dificultado um crescimento mais consistente da pesquisa científica brasileira, segundo Cibele Bouças.

É bom elucidar que em relação a outros países, os indicadores de investimento em C & T têm demonstrado que os países desenvolvidos investem em média, entre 2% a 3,4% de seu PIB, já entre os países latino-americanos, esse percentual tem se apresentado, em média, inferior a 0,7% do PIB. Isso tende a sinalizar fatores que propiciam a dependência aos grandes centros de produção de ciência.

Apesar da escassez de investimento, que na opinião de Taffarel et.al. (2009), o indispensável seria aplicar em torno de 3 a 4% do PIB, ainda tem os setores da C & T com maior prioridade no momento da distribuição dos recursos. Por exemplo, o setor do agronegócio recebe 17,5% da Contribuição da Intervenção no Domínio Econômico – CIDE – cuja arrecadação advém da incidência de alíquota de 10% sobre a remessa de recursos ao exterior para pagamento de assistência técnica, royalties, serviços técnicos especializados ou profissionais (BRASIL, 2011), enquanto que outros setores não são aplicados nem 4% de recursos de qualquer fonte. Essa realidade demonstra qual o setor mais visado e privilegiado pelas políticas que dizem respeito a C & T do Estado brasileiro que, evidentemente, são conduzidas pelos interesses dos mercados.

Diante dessas evidências, vale sinalizar o quanto a ciência e a tecnologia têm alavancado a reestruturação produtiva, como enfatizou Albuquerque (2007, p. 49), ao afirmar

“o principal argumento, é o de que as tecnologias se encontram em posse dos capitalistas [donos das multinacionais, a burguesia do agronegócio] – parcela mínima da população -, enquanto a ampla maioria dos trabalhadores está sendo cada vez mais explorada nesta lógica da apropriação privada dos meios de produção da vida”

Toda essa conjuntura nos chama a atenção sobre as consequências (em função de suas prioridades e acesso desigual) que o conhecimento científico acarreta às diversas áreas do conhecimento, sobretudo, ao bem-estar humano. Com a mesma preocupação, Tilly (2005) aponta o apelo feito pelo ex-Secretário Geral da ONU, Kofi Annan, para que os cientistas agissem contra a desigualdade técnico-científica.

[...] cerca de 95% da nova ciência é criada nos países que abrigam somente um quinto da população mundial. Grande parte dessa ciência – no âmbito da saúde, por exemplo – negligencia os problemas que afligem a maioria da população mundial. A distribuição desigual da atividade científica gera sérios problemas não só para a comunidade científica dos países em desenvolvimento, mas para o próprio desenvolvimento. Ela acelera a disparidade entre países avançados e em desenvolvimento, criando dificuldades sociais e econômicas no plano nacional e internacional. A idéia de dois mundos científicos é um anátema ao espírito científico. A mudança desse cenário e a extensão dos benefícios da ciência a todos exigirão o empenho dos cientistas e das instituições científicas em todo o mundo (ANNAN, 2003 apud TILLY, 2006, p. 47)

Além do mais, vale explicitar que nesta atual fase capitalista - o capitalismo financeiro, relacionado ao fenômeno da pós-modernidade (JAMESON, 2011)<sup>22</sup> - a principal fonte de acumulação se transfere da indústria para o mercado de consumo e, nesse contexto, o Estado é “capitalista” quando garante a disponibilidade contínua de crédito e a habilitação contínua dos consumidores para obtê-lo” (BAUMAN, 2010, p.30). Para este autor,

A cooperação entre Estado e mercado no capitalismo é a regra; o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral, as políticas do Estado capitalista, “ditatorial” ou “democrático”, são construídas e conduzidas *no interesse* e não *contra o interesse* dos mercados; seu efeito principal (e intencional, embora não abertamente declarado) é avaliar/permitir/garantir a segurança e a longevidade do *domínio do mercado* (BAUMAN, 2010, p.31).

---

<sup>22</sup> Para Jameson, o capitalismo atual se encontra em sua terceira fase – o capitalismo financeiro, pós-moderno - marcado pela tecnologia da informação, pela descolonização, apesar de haver relações de dominação no mundo todo, mas um tipo muito diferente do colonial, agora é um tipo de dominação do capitalismo financeiro, o qual está relacionado ao fenômeno pós-moderno. Entrevista cedida a **cpfl cultura** em 26 de maio de 2011.

Na verdade, o capital se vale de estratégias para fortalecer sua dominação (atualmente, a de mercado) determinada, por meio da busca de territórios não explorados, abertos à sua expansão, à exploração e acumulação, principalmente, do trabalho excedente. De fato, é um sistema “parasitário” no dizer de Baumam (2010) e, como qualquer parasita traz consequências que afetam e/ou prejudicam aquele hospedeiro, “destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo sua sobrevivência” (idem, p.09).

Tudo isso nos faz refletir a produção do conhecimento como uma das estratégias essenciais para garantir a manutenção desse sistema do capital e, para tanto, ainda conta com o amparo do Estado, o qual exerce um papel fundamental de mobilizar, mediatizar e garantir que tais condições e relações se concretizem. Segundo Taffarel et. al (2009), na atualidade, as mediações do Estado e suas eventuais medidas aprofundam o acirramento da luta entre as classes. Algumas dessas reformas são

(...) ensino superior, sindical, e trabalhista em curso, das quais decorrem novo ordenamento legal: a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica (n. 10.973 de 02/12/2004, decreto lei n. 5.563 de 11/10/2005), a regulamentação de profissionais (no caso da Educação Física, através da criação do Conselho Federal de Educação Física e dos Conselhos Regionais de Educação Física – CONFED/CREFs pela aprovação da lei 9696/98), para além da anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9394/96), Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN's) e Plano Nacional de Educação (PNE); a aprovação das diretrizes curriculares para as licenciaturas (01/02); a continuidade de políticas como o Programa e Incentivo a Docência (PID) e em detrimento da incorporação e aumento de salários, o corte nas verbas destinadas ao Ministério de Ciência e Tecnologia (60% em 2006); (TAFFAREL et.al., 2009, s/p)

É nesse contexto que a Educação/Educação Física, como quaisquer outras áreas de conhecimento científico, não estão alheias aos impactos dessas determinações mais amplas, refletidas no seu interior, a partir das condições específicas do seu desenvolvimento científico. De um modo geral, o que se expressa na atualidade é o grande desafio posto para a C & T em garantir o seu caráter universal e sua distribuição menos desigual, bem como a publicação, materialização ou apropriação dos avanços científicos e sociais pelos homens. Nessa direção, corroboramos com a ideia de Marcio Pochmann, ao dizer que “as pesquisas não mudam a realidade. Quem muda a realidade



é o homem. Agora, as pesquisas e as teorias mudam o homem. Se mudarem o homem, ele muda a realidade”.

Temos notado que no Brasil, o foco para investir e fortalecer seu crescimento econômico tem se dado há décadas, por meio da produção da ciência, da tecnologia e da inovação e, com isso, “todo sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica, enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano” (SILVA Jr, 2005, p. 293).

Portanto, com a expansão da ciência e tecnologia, tornam-se cada vez mais necessários avaliar tais avanços, mais especificamente aqueles produzidos no cenário da Pós-Graduação *Stricto-Sensu* brasileira, *locus* privilegiado da produção da pesquisa e da formação de recursos humanos, para tal fim. De fato, vale destacar a explícita relação dessas duas políticas e o quanto o sistema de C&T orienta a pós-graduação brasileira que se desdobra para a seguinte situação

1) deverá privilegiar as áreas produtoras de C&T em detrimento das ciências humanas; 2) deverá privilegiar os centros de pós-graduação historicamente consolidados no país; 3) a maior parte do financiamento deverá encaminhar-se para as referidas áreas produtoras de C&T e centros consolidados, gerando uma potência de fuga de intelectuais das ciências humanas para o setor privado; 4) tais aspectos, que privilegiam as referidas áreas e os centros já consolidados no país, poderão gerar uma homogeneização da produção acadêmico-científica brasileira, promovendo uma sombra sobre as especificidades regionais e institucionais, retirando da academia sua maior qualidade, a da reflexão livre, o que poderia sedimentar de vez uma ciência engajada ao mercado e a um *Pacto Social* com fundamentos pragmáticos (SILVA Jr., 2005, p. 297).

Diante desse panorama, discutiremos a seguir todo o contexto em que resultou a Pós-Graduação brasileira, para então situarmos a compreensão do nosso objeto de estudo.

### **3.3 A Pós-Graduação brasileira: estratégias políticas e reflexos acadêmicos**

Realizar análises da produção científica de determinada área do conhecimento com o intuito de “olhar” para além do que o texto de cada dissertação ou tese apresenta, leva-nos a recuperar o contexto mais amplo que determinou não apenas a gênese, a característica, o desenvolvimento e as especificidades das áreas dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, mas, sobretudo, revelar, mesmo que de forma sucinta, em que condições esse processo tem sido conduzido, suas reformulações, resultando na Pós-Graduação que hoje temos.

Para tanto, este texto buscará apontar, num primeiro momento, os elementos históricos, político-educacionais, econômicos e sociais mais amplos que conduziram ao processo de criação da Pós-Graduação brasileira, posteriormente, as políticas que as orientam e lhes dão sustentação e desenvolvimento, bem como as discussões da comunidade científica em torno delas. Por fim, apontará a conjuntura dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação, mais especificamente, aqueles localizados na região Centro-Oeste, cujas dissertações e teses produzidas por eles são objetos de investigação deste estudo.

O início da década de 1960 foi um período respaldado pela euforia desenvolvimentista – nos “anos JK” - como também por uma política totalmente direcionada à aceleração do processo de industrialização do país. Esse processo surge com a vigência do modelo de “substituição das importações” que se deu com a crise do café, combinada com a crise geral da economia capitalista, permitindo que diferentes forças se unissem em prol da bandeira de industrialização (SAVIANI, 2008a).

Esse autor ressalta ainda que em 1945, “quando se reabre o processo democrático, essas diferentes forças (empresários internacionais; camadas médias; operariado e as incipientes forças de esquerda) vão lutar não pró ou contra a industrialização, mas pelo controle do processo que a desencadeava” (SAVIANI, 2008a, p. 71)

Enquanto o processo de industrialização avançava, desdobrava-se, por um lado, a partir da perspectiva desenvolvimentista, elaborada e divulgada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a ideologia nacionalista desenvolvimentista e, por outro, era formulada pela Escola Superior de Guerra (ESG), a ideologia da interdependência

(SAVIANI, 2008b). Essa polarização desencadeou a crise do início da década de 1960, por meio da contradição entre modelo econômico e ideologia política vigente.

Diante da situação, a alternativa para superar tal contradição seria ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. Como consequência, a dita “Revolução” de 1964 teve como princípio norteador ajustar a ideologia política ao modelo econômico que se configurava como doutrina da segurança nacional, o que desencadeou na substituição da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência (SAVIANI, 2008). O termo revolução que traz a ideia de ruptura, não aconteceu de forma ampla e completa e, sim, de maneira parcial.

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico (SAVIANI, 2008, p. 364).

Diante da preservação dessa ordem socioeconômica, a educação acompanhou tal continuidade. As reformas implementadas no período da ditadura militar refletiram o ajustamento da educação aos ditames postos pelo “modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2008, p. 364).

Nessa linha de raciocínio, vale destacar que, historicamente, o processo de formação societário brasileiro foi marcado pelo autoritarismo e pela exclusão, e o período do regime militar só fez acentuar ainda mais esse perfil. De fato, o modelo econômico adotado pelo regime militar estabelecia uma modernização nas relações capitalistas de produção, tendo como um dos seus principais traços a concentração de renda nas mãos de uma minoria da população (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2006)

Dessa maneira, podemos observar que as bases que sustentaram e desenvolveram esse regime, representaram

(...) as etapas de uma brutal intervenção do Estado no processo de formatação urbano-industrial da sociedade brasileira. Esse mais de meio século da história republicana assistiu a uma gama extremamente complexa de um conjunto de contradições entre a velha ordem agrária, herdada das estruturas socioeconômicas do período colonial, bem como o nascimento lento e gradual da sociedade urbana assentada no entorno dos bolsões geográficos industriais. A rápida

modernização que a sociedade brasileira viveu nesses decênios do século XX não representou, contudo, uma ruptura radical com o nosso passado de país periférico do sistema capitalista mundial. (...) a modernização autoritária da sociedade brasileira foi marcada pela descontinuidade sem ruptura, processo no qual muda-se uma ordem institucional conservando-se elementos estruturais da anterior (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2006, p. 21, *grifo nosso*).

Vale ressaltar que durante os anos do regime militar, a política educacional brasileira abrangeu todos os níveis de ensino, provocando mudanças às quais ainda são perceptíveis no contexto atual. A esse respeito, Ferreira Jr e Bittar (2008) ressaltaram que a educação foi instrumentalizada como aparelho ideológico do Estado, um dos meios mais eficazes para difundir a ideologia que respaldou o regime militar. Essa ideologia era a tecnocrática que sustentava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho.

A partir desse modelo, a educação configurava-se um setor imprescindível para o desenvolvimento e consolidação dessas relações, tendo a teoria do capital humano como base de orientação e sustentação dessa tendência. De acordo com Saviani (2008, p.365), essa teoria se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação e adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. Tal teoria vai se sustentar na tendência produtivista por meio da pedagogia tecnicista alcançando todas as escolas naquele período, e, mais recentemente, aparece sob uma versão de ênfase na qualidade social da educação (orientando a nova LDB e o PNE – 2001).

Após 1964, em decorrência da adaptação ao modelo econômico que assume progressivamente as características de capitalismo de mercado associado dependente, a universidade vai ser alvo das reivindicações reformistas, como também o “único foco de resistência manifesta ao regime, desembocando na crise de 1968” (SAVIANI, 2008a, p.74), sustentada, principalmente, pelos estudantes orientados pela ideologia nacional-desenvolvimentista.

Nessas circunstâncias Saviani ressalta

(...) os estudantes, levando ao extremo as suas pretensões, decidiram fazer a reforma pelas próprias mãos. No mês de junho de 1968 eles

ocuparam as universidades e instalaram cursos-pilotos, ficando algumas escolas sob controle dos alunos durante o mês de julho e praticamente todo o segundo semestre. É nesse quadro que o governo, como que racionando em termos de “façamos a reforma antes que outros a façam”, apressou-se a desencadear o processo baixando, em 2 de julho, portanto no auge da crise estudantil, o Decreto n. 62.937, que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Estava assim, declarado o confronto entre movimento estudantil e o governo militar (SANFELICE, 1986 apud SAVIANI, 2008a, p.74)

Foi diante desse contexto, que no ano de 1969, a partir do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro, entrou em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, como um produto típico do regime instaurado. Foi aprovado também nesse mesmo dia, o Parecer CFE n. 77/69 que regulamentou a implantação da Pós-Graduação. Vale destacar que as reformas do ensino aprovadas pelo regime militar começaram justamente pelo ensino superior com a Lei n.5.540/68, já mencionada.

A implantação de forma institucionalizada da Pós-Graduação e a sua valorização deram-se a partir da intenção de modernizar a sociedade brasileira e, para que isso acontecesse, era imprescindível o desenvolvimento científico e tecnológico como área estratégica. O parecer apoia-se inicialmente, no art.69 da Lei n. 4.024, de 20/12/1961 (LDB) e, de acordo com Cury (2005), após uma introdução referida ao aviso ministerial que solicitou a regulamentação da pós-graduação pelo CFE (Conselho Federal de Educação), possui sete tópicos: a origem da Pós-Graduação, sua necessidade, seu conceito, o exemplo da pós-graduação nos Estados Unidos, a Pós-Graduação na LDB de 1961, a Pós-Graduação e o Estatuto do magistério, a definição e a caracterização da Pós-Graduação.

Os objetivos principais da Pós-Graduação nesse parecer n. 977/65 seria a formação tanto de um corpo docente preparado e competente, quanto a formação de pesquisadores de alto nível e a qualificação profissional de outros do quadro técnico-administrativo, necessários ao desenvolvimento nacional. Em um dos itens do parecer, em que a Pós-Graduação é inspirada no modelo norte-americano, seu ideário político dizia que “a nossa fragilidade científica era vista mais como causa do “atraso” do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente, na escolarização básica” (CURY, 2005, p.15-16).

Em relação a isso, Saviani (2008b) complementa que se a estrutura organizacional que definiu a pós-graduação *stricto sensu* se deu a partir dessa experiência (norte-americana), centrada em dois níveis hierarquizados: o mestrado e o doutorado, já o “espírito” com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia. Vale explicitar a justificativa do autor, uma vez concordarmos com ele que há uma forte influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, principalmente na área das ciências humanas:

Nos Estados Unidos, a uma educação básica centrada no objetivo da socialização das crianças e jovens, justificada pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, sucedia um ensino superior em que os alunos eram postos diante de uma organização bastante definida, que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados tendo objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados, esperando-se dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. Especialmente na pós-graduação, então constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho; o orientador, além de presidente da banca de exame, era considerado mais um examinador do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico (SAVIANI, 2008b, p.309).

Em função disso, podemos destacar que o resultado dessas duas influências tanto a americana quanto a europeia no modelo da Pós-Graduação brasileira, contribuiu até certo ponto para enriquecer nosso modelo, pois garantiu, por um lado, pela primeira influência - uma estrutura organizacional articulada - e, por outro, pela segunda influência: a busca por um grau satisfatório de densidade teórica.

Contudo, percebemos que apesar da existência de um Estado repressivo naquele momento histórico, esse estimulava a modernização de maneira acelerada em setores estratégicos a fim de o Brasil aderir aos valores capitalistas. Assim, tais estratégias são impregnadas de contradições, pois ao buscar atender determinado modelo de desenvolvimento, almejando controlá-lo, de certa forma, não o conseguem, uma vez a Pós-Graduação enquanto espaço privilegiado de produção do conhecimento haver

contribuído tanto no caso da Educação como na Educação Física para o desenvolvimento de uma massa “crítica” que, “gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2008b, p.310). E muito mais do que promover a pesquisa e formar professores para o ensino superior, transformou-se em um espaço para produção de um pensamento autônomo, capaz de fazer a crítica do regime de governo que a criou, como argumentaram Coelho e Hayashi (2011), de modo a justificarem a metáfora do título do artigo “Zona Franca de Produção do Conhecimento”.

Compartilhando dessa visão, Germano (2008), em seu estudo referente ao discurso político sobre a educação no Brasil autoritário, também explicitou essas contradições ao dizer que:

Contraditoriamente, foi nas universidades públicas que se localizou um dos principais focos de resistência e de contestação ao Estado militar, tanto do ponto de vista acadêmico como político. A implantação do programa de pós-graduação em Ciências Humanas, mesmo com as evidentes limitações, possibilitou o incremento das pesquisas e impulsionou a realização de revisões profundas acerca das interpretações da sociedade brasileira, desconstruindo o discurso hegemônico. Do ângulo político, o surgimento de associações docentes, no contexto da abertura, transformou o movimento docente em ator relevante do processo de democratização do país (GERMANO, 2008, p. 328, *grifo nosso*)

### **3.3.1 A política de Pós-Graduação:** a conjuntura dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)

A partir do panorama evidenciado, notou-se uma carência de recursos humanos para esses fins e via-se nascer naquela ocasião, perspectivas para o aprimoramento e qualificação desses recursos, como fator imprescindível para alcançar tais metas e para o acompanhamento do crescimento do país, principalmente em atividades de pesquisa.

Papel fundamental nesse processo teve a CAPES, fundação articulada ao Ministério da Educação – MEC, que

(...) tem legalidade, tradição, competência, compromisso e responsabilidade com o padrão de qualidade. Por isso, enquanto Órgão da União, cabe a ela o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de sua presença sistemática e qualificada no ensino superior, máxime na pós-graduação, tendo, em relação a todos os programas e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas (BRASIL, 2004). Atualmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades da CAPES podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (BRASIL, 2010)

A partir de então, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>23</sup> começa a estabelecer iniciativas para a consolidação da pós-graduação no Brasil. Entre essas iniciativas destacamos

(...) a criação do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), em 1976, programa que possibilitou a concessão de bolsas de estudos a professores universitários, os quais, mantendo seu salário integral, puderam dedicar-se a seus estudos pós-graduados nos principais programas de pós-graduação no país e no exterior, o que assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros para a pesquisa e a docência na pós-graduação. Outra importante medida da CAPES, nesse contexto, foi o estímulo a criação de Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação por área de conhecimento, muitas das quais, poucos anos mais tarde, viriam a se juntar ao movimento crítico nacional reivindicando mudanças no sistema político e educacional (MORAES, 2006, p.193).

---

<sup>23</sup> A Capes é um órgão do Ministério da Educação, responsável pela avaliação e acompanhamento dos Programas de pós-graduação no país. Foi criada em 1951 e torna-se fundação no início dos anos 1990. (ÁVILA, 2008).



A autora menciona ainda que em fevereiro/2002, a CAPES desativou esse importante Programa de formação docente, e criou-se uma nova política institucional de qualificação docente – o PQI (Programa de Qualificação Institucional).

Em meio a esse processo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação e da pesquisa científica e tecnológica, a CAPES implantou em 1976 a avaliação da Pós-Graduação, cujo sistematem os seguintes objetivos:

(...) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão; fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC; impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo; contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra; contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível; dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação (CAPES, 2010).

A partir daí, a CAPES põe em prática as orientações dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). O I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) teve como objetivo central o investimento na formação docente, com intuito de qualificação de docentes para suprir o quadro do ensino superior brasileiro. De fato, esse primeiro plano significou um marco imprescindível na trajetória da pós-graduação, pois como observou Ávila (2008, p. 80), “a partir da constatação que a expansão da pós-graduação vinha ocorrendo de forma espontânea, propôs um planejamento estatal que articulasse com o desenvolvimento social e econômico do país”. Assegurou-se nesse momento, o

incentivo, por meio de bolsa de estudos, para que os professores se pós-graduassem tanto no país como fora dele.

Surge posteriormente, o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) que, mantendo os mesmos objetivos do plano anterior, enfatizava a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. Nesse momento, a avaliação com início em 1976, começa a se destacar e a se institucionalizar, introduzindo medidas para obter dados informatizados dos programas, bem como as comissões de especialistas em cada área do conhecimento e a prática de visitas *in lócus* aos Programas (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1345)

A CAPES, ao longo dos anos de 1980, sistematizou a avaliação da pós-graduação, introduziu aprimoramentos no formulário na obtenção dos dados, “bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implantou a prática de visitas *in loco* aos Programas”. (idem, p. 1346).

Já o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) privilegia a pesquisa nas Universidades, com intuito de a Pós-Graduação formar cientistas para o país alcançar plena capacitação científica e tecnológica e, conseqüentemente, condição para alcançar a independência econômica.

Em 1990, a CAPES se transforma em Fundação e promove mudanças devido às necessidades visualizadas pela própria agência de fomento, como também pela comunidade científica, no sentido de romper com velhos paradigmas avaliativos e incorporar um novo modelo de avaliação.

Nesse sentido, as discussões para a formulação do IV Plano Nacional de Pós-Graduação foram desenvolvidas, mas, diante de restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu-se que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. Assim, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (BRASIL, 2004).

As medidas e/ou metas veiculadas no período de ausência de um plano oficial estavam orientadas nos princípios de “flexibilização”<sup>24</sup>, competitividade e elevação dos

---

<sup>24</sup>Segundo Ávila (2008, p.93) “a flexibilização é semanticamente um termo que induz uma percepção positiva, pois é o contrário de enrijecimento. Mas, analisada no interior das políticas para a educação

padrões nacionais a padrões internacionais” (ÁVILA, 2008, p. 84). Segundo essa autora, a finalidade principal da pós-graduação recai sobre a produção do conhecimento e formação de pesquisadores, com ênfase avaliativa sobre os produtos, no caso, a produção bibliográfica qualificada.

Esse novo paradigma de avaliação foi introduzido no biênio 1996/97 e como priorizava a produção científica, deslocou a centralidade antes na docência para a pesquisa, oferecendo-lhe maior estímulo. Com isso, a avaliação passou a ser realizada em nível de Programa e não mais de cursos isoladamente, bem como foram priorizadas a organicidade entre as linhas de pesquisa e as disciplinas, projetos, dissertações e teses. A tendência de organicidade em torno de linhas de pesquisa alavancou discussões tais como a de Fávero (2009) que criticou o privilégio absoluto da ideia de linhas, ao entender que elas se hegemonizaram em função da pressão do modelo de avaliação utilizado pelas Capes, a partir do biênio 1996-1997, com reflexos na avaliação realizada em 1998.

Ainda nesse cenário, Ávila (2008) destacou que outras medidas, tais como a regulamentação do mestrado profissionalizante, o financiamento que passou a ser atrelado à produtividade dos programas (o tempo de titulação é um critério mais valorizado) e a mudança no paradigma de avaliação dos programas na Capes, foram pontos fundamentais dentre as mudanças ocorridas na política de pós-graduação nesse período, cenário da era do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, no decorrer da década de 1990, foi marcado pela perspectiva privatista e pelo contorno neoliberal. Foi justamente a implantação dos mestrados e doutorados profissionais que deu início ao “processo de desmonte do modelo “rígido” da pós-graduação preexistente, destinado prioritariamente a desenvolver a ciência e a tecnologia e as formar novos cientistas, firmando as bases para a introdução do modelo educacional flexível proposto pelo Banco Mundial-Unesco” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 136)

De fato, o governo de FHC atualizou a tradicional *Teoria da Dependência*, o que correspondeu em sua prática política “obedecer” e/ou governar segundo os ditames do capital financeiro internacional (FMI, Banco Mundial), sem deixar de lado capital nacional industrial. Seus dizeres políticos voltavam-se à construção de um novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência e da empregabilidade*. Para tanto, era necessária uma nova *organização social*, direcionada

---

percebemos que este termo é, predominantemente, utilizado para caracterizar a ação do Estado de descomprometer-se com o financiamento das Instituições públicas”.

por um novo paradigma de Estado, cuja racionalidade respaldava-se por valores mercantis (SGUISSARDI e SILVA Jr, 2001).

A sustentação dessa conjuntura foi a sua política que esteve direcionada, principalmente na segunda metade da década de 1990, para os seguintes eixos:

1) disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, 2) a desnacionalização da economia brasileira, 3) a desindustrialização brasileira, 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de reestruturação, 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, 7) a flexibilização das relações trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; 9) o trânsito da sociedade de emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho (SILVA Jr, 2005, p. 289).

Nesses moldes, a educação passa a ser subordinada à economia, com a tese de fortalecer a competitividade de mercado do país em âmbito mundial. Portanto, desse período até à fase de transição da era Fernando Henrique Cardoso (FHC) para Lula da Silva, nas reformas educacionais, em todos os seus níveis, especificamente, no contexto da Pós-Graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia, sobretudo de Inovação Tecnológica, prevaleceram a continuidade naqueles moldes e não as necessárias rupturas (SILVA Jr. 2005).

A educação, ao ser inserida nessa política produtiva, ao longo deste percurso, apresentou avanços no sentido de apenas aumentar, por um período de tempo, o número de alunos matriculados na pré-escola, passando pelo ensino básico ao ensino superior. No entanto, no que diz respeito à qualidade desse ensino, permanência e desdobramentos do processo de inserção educacional, ainda carece de uma política pública que atenda à lacuna que há décadas desafiam os governos. Sobre o assunto, Lampert (2003, p. 458) observou que a “barbárie neoliberal voltada, através de reformas educativas impostas pelos países centrais, prioriza o custo-benefício e caracteriza-se pela maleabilidade e pela adaptabilidade do sistema educativo ao setor produtivo”.

A valorização da produtividade acarretou a “corrida desenfreada” para a quantidade de produtos publicados e esses têm trazido consequências do tipo: a) a quantificação, particularmente, no campo da pesquisa em educação apresenta maiores

resistências em relação a outros, já que a qualidade da produção não pode ser facilmente mensurável; b) publicar demasiadamente corre o risco de produzir trabalhos sem aprofundamento teórico e qualidade; c) a diminuição do tempo para a titulação, afeta tanto a qualidade da formação dos estudantes quanto qualidade das dissertações no mestrado (KUENZER e MORAES, 2005).

Portanto, diante desse quadro foi elaborado o V Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2005-2010), período posterior à transição do governo FHC para o governo Lula<sup>25</sup>, o qual deu continuidade às metas anteriores e continuou a expansão do sistema de pós-graduação, com intuito de garantir não apenas a qualificação de ensino superior do país, mas também do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.

Nessa conjuntura, vale ressaltar que não só o período do governo FHC como também o governo de Lula da Silva (2002-2010), seguia as recomendações de organismos internacionais como Banco Mundial<sup>26</sup> - Unesco, que recomendavam às formações sociais do capitalismo dependente que, para aumentar a produtividade das pesquisas e dos pesquisadores, era necessário que escolhessem o tipo de pesquisa científica e tecnológica que pudesse contribuir de forma *imediatea* ao desenvolvimento econômico e social. Além disso, recomendavam ainda,

(...) a busca da excelência seletiva, ou seja, a escolha e a concentração do esforço nacional no fortalecimento de determinadas disciplinas científicas que representam vantagens comparativas em relação às investigações. As forças do mercado exercem papel fundamental na escolha dos temas que devem direcionar o esforço científico, embora os próprios pesquisadores possam contribuir na inclusão de temas na agenda científica de cada formação social (NEVES; PRONKO, 2008, p. 134)

Assim, as novidades do V PNPG (2005-20110) estão na ampliação e atribuições do sistema que, além da capacitação de docente para atuar nas instituições de Ensino

---

<sup>25</sup> De acordo com Neves e Pronko (2008) as propostas de reforma educacional do primeiro governo Lula da Silva seguem as diretrizes de organismos internacionais (Banco Mundial – Unesco) quanto às finalidades da educação escolar, ao papel do Estado na elaboração e implementação das políticas e às suas diretrizes político-pedagógicas.

<sup>26</sup> Integram o grupo Banco Mundial: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Bird, a Associação para o Desenvolvimento Internacional – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para a Resolução de Disputas e Investimento – Icsid e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – Miga (NEVES; PRONKO, 2008).

Superior, cuidará da qualificação dos professores da educação básica, da especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e da formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (BRASIL, 2004).

Na verdade, não dá para se saber o alcance que essa meta terá, em função dos rumos mercadológicos, imediatistas e pragmáticos sinalizados pela política de Pós-Graduação. Mas, possivelmente, para atender a essa demanda, tal articulação e formação se dariam de forma mais imediatista, de modo a garantir mais a *função de certificação* do que a de efetiva formação, portanto, mais instrumental e pouco reflexiva, já que a tendência se respalda pela terceira perspectiva – especialização de profissionais para o mercado não acadêmico de trabalho público e privado, ou seja, reforçaria cada vez mais o caráter adaptativo e ajustável do sistema educacional ao eixo mercadológico.

Para o PNPG (2005-2010), o sentido da formação de quadros para mercados não acadêmicos diz respeito à formação de profissionais para atuarem diretamente na produção, aparelhagem estatal e em diferentes espaços da sociedade civil na nova “sociedade do conhecimento” (NEVES; PRONKO, 2008). Assim, além das atividades de pesquisa, prioridade no século passado da pós-graduação brasileira, atualmente passou a se constituir também em espaços de formação de “capital humano”, especializado para todos os segmentos do mercado de trabalho e de convivência social (idem)

O Plano prevê e reforça ainda o cunho político e ideológico de suas metas, ao estabelecerem que as pretensões principais das atividades de pesquisa científica, tecnológica e inovação não se valem apenas para sua atuação e autonomia como nação, mas para a agregação de valor a produtos e processos, com reflexos diretos nas possibilidades de inserção *competitiva no mercado mundial* (BRASIL, 2004, p. 49). Além disso, reforça a crença de que o desenvolvimento científico e tecnológico é fator determinante na geração de renda e na promoção de bem-estar social.

Desse modo, as diretrizes da pós-graduação, ao mesmo tempo em que restringem mais ainda os estreitos limites da produção do conhecimento, demarcam a sua natureza estratégica instrumental. Segundo Neves e Pronko (2008), o acesso ao topo da pirâmide educacional brasileira continua a ser, nessa nova fase do desenvolvimento capitalista dependente, privilégios de poucos, mesmo que a expansão da pós-graduação se inclua entre os objetivos do PNPG (2005-2010).

Nessa conjuntura são explícitos os interesses do sistema, e com isso faz prevalecer certa racionalidade na formação dos intelectuais brasileiros, a ponto de tornar sua prática mais instrumental e menos reflexiva, pois estaria “engajada em uma política pragmática que assume a ciência como mercadoria e põe o sistema educacional a seu reboque com destaque para a Pós-Graduação” (SILVA Jr., 2005, p. 307).

Portanto, tais continuidades reafirmadas durante o governo Lula refletem pelo menos duas características das políticas públicas de pós-graduação no Brasil:

(...) o maior investimento em pesquisas com resultados imediatos e uma necessária eficácia na aplicação dos recursos voltados predominantemente para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário, o que privilegiaria as “áreas duras” em detrimento das ciências humanas, dentre elas a educação. Ainda, exigiria do sistema de pós-graduação respostas eficazes e rápidas dada a natureza imposta pela necessária competitividade no mercado mundial. Por outro lado, tais características de que se revestiria a pós-graduação brasileira afetariam de chofre todas as áreas independentemente de suas especificidades, pondo como vilã da história as ciências humanas, com destaque para a educação, com prejuízo para os programas de pós-graduação que constituem essa área (SILVA Jr., 2005, p. 294)

Além disso, outras consequências nefastas à formação dos intelectuais poderão se dar sob os seguintes aspectos:

1)um processo de homogeneização da produção científica no que se refere aos campos teóricos metodológicos, aos temas que tendem a ser priorizados nos financiamentos; 2) nesse processo de homogeneização sob a direção dos centros mais consolidados, haverá uma hierarquização de áreas do conhecimento e de instituições; 3) decorrente de tal tendência, pode-se vislumbrar uma outra: a maioria da produção crítica das ciências humanas e não aplicável de forma imediata será produzida por intelectuais formados nas instituições públicas, que migrarão para o setor privado, principalmente se vierem a se concretizar as medidas que se encontram nos baús dos gestores públicos do país e ante uma reforma previdenciária que avilta os direitos desses trabalhadores; (...) 5) a maior parte dos financiamentos ficaria com os centros consolidados, aumentando a dependência dos novos cursos ou cursos de regiões fora do sudeste brasileiro; (...) 7) a prestação de serviços ganhará um grande estímulo com os mestrados profissionalizantes (SILVA Jr., 2005)

Mais recentemente, já está em vigor o VI PNPG (2011-2020), o qual apresenta um horizonte temporal bem mais abrangente que o plano anterior, dá continuidade aos planos anteriores e propõe novas ações e políticas. A organização desse Plano está estruturada em cinco eixos: “1) a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão a outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio” (BRASIL, 2010, p. 15).

Nessas circunstâncias, quando se fala em investir em educação básica, vale demonstrar como se tem configurado a educação brasileira quando se trata de gastos públicos nesse setor. Senna (2010), ao estudar a evolução dos gastos públicos com a educação no Brasil, Argentina, México e Venezuela, relatou que o México é o país que apresenta os maiores valores percentuais médios dos gastos com educação, em relação ao PIB, com 5%. Já no Brasil e na Argentina, a média foi de 4,3% e na Venezuela 3,7%.

De um modo geral, o estudo mostrou que, com exceção do México, os demais países têm média de gastos abaixo de 5% do PIB. Tal valor foi tomado como referência, em função da média de gastos com educação nos países desenvolvidos observados pelo autor, que é de 4,9%. O autor observou ainda pelos dados empíricos iniciais que, quando se trata de educação e sua relação com o desenvolvimento, as evidências mostram que há muito a ser feito e, nesse sentido, o aumento absoluto dos gastos pode não representar o equacionamento do problema.

A partir deste panorama, cabe ressaltar que se a Lei 5.540/68 e os Pareceres 977/65 e 77/69, do antigo Conselho Federal de Educação, tiveram muita importância na definição conceitual e na moldura legal da pós-graduação, os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema (CAPES, 2004).

No entanto, essa nova lógica que vem reestruturando a política de Pós-Graduação tem alavancado reflexões e sinalizações de futuras implicações para as áreas de conhecimento. Ávila (2008) observou um aspecto importante dessa lógica produtivista, uma vez que essa política de avaliação destacou como positiva na



avaliação dos programas, o encurtamento do tempo da formação do pesquisador. Vejamos o trecho em que a autora destaca essa ideia:

O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação. A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado, deverá ser valorizada uma vez que indica uma maior inserção do programa na sociedade (RBPG *apud* ÁVILA, 2008, p. 95)

Com base nisso, alguns pesquisadores têm discutido os reais impactos que esse tipo de formação vem acarretando. A baixa qualidade na formação de doutores tem sido uma dessas preocupações. Outra questão que corrobora a constatação de Silva (2005) é que o sistema de avaliação dos programas de Pós-Graduação tem levado a uma situação paradoxal.

Por um lado, temos a cobrança para que os programas estabeleçam tempos breves de titulação. Por outro lado, sabemos que o ingressante na pós-graduação, especialmente no mestrado traz consigo todos os problemas e mazelas de um ensino, fundamental, médio e superior, precário. (...) Os resultados de tudo isso têm sido um número significativo de titulados e um número bem menos expressivo de profissionais para assumir o papel de pesquisador, meta máxima da pós-graduação *stricto-sensu*”(SILVA, 2005, p.61).

Tais questões precisam ser debatidas constantemente pelas diferentes áreas do conhecimento, inclusive na Educação Física, pois as consequências futuras dessa lógica pragmática e produtivista podem ser devastadoras não só à formação dos pesquisadores na Pós-Graduação e para o ensino superior brasileiro, mas refletem também na sociedade brasileira de um modo mais amplo.

Outra questão que não foi superada trata-se das desigualdades regionais na distribuição dos programas. Essa meta, inclusive, tem sido um dos maiores desafios da educação superior no cenário da pós-graduação, pois, certamente, a desigualdade influi diretamente na produção técnico-científica brasileira. É a partir dessa problemática visualizada que propomos discutir logo abaixo sobre os programas de pós-graduação na

área da Educação Física e Educação, cujas dissertações e teses produzidas por eles foram objetos de investigação deste estudo. Aliás, os programas de Pós-Graduação selecionados estão localizados numa região configurada no contexto brasileiro como menos favorecida na distribuição dos programas.

### **3.3.2 Aconjuntura da pós-graduação em Educação Física e Educação: avanços e dilemas**

A criação dos programas de pós-graduação em Educação Física, como já inicialmente comentada no começo deste capítulo, surge na década de 1970, configurada, como a pós-graduação em geral, pelo modelo norte-americano. Tal período pode ser ainda considerado como marco emblemático da institucionalização, regulamentação e expansão da pós-graduação brasileira.

De acordo com Silva (2005), no ano de 1975, foi dado um dos mais importantes passos em direção da institucionalização definida pela legislação em vigor para promoção da pesquisa e do saber científico da área da Educação Física. A área foi impulsionada pelas medidas suscitadas pelo Grupo de Consultoria Externa (GCE), instituído pela portaria n. 168/75, do Departamento de Educação Física e Desporto (DED) / Ministério da Educação (MEC) que propunha a implantação da pós-graduação na área. Com o discurso de que a Educação Física deveria acompanhar o desenvolvimento geral do país, criou-se o primeiro curso de mestrado na área, em 1977 na USP<sup>27</sup>. Esse acontecimento foi influenciado pelo contexto político, econômico e social da época e a implantação da pós-graduação promoveu um crescimento significativo da produção científica na área nesse período.

Silva (1990) destacou alguns fatores determinantes na produção científica que foram impulsionados pelo processo de redemocratização vivenciado pelo país

[...] na década de 1970, a partir do *Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos* realizado pelo MEC em 1969/1970, que identificou a falta de pesquisa científica na área de Educação Física e Esportes, foram elaborados vários documentos que

---

<sup>27</sup> Silva (2005, p. 52) destaca que “quase 50% dos professores que compunham o corpo docente em 1982, quando o mestrado foi credenciado, foram titulados em instituições norte-americanas”.

fizeram alusão à pesquisa nesta área de conhecimento. Exemplos disto foi o *Plano de Educação Física de Desportos – PED* e os *Planos Nacionais de Educação Física e Desporto – I e II PNED*. Ainda em 1975, em conformidade com o que estabelecia a lei nº 6251, foi elaborada a *Política Nacional de Educação Física e Desportos*. Em 1980, a SEED/MEC elaborou um documento-proposta denominado *Política Nacional de Educação Física e Desportos 1980-85*, depois publicado sob o título *Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desporto 1980/1985*. Também foi criada pela SEED/MEC, em 1979, uma comissão para avaliar a situação da pesquisa em Educação Física e Desportos. Este diagnóstico demonstrou que a evolução não foi condizente com os esforços do governo em aumentar o número de elementos geradores de conhecimento neste setor da atividade científica. Em 1982 foi criada a COPED/SEED/MEC – Comissão de Pesquisa em Educação Física e Desportos, que entre outras finalidades, estabeleceria uma “política” de pesquisa para a área. (SILVA, 1990, p.43)

Com essas implementações, em 1979 foi criado o segundo curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Posteriormente, na década de 1980, ampliaram-se os cursos de mestrado e a produção de dissertações, e, certamente, esse fato alavancou o crescimento significativo da produção científica na área. Nessa década, foram criados cinco novos mestrados: na UFRJ (1980), Universidade Gama Filho (UGF) - 1985, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1988), UFRGS (1989) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1989). Com esses mestrados em funcionamento até dezembro de 1989, a área já possuía 240 dissertações defendidas no país (SILVA, 2005).

Ressalta-se que os acontecimentos políticos que marcaram a sociedade brasileira no final dessa década, como o fim do regime militar, não causaram grandes impactos naquilo que se produziu na forma de dissertações na área até o início da década 1990 (idem).

Segundo Kokubun (2003), na década de 1990, continua crescente a expansão dos programas e, no final de 2000, já havia 10 programas de Pós-Graduação em Educação Física recomendados pela CAPES, sendo 10 mestrados e 5 doutorados, em 22 áreas de concentração. Até aquele momento, foram defendidas 1.088 dissertações e 101 teses (SILVA, 2005). Nesse período, aparecem os indícios de diversificação epistemológica na área, bem como a carência de amadurecimento no que se refere a parâmetros de qualidade. Silva (2005, p. 61) relata que “o crescimento da produção de teses e dissertações decerto é um dado relevante, mas não é o suficiente”.

A partir de 2001 até os dias atuais, observamos que o número de programas só aumentou. Atualmente, já existem 25 programas na área da Educação Física, sendo 12 de Mestrado, 13 de Mestrado/Doutorado. Apesar desses evidentes avanços da produção científica na área e dos expressivos números de programas existentes nos últimos 30 anos, observamos alguns paradoxos. Um deles está relacionado ao desequilíbrio na distribuição geográfica dos programas de pós-graduação no contexto brasileiro, principalmente, por concentrar sua localização, prioritariamente, nas regiões Sudeste e Sul do país. Já as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm ficado à margem nesta distribuição desigual. Inclusive, não há até o momento nenhum programa de Pós-Graduação em Educação Física na região Norte.

Apesar disso, hoje, a região Nordeste já conta com dois Mestrados em Educação Física, criados recentemente, um em 2008 pela Fundação Universidade de Pernambuco (FESP/UPE) em convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e outro, em 2010, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Na região Centro-Oeste também há dois programas de Pós-Graduação em Educação Física: um mais antigo, criado em 1999 pela Universidade Católica de Brasília (UCB/DF) e outro, mais recente, criado em 2006 pela Universidade de Brasília (UNB). Como nosso objeto de estudo está relacionado às dissertações e teses em Educação Física produzidas na região Centro-Oeste, abordaremos, nesse momento, algumas características preliminares desses programas onde a produção científica analisada encontra-se situada.

O primeiro refere-se ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física oferecido pela Universidade Católica de Brasília (UCB/DF), o qual foi pioneiro nessa região do país e, de fato, veio preencher uma lacuna existente nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, onde a inexistência de programas de Pós-Graduação inviabiliza o desenvolvimento científico das regiões. Logo em seguida, esse programa já iniciou as atividades do Doutorado em Educação Física, a partir do segundo semestre de 2005.

O Programa de Pós - Graduação *Stricto-Sensu* em Educação Física da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF), para os Cursos de Mestrado e Doutorado voltam suas discussões à área de concentração Atividade Física e Saúde. Já as linhas de pesquisas se concentram em três, são elas: 1) Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde; 2) Aspectos Socioculturais e Pedagógicos Relacionados à

Atividade Física e Saúde; 3) Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento<sup>28</sup>.

O segundo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), existente nesta região, oferece curso de Mestrado em Educação Física pela Universidade de Brasília (UNB), recomendado pela CAPES em fevereiro de 2006, sendo o primeiro curso na área, em uma universidade pública nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Esse Programa se estrutura atualmente, a partir da área de concentração – Atividade Física e Esporte e das linhas de pesquisa: **Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e a Saúde**; Exercício Físico e Reabilitação para Populações Especiais; Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer<sup>29</sup>. Essas linhas foram delineadas em função do caráter interdisciplinar que permeia o campo da Educação Física, além da referência às áreas de atuação e produção científica do corpo docente do curso.

Podemos observar inicialmente, que os dois Programas da área da Educação Física localizados na região Centro-Oeste possuem características bastante semelhantes em relação à quantidade de linhas de pesquisas voltadas à área biológica e à reabilitação, as quais se sobressaem em relação àquelas voltadas às áreas socioculturais e pedagógicas. Inclusive essas linhas aparecem em menor proporção não só nesses dois Programas da região Centro-Oeste, mas na maioria dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. De certa forma, a situação corrobora ainda mais para o distanciamento entre aquilo que se produz e/ou pesquisa no contexto universitário e os dilemas, interesses e reais necessidades da sociedade. Sobre o assunto, Manoel e Carvalho (2011, p. 401-402) explicam:

Os conhecimentos produzidos pela cinesiologia em geral e pela biomecânica em particular têm grande potencial de generalização, mas as aplicações na resolução de problemas e no desenvolvimento de bens e serviços requerem um investimento na pesquisa orientada aos dilemas que as populações enfrentam. Os estudos pedagógicos são delineados para responder a tal demanda. Restringir essa produção com base em uma política científica que

---

<sup>28</sup> Faculdade de Educação Física – Pós-Graduação. Disponível em [http://gepafi.tempsite.ws/fefunb/index.php?option=com\\_content&view=article&id=66&Itemid=149](http://gepafi.tempsite.ws/fefunb/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=149). Acesso em 05 de outubro de 2011.

<sup>29</sup> Pós-Graduação / Educação Física. Disponível em: <http://www.ucb.br/Cursos/131EducacaoFisica>. Acesso em 05 de outubro de 2011.

se justifica por meio de critérios que valorizam a produtividade quantitativa, em detrimento do impacto e da relevância social da produção científica, implica também em abdicar das pesquisas que legitimam, acadêmica e profissionalmente, a educação física.

(...) Estudantes de graduação no Brasil e nos Estados Unidos sabem cada vez mais sobre as bases moleculares da contração muscular e menos sobre planejar um currículo e conduzir uma aula. Esse desequilíbrio reflete o investimento que se faz nas pesquisas em biodinâmica, em detrimento das pesquisas pedagógicas.

Esse potencial de generalizações dessas subáreas podem estar relacionadas à “tendência geral para *o formalismo metodológico* (utilizado para dar substância para as vazias aspirações à “universalidade”) e para a metodologia da metodologia: aspectos particularmente proeminente no século XX, mas de modo algum a ele limitados” (MÉSZÁROS, 2004, p. 319).

De fato, o contexto específico de uma área pode ser explicado pelas influências e manifestações mais amplas de uma grande área. Diante das evidências, o ponto de vista de Mészáros (2004) é bastante pertinente para compreendermos a lógica que circunscreve as vantagens, historicamente estabelecidas, dos cientistas (pesquisadores) vinculados às ciências naturais aos das ciências humanas. O autor relata

O que está em questão aqui é que, como os cientistas naturais precisam trabalhar dentro da estrutura de apoio e complexos instrumentais tangíveis (além de dispendiosos), necessitam assegurar recursos materiais incomparavelmente maiores, como condição elementar de sua atividade, do que seus colegas do setor de “humanas”, nas universidades e na sociedade em geral. (...) os cientistas naturais são até menos “*freischwebend*” (isto é, “livres” ou “desvinculados”, no sentido de Mannheim) do que seus colegas nas ciências humanas e sociais. Sociólogos e filósofos podem continuar a escrever livros críticos à ordem estabelecida mesmo que tenham sido colocados em inúmeras “listas negras”. É claro que o mesmo não se aplica aos cientistas naturais, os quais perdem *as condições instrumentais e institucionais* indispensáveis a sua atividade, se ousarem criticar a ameaça à sobrevivência humana (...). Sem dúvida, tal diferença nas condições objetivas da produção intelectual põe em relevo a medida da dívida da sociedade para com os cientistas que se levantam contra os perigos que eles percebem, desafiando as conseqüências. Ao mesmo tempo, também ajuda a explicar por que, *em média* – nas universidades e em toda parte -, os cientistas naturais assumem uma posição consideravelmente mais conservadora do que seus colegas do setor de humanas, em vez de ter mais objetivos e

neutros, mais independentes e, portanto, potencialmente mais críticos, como sugere a lenda (MÉSZÁROS, 2004, p. 284).

Nessa direção, fica evidente, por um lado, que as pesquisas com enfoques nas ciências naturais ainda possuem maior valorização em detrimento daquelas orientadas nas ciências humanas e sociais e, por outro, o quanto a recorrência dessa hegemonia também demonstra a dificuldade que essa área possui em problematizar a intervenção, principalmente no âmbito escolar.

No bojo de tais questões está a classificação da área de conhecimento da Educação Física nos órgãos de fomento, como a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nos quais essa área encontra-se incluída como subárea na grande área de Ciências da Saúde (área 21), juntamente com a Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Em seu documento de área (2009), aponta para uma forte expectativa de crescimento quantitativo e qualitativo da sua produção científica, com características bastante diversificadas, como também reconhecem o seu caráter multiprofissional e interdisciplinar, variando desde as áreas biológicas e médicas, até as áreas das humanidades (CAPES, 2009). Porém, acenam para suas contradições

Este aspecto, acrescido do reduzido número de periódicos internacionais indexados que atendem satisfatoriamente às Áreas de Concentração e respectivas Linhas de Pesquisa, exige um grande esforço para se atender aos percentuais máximos de periódicos em estratos mais altos, pois as publicações acontecem em inúmeros periódicos nacionais de diversas áreas do saber. Destaca-se, por outro lado, que há reduzido número também de periódicos nacionais específicos da área que estejam indexados nas principais bases de referência, o que lhes impossibilita uma boa estratificação no qualis periódicos (CAPES, 2009).

Diante deste quadro, no Qualis periódico da área de Educação Física, não estão presentes os periódicos vinculados às áreas das Ciências Sociais, Aplicadas e Ciências Humanas, classificados como Internacional A ou B. Assim, as pesquisas que possuem orientação diferente dessa grande área da saúde ficam prejudicadas e, com isso tanto os

pesquisadores quanto a veiculação do conhecimento produzido na área saem prejudicados na busca de financiamentos junto às agências de fomento.

Dessa forma, os pesquisadores da área da educação física que produzem pesquisas nas subáreas socioculturais e pedagógicas (grupo contra-hegemônico) têm ficado extremamente prejudicados nos programas de pós-graduação, pois, segundo Manuel e Carvalho (2011, p. 401):

Suas produções científicas são desqualificadas e, no cotidiano do trabalho na universidade, enfrentam as pressões das gestões e de órgãos de fomento que privilegiam e investem em pesquisa baseada em um modelo de ciência que não considera a diversidade e a singularidade da natureza dos objetos de investigação. Há um abismo crescente entre as prioridades das universidades e os dilemas da sociedade que caracterizam a necessidade de informação, conhecimentos e intervenção responsáveis e adequados.

Sobre este debate, autores da área têm se manifestado e se posicionado a respeito. Para alguns, os critérios avaliativos utilizados na grande área de Saúde (para estudos oriundos das ciências naturais / biodinâmica) devem se diferenciar daqueles utilizados na subárea sociocultural (estudos que se amparam nas ciências sociais e humanidades / socioculturais) (KOKUBUN, 2003; BETTI et. al. 2004). Esses mesmos autores discordam sobre a permanência dos instrumentos e concepções de ciência utilizados na avaliação da Capes, bem como do trato especial da subárea sociocultural e a incorporação de indicadores qualitativos dentre os critérios de avaliação.

Já Bracht (2006) observa que se, por um lado, pela própria história da área da Educação Física seria pertinente alocá-la na grande área da Saúde, por outro, pelo crescimento e avanços notórios nas últimas três décadas dos aportes teóricos baseados nas ciências humanas no âmbito das pesquisas da área da EF, uma outra alocação igualmente pertinente seria a da grande área das Ciências Humanas.

Na verdade, a discussão em torno da disputa hegemônica na área tem sido reconhecida, e isto reflete o seu amadurecimento teórico/crítico. No entanto, considerar a educação física como prática social talvez deveria chamar mais a atenção da comunidade científica na atual conjuntura, pois tem sido “gritante” a necessidade de superar o abismo que ainda se manifesta tão presente entre o que é priorizado no



contexto científico e os reais dilemas e necessidades da sociedade e, nesse contexto, destacar qual tem sido o papel da educação física para minimizar tal necessidade social.

Inclusive, essa problemática tem sido constatada em estudos recentes, desenvolvidos na área, como o de Ventura (2010) que ao analisar os textos publicados em dois importantes congressos da educação física, observou, dentre outras coisas, que não há preocupação dos pesquisadores, principalmente daqueles vinculados ao Paradigma Positivista, com os inúmeros problemas pelos quais a área tem passado nas últimas décadas, como as políticas públicas para a formação profissional e as resoluções para a intervenção pedagógica e profissional dos egressos dos cursos de graduação, no campo escolar e não escolares. Além disso, o autor enfatiza que apesar de todo o avanço na sustentação teórica das Ciências Biológicas, “muito pouco deste conhecimento foi dado à apropriação dos homens e mulheres da classe trabalhadora. Portanto, a produção do conhecimento que as crises geraram, não foi usada para o trabalhador, para melhorar as condições das relações sociais no trabalho” (VENTURA, 2010,p.93)

Tudo isso sem deixar de ressaltar a contradição visualizada na grande área da saúde, pois, embora a Educação Física pertença, atualmente, apenas a essa grande área, temos percebido que exatamente nesse “território”, ela tem ficado à margem na composição de equipes multidisciplinares de saúde. Em poucas oportunidades vê-se a existência de profissionais de Educação Física em hospitais e outros centros de intervenção em saúde.

Outra questão observada, diz respeito ao interesse que vários professores/pesquisadores da área da Educação Física têm demonstrado em fazer sua Pós-Graduação em outras áreas do conhecimento, principalmente em programas da área da Educação. Se por um lado esse fato está relacionado ao desequilíbrio regional, pela pouca oferta de programas em Educação Física na região, como já comentado na introdução desta tese, por outro, supomos que seja pela insatisfação com o perfil dos programas de Pós-Graduação em Educação Física existentes. Em função disso, a interface da Educação Física com diferentes áreas das Ciências Humanas, principalmente com a Educação<sup>30</sup> tem aumentado significativamente. Silva (2005) corrobora nosso comentário ao relatar que

---

<sup>30</sup> Tanto a área da Educação quanto a área da Educação Física são campos científicos que apresentam outros problemas e perspectivas que lhes são comuns, entre eles, a condição de “ciências aplicadas” e dos “colonialismos epistemológicos”. De acordo com Sanchez Gamboa (2007) estas duas áreas são tributárias de outras áreas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Biologia, a história, a Filosofia.

Dos anos de 1990 aos dias atuais, observou-se um estreitamento das relações da área da educação física com diferentes áreas das ciências humanas: educação, história, filosofia, antropologia, sociologia e outras. Um grande número de professores da área da educação física qualificou-se nesse período, em nível de mestrado e doutorado, em programas de ciências humanas, principalmente na educação. Isso se deveu tanto à incapacidade dos mestrados e doutorados em educação física atenderem à demanda da área, quanto aos desejos de vários profissionais que, não satisfeitos com o perfil dos programas existentes, buscaram em outras áreas alternativas mais próximas dos seus interesses político-acadêmicos (SILVA, 2005, p.63, grifo nosso).

Foi todo esse contexto demonstrado pela área que nos levou a analisar as pesquisas em Educação Física produzidas na região Centro-Oeste, não somente aquelas desenvolvidas nos programas da área da Educação Física da UCB/DF e da UNB, mas, entender a característica das pesquisas que têm como objeto de estudo a Educação Física, quando produzidas nos programas de *Pós-Graduação em Educação* da UFMS, UCDB, UFMT, UFG/GO, PUC/GO e UNB localizados nesta região do país.

Para tanto, vale explicitar, como tem se caracterizado a pesquisa em educação no contexto da Pós-Graduação nessa área (educação), ao longo de sua trajetória histórica de mais de quarenta anos de existência. Como já relatado anteriormente, no campo educacional, diversos autores ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 contribuíram significativamente com essa área, ao buscarem compreender as características e o papel da pesquisa no âmbito da Pós-Graduação em Educação. Esses autores são: Almeida (1972); Gouveia (1974), Di Dio (1976), Goergen (1981), Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Gatti (1983), Warde (1990), Weber (1992).

Para visualizarmos essa trajetória, optamos em relatá-la a partir da síntese elaborada por Bittar (2009, p. 17) dos períodos constitutivos da pesquisa em educação no Brasil. O primeiro período compreende de 1938 (Criação do INEP) a 1956 (Fundação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa) e suas principais características estavam voltadas à produção científica fundamentada em preceitos psicopedagógicos (década de 1940), bem como foi o início da organização do campo pelas mãos de Anísio Teixeira: racionalização do aparato administrativo no sentido weberiano de burocratização (órgãos técnicos).

No segundo período, datado de 1956 (Fundação do Centro brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa) e 1965 (Criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC/RJ), a produção foi caracterizada pelo predomínio da

Sociologia e dos estudos de caráter funcionalista, baseados na teoria do capital humano (educação como fator de desenvolvimento), bem como se sobressaíram as pesquisas em história da educação desenvolvidas na USP e nas Faculdades de Filosofia (SP) lideradas por Laerte Ramos de Carvalho e as pesquisas de caráter empírico, voltadas aos problemas da educação nacional, realizadas pelo CBPE e CRPEs.

Já no terceiro período que abrange o ano de 1965 (Criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC/RJ) a 1985 (Fim da ditadura militar); destacam-se as pesquisas “oficiais, legalistas”; estudos de natureza econômica e tecnicista; teoria do capital humano. O positivismo se faz presente no campo, principalmente nas pesquisas em Psicologia da Educação. Neste momento, a Pós-Graduação substituiu função de agências de Pesquisa: predomínio das interpretações idealistas, economicistas, reprodutivistas. Outro fato importante desse período foram as primeiras críticas de caráter marxistas: a escola como aparelho ideológico de Estado (Althusser), momento negativista; valorização do não formal; influência do pensamento de Gramsci, especialmente no início dos anos 1980.

O quarto e último período retratam a fase de 1985 (fim da ditadura) a 2005 (quarenta anos da Pós-Graduação no Brasil. Consolidação da Pós-Graduação como *locus* da produção do conhecimento). Ocorreu nesse período, a ampliação do campo: criação de entidades científicas, ampliação e diversificação das pesquisas. A década de 1990 desencadeia a crise dos paradigmas herdados da razão iluminista (positivismo, marxismo). Houve ainda a tentativa de aliar nível de explicação empírico (ser) ao hermenêutico (deve ser), bem como a transposição do método de avaliação aplicado às “ciências duras”, ao campo das humanidades. Outro aspecto importante do período foi a avaliação sistêmica da pesquisa educacional: mudança de conceito para nota, classificação de Programas com nível de qualidade internacional, periódicos e eventos. Aliado a isso, surgiu ainda no cenário acadêmico a emergência dos novos paradigmas epistemológicos, denominados pós-modernos.

Nesse decorrer, muitas mudanças foram se consolidando, principalmente, quando os Programas foram implantados, se se comparar à época das pesquisas educacionais produzidas no INEP, como relatou Bittar (2009). Segunda essa autora, isso se deveu a dois fatores: “1) o contexto histórico que marcou o fim da ditadura (1985) e propiciou o surgimento de entidades científicas, bem como de grupos de pesquisas, tornando o campo mais complexo; 2) a expansão da Pós-Graduação brasileira a partir da década de 1990”. Além disso, outro fator que determinou o padrão da produção

científica desse período foram as intervenções da conjuntura internacional, por meio da hegemonia das políticas neoliberais.

De fato, as abordagens teóricas, praticadas no campo acompanharam as tendências históricas concretas de seu período, constituindo um fator de disputa pela hegemonia.

Diante desse panorama e com a sua rápida expansão, hoje, já se ultrapassam mais de cem Programas espalhados pelo país, mais especificamente, na região Centro-Oeste, onde há atualmente seis programas de Pós-Graduação em Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE) é o mais antigo da região e, sem dúvida, um dos mais consolidados do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do País. Esse Programa foi fundado em 1975, e já formou diversas gerações de novos quadros para o campo da educação, firmando-se como um importante dispositivo de compreensão crítica e de mudança, em prol do desenvolvimento regional e nacional.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília é articulado em torno de seis áreas de concentração: 1) Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico com as Linhas de pesquisa - Aprendizagem e Mediação Pedagógica; Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano; 2) Educação e Comunicação – com as Linhas de pesquisa - Educação, Mídias e Mediações Culturais; Educação, Arte e Linguagens Linhas de pesquisa: Educação, Mídias e Mediações Culturais; Educação, Arte e Linguagens; 3) Políticas Públicas e Gestão da Educação – Linhas de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior; Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica; Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude; 4) Desenvolvimento Profissional Docente – Linha de pesquisa: Formação Docente, Currículo e Avaliação; 5) Educação e Ecologia Humana – Linhas de Pesquisa: Ecologia Humana e Práxis Pedagógica; Subjetividade e Complexidade na Educação; 6) Educação em Ciências e Matemática – Linhas de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática e o Pensamento por Conceitos.

Além desse, outros dois estão localizados no estado de Goiás, ambos em Goiânia capital. Um deles é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FE/UFG (Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás), o qual tem mais de 25 anos de existência. Nesse período foram defendidas, aproximadamente, mais de 300

dissertações e teses<sup>31</sup>. Inclusive, esse PPGE foi o primeiro Programa em Educação da Região Centro-Oeste a implementar o curso de Doutorado em Educação, em 2002, após credenciamento da CAPES. O Programa organiza-se por meio de cinco linhas de pesquisa: a) Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; b) Estado e Políticas Educacionais; c) Cultura e Processos Educacionais; d) Formação e profissionalização docente, práticas educativas; e) Fundamentos dos processos educativos. Essas linhas estão, por sua vez, articuladas aos núcleos de pesquisa da FE/UFG que as integram e simultaneamente as apoiam. Atualmente, o Programa tem nota 5, atribuída pela CAPES.

Localizado nesse mesmo estado, existe também o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Goiás, com Mestrado implantado em 1999 e recomendado pela CAPES em março de 2001. Em 2006, o Programa obteve da CAPES a autorização para implantação do Doutorado em Educação. Esse Programa centra suas atividades investigativas e curriculares nas práticas educacionais inseridas em contextos socioculturais, econômicos e históricos, de forma que a educação seja entendida a partir da sua natureza multidimensional, “como processo de comunicação e interação, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem do ser humano, implicando modalidades pluridisciplinares de investigação e de produção de conhecimento”<sup>32</sup>. As dimensões que abrangem a compreensão do fenômeno educativo resultam em três linhas de pesquisa: 1) Teorias da Educação e Processos Pedagógicos; 2) Estado, Políticas e Instituições Educacionais; 3) Educação, Sociedade e Cultura.

Já no estado de Mato Grosso, existe o Mestrado em Educação, o qual foi o primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo criado em 1987 e a primeira turma com início em 1988. Desde 1992, depois em 1998 e 1999, até mais recentemente, em 2008, o Programa passou por algumas reformas na sua organização estrutural, criando-se uma única área de concentração – Educação - e cinco linhas de pesquisa. Atualmente, suas linhas de pesquisa são: 1) Culturas escolares e linguagens; 2) Educação em ciências e matemática; 3) Organização escolar, formação e práticas pedagógicas; 4) Cultura, Memória e Teorias em Educação; 5) Movimentos sociais, política e educação popular. Nesse mesmo ano, teve início o curso de Doutorado que contempla as duas últimas linhas de pesquisa do Mestrado.

---

<sup>31</sup>Disponível em: (www.fe.ufg.br/ppge)

<sup>32</sup>Programa de Pós-Graduação. Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. CPGSS. Mestrado e Doutorado. Educação. Disponível em: [http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id\\_secao=463&id\\_unidade=14](http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id_secao=463&id_unidade=14).

Já o estado do Mato Grosso do Sulé contemplado com duas instituições: uma privada e outra pública, com Programas de Pós-Graduação em Educação. A instituição privada trata-se da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) que teve seu curso de Mestrado iniciado em 1994, e o Doutorado em 2010. Possui uma área de concentração – educação – e três linhas de pesquisa: 1) Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; 2) Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; 3) Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), existe o Programa de Pós-Graduação em Educação que teve o processo seu processo de implantação iniciado desde 1988. De lá pra cá, mudanças para o seu melhor aproveitamento foram realizadas, dentre as quais convênios com a Unicamp (1988-1991), fato importante que a induziu, depois desse período, a tornar-se autônoma e funcionar segundo sua proposta de Pós-Graduação. Até 2004, o programa esteve organizado em quatro linhas de pesquisa: Educação e trabalho; Ensino de ciências e matemática; História, políticas e educação; Escola, cultura e disciplinas escolares. No final de 2004, implantou-se mais uma linha: Educação, Psicologia e Prática Docente, passando-se, pois, a cinco Linhas de Pesquisa. O programa de Doutorado dessa universidade iniciou-se em 2004.

Nessa conjuntura, dentre as mudanças na pós-graduação ocorridas durante a década de noventa, uma delas esteve voltada à superação do modelo de áreas de concentração centralizadas no ensino, passando-se à estruturação dos programas com base nas linhas de pesquisa com prioridade à produção do conhecimento, ou seja, buscaram-se alternativas na organização das condições da produção e no trato ao conhecimento científico (SANCHEZ GAMBOA, 2003). Esse autor esclarece que,

Apesar das mudanças visualizadas de áreas de concentração para linhas de pesquisa ter propiciado certas mudanças nas condições da produção da pesquisa com destaque para o trabalho coletivo em que a pesquisa ganhou destaque em face as disciplinas obrigatórias e na alocação de recursos e distribuição de espaços físicos em torno de grupos, laboratórios e oficinas, entretanto, *não superou a divisão dos saberes* imposta pela concepção analítica de ciência, nem recuperou, como base da pesquisa, os problemas vinculados ao mundo da necessidade e à dinâmica histórica da sociedade, nem consolidou as abordagens complexas sobre a realidade educacional (SANCHEZ GAMBOA, 2003, p. 86).

Ressaltamos ainda que, pela própria trajetória histórica da universidade brasileira e da relação de seus intelectuais com a política, como já mencionou Bittar (2009), o campo científico brasileiro tem sido um espaço privilegiado que culmina disputa pela hegemonia nas áreas. A autora observou que essa característica foi marcante na história da pesquisa educacional, com o advento dos Programas de Pós-Graduação nas universidades brasileiras.

Nessa acepção, podemos constatar a estreita relação dessas duas áreas do conhecimento (Educação Física e Educação), suas similitudes e contradições, quando o que se evidencia há mais tempo na Educação e, atualmente na Educação Física, é a disputa de poder do pensamento no campo (VENTURA, 2010). Por isso, cabe retomar as palavras de Bourdieu que concebe o campo científico como um espaço social como outro qualquer, cheio de relações de força e disputas que visam beneficiar interesses específicos dos participantes desse campo. O “objeto de disputa” do campo científico é a posse exclusiva da autoridade científica, ou seja, de uma condição em que é reconhecida a capacidade de “produzir ciência” por parte de um determinado indivíduo, capacidade que pode garantir a esse, um determinado poder social.

O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1994, p.122).

Esclarece-se que com os novos rumos da política de Pós-Graduação a partir da década de 1990, temos observado um aumento rápido de Programas nessas duas áreas, bem como os critérios de avaliação realizados pela Capes têm exigido prazos breves para titulação, e os estudantes, para cumprirem tal prazo, trazem em seu bojo as mazelas de um ensino básico e superior precários, como já comentou Silva (2005). A pobreza teórica, os modismos temáticos (privilegiar determinados temas que estão em alta em detrimento de outros ainda pouco compreendidos) conduzem à situações que dificultam a qualidade da produção e a formação de novos pesquisadores no âmbito da Pós-Graduação, o que tem levado grande parte das dissertações e teses produzidas nesses

Programas a cumprir mais a *função de certificação* do que a de efetiva formação de novos pesquisadores, como ressaltou Bittar (2009).

No mais, outra situação observada nesse contexto diz respeito à escolha em estudar um determinado objeto em detrimento de outro, o qual não deve ser caracterizado como uma mera opção do pesquisador, como muitas vezes pode parecer. De fato, constatamos essa realidade quando apresentamos este estudo, na sua fase de projeto de tese, em Congressos científicos da área, por questões levantadas pelos próprios estudantes/pesquisadores ali presentes.

Ao apresentar o levantamento do número de pesquisas (com temáticas em Educação Física) produzidas nos Programas da Educação por professores/pesquisadores da área de formação em Educação Física, alguns estudantes/pesquisadores da área relataram que esse número era maior do que aqueles que selecionamos. Posteriormente, instigados por essa revelação, ao rever a seleção dos dados, identificamos que os autores/pesquisadores da área da Educação Física e suas respectivas dissertações ou teses “não selecionados”, como reivindicaram os estudantes/pesquisadores, de fato, não o foram porque seus estudos *não tomaram como objeto a própria área da Educação Física*, mas sim, outro. O fato nos levou a supor que isso pode ter ocorrido não necessariamente por decisão própria, mas por buscarem “obedecer” o que tem sido importante ou não ser investigado, seguir aos padrões – dos orientadores e das linhas de pesquisa - já estabelecidos dos programas aos quais se vincularam.

Sobre este assunto, Bittar (2009, p.14) esclarece:

Segundo analisou Bourdieu, existe uma hierarquia social dos objetos, e o estabelecimento do que é importante ou não ser estudado também é definido pela disputa que se trava no campo. Portanto, quando um pesquisador, principalmente na condição de iniciante, escolhe um objeto de estudo, ele o faz dentro de parâmetros já estabelecidos anteriormente; assim, é inteiramente ilusória a crença de que tem a liberdade de escolha.

Essa disputa pelo monopólio científico tanto pode estabelecer a necessária renovação do campo quanto prolongar posições hegemônicas. (...) por exemplo, a reincidência de temas é prática antiga e tudo indica que as circunstâncias atuais nas quais se desenvolve a Pós-Graduação no Brasil não mudarão essa tendência. Isto porque há um desconhecimento quase total, por parte de quem está iniciando a sua vida na pesquisa, sobre o que já foi produzido no passado, o que acarreta em escolhas de temas já repetidamente abordados ou mesmo de temas irrelevantes, o que, no final das contas, é um grande prejuízo ao avanço do conhecimento.



A concorrência pelo poder, pela hegemonia no campo científico pode ser justificada e/ou, na verdade, estimulada pelos próprios critérios de avaliação conduzidos pela CAPES, pois os grupos buscam “o controle de critérios de concessão de auxílios e recursos financeiros para a pesquisa; obtenção das maiores fatias desse bolo de recursos e controle na admissão de pessoal para integrar o corpo acadêmico dos departamentos” (MANOEL e CARVALHO, 2011, p. 403).

Essas evidências e dilemas comuns sobre as diretrizes políticas da Pós-Graduação, das quais destacamos os prazos para titulação; os critérios de avaliação; seus reflexos na produção dos pesquisadores; a disputa pela hegemonia dos grupos no campo e seu controle; refletem, de um modo geral, uma tendência recorrente hoje nas universidades, a chamada tecnocracia (MÉSZAROS 2009), como também a tecnociência – ciência e tecnologia a serviço de interesses econômicos e políticos. E como essa nova tendência é parte do sistema capitalista, ela se torna responsabilizada pela persistência das falhas mais gritantes da humanidade: fome, miséria, violência, degradação do meio ambiente e uso predatório dos recursos naturais (OLIVEIRA, 2002). Desse modo, trata-se de perceber como a universidade tem sido submetida a uma reforma neoliberal, de modo a promover sua mercantilização<sup>33</sup>, uma realidade regulatória cada dia mais presente no contexto universitário, impulsionada pelas diretrizes das políticas de Pós-Graduação aí implantadas.

Diante das evidências, reforçamos que este debate e os estudos que contemplam tais problemáticas devem ser cada vez mais instigados, assim como a preocupação não apenas com a qualidade dos produtos (dissertações e teses) desenvolvidos nesse sistema, mas também com o que tem sido produzido e para quem devem ser motivo de reflexão constante dos que se preocupam com a responsabilidade social da ciência, com as dificuldades de problematizar a intervenção das áreas de conhecimento como prática social, vislumbrando os reais interesses e necessidades da sociedade e o papel tanto da Educação quanto Educação Física nesse contexto.

---

<sup>33</sup> Segundo Oliveira (2002, p. 26) “Uma das facetas do processo de mercantilização da Universidade é a – digamos assim, - ‘tecnologização’ da pesquisa que nela se faz (o que leva à mercantilização não é a tecnologização em si, mas a tecnologização num contexto em que a tecnologia já se encontra totalmente mercantilizada). Este movimento consiste na valorização do potencial tecnológico das pesquisas como critério para a distribuição de recursos, em detrimento do ideal da ciência pura, conhecimento como um fim em si mesmo e, num plano ainda mais concreto, nas campanhas para incentivar os pedidos de patentes por parte dos pesquisadores universitários”

Em seguida, no próximo capítulo, relataremos os procedimentos metodológicos adotados para identificação e critérios de seleção das fontes, os instrumentos construídos para organização, sistematização e análise dos dados, e explicitaremos a caracterização dos dados de nosso estudo.

## **4 TRAJETÓRIA PARA A CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar, num primeiro momento, como se desenvolveu a trajetória para a coleta do material empírico do estudo, a identificação das fontes e seus dados, os critérios de escolhas e os procedimentos adotados para a seleção e confecção do instrumental de coleta e análise dos dados.

### **4.1 Procedimentos adotados para identificação, seleção e confecção do instrumental de coleta e análise dos dados das pesquisas em Educação Física**

As fontes selecionadas foram as dissertações e teses em Educação Física defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação/ PPGE da UFG (Universidade Federal de Goiás), PUC/GO (Pontifícia Universidade Católica de Goiás), UNB (Universidade de Brasília), UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física / PPGEF da UCB/DF (Universidade Católica de Brasília) e da UNB (Universidade Nacional de Brasília), desde o início de criação desses cursos até 2010.

A escolha pelas fontes produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação só foi definida em função do levantamento inicial, realizado no banco de dados da Capes para a seleção das pesquisas em Educação Física. Detectamos a existência de pesquisas com temáticas voltadas à área da Educação Física desenvolvidas em outras áreas do conhecimento nessa região do país, embora o maior número desses estudos foi desenvolvido em programas da área da educação. A Tabela 1 expressa a justificativa que evidencia tais dados:

**Tabela 1** – Volume das pesquisas com temáticas em EF produzidas em diferentes Programas de Pós-Graduação localizados nos estados da região Centro-Oeste

ESTADOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE E O DISTRITO FEDERAL	GOIÁS		MT	MS		DF		Total
	UFG	UCG	UFMT	UFMS	UCDB	UNB	UCB	
<b>PROGRAMAS</b>								
<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>66</b>
CIÊNCIAS DA SAÚDE	1	-	-	-	-	7	-	8
PSICOLOGIA	-	1	-	-	1	1	-	3
SAÚDE E DESENV. NA REGIÃO CENTRO-OESTE	-	-	-	1	-	-	-	1
SAUDE COLETIVA	-	-	1	-	-	1	-	2
FILOSOFIA	-	-	-	-	-	-	-	-
NUTRIÇÃO HUMANA	-	-	-	-	-	1	-	1
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	-	-	-	-	-	1	-	1
GERONTOLOGIA	-	-	-	-	-	-	1	1
HISTÓRIA	-	-	-	1	-	-	-	1
CULTURA VISUAL	1	-	-	-	-	-	-	1
SOCIOLOGIA	1	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL	19	11	14	11	8	21	2	86

Fonte: Banco de dados da Capes (2010)

De acordo com a Tabela 1, podemos confirmar que os Programas da área da Educação foram aqueles que apresentaram o maior número de pesquisas produzidas com temáticas relacionadas à área de Educação Física, e isso foi decisivo para definirmos nosso critério de escolha por esses programas. Esclarecemos ainda que o número de pesquisas produzidas nos programas da Educação por professores/pesquisadores da área de formação em Educação Física são bem mais do que aqueles que selecionamos, no entanto, são estudos que não tomaram como objeto propriamente a área da Educação Física. Assim, esses estudos, com seus respectivos autores, não foram selecionados, pois outro critério do nosso estudo foi investigar somente aquelas pesquisas cujo objeto de estudo fosse a Educação Física.

A coleta das dissertações e teses desses Programas de Pós-Graduação foi realizada a partir das listagens disponibilizadas nas bibliotecas online de cada Programa e na base de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) que disponibiliza um banco de dados com toda a listagem atualizada da produção científica dos Mestrados e Doutorados desses Programas.

Estabelecemos como critério para identificação e seleção das dissertações e teses, a leitura dos títulos e resumos constantes dos trabalhos, a partir da expressão *Educação Física*. Além dessa, foram consideradas para a identificação temáticas relacionadas à área que expressavam especificamente: Dança, Corpo, jogos, atividade física e saúde, treinamento, esportes. Outro critério que definimos para a seleção dos trabalhos foi confirmar a formação inicial dos autores em Educação Física, sendo que,

diante de dúvida quanto à identificação desses estudos, recorreremos ao currículo lattes dos autores para confirmar se sua formação inicial foi ou não realizada nessa área.

A partir disso, foi organizada uma listagem (Banco de dados) contendo as informações disponíveis tanto nas listagens disponíveis pelos Programas como no banco de teses e dissertações da Capes. As informações foram: Autor, título, orientador, IES, PPG, área de conhecimento, linha de pesquisa, resumo e palavras-chave.

Até 2010, defendeu-se um total de 294 pesquisas em Educação Física, se somadas às pesquisas identificadas tanto nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, quanto nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do Distrito Federal.

Na área de Educação, por sua vez, conforme se observa na Tabela 2, produziu-se um total de 2.393 dissertações e 73 teses distribuídos nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS, UCDB, UFMT, UFG/GO, PUC/GO e UNB, desde o início de criação desses cursos. A partir dessa busca foi possível identificar um total de 70 trabalhos que possuem temáticas relacionadas à área da Educação Física.

**Tabela 2** – Demonstrativo da Instituição, conceito/CAPES, início dos programas de **Pós-Graduação em Educação** e total de dissertações defendidas, identificadas e disponíveis

Instituição/ Programas		Conceito/ CAPES		Início do curso		Dissertações e teses até 2010		D e T <b>identificadas</b> - Educação Física como objeto de estudo		Disponíveis	
	Estado	(M)	(D)	M	D	Diss.	Teses	D*	T*	D*	T*
UFMS	MS	4	4	1988	2004	292	1	9	-	2	-
UCDB	MS	5	-	1994	-	231	-	7	-	6	
UFMT	MT	4	4	1988	2008	613	-	13	-	5	-
UFG/GO	GO	5	5	1985	2002	395	51	16	1	14	1
PUC/GO	GO	4	4	2001	2006	135	9	10	1	5	1
UNB	DF	4	4	1975	2001	727	12	13	-	2	-
Total						2393	73	68	2	34	2
						2466		70		36	

D\* - Dissertações; T\* - Tese.

Fonte: SACARDO (2012)

Podemos observar que do total de 70 dissertações e teses identificado, apenas 34 dissertações e 2 teses estavam disponíveis com o texto completo.

Já no Programa de Pós-Graduação em Educação Física foi produzido até 2010 um total de 221 dissertações e 4 teses, como se verá na Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3** – Demonstrativo da Instituição, conceito/CAPES, início dos programas de **Pós-Graduação em Educação Física** e total de dissertações defendidas.

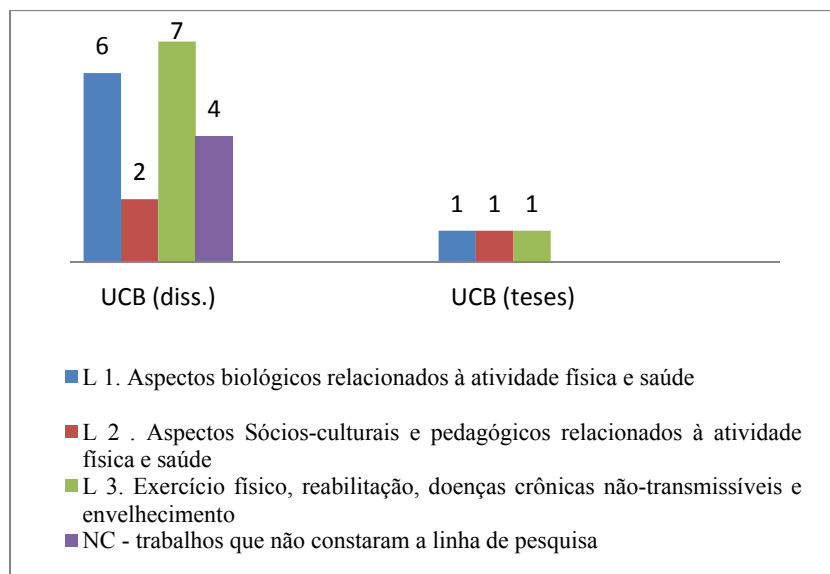
Instituição	Conceito/CAPES		Início do curso		No. dissertações e teses defendidas até 2010		Disponíveis		25% das D/T disponíveis	
	M	D	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	D*	T*	D*	T*
UCB/DF	4	4	1999	2005	183	11	78	11	19	3
UNB/DF	3	-	2006	-	38	-	32	-	8	-
Total					221	11	110	11	27	3
					232		121		30	

D\* - Dissertações; T\* - Tese.

Fonte: SACARDO (2012)

Vê-se que até o ano de 2010, defendeu-se um total de 221 dissertações e 11 teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física em toda a região. No entanto, para compor o estudo, localizamos disponível um total de 110 dissertações e 11 teses. Nesse caso, diante da impossibilidade técnica da leitura de todas as dissertações e teses defendidas nesses Programas (UCB e UNB), adotamos como procedimento a retirada de uma amostra de 25% do total dos estudos disponíveis. Essa amostra foi tomada por meio da técnica de seleção estratificada e sistemática. As pesquisas foram distribuídas pela área de concentração do Programa, linhas de pesquisa e datas de defesa. Foi dado um número para cada uma delas, da mais antiga a mais recente.

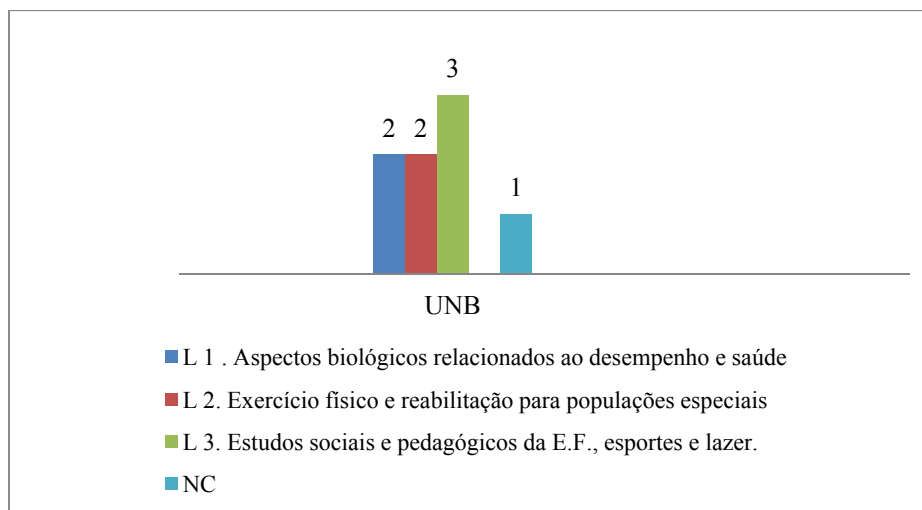
Como os Programas de Pós-Graduação em Educação Física da UCB e da UNB possuem uma única área de concentração, a distribuição das pesquisas foi organizada em estratos, por linhas de pesquisa, em sequência numérica e, a partir daí, selecionados 25% de cada estrato, segundo a técnica de fila. Os 25 % corresponderam a um elemento da amostra para cada quatro da população. O primeiro elemento de um a quatro foi escolhido por sorteio aleatório. e os demais, segundo o intervalo  $n+4$  até cobrir o total da população. Assim, a amostra foi composta por um total de 27 dissertações e 3 teses, 19 dissertações e 3 teses da UCB/DF e 8 dissertações UNB/DF. Com a intenção de ilustrar mais especificamente essa amostra, a Figura 2 permite visualizar como ficou distribuída por linha de pesquisa a amostra de 25% das dissertações e teses disponíveis da UCB/DF.



**Figura 2** – Demonstrativo da distribuição da amostra de 25% das dissertações e teses disponíveis por linhas de pesquisa no PPGEF da **UCB/DF**.

Pode-se observar que distribuímos as dissertações e teses por linhas de pesquisa, e adotamos a sigla NC (não consta) para o montante delas sem indicação da linha de pesquisa pertencente que, nesse caso, contou com 4 dissertações distribuídas para compor a amostra. Já a linha 3 – Exercício físico, reabilitação, doenças crônicas não-transmissíveis e envelhecimento – foi a amostra composta pelo maior número de trabalhos: 8, distribuídos em 7 dissertações e 1 tese. Em seguida, aparece a linha 1- Aspectos biológicos relacionados à atividade física e saúde - com 6 dissertações e 1 tese; e por fim, a linha 2 – Aspectos socioculturais e pedagógicos relacionados à atividade física e saúde - com 2 dissertações e 1 tese, de forma a totalizar 19 dissertações e 3 teses, distribuídas por linhas de pesquisa que compuseram a amostra.

Por sua vez, a Figura 3 permite visualizar como ficou distribuída, por linha de pesquisa, a amostra de 25% das dissertações e teses disponíveis da UnB/DF.



**Figura3**– Demonstrativo da distribuição da amostra de 25% das dissertações e teses disponíveis por linhas de pesquisa no PPGEF da UNB/DF.

Visualiza-se, pois, que a distribuição das 8 dissertações que compõem a amostra nesse programa ficou da seguinte maneira: 2 dissertações distribuídas na linha 1 e 2, respectivamente, Aspectos biológicos relacionados ao desempenho e saúde / Exercício físico e reabilitação para populações especiais, e 4 dissertações para a linha 3 – Estudos sociais e pedagógicos da E.F., esporte e lazer.

Assim, a amostra total selecionada nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (UCB/DF e UNB) corresponde a 30 estudos: 27 dissertações e 3 teses, como se viu na Tabela 2.

Após a identificação e seleção das pesquisas, partimos à coleta dos dados. Para desenvolvimento dessa coleta, foram elaborados dois formulários com o auxílio da planilha MS Excel, denominados: 1-*Formulário para Coleta Bibliométrica/Epistemológica* e 2 – *Formulário para Coletadas Referências*. Esse segundo foi construído no intuito de auxiliar a coleta das referências listadas ao final das teses e dissertações dos principais autores citados no referencial teórico destes estudos, visando à análise de citações. Já o primeiro formulário foi composto por indicadores bibliométricos (autor, ano, orientador, bolsa, área de concentração, linha de pesquisa, título do trabalho, instituição, programa de pós-graduação, palavras-chave, resumo, entre outros) e por elementos que fundamentam a análise epistemológica, os quais foram adaptados e incluídos tomando por base o instrumental de análise denominado “*Matriz Epistemológica*” (cf. ANEXO A) (SILVA e SANCHEZ GAMBOA, 2011).



De fato, essa Matriz é um instrumento de análise para subsidiar análises epistemológicas da produção científica, tendo ela sofrido algumas alterações nos últimos anos, no intuito de ampliar suas perspectivas de análises. Primeiramente, ela foi denominada de “Esquema Paradigmático” (BENGOECHEA et al. 1978; SANCHEZ GAMBOA, 1987) para localizar e articular os elementos técnicos, teóricos, metodológicos e epistemológico na produção do conhecimento.

Posteriormente, aparece o conceito de “Matriz Paradigmática” (SANCHEZ GAMBOA, 1996) que amplia seus elementos para uma perspectiva lógico-gnosiológica e recupera pressupostos que envolvem a compreensão de sujeito e objeto (gnosilogia) e as visões de mundo (ontologia) dominantes na produção da ciência. Recentemente, desdobra-se a “*Matriz Epistemológica*” (cf. ANEXO A), um instrumento de análise que tem buscado inovar-se constantemente com perspectivas ampliadas, considerando não apenas os elementos lógicos (técnicos, metodologias, teorias e epistemologias) e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos – visões de mundo, mas incorpora e articula nessa mesma matriz elementos internos de análise (lógico-gnosiológicos e metodológicos) com elementos externos (sócio-históricos) da produção científica (SILVA e SANCHEZ GAMBOA, 2011).

Essa Matriz recupera a lógica essencial da pesquisa científica: a relação básica entre uma pergunta (P) e uma resposta (R), além dos elementos articulados que se encontram implícitos em toda produção científica. Segundo Sanchez Gamboa (2007, p.69-70), esses elementos organizam-se em diferentes níveis ou grupos de pressupostos, sendo considerados os mais importantes pelo autor

“O primeiro nível, o básico, se refere à lógica reconstituída entre a pergunta (P) e a resposta (R). O ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A **pergunta (P)** se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam claras, distintas e concretas. Na elaboração da resposta (R) se integram diversos níveis de complexidade, que indicamos assim: a) **Nível técnico**: refere-se aos instrumentos e passos operacionais com que são coletados e sistematizados os registros, os documentos e as informações sobre o rela; b) **nível metodológico**: refere-se às maneiras como são organizados os processos do conhecimento; c) **nível teórico**: refere-se aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados; esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos grupos de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes; d) **Nível epistemológico**: refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica; e) **pressupostos gnosiológicos**; refere-se às maneiras de abstrair,

generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo; f) pressupostos ontológicos: fazem referência a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a cosmovisão que o pesquisador, o grupo de pesquisa ou comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados”.

A partir da construção dos formulários, desenvolvemos a coleta dos dados empíricos e suas informações foram inseridas neles (cf. APÊNDICE A e B). Para coletar os dados contidos nos textos das dissertações e teses e inseri-los nos formulários, foi realizada na íntegra a leitura das dissertações e teses selecionadas até 2010, e, a partir daí, perguntas específicas sobre o texto de cada uma delas, identificando os indicadores técnicos, teóricos, as categorias, os pressupostos epistemológicos e gnosiológicos que foram registrados nos itens correspondentes, constituintes da planilha/formulário.

Para o tratamento dos dados, foi utilizado o software para análise bibliométrica: Vantage Point (Search Technology, Inc. - versão 7). Após tal tratamento, os dados dos registros foram agrupados, buscando seu processo de síntese por meio dos elementos explícitos nos textos das teses e dissertações referentes aos temas, tratamento de fontes e informações, sequências lógicas (SILVA e SANCHEZ GAMBOA, 2011). A partir disso, são retomados os elementos “implícitos” – os pressupostos epistemológicos - nos textos científicos, sinalizando para os significados, interesses e compromissos envolvidos por determinada comunidade científica.

Para a análise do contexto das condições de produção (sócio-histórico), foram desenvolvidas discussões que dizem respeito às políticas de Ciência e Tecnologia, mais especificamente, as políticas de Pós-Graduação, bem como o processo de criação e desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação selecionados. Tais informações têm sido buscadas e obtidas via consulta nos sites do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), no Ibiict, na Capes e nas publicações que dizem respeito à Pós-Graduação em geral, e como também àquelas que tratam das áreas de conhecimento (Educação e Saúde), específicas deste estudo.

Para análise dos indicadores bibliométricos, pautamo-nos também na análise bibliométrica dos principais autores citados no referencial teórico desses estudos, visando à análise de citações que permitiam identificar a frente de pesquisa de uma determinada área do conhecimento “por meio de um conjunto de autores que se citam na literatura recente, revelando um estreito padrão de relações múltiplas, na

literatura sobre o assunto” (GUEDES e BORSCHIVER, s/d).Após, estabelecemos um mapeamento e caracterização da área da Educação Física no cenário acadêmico via análise do referencial teórico dos autores que poderá inclusive apontar se há concentração deles – aqueles que constituem a “Frente de Pesquisa” (MOSTAFA, 2002), como já mencionado anteriormente – os quais seriam considerados os mais influentes de uma área.

No capítulo 5, explicitaremos os resultados da análise dos indicadores bibliométricos da produção científica em Educação Física tanto nos Programas de Pós-Graduação em Educação como naqueles da Educação Física propriamente dita.

## 5 INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Nesse capítulo, apresentamos os dados da análise bibliométrica que nos dará o panorama e a caracterização mais geral da pesquisa em Educação Física identificada nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física<sup>34</sup> da região Centro-Oeste do Brasil. Dessa identificação, foi selecionado um total de 66 pesquisas, identificadas até 2010, que tinham como objeto de estudo a área da Educação Física e se encontravam disponíveis para acesso. Apresentamos na Tabela 4, os dados empíricos que ficaram distribuídos da seguinte maneira:

**Tabela 4**– Demonstrativo das Instituições, programas, natureza da instituição e quantitativo das dissertações e teses com temáticas em educação física coletadas até 2010.

IES	PROGRAMA	NATUREZA DA INSTITUIÇÃO	D/T IDENTIFICADAS e DISPONÍVEIS	
			Dissertações	Teses
UFMS	Educação	Pública federal	2	-
UCDB	Educação	Privada	6	-
UFMT	Educação	Pública federal	5	-
UFG/GO	Educação	Pública federal	14	1
PUC/GO	Educação	Privada	5	1
UNB	Educação	Pública federal	2	-
UCB/DF	Educação Física	Privada	19	3
UNB	Educação Física	Pública federal	8	-
Total			61	5

Vemos que os dados empíricos coletados representam um total de 61 dissertações e 5 teses, com temáticas em educação Física, produzidas nos PPGE e nos PPGEF. Quanto à natureza institucional dos programas, 5 deles são de natureza pública e 3 são privados. A partir disso, os resultados serão apresentados e discutidos em sequência.

Como uma das categorias metodológicas privilegiadas neste estudo - os indicadores bibliométricos- consiste em verificar a atividade científica de uma área por meio de análises quantitativas, e, a partir delas, revelar a determinações e as relações internas e externas à produção do conhecimento, esses indicadores podem se tornar

<sup>34</sup> Adotamos as siglas PPGE e PPGEF toda vez que nos referirmos no texto aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física, respectivamente.

mais úteis que já os são, na medida em que se aprofunda em uma análise crítica mais ampliada na interrelação dos indicadores quantitativos e qualitativos numa abordagem crítico-dialética.

Para melhor visualização desses indicadores, os resultados desta análise são apresentados da seguinte maneira: a) Análise bibliométrica das dissertações e teses; b) Análise bibliométrica dos autores das dissertações e teses; c) Análise de citação – a frente de pesquisa.

Vale enfatizar que, posteriormente, os resultados da análise dos indicadores, serão implementados com a análise epistemológica dessa produção científica.

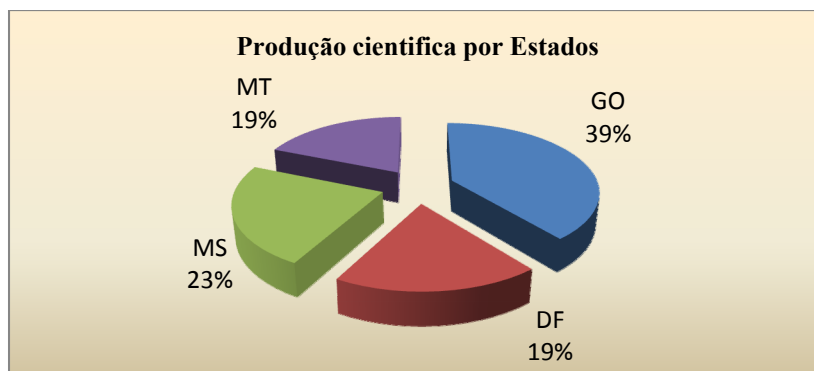
## **5.1 Análise bibliométrica das dissertações e teses**

Apresentaremos aqui os indicadores bibliométricos das dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física da região Centro-Oeste do Brasil. Segundo Silva (2008), os indicadores podem ser definidos como parâmetros utilizados nos processos de avaliação de qualquer atividade científica.

Assim sendo, os indicadores obtidos com a análise bibliométrica das dissertações e teses diz respeito à: vinculação geográfica das pesquisas; ao financiamento das pesquisas (bolsas) e à área de conhecimento dos PPG e linhas de pesquisa; interesse das pesquisas por problemáticas da região - local da coleta; caracterização das pesquisas de acordo com sua distribuição temporal (periodização), com as áreas temáticas, as abordagens epistemológicas que orientam sua produção e as técnicas de coleta de dados utilizadas

### **5.1.1 Vinculação geográfica das dissertações e teses**

A Figura 4 mostra a distribuição geográfica por estados das pesquisas com temáticas em Educação Física, encontradas nos *Programas de Pós-Graduação em Educação*.



**Figura 4** – Distribuição geográfica das pesquisas em educação física desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Diante, pois, do que se vê, foi-nos possível constatar que o Estado de Goiás é o responsável pelo maior número de produções -27 ou 39% do total identificado (UFG e PUC). Em seguida, aparece Mato Grosso do Sul com 16 ou 23% (somados os dois Programas deste Estado – UFMS e UCDB), e por último, Distrito Federal e Mato Grosso, com 13 ou 19% cada um.

Uma das possíveis explicações para essa realidade se dá em razão de: o estado de Goiás abrigar o segundo programa mais antigo criado na Região Centro-Oeste; já possui dois Programas de Pós-Graduação em Educação; por ser ele o estado com maior número de IES com curso de Educação Física<sup>35</sup> na região. Isso sugere maior interesse dos egressos em continuarem ali seus estudos e cursarem um Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu*, principalmente aqueles que tiveram contato com a pesquisa na formação inicial.

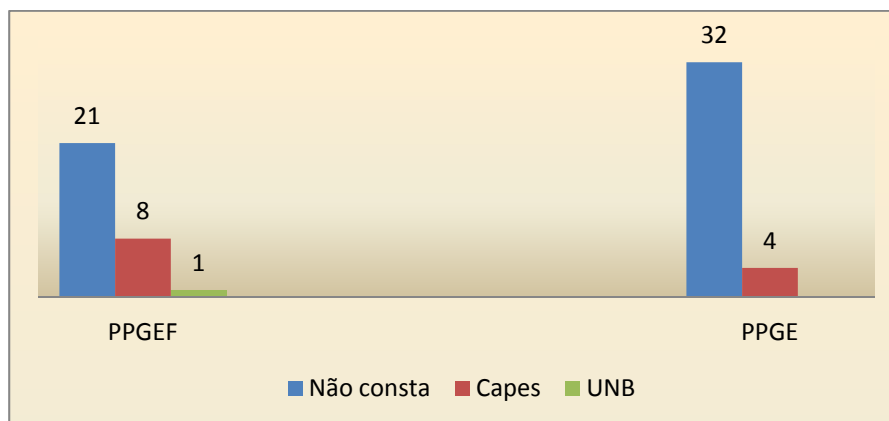
Quanto aos dois Programas de *Pós-Graduação em Educação Física* da região Centro-Oeste, esses estão localizados, exclusivamente, no Distrito Federal.

<sup>35</sup> No estado de Goiás existe atualmente 30 cursos de EF em funcionamento desde o final da década de 1960 a 2010, sendo 10 em IES públicas e 20 em IES privada. Enquanto nos demais estados desta região, o número de curso de Educação Física é a seguinte: Mato Grosso - 2 em IES pública e 16 em IES privada; Mato Grosso do Sul – 3 em IES pública e 13 em IES privada; Distrito Federal – 1 em IES pública e 14 em IES privada (Fonte: <http://emec.mec.gov.br>).

Obviamente que esta demanda também está relacionada com a influência e orientações que os egressos receberam durante a graduação, principalmente no que diz respeito à concepção de pesquisa (iniciação científica) ancorada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão.

### 5.1.2 Financiamento das pesquisas

Em relação ao **financiamento das pesquisas**, a Figura 5 aponta:



**Figura5**– Demonstrativo dos financiamentos recebidos por área de conhecimento dos Programas estudados

Do total de 27 dissertações e 3 teses produzidas nos PPGEF (Educação Física), apenas 9 pesquisas, 30% receberam financiamento (bolsa) de alguma agência de fomento à pesquisa; 8 da Capes e a outra da própria instituição (UNB). Os outros 70% das pesquisas defendidas nesses programas da Educação Física não constaram tal informação, o que nos levou a supor duas situações: a primeira, podem não ter recebido financiamentos; a segunda, pela falta de padronização dos elementos informativos estruturais (pré-textuais) nas pesquisas, sejam as disponíveis online nas bibliotecas dos Programas, sejam os resumos na base dados da Capes, dificultando encontrar informações e/ou dados importantes referentes à orientadores, a financiamentos, à área de concentração e linhas de pesquisa.

Outra questão que merece ser discorrida foi que no PPGEF, dentre os 9 financiamentos recebidos, 5 bolsas estavam vinculadas ao Programa da UCB/DF e, nesse, 4 bolsas foram destinadas às pesquisas da linha *Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento*. A outra bolsa foi para a pesquisa da linha *Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde*. A linha *Aspectos Sócio culturais e Pedagógicos* não obteve pesquisas financiadas. Tal panorama supõe que determinadas linhas - para não dizer que possuem mais prioridade - se destacam ou se sobressaem mais do que outras no programa da UCB/DF.

As 4 bolsas localizadas para o programa da UNB/DF apresentaram distribuição mais equilibrada: 2 bolsas foram para as pesquisas da linha Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer, 1 para a pesquisa da linha Exercício Físico e Reabilitação para grupos especiais, e outra para a linha Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e à Saúde.

De fato, demonstra-se aí a hegemonia da biodinâmica<sup>36</sup> nos programas de EF, bem como o estímulo por essa disputa hegemônica no campo pelos próprios critérios de avaliação conduzidos pela Capes, pois os grupos buscam “o controle de critérios de concessão de auxílios e recursos financeiros para a pesquisa; obtenção das maiores fatias desse bolo de recursos; e, controle na admissão de pessoal para integrar o corpo acadêmico dos departamentos” (MANOEL e CARVALHO, 2011, p. 403).

Já as pesquisas defendidas nos PPGE (Educação), do total de 34 dissertações e 2 teses, apenas 4 pesquisas, as quais representam 11%, foram financiadas com bolsas da Capes. Dessas, 2 bolsas foram concedidas ao PPGE da UFG/GO para pesquisas na linha Cultura e processos educacionais; 1 foi concedida ao PPGE da UNB/DF para a área de conhecimento Formação e trabalho pedagógico e 1 outra ao PPGE/UFMT/MT na área de conhecimento Teorias e práticas pedagógicas da Educação Escolar. Nesse caso, o maior número de bolsa distribuído nos programas da Educação correspondeu ao programa com maior número de pesquisa em EF.

Tais indicadores expressam uma das condições concretas de produção de pesquisa no contexto da Pós-Graduação stricto-sensu. Portanto, nessa configuração, notamos que a partir de meados da década de 1990, houve grande expansão dos cursos de pós-graduação em geral, como também na área da Educação Física que, nessa mesma década, contava com 10 programas na área. Atualmente, já existem 25 programas na área, sendo 12 só de Mestrado, 13 de Mestrado/Doutorado. Porém, a oferta de bolsas não conseguiu acompanhar expressivamente tal demanda e matrícula nos cursos de mestrado e doutorado nas diversas áreas do conhecimento (VELLOSO e VELHO, 2001). Nesse período, houve um decréscimo acentuado até 2000, quando a série retomou seu padrão de crescimento. Apesar desse comportamento irregular, o modelo apresenta um bom ajuste aos dados observados (BRASIL, 2010).

---

<sup>36</sup> Na Educação Física convencionou-se denominar de Biodinâmica às pesquisas que se valem dos conhecimentos oriundos das ciências naturais que contrapõe às pesquisas denominadas de socioculturais que se valem daquelas que buscam seu alicerce nas ciências sociais e humanidades (KOKUBUN, 2004).



Já em 2000, houve retomada de investimentos de bolsas no país. Vale relatar que, na região analisada (centro-oeste), existem ainda as FAPS – Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados e, mesmo assim, observamos que do total de 66 pesquisas analisadas, distribuídas tanto nos programas da Educação como naqueles da Educação Física, apenas 20% dessas pesquisas foram financiadas, como mostra o gráfico acima. A maioria pela Capes e uma pelo fomento da Instituição vinculada. Um dado interessante foi que nenhuma delas recebeu financiamento de alguma Fundação de Amparo à Pesquisa<sup>37</sup> do seu estado, o que nos leva à suposição de que a área educacional ainda fica à margem na prioridade dos investimentos nos estados.

Aliás, vale comentar que uma das metas contidas no V PNPG (2005-2010), é buscar estratégias específicas para minimizar determinadas assimetrias regionais, porém, reforça que não se pode pensar em reduzir os *investimentos nos grupos mais qualificados* (BRASIL, 2004). Nesse caso, supomos que a área educacional ainda não faz parte desse grupo de “qualificados”, garantindo assim mais investimentos concretos no atual contexto do sistema de pós-graduação.

### 5.1.3 Áreas de conhecimento dos PPG e linhas de pesquisa

Em relação às **áreas de conhecimentos e linhas de pesquisados** Programas selecionados em que as dissertações e teses se vincularam, notamos grande número de inconsistência e precariedade das informações sobre esses quesitos. Isto nos levou a constatar uma falta de padronização e desorganização nos bancos de dados de dissertações e teses nacionais. Apesar da falta de indicação e de inconsistência nessas informações, apresentamos na Tabela4 as áreas de conhecimento e linhas de pesquisa que nos foi possível identificar, na tentativa de remeter discussões iniciais a seu respeito.

---

<sup>37</sup> Em todos os estados e o Distrito Federal na região centro-oeste já contam com as Fundações de Amparo à Pesquisa. Em Mato Grosso existe desde 1994 a FAPEMAT, em Mato Grosso do Sul a FAPEMS criada em 1997, a mais antiga é a FAP DF no Distrito Federal criada desde 1993; e a mais recente é FAPEG em Goiás criada em 2005. Aliás, neste estado uma característica marcante, diz respeito à explícita prioridade de investimento via Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (SECTEC) a Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás - FAPEG a qual vem sendo mantida com recursos assegurados no orçamento do Estado, através de repasses mensais que totalizam cerca de R\$ 30 milhões/ano para incentivar e fomentar pesquisas em todas as áreas do conhecimento. Dos 0,75% da receita tributária do Estado destinados à FAPEG, **0,25% são para pesquisas na área de agronegócios**. Ou seja, 1/3 de todo o investimento. Disponível em: <http://www.sectec.go.gov.br/portal> Fomento à Pesquisa.

**Tabela4** – Áreas de conhecimentos e linhas de pesquisas das dissertações e teses produzidas nos PPGE

ÁREAS DE CONHECIMENTO	FREQ	%	LINHAS DE PESQUISA	FREQ	%
Educação	9	25	Cultura e processos educacionais	7	20
Educação e Sociedade	4	11	Diversidade Cultural e Educação Indígena	2	5
Educação Escolar e Formação de Professores	2	5	Formação e profissionalização docente	2	5
Não consta	15	42	Teorias da educação e processos educativos	2	5
Frequência igual a 1	6	17	Não consta	15	42
TOTAL	36	100	Frequência igual a 1	8	22
			TOTAL	36	100

Notamos que nos Programas da Educação houve muita precariedade nas informações, relativas tanto às áreas de conhecimento (concentração), quanto às linhas de pesquisas pelo número expressivo de NC (não consta), 42%. Fora isso, podemos observar que ao longo do período, os programas de um modo geral passaram por reformulações, aglutinações e criações de novas áreas. Do total de 30 pesquisas coletadas e analisadas, distribuídas pelos PPGE da UNB/DF, da UFMT, da UFMS, da UFG/GO, da PUC, da UCDB, a área de concentração **Educação** foi a mais encontrada nas pesquisas, o que pode estar associado às mudanças ocorridas na organização estrutural dos programas e sua vinculação em torno da sua grande área, cujo sentido é abranger questões mais amplas, relativas à compreensão do fenômeno educativo.

Nessa conjuntura, como já comentado no capítulo dois, dentre as mudanças na pós-graduação ocorrida durante a década de noventa, uma delas esteve voltada à superação do modelo de áreas de concentração centralizado no ensino, passando-se à estruturação dos programas com base nas linhas de pesquisa, dando prioridade à produção do conhecimento, ou seja, buscaram-se alternativas na organização das condições da produção e no trato com o conhecimento científico (SANCHEZ GAMBOA, 2003). No entanto, ao propiciar tais mudanças com destaque ao trabalho coletivo, em que a pesquisa ganhou destaque, “*não superou a divisão dos saberes imposta pela concepção analítica de ciência, nem recuperou, como base da pesquisa, os problemas vinculados ao mundo da necessidade e à dinâmica histórica da sociedade,*

nem consolidou as abordagens complexas sobre a realidade educacional” (idem, 2003, p. 86).

A partir desse contexto, as análises dos estudos mostram que há uma relativa variedade de linhas vinculadas aos programas, no entanto, fica evidente que a linha *Cultura e Processos Educacionais* assume o maior número de pesquisas (20% 6 diss. e 1 tese) que tem como objeto de estudo a EF vinculadas a ela. De fato, essa linha está vinculada ao PPGE/UFG/GO<sup>38</sup> e propõe discutir a educação na perspectiva de suas estreitas relações com a cultura. Além disso,

Trata os processos educacionais a partir de seus fundamentos teóricos e metodológicos e, ainda, de suas implicações na prática pedagógica, sempre orientando-se pela concepção de que esses processos constituem-se no âmbito da sociedade e da cultura. Parte da contribuição de diferentes áreas do conhecimento - filosofia, psicologia, sociologia, biologia - é dedicado especial interesse à compreensão dos processos de constituição, organização e transmissão de conhecimentos e saberes, quer sejam eles mediados pelo processo de escolarização formal ou por outras diversas manifestações da cultura (PPGE, LINHA DE PESQUISA 3).

Nesse sentido, seus aspectos norteadores têm relações diretas com as problemáticas e os interesses das pesquisas denominadas de socioculturais na área da EF, cujos alicerces são buscados nas ciências sociais e humanidades e abrangem discussões em torno dos aspectos sociais, culturais e pedagógicos da área. Isso nos leva a supor que tal linha de pesquisa mediou e foi ao encontro das perspectivas políticas e ideológicas dos pesquisadores da EF, ao produzirem seus estudos nessa linha.

A Tabela 5 sintetiza os principais achados da pesquisa em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa das dissertações e teses produzidas nos PPGEF.

---

<sup>38</sup> Disponível em <http://ppge.fe.ufg.br/pages/437>. Acesso em: 10 out. 12.

**Tabela 5-** Áreas de concentração e linhas de pesquisa das dissertações e teses produzidas nos PPGEF

AREA DE CONCENTRAÇÃO	FREQ	%	LINHA DE PESQUISA	FREQ	%
<b>Atividade Física e saúde (UCB/DF)</b>	22	73	<b>L3 - Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônico não Transmissíveis e Envelhecimento</b>	<b>8</b>	<b>27</b>
			L1 - Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde	7	23
			L2 - Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde	3	10
			<i>*Não consta Linha de Pesquisa</i>	4	13
<b>Atividade Física e esporte (UNB/DF)</b>	8	27	<b>L3 - Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
			L1 - Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e à Saúde	2	7
			L2 - Exercício físico e reabilitação para grupos especiais	2	7
			<i>*Não consta Linha de Pesquisa</i>	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>		<b>30</b>	<b>100</b>

Podemos observar que para cada Programa de Pós-Graduação em Educação Física na região Centro-Oeste, localizado exclusivamente no Distrito Federal, existe uma área de concentração e 3 linhas de pesquisa em cada um deles.

No caso específico do programa da UCB/DF, esse define sua área voltada, especificamente, à relação entre atividade física e saúde, mas sem deixar de incluir o entendimento de que o tratamento dessa relação exige diferentes olhares (NASCIMENTO, 2010).

O delineamento de uma área de concentração e de abordagens teórico-metodológicas consonantes, a partir da qual são possíveis as especificações e especificidades, uma vez que o norteador de todas as pesquisas é sempre a indagação sobre os fenômenos que envolvem a complexidade da Educação Física e sua relação com a saúde. A discussão sobre a saúde se encontra atualmente num ponto de ruptura com entendimentos tradicionais e, assim, procura-se incorporar um significado mais abrangente que permita exprimir de forma mais objetiva a multiplicidade de aspectos que a envolve. A saúde deve ser compreendida não somente como ausência de enfermidades mas, sobretudo, como um estado de completo bem-estar físico, social e psicológico. As diversas concepções de saúde apresentam várias limitações, o que as torna potencialmente ideológicas e eficientes no ocultamento das contradições sociais. Por sua vez, *a tentativa de considerar a dimensão social é quase sempre ingênua, pois acaba reduzida a indicadores estatísticos abstratos*. Nessa perspectiva as doenças crônicas degenerativas serão analisadas considerando o exercício como meio de tratamento. As repercussões dos resultados

esperados para a sociedade poderá trazer benefícios para as pessoas portadoras de doenças crônicas degenerativas. Os efeitos propiciados pela atividade física e os benefícios obtidos com a prática poderão ser traduzidos em melhora da qualidade de vida da população (CAPES, 2003, destaque nosso).

Tal proposta de definição da área, justificando-se o eixo de concentração *Atividade Física e saúde* expressa um certo tom de conformidade ideológica, uma vez que considerar a dimensão social como quase sempre ingênua, consente em não levantar as questões que realmente importam e a conformidade aos pressupostos estruturais e aos imperativos da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2009), como também demarca a prioridade em tratar determinados assuntos ou eixos temáticos no programa.

Apesar disso, entendemos que as áreas de concentração, mas, principalmente, as linhas de pesquisas revelam-se como excelentes indicadores sobre a orientação acadêmica dos programas, pois “elas caracterizam não só os temas e problemas específicos em que o pesquisador se envolve, como também as bases teóricas e metodológicas que eleger como centrais à sua atividade” (MANUEL e CARVALHO, 2011, p.398).

Assim, de um total de 6 linhas de pesquisas identificadas nos dois PPGEF, (UCB/DF e UNB/DF ) 67% delas (na tabela acima representam as 4 linhas destacadas na cor verde) em função das suas proximidades teóricas, de métodos e técnicas estão voltadas à subárea da biodinâmica, enquanto outros 33% das linhas (representam as 2 linhas destacadas na cor rosa) estão voltadas à subárea sociocultural/pedagógica.

Em relação ao total de 30 pesquisas coletas e analisadas, distribuídas tanto no PPGEF da UCB/DF quanto no PPGEF da UNB, podemos observar que no PPGEF da UCB/DF, existe a área de conhecimento – Atividade física e saúde – com três linhas de pesquisa, a linha 3 - **Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento** – desse programa assume o maior número de dissertações produzidas em seu âmbito, 8 trabalhos (7 diss. e 1 tese), o que correspondeu a 27% do total dos estudos nesses dois programas. Em seguida, a linha 1 – Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde – também desse mesmo programa, com 7 trabalhos produzidos (5 diss. e 2 teses), correspondendo a 23% dos estudos, e, posteriormente, com 3 trabalhos produzidos na linha 2 - Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde, correspondendo a

10% dos estudos; 4 trabalhos (13%) não constaram a linha de pesquisa a que pertenciam.

Já no PPGEF da UNB existe a área de conhecimento – Atividade física e esportes – com também três linhas de pesquisa, a linha 3 - **Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer**, agregou o maior número de estudos produzidos, com 3 trabalhos (dissertações), que representou 10% dos estudos. A linha 1 - Aspectos Biológicos Relacionados ao Desempenho e à Saúde – e a linha 2 Exercício físico e reabilitação para grupos especiais, ambas produziram 2 trabalhos, correspondendo a 7% do total dos estudos. No entanto, 1 trabalho (3%) não constou a linha de pesquisa.

A linha 3 - **Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento** – e a linha 1 – **Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde** – do PPGEF/UCB/DF assumiram o maior número de pesquisas, 27% e 23% respectivamente, totalizando 50% dos estudos nos PPGEF. O propósito dessas linhas caracteriza-se por estudos sobre a participação de exercício na prevenção e evolução de doenças crônicas não transmissíveis, na reabilitação e no envelhecimento, como também na investigação das mudanças fisiológicas fundamentais e das adaptações agudas e crônicas que ocorrem no corpo humano em diferentes tipos de exercício. Ambas se agregam a denominada subárea Biodinâmica, cujas pesquisas se valem dos conhecimentos oriundos das ciências naturais.

De modo mais amplo fica evidente que apesar da linha 3 no PPGEF da UNB/DF ter agregado mais pesquisas, com interesses e problemáticas que se aproximam da denominada subárea sociocultural e pedagógica, no contexto geral das linhas dos PPGEF (UNB e UCB), ficou em menor proporção explícita, com 20% desse total. Até porque cada PPGEF, em função da sua política organizacional, estabeleceu até o momento uma linha que contemple as pesquisas na perspectiva sociocultural.

Tal panorama não fica restrito ao perfil dos PPGEF da região Centro-Oeste, mas, ao retomarmos o contexto dos Programas brasileiros de Pós-Graduação em EF, a biodinâmica também se sobressai não apenas pela quantidade de linhas, como ainda pela dimensão do corpo docente e projetos de pesquisa sempre mais numerosos em comparação às subáreas sociocultural e pedagógica (MANOEL e CARVALHO, 2011).

As análises desses dados empíricos sobre as linhas de pesquisa, bem como dos dados anteriores sobre financiamentos nos remetem à reflexão do documento de área (2009) da EF que reconhece as características diversificadas dessa produção científica,

bem como o seu caráter multiprofissional e interdisciplinar, variando desde as áreas biológicas e médicas, até as áreas das humanidades (CAPES, 2009), porém, acenam para as seguintes contradições que são determinantes na área

Este aspecto, acrescido do reduzido número de periódicos internacionais indexados que atendem satisfatoriamente às Áreas de Concentração e respectivas Linhas de Pesquisa, exige um grande esforço para se atender aos percentuais máximos de periódicos em estratos mais altos, pois as publicações acontecem em inúmeros periódicos nacionais de diversas áreas do saber. Destaca-se, por outro lado, que há reduzido número também de periódicos nacionais específicos da área que estejam indexados nas principais bases de referência, o que lhes impossibilita uma boa estratificação no qualis periódicos (CAPES, 2009).

Isso pode explicar como os dados indicaram a característica marcante da produção científica produzida nos PPGEF em relação ao financiamento, e as linhas de pesquisas privilegiarem a produção biológica/fisiológica em detrimento da produção de outras áreas, humanas e sociais, pois “pesquisas de orientação biológica têm mais chance de serem publicadas em periódicos com alto fator de impacto, melhorando as condições das subáreas fundamentadas nas ciências naturais” (MANUEL e CARVALHO, 2011, p. 394).

A maneira como os PPGEF vêm se estruturando em torno dessas linhas de pesquisas demonstram que a busca de uma unidade epistemológica é difícil de ser contemplada em função de seus diferentes objetos e da sua natureza multidisciplinar. Além do mais, a dificuldade de superação da polarização entre tais subáreas (biodinâmica e a sociocultural) que a tem fragmentado, poderia ser superada a partir do reconhecimento da natureza da EF que tem na ação e na prática seu ponto de partida e de chegada da produção de conhecimento. Sanchez Gamboa explicou como se daria tal relação

O circuito do conhecimento parte do fenômeno da motricidade, do movimento do corpo humano, da prática esportiva, da dança, do jogo, da ação recreativa, das atividades de lazer, das condutas motoras, das forças, das ações e reações, das tensões do corpo humano, etc... E as teorias científicas oriundas da Psicologia, Fisiologia, Sociologia, Biomecânica contribuirão com suas hipóteses, teses e abstrações na explicação e compreensão desses fenômenos. Dessa forma, as diversas disciplinas são convidadas a oferecer seus ricos elementos

explicativos para a elaboração de um conhecimento da motricidade, das ações e reações, dos movimentos da corporeidade humana, etc. O circuito continua na volta aos fenômenos, explicando-os, compreendendo-os e ponderando critérios para a sua modificação, alteração, aprimoramento, ou transformação. Cria-se um movimento cognitivo dos fenômenos para os fenômenos. Uma volta rica em explicações e compreensões que tencionam a ação transformadora, e articula estreitamente a prática-teoria-prática (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 27-28).

Ávila (2008) também sugere que a discussão sobre a polarização entre as áreas deve ser abandonada e direcionar nossas reflexões profundamente sobre qual concepção de ciência tem se fundado nossas pesquisas, indicando, apesar dos objetos distintos, uma unidade epistemológica e ontológica na área. A autora explica que podemos ter uma pedagogia, fisiologia ou a biomecânica subsidiadas por qualquer corrente teórica, no entanto, “que igualmente responda, da mesma forma, ao que é o mundo e o que é ciência – o que tem implicações sobre o que é o ser humano e o movimento humano” (ÁVILA, 2008, p. 65).

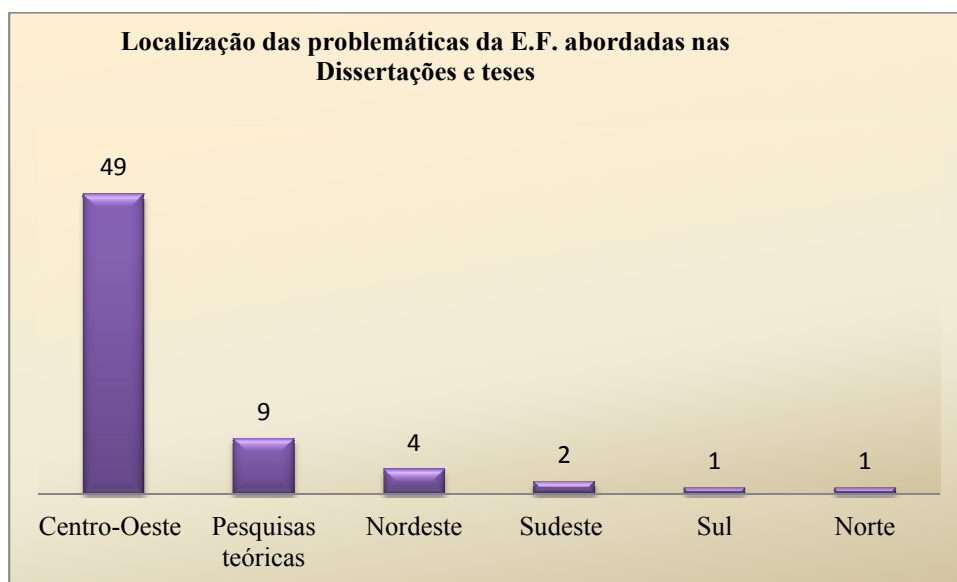
Mais que isso, a ordenação de linhas de pesquisa ao indicar a orientação acadêmica do programa, esbarra nos direcionamentos teóricos caracterizados por elas, determinados pelo pluralismo teórico e político na área (ALMEIDA e VAZ, 2011) e pela prioridade de critérios de méritos e excelência (LOPES, 2005). Essa autora explica que “o que se tem na maioria das vezes é o poder e a condução de linhas de pesquisas concentradas em pessoas que funcionam como difusoras das orientações dominantes, e isso se reproduz em projetos de pesquisas sobre os mais variados temas” (p.77).

Nessa linha de pensamento, Nascimento (2010) postula que é justamente pela dificuldade que os programas enfrentam de definir a própria área que resulta a fragilidade para o estabelecimento de seus eixos articuladores. “Atrelada a isso, está posta a dependência dos programas de recursos financeiros, fazendo com que os professores mais produtivos sejam, muitas vezes, os definidores do perfil do programa” (p.139).



### 5.1.4 Interesse por problemáticas da região - local da coleta

Tal como analisou Chaves (2005) em seu estudo sobre a produção científica no Nordeste brasileiro, uma evidência a mais que pode contribuir para caracterizar as pesquisas, relaciona-se ao interesse dos autores em levantar, ou não, como fontes dos seus estudos a problemática da EF na própria região Centro-Oeste. Para tanto, buscamos encontrar dados relativos ao local (município/Estado) de coleta, referentes às problemáticas levantadas nas pesquisas. De acordo com o preenchimento de cada dissertação e tese selecionada na planilha Excel, foi-nos possível constatar a distribuição das problemáticas de EF abordadas nos trabalhos, conforme mostra a Figura 6.



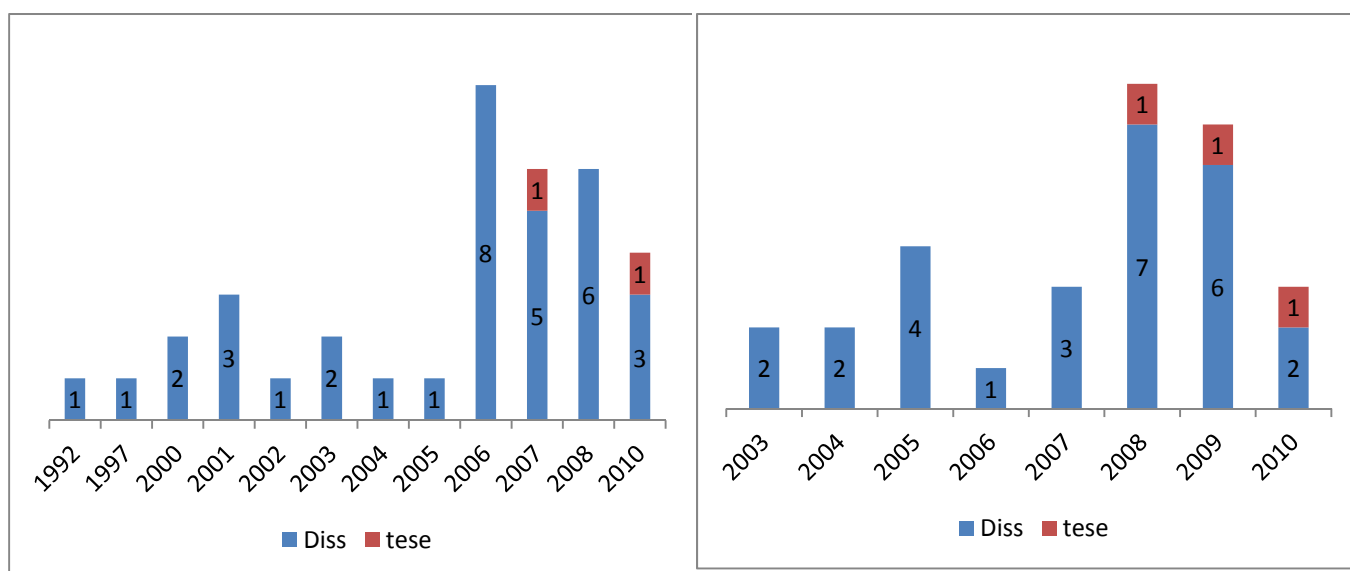
**Figura 6**– Distribuição geral da localização das problemáticas da Educação Física

Do total de 66 pesquisas registradas no banco de dados e com a sistematização dos resultados, verificamos que a maior parte das pesquisas, 49 (74%), demonstra um compromisso dos pesquisadores com os problemas da região (Centro-Oeste), pois privilegiaram investigar a realidade concreta dos estados onde o pesquisador realizou seus estudos ou onde atua. Nove (9) pesquisas (14%) elaboram estudos especificamente teóricos ou bibliográficos, sem uma delimitação empírica dos problemas; já 4 pesquisas (6%), apesar de produzirem seus estudos nos PPGE ou nos PPGEF da região Centro-Oeste, dedicaram atenção às problemáticas concretas da área ao contexto da região

Nordeste.Outras 2 pesquisas (3%) para a região Sudeste, 1, para o Norte e outra, para o Sul.

### 5.1.5 Caracterização das pesquisas de acordo com sua distribuição temporal (periodização)

No que diz respeito à distribuição temporal das pesquisas que compõe a amostra, seu período de produção compreendeu o levantamento de 1992 a 2010. Na Figura 7 podemos visualizar a dimensão temporal das pesquisas e tecer algumas considerações sobre o seu desenvolvimento histórico ao longo desse período.



**Figura 7**– Periodização das pesquisas nos *PPGE* (Programas de Pós-Graduação em Educação) à esquerda e das pesquisas nos *Programas de PPGEF*(Programas de Pós-Graduação em Educação Física) à direita.

Podemos observar que as pesquisas produzidas na região Centro-Oeste, as quais tiveram como objeto de estudo a Educação Física, correspondeu a 18 anos<sup>39</sup> de produção. Podemos ver que a primeira dissertação com temática voltada a essa área, defendida nos Programas da Educação<sup>40</sup> dessa região, data-se de 1992. Mais recente

<sup>39</sup> Fazendo uma analogia as fases da vida, podemos dizer que esta produção encontra-se em plena fase de desenvolvimento e transição – da adolescência à juventude / adulta.

<sup>40</sup> Vale explicar que no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB por se tratar do programa mais antigo nesta região do país com início de curso em 1975, identificamos dissertações com temáticas em educação física produzidas a partir do final da década de 1970. Uma delas em 1977 desenvolvida por Maria Ângela Gouveia de Mello, intitulada “Enfoques estratégicos (...) – danças no ensino de 1º e 2º

ainda foi a produção da primeira tese, 2007. Já os programas da Educação Física dão os seus primeiros passos, com a primeira dissertação defendida em 2003, e a primeira tese, em 2008.

De fato, uma produção científica que podemos considerar bastante “jovem”, se comparada à trajetória da Pós-Graduação brasileira, já numa fase relativamente “madura”, a qual foi marcada na década de 1970, por sua institucionalização, regulamentação e expansão. Na área da Educação Física, somente no final dos anos 70, mais especificamente em 1977, teve início o primeiro mestrado da área no Brasil e na América Latina, na USP, São Paulo. Em 1979, nessa mesma universidade, a defesa da primeira dissertação (SILVA, 2005)

Diante dessa verificação, percebemos que a amostra estudada desde sua fase embrionária até 2010, se se considerar os estudos mais antigos, identificados no programa da Educação da UNB, acompanham em parte as fases de desenvolvimento da trajetória histórica da produção da pós-graduação brasileira.

Vale lembrar que enquanto os primeiros programas na área da Educação Física, localizados na região Sudeste e Sul já faziam mais de 20 anos de existência, iniciava-se em 1999, o primeiro programa de mestrado nessa área na região Centro-Oeste, na UCB/DF e, em 2003, como consta no gráfico acima, suas primeiras dissertações.

Pelos dados da Figura 7, podemos observar também que as pesquisas selecionadas para comporem a amostra estão distribuídas a partir da década de 1990 até 2010, de modo que, do total de 66 pesquisas, 61 dissertações e 5 teses, a maior concentração de defesas se dá na década de 2000, mais intensamente nos anos de 2006, 2007 e 2008 e 2009. Tal concentração corrobora com o crescimento vigoroso da pós-graduação da área 21, principalmente na área EF, pois em 2000 existiam 10 programas na área e em 2010, esse número passou para mais de 20 Programas em funcionamento, ou seja, num período de 10 anos, a quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação Física, mais que dobrou.

Outro fato pode estar relacionado às atuais demandas por mestres e doutores para suprir os cursos de graduação que, em âmbito nacional, está em torno de 800 cursos de EF e, mais especificamente, como já comentamos na Introdução deste estudo,

---

graus”; outra em 1982 por Mário Ribeiro Cantarino Filho, intitulada “A educação física no Estado novo: história e doutrina”; e, mais uma em 1991 por Paulo Roberto Corbucci, intitulada “Um esporte na escola em busca da emancipação do homem”. No entanto, por serem estudos mais antigos não encontramos estes trabalhos completos, razão pela qual não foi possível selecioná-los para compor esta amostra analisada.

na região Centro-Oeste já conta com 86 cursos de formação (graduação) na área, 18 cursos públicos e 68 privados.

Nessa lógica, a partir da dimensão temporal das pesquisas, foi possível estabelecer no percurso das análises, algumas denominações dos períodos e/ou fases dessa produção científica. Num primeiro momento, observamos uma fase *embrionária/gênese* (1977 – 1992), período em que ocorreram as primeiras produções que tinham como objeto de estudo a Educação Física em Programas de Pós-Graduação de áreas distintas, mais especificamente, naqueles em Educação. Posteriormente, observamos outra fase que denominamos de *precursora* (1993 – 2003), pois continuou o desenvolvimento de pesquisas em Educação Física nos programas da Educação, como também demarcou a chegada das primeiras dissertações (2003), defendidas em Programas de Pós-Graduação específicos da Educação Física nessa região do país.

A partir daí, observamos outra fase que denominamos de *promissora* (2004 – 2010) que alavanca um período de grande expansão e desenvolvimento, cujos pontos altos de produções se estendem de 2006 a 2009, período em que se concentrou o maior número de defesas tanto nos programas da Educação (20 defesas) quanto naqueles da Educação Física (15 defesas), correspondendo a mais de 50% da produção dos estudos aqui analisados.

Além disso, também no decorrer desse período, mais especificamente nos anos de 2007 e 2008, que foram produzidas as primeiras teses de doutorado nessa área do conhecimento. No ano de 2007, identificamos a primeira tese de doutorado que teve como objeto de estudo a área da Educação Física, defendida num Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG) desenvolvida por Tadeu João Ribeiro Baptista, intitulada “Educação do corpo: produção e reprodução”. Já no ano de 2008, as duas primeiras teses de doutorado produzidas no Programa específico da área da Educação Física (PPGEF/UCB/DF), uma desenvolvida por Gislane Ferreira de Melo, intitulada “Perfil psicológico de atletas brasileiros baseado na teoria do individualismo-coletivismo e na metodologia do modelo interativo” e a outra, por Gisele Arsa da Cunha, intitulada “Papel do sistema caliceína-cininas sobre os efeitos hipotensores e hipoglicemiantes do exercício em diabéticos tipo 2”.

Podemos designar esses fatos como um dos momentos marcantes na história da produção científica em Educação Física na região Centro-Oeste, bem como já apontam as características epistemológicas distintas das primeiras teses produzidas. De fato, a partir dos estudos analisados, constatamos que a produção de teses de doutorado

continua a crescer nesses programas e, portanto, suscitam autonomia dos pesquisadores para a formação de grupos de pesquisa na região. Por essa razão, podemos dizer que é uma produção que se encontra em sua fase *promissora*, que está em pleno *desenvolvimento e expansão*. Portanto, não podemos ainda falar de um perfil ou tendência de uma produção científica consolidada, mas *em consolidação*, pois, a partir de sua gênese e desenvolvimento, observamos características de uma produção que já exprime seus interesses, conflitos e hegemonia no campo.

Tais achados podem se tornar extremamente determinantes para compreendermos não apenas os rumos que a pesquisa em Educação Física nessa região tende a tomar, mas, sobretudo, oferecem a possibilidade de, a partir desses indicadores e características, intervenções por meio de novos estudos - com problematizações que surjam da prática e dos fenômenos da realidade - que ainda não foram motivo de preocupação, ou seja, dependendo da maneira de abordar uma problemática/uma realidade/um fenômeno/um objeto, os indicadores de análise da produção científica, tornam-se mediações e possibilidades concretas para apontar mudanças nos rumos de determinadas problemáticas/necessidades do conhecimento a ser produzido e consolidado.

No próximo capítulo, retomaremos essas análises, dando maior ênfase às periodizações, com intuito de retratar as dimensões históricas dessa produção científica, chamando a atenção aos momentos marcantes embutidos nesse contexto.

### **5.1.6 Áreas temáticas das pesquisas e as abordagens epistemológicas que orientam sua produção e as técnicas de coleta de dados utilizadas**

Neste momento, abordaremos as áreas temáticas que predominam nas pesquisas analisadas, portanto, para realizar a classificação da vinculação das temáticas abordadas nas pesquisas, adotamos como procedimento a leitura dos títulos e das palavras-chaves constantes e, quando se fez necessário, a leitura do resumo do trabalho. Após, realizamos sua classificação de acordo com aquela utilizada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte, e

organiza-se em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional. Possui representações em vários órgãos governamentais e está ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, bem como presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. Os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) são as instâncias organizativas responsáveis por ser: a) Polos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; b) Polos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; c) Polos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE (CBCE, 2011).

Os temas do CBCE se identificam com os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) organizados por essa entidade científica. É a partir destes GTTs que a entidade seleciona os trabalhos enviados aos Congressos, mais especificamente ao Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), o qual reflete o leque ampliado de temáticas pesquisadas no âmbito brasileiro nesses últimos anos.

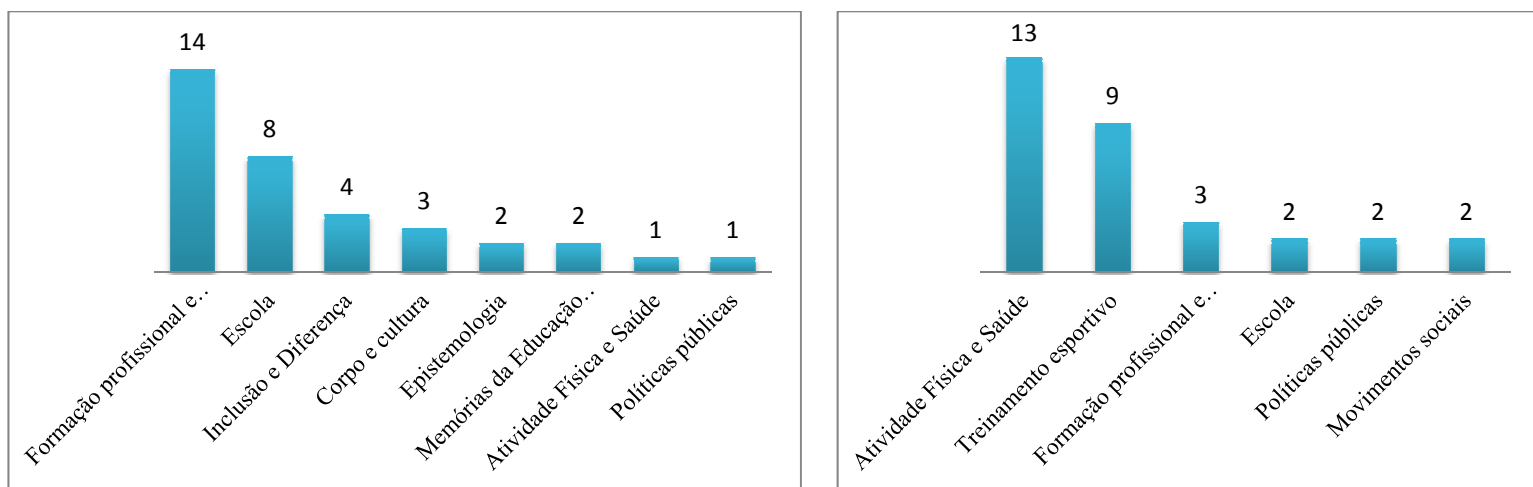
Atualmente, os Grupos de Trabalhos Temáticos estão organizados em 12, conforme pode ser visto no Quadro 1, a seguir:

<b>Grupos de Trabalho Temático</b>	<b>Escopo</b>
Atividade Física e Saúde	Estudos de diferentes possibilidades de análises e intervenções em saúde – considerada como objeto não particular de um campo de conhecimento – e que, portanto, assumem a compreensão do fenômeno a ela relacionado por meio de diferentes saberes (da saúde coletiva, fisiologia, sociologia, filosofia, entre outros)
Comunicação e Mídia	Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, Tv, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas
Corpo e Cultura	Estudos das diferentes manifestações da cultura corporal, desenvolvidas a partir de distintas matrizes teóricas próprias ao campo das Ciências Sociais e das Artes
Epistemologia	Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento
Escola	Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.
Formação Profissional e Mundo do Trabalho	Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho
Memórias da Educação Física e Esporte	Estudos das diferentes manifestações dos campos da Educação Física e do Esporte voltados para a preservação da memória e que tenham por base suportes teórico-metodológicos de diferentes campos disciplinares e

	suas relações com a história como processo
Movimentos Sociais	Estudos de índole interdisciplinar voltados para a análise das problemáticas relativas aos movimentos sociais e das parcelas minoritárias da população, detectados tanto no meio rural quanto no urbano a partir de modelos teórico-metodológicos que transcendem as formas tradicionais de pesquisa
Políticas Públicas	Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação Física, Esporte e lazer. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotados na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer
Recreação e Lazer	Estudos acerca das questões de ordem conceitual do lazer e suas intersecções com as distintas categorias com as quais estabelece nexos comunicativos (recreação, trabalho), vistas a partir da ares de conhecimento Educação Física
Treinamento Esportivo	Estudos das diferentes manifestações das Ciências do Esporte e Educação Física centradas no foco do desempenho e tendo como base diferentes campos de investigação que permitem a análise do treinamento esportivo e do fenômeno do desempenho: pedagogia, psicologia, fisiologia, biomecânica, entre outras
Inclusão e Diferença	Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc, e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão.

**Quadro 1** – Grupos de Trabalho Temático do CBCE

No próximo capítulo deste estudo apresentaremos análises mais específicas desses grupos temáticos, objetivando ampliar os indicadores da produção analisada e suas características mais particulares ao longo dos anos. Nessa direção, a Figura 8 permite visualizar a classificação temática das pesquisas analisadas.



**Figura 8** – Áreas temáticas das pesquisas defendidas nos PPGE e nos PPGEF, respectivamente.

Podemos notar que das 12 áreas temáticas que abrangem os GTTs, dez delas são desenvolvidas pelo total de 66 pesquisas analisadas neste estudo. Apenas os temas Recreação e Lazer e Comunicação e Mídia não aparecem até o período desenvolvido, nos estudos analisados na região Centro-Oeste.

Segundo os dados dos gráficos, a distribuição das pesquisas aparece classificadas da seguinte maneira: de modo mais amplo, do total de 66 pesquisas analisadas em todos os Programas selecionados, 51 (78%) estão voltadas a quatro temas mais recorrentes: Formação profissional/ mundo do trabalho (17; 26%); Atividade física e saúde (14; 21%); Escola (11; 17%); Treinamento esportivo (9; 14%). Já o grupo de temas que integram os 22% restantes da produção desenvolvida são: Inclusão e Diferença (4; 6%); Corpo e Cultura (3; 4%) Políticas Públicas (3; 4%); Memórias da Educação Física e Esporte (2; 3%) Epistemologia (2; 3%) e Movimentos sociais (2; 3%).

Mais detalhadamente, notamos que das 36 pesquisas desenvolvidas nos PPGE (Educação), os temas mais recorrentes foram Formação Profissional/ Mundo do trabalho (14) e Escola (8), os quais representam juntos, 64% da produção desenvolvida nesses programas. Em relação às 30 pesquisas selecionadas e analisadas nos PPGEF (Educação Física), os temas mais desenvolvidos foram: Atividade Física e Saúde (13) e Treinamento Esportivo (9), que somados representam 73% das pesquisas produzidas nesses programas.

As temáticas mais recorrentes na produção científica são Formação profissional/ mundo do trabalho (17; 26%); Atividade física e saúde (14; 21%); Escola (11; 17%); Treinamento esportivo (9; 14%), as quais podem estar intrinsecamente relacionadas tanto às linhas de pesquisa as quais se encontraram inseridas quanto à atual conjuntura de formação em Educação Física.

No que diz respeito a essa primeira questão, relatamos nas tabelas anteriores o predomínio de certas linhas de pesquisas, as quais são “ótimos indicadores para a orientação acadêmica dos programas” (MANUEL e CARVALHO, 2011) e como tal, caracterizam vários elementos importantes para a constituição das pesquisas, dentre eles seus temas privilegiados. Assim, diante das temáticas mais recorrentes nas pesquisas analisadas, aquelas sobre Formação profissional / mundo do trabalho e Escola, notamos que mais de 50% delas têm relações com a linha de pesquisa predominante nos Programas da Educação - Cultura e processos educacionais - confirmando a estreita relação e influência das linhas nas temáticas desenvolvidas nas pesquisas.



Já em relação à temática Atividade Física e saúde e Treinamento esportivo, observamos que as linhas que mais as orientaram e deram os rumos teóricos e metodológicos foram a linha - Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento – e a linha – Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde – do PPGEF/UCB/DF.

Quanto à segunda questão, tem-se observado por um lado, que as práticas corporais realizadas fora do âmbito escolar têm ganhado espaço e prestígio, sob a onda da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, a partir do ponto de vista liberal e, por outro, a EF no contexto escolar como disciplina curricular sendo desvalorizada via políticas educacionais (NOZAKI, 2005). Esse autor afirma

A proliferação das práticas nas academias de ginásticas, clubes, condomínios, bem como nos espaços de lazer fez com que a própria formação profissional da Educação Física fosse insistentemente questionada, sob o ponto de vista do preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho, vislumbrando o horizonte daquela área (idem, p.24).

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Soares (2007), Bracht (1999), Nozaki (2005) entre outros, que consideram, no sentido mais restrito do termo, que a EF efetiva-se pedagogicamente no campo escolar, sem deixar de considerar as possibilidades multidisciplinares da área, de modo que os professores de Educação Física se formem e possam atuar nos diversos espaços das práticas corporais do campo não escolar.

Evidentemente, tais questões refletem de alguma maneira na produção do conhecimento, uma vez que nas temáticas sobre Formação profissional e Escola, as problemáticas evidenciadas por elas voltaram-se à formação / prática docente e prática pedagógica, estudos que discutiam a profissionalização / desafios da profissão / inserção no trabalho, o papel da EF na profissionalidade docente, formação inicial e continuada e as demandas da prática. De forma a indicar a preocupação com inovações pedagógicas, muitas dessas se direcionam no sentido de que a prática docente como ação educativa deve prevalecer independente do ambiente formal e não-formal, já aquelas que evidenciam as temáticas Atividade Física e saúde e Treinamento esportivo tiveram mais destaque as problemáticas relativas ao exercício aeróbico e resistido e treinamento resistido e esportivo, com tendência a se inclinarem ao “mercado emergente das práticas

corporais, sobretudo o das atividades físicas, como o mais promissor para gerir a precarização do trabalho docente” (NOZAKI, 2005, p. 24).

Além das áreas temáticas identificadas nas dissertações e teses, pudemos ainda classificá-las segundo as abordagens epistemológicas predominantes. De fato, as abordagens vão se diferenciar pela articulação lógica de elementos que se integram desde as técnicas, os métodos e as teorias, a partir de uma determinada concepção epistemológica. São exatamente esses elementos que nos deram a possibilidade de caracterizar as abordagens epistemológicas deste estudo.

Dessa forma, a articulação<sup>41</sup> desses elementos define a maneira de fazer ciência e, a partir daí, uma dada concepção epistemológica, em que se encontram os seus pressupostos definidos em gnosiológicos que dizem respeito às teorias do conhecimento e dão sustentação às epistemologias e ontologias relativas a concepções mais amplas sobre a realidade ou sobre o mundo, bem como concepções sobre o tempo, o espaço e o movimento que qualificam essas visões de mundo. Esses pressupostos expressam ainda a visão de homem, de sociedade, de Educação/educação Física que, a partir da relação estabelecida entre homem e natureza, fundamentam o processo de produção do conhecimento.

Vale mencionar que, ultimamente, tanto no campo da pesquisa educacional quanto no campo da Educação Física, as abordagens epistemológicas mais utilizadas nas pesquisas, como destacamos nos capítulos anteriores, caracterizam-se, principalmente, por: empírico-analíticas ou positivistas, a fenomenológica-hermenêutica ou historicistas e as crítico-dialéticas ou materialista histórica. No entanto, Ávila (2008) apontou insuficiência nessa classificação e propôs outra que ficou da seguinte maneira: empiristas, idealistas, paradigmas emergentes e antirrealistas e as realista-científicos.

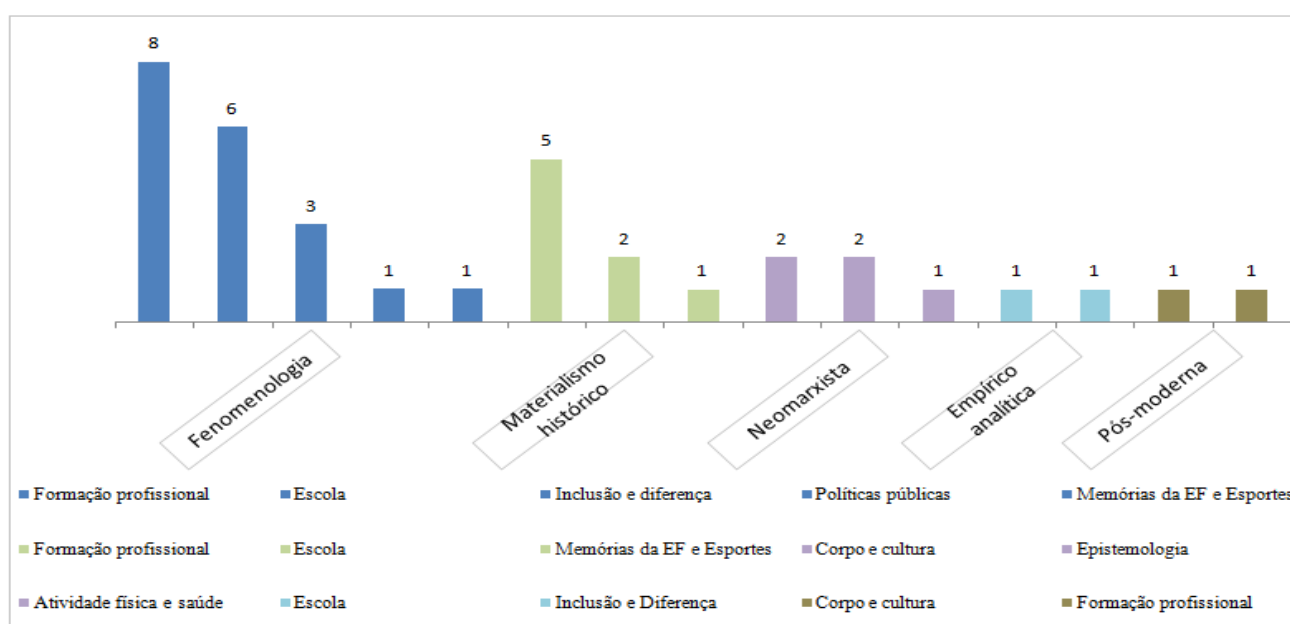
Mais recentemente, em função do atual debate na área, do pluralismo teórico e político (ALMEIDA e VAZ, 2010), da presença dos giros epistemológicos, dos giros linguísticos (relativos à pós-modernidade) e dos ontológicos (reações ontológicas), resolvemos caracterizar as pesquisas neste estudo a partir do seguinte critério: pelo que os dados empíricos relativos às abordagens epistemológicas do presente estudo revelaram, os quais corroboravam com aquelas mais expressivas na ciência contemporânea, como indicou recentemente Sanchez Gamboa (2008). Dessa forma, a

---

<sup>41</sup>A Matriz Epistemológica proposta por Silva e Sanchez Gamboa (2011) evidencia esses níveis de articulação da pesquisa os quais são compostos pelos seguintes elementos: técnico, teórico, epistemológico e as dimensões histórico-sociais.

classificação que fundamentou este estudo ficou denominada da seguinte maneira: a empírico-analítica (Nagel; Popper), a fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty; Ricour), a materialista histórica (Marx; Engels; Gramsci), as neomarxistas (Escola de Frankfurt e Escola de Budapeste) e as epistemologias pós-modernas (o Giro Linguístico, o Pós-Estruturalismo e a epistemologia da Complexidade).

A partir disso, apresentamos na Figura 9 a classificação das abordagens epistemológicas, articulando-as com as temáticas predominantes já apresentadas nas pesquisas.



**Figura 9**– Demonstrativo das temáticas e abordagens epistemológicas nos PPGE

Podemos visualizar o panorama das abordagens epistemológicas predominantes nas pesquisas em Educação Física, desenvolvidas nos programas analisados. No entanto, ressaltamos que a explicitação das características predominantes de cada abordagem estará no próximo capítulo.

Do total de 36 pesquisas analisadas nos Programas da Educação, notamos o explícito destaque das abordagens qualitativas e compreensivas. Primeiramente, para aquelas que se embasam na fenomenologia com 52% (19 pesquisas); em seguida aparecem aquelas de origem marxista, o Materialismo histórico (08 pesquisas; 22%) e o Neomarxismo (5 pesquisas; 14%), que juntas constituem 36% das abordagens

predominantes. Em seguida, aquelas que se fundamentam na empírico-analítica, com 6% e, finalmente, a abordagem pós-moderna, com 6%.

Na abordagem Fenomenológica, a temática predominante foi Formação Profissional e Mundo do Trabalho (8 pesquisas); posteriormente, aparecem as temáticas Escola (6 pesquisas); Inclusão e Diferença (3 pesquisas); Políticas Públicas e Memórias da EF, com 1 pesquisa cada.

Com certa coincidência, nas tendências marxistas, mais especificamente o Materialismo histórico, nas temáticas predominantes também apareceram Formação Profissional / Mundo do Trabalho (5 pesquisas); Escola (2 pesquisas); Memórias da Educação Física e Esportes (1 pesquisas). Já a outra abordagem – Neomarxista - dessa mesma corrente teórica, os temas foram: Corpo e Cultura (2 pesquisas); Epistemologia (2 pesquisa); Atividade Física e Saúde (1 pesquisa).

Notamos que a maioria dessas áreas temáticas está vinculada ao contexto das Ciências Humanas e Sociais, especificamente à Educação, porém, uma situação atípica foi verificar que a abordagem marxista abrangeu também a temática vinculada à Atividade Física e Saúde que, de acordo com alguns estudos, aproximam-se mais da abordagem Empírico-analítica, quando desenvolvida em Programas da área da Educação Física, como vimos no gráfico acima.

Observamos que o tema Formação Profissional tem presença significativa em quase todas as abordagens epistemológicas (das 5 abordagens, está presente em pelo menos 3) das pesquisas analisadas, o que demonstra uma preocupação centrada por essa problemática na região Centro-Oeste, independente da matriz teórica que a orienta e da maneira de “olhar” para tal objeto de estudo. Isso pode ser o reflexo de grandes transformações ocorridas na formação profissional de Educação Física nessa primeira década do século XXI, resultante de discussões que arrolam na área desde a década de 1980. Tais transformações na formação profissional resultaram na aprovação de diretrizes - Resoluções CNE/CES – 01/02, 02/02 e 07/04 – que orientam o processo de formação dos cursos na área, consolidando a efetiva distinção dos cursos de EF entre licenciatura e bacharelado. Segundo Dias (2011, p. 118)

(...) os cursos passaram a se pautar, com já indicamos, no caso da licenciatura, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena e pelas Diretrizes Curriculares para

Graduação em Educação Física e, no caso do bacharelado, pelas Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física.

Portanto, as principais consequências disso à área é a fragmentação e a minimização da formação desses egressos em EF (DIAS, 2011). Isso gerou os embates entre o grupo representado pelas ações do CONFED Conselho Federal de Educação Física e pelos inúmeros Conselhos Regionais (CREFs) que, a partir das diretrizes, defendem duas formações: a licenciatura, a qual é determinada por esse conselho atuar apenas no sistema formal de ensino escolar, e o bacharelado, cuja determinação é que atue fora do ambiente escolar. O outro grupo é aquele representado por professores e alunos de várias universidades brasileiras que não concordam com tais diretrizes, pois defendem que a formação em EF<sup>42</sup> não deve ocorrer de maneira separada, mas a partir de uma formação única / ampliada.

Além disso, as características básicas das abordagens predominantes, como a fenomenológica, por seu caráter mais compreensivo predomina problemáticas relativas às temáticas sobre formação / prática docente e prática pedagógica. As técnicas qualitativas com seus elementos interpretativos (hermenêutica) são marcantes, com intuito de dar “voz” ao sujeito, revelar sentido do seu discurso e garantir a subjetividade. Buscam apreender os dados em sua situação cotidiana e com a preocupação com o contexto, compreendem os fenômenos em suas várias manifestações, inclusive nos seus mecanismos ocultos.

Já as marxistas (materialismo histórico e a neomarxista) se valem das teorias críticas. As problemáticas dominantes dentro dos grupos temáticos Formação profissional, Escola, Memórias da EF, Corpo e Cultura e Epistemologia foram: projeto político pedagógico, parâmetros curriculares, esporte e formação escolar, prática pedagógica e currículo, produção do conhecimento intelectual e democracia participativa, pragmatismo e indústria cultural. Em basicamente todos os estudos, nessas duas abordagens, buscam-se mostrar a relevância de se *refletir* e denunciar sobre o modelo hegemônico vigente e suas contradições, portanto, seus evidentes impactos

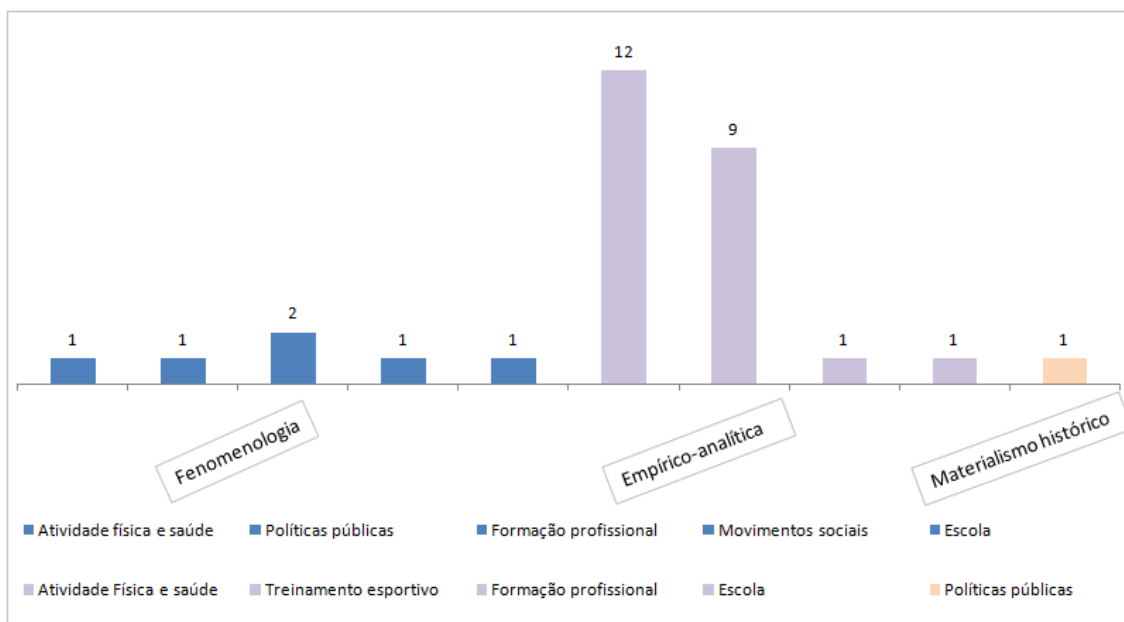
---

<sup>42</sup>Inclusive a região centro-oeste, no estado de Goiás, foi protagonista da primeira ação movida no Ministério Público Federal no dia 20 de maio de 2011, organizada por professores e alunos, em face do Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física da 14a região (GOIÁS E TOCANTINS) com a finalidade de obter, em sede de tutela antecipada, determinação judicial que imponha aos requeridos a **suspensão**, no estado de Goiás, da prática de atos que possam restringir o campo de atuação dos profissionais graduados em cursos de Licenciatura em Educação Física, passando os requeridos a emitir as correspondentes carteiras profissionais sem a inscrição “Atuação Educação Básica” (CBCE - COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011).

políticos e pedagógicos para a área. Evidenciam o movimento do fenômeno, sua evolução; recuperam as categorias história, contradição e totalidade e a relação dialética entre o todo e as partes, dando ênfase à *relação* entre sujeito e objeto.

Tanto na fenomenologia quanto nas abordagens marxistas, a crítica é presença marcante.

Na Figura 10 apresentamos como ficou essa distribuição nas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF):



**Figura 10** - Demonstrativo das áreas temáticas e das abordagens epistemológicas das pesquisas nos PPGEF.

Nesse gráfico, as características dessas abordagens epistemológicas articuladas com as temáticas predominantes nas pesquisas são expressivamente opostas daquelas produzidas nos Programas da área da Educação.

A abordagem empírico-analítica que pouco aparece como fundamentação nas pesquisas desenvolvidas nos Programas da Educação, é dominante na fundamentação das pesquisas nos Programas da área da Educação Física, com expressivo 77% dessa produção, enquanto a abordagem fenomenológica fundamenta 20% dessas pesquisas e o Materialismo Histórico, 3%.

As áreas temáticas mais representativas da abordagem empírico-analítica foi, em primeiro lugar, Atividade Física e saúde com 12 estudos (52%), seguida da temática Treinamento Esportivo com 9 estudos (40%), Formação profissional e Escola, ambas com 1 estudo cada (4%).

Já as temáticas que representaram a abordagem fenomenológica foram: Formação profissional (2 pesquisas), Atividade Física e Saúde, Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Escola, todas com 1 pesquisa cada. O Materialismo Histórico fundamentou apenas 1 pesquisa, com a temática Políticas Públicas.

É notório como as problemáticas, os interesses e as preocupações das pesquisas tomam rumos completamente diferentes, principalmente, quando se trata de orientação teórico-metodológica que as orientam, mesmo que implicitamente. Nesse sentido, vale apontar algumas características da abordagem Empírico-analítica que mais predominou nos Programas da EF. As problemáticas mais destacadas pelos grupos temáticos Atividade Física e Saúde e Treinamento Esportivo foram exercício aeróbico e resistido e treinamento resistido e esportivo.

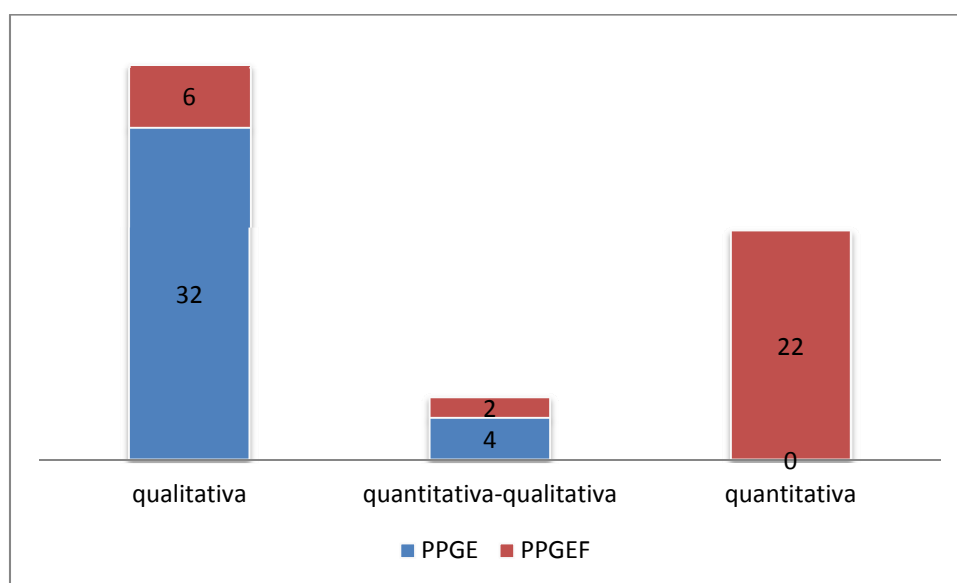
A análise quantitativa e descritiva dos dados é marcante nos estudos dessa abordagem, amparados pelo suporte da estatística e das novas tecnologias informacionais. Os instrumentos - protocolos, medições antropométricas questionário fechados – são previamente testados; relação descontextualizada, acrítica - realizam revisões bibliográficas exaustivas, com apenas definições e termos descritivos; há ênfase no objeto, o qual é tratado isoladamente para preservar sua objetividade; há predomínio de concepção tecnicista e funcionalista com evidências para relações de causa e efeito.

Cabe ressaltar que uma discussão mais pormenorizada sobre as abordagens epistemológicas nas pesquisas será realizada no próximo capítulo deste estudo, na tentativa de desvelar suas características principais e significados concretos dessa produção.

Além das áreas temáticas e das abordagens epistemológicas, apresentamos na figura abaixo a classificação das pesquisas, a partir da sua forma de abordagem e seus respectivos procedimentos metodológicos. Segundo Silva (2008), tais formas de abordar os procedimentos metodológicos referem-se às pesquisas quantitativas e qualitativas. Para a autora, a pesquisa quantitativa busca traduzir em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los, e a pesquisa qualitativa refere-se àquela que interpreta os fenômenos e atribui significados, e não se ampara ao uso de métodos e técnicas estatísticas.

Além dessas, ainda consideraremos a pesquisa quantitativo-qualitativa que absorve tantos os elementos numéricos, informativos quanto os interpretativos e

compreensivos. A Figura 11 sintetiza as informações referentes a essas formas de abordagem das pesquisas, mais utilizada nas dissertações e teses produzidas nos PPGE.



**Figura 11**– Demonstrativo das formas de abordagens das pesquisas utilizadas nos *PPGE* e *PPGEF*

Essa figura aponta que a pesquisa qualitativa foi “declaradamente” a mais utilizada pelas pesquisas produzidas nos PPGE. Do total de 36 pesquisas produzidas, 32 delas (89%) fizeram uso da técnica qualitativa para organização e análises de suas pesquisas. Possivelmente, em virtude de as abordagens marxistas e fenomenológicas serem predominantes nessas pesquisas, as quais correspondem 78% da produção. Alguns dos procedimentos mais frequentes nos estudos analisados foram as técnicas de levantamento bibliográfico e documental, destacando-se as entrevistas semi-estruturadas; questionários com questões abertas e fechadas; observação - não participante e, principalmente, a participante.

Outras 4 (11%) pesquisas se apropriaram da técnica quantitativo-qualitativa, com foco mais descritivo do que no sentido de superação na utilização dessas duas técnicas, indistintamente.

Inversamente, nas pesquisas desenvolvidas nos PPGEF, o predomínio foi de 22 pesquisas (73%) que utilizaram a técnica quantitativa, as quais evidenciam aspectos mais analíticos, estatísticos, inferencial e descritivos para a organização e análise dos dados desses estudos. As técnicas e instrumentos que mais apareceram nos estudos referem-se: a) protocolos simples de observação; b) medições antropométricas –



estadiômetros, dinamômetro isocinético, estatura, atividade física programada, balança digital, frequencímetros, lactímetro (YSI); c) protocolos – anamneses e avaliação postural e testes (de esforço cardiopulmonar, VO<sub>2</sub>máx), programa de treinamento (protocolo de intervenção); d) questionário (IPAQ-International Physical Activity Questionnaire) com questões fechadas, entrevista, fichas individuais, filmadora. Outras 6 (20%) se apropriaram da técnica qualitativa, análise descritiva e interpretativa (categorias de análise), análise de conteúdo e do discurso e análise documental, e 2 (7%), da quantitativo-qualitativa.

Tais indicadores são explicitados de forma mais ampla no anexo específico que foi organizado por temática, abordagem de cada pesquisa, instrumento de coleta, sistematização de dados e informações.

## **5.2 Análise bibliométrica dos autores das dissertações e teses**

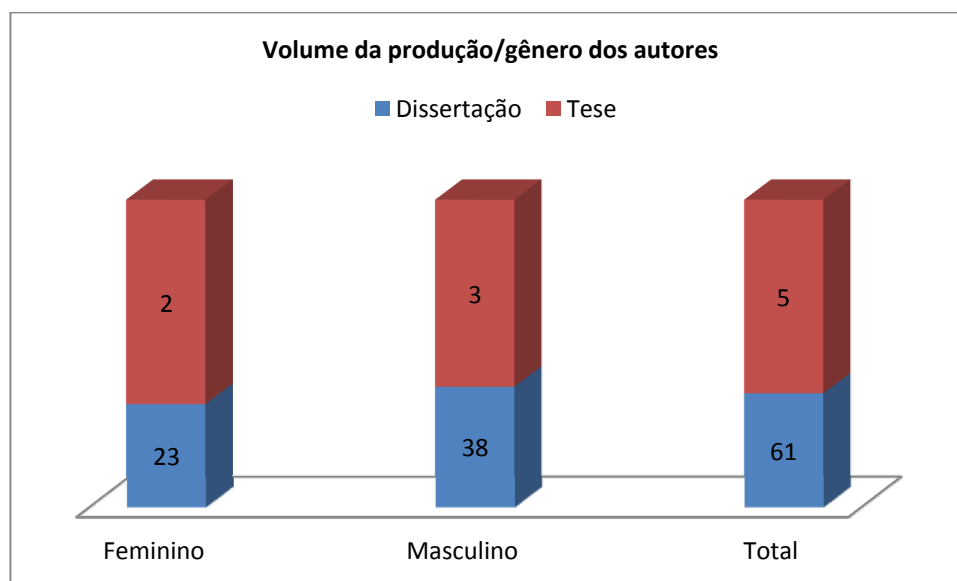
Serão apresentados neste tópico, os indicadores bibliométricos dos autores das dissertações e teses. Os indicadores obtidos com essa análise bibliométrica dos autores referem-se ao: gênero dos autores e orientadores, destacando a predominância de orientadores e a vinculação institucional dos autores das dissertações e teses. Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos posteriormente.

### **5.2.1. Gênero dos autores e orientadores**

Buscamos aqui verificar o gênero dos autores que produziram as pesquisas selecionadas, bem como dos seus orientadores.

Nos últimos anos, observamos que a questão de gênero no contexto científico tem sido motivo de preocupação de alguns autores brasileiros em diferentes áreas do conhecimento (MELO e OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2008; FERREIRA et.al. 2008). Inclusive, tais autores apontaram que há um predomínio do gênero feminino nas áreas das ciências humanas e na saúde.

No entanto, nesse estudo, tal recorrência não se fez presente e a distribuição desses indicadores está representada na Figura 12, a seguir.

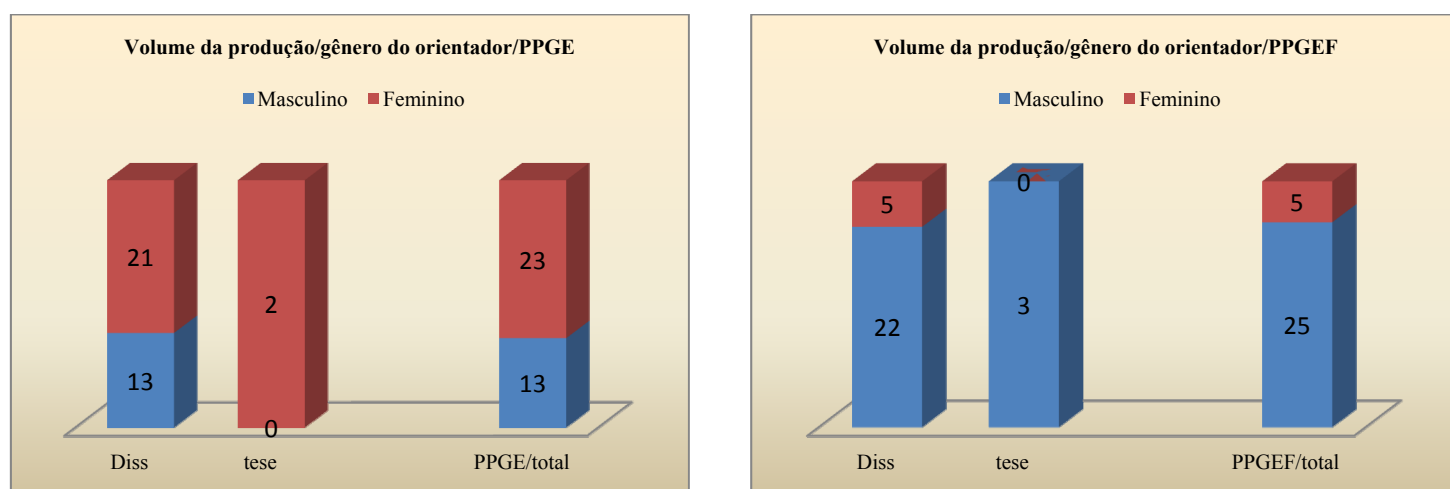


**Figura 12**– Distribuição referente ao volume da produção e ao gênero dos autores

Como podemos ver, houve maior predomínio do gênero masculino na totalidade dos autores das pesquisas, tanto naquelas produzidas nos Programas da Educação quanto nas dos Programas da Educação Física. Do total de 66 pesquisas analisadas, 41 delas (62%) têm predominância masculina na produção dessas pesquisas, enquanto que 25 pesquisas (38%) foram produzidas pelo gênero feminino.

Curiosamente, tais dados contrariam a tendência de que nas ciências humanas há mais participação feminina, principalmente, na área da Educação. Apontando um novo “perfil” desse panorama, no qual o gênero masculino adentra também a área da Educação e Saúde, territórios historicamente mais frequentados pelas mulheres.

Já na Figura 13 relatamos a distribuição quanto ao gênero do orientador das pesquisas. Nesse caso, preferimos apresentar os dados separadamente, Programas da área da Educação e Programas da Educação Física, em função da diferença e particularidade revelada por essas áreas, na predominância do gênero dos orientadores.



**Figura 13** - Distribuição referente ao volume da produção e ao gênero dos orientadores

Podemos observar que nos Programas da área da Educação (PPGE) houve predomínio do gênero feminino<sup>43</sup>, haja vista que 64%, na orientação tanto das dissertações quanto das teses desenvolvidas, destacando-se desde a primeira tese a ter como objeto de estudo a área da Educação Física produzida nesta região, teve a orientação feminina. Os trabalhos orientados pelo gênero masculino corresponderam a 36%.

Observamos ainda que houve concentração das seguintes orientadoras: Maria Hermínia M. S. Domingues, Sílvia Rosa da Silva Zanolla, ambas com 3 recorrências e ainda, a primeira tese, orientada por Anita Cristina Azevedo Resende. Todas elas do PPGE da UFG/GO, e são vinculadas à linha de pesquisa que mais predominou nos estudos desses programas - Cultura e Processos Educacionais – que propõe discutir a educação na perspectiva de suas estreitas relações com a cultura.

Pudemos verificar também que essas orientadoras foram responsáveis pela orientação das pesquisas nesse estudo com características das abordagens marxistas, de modo que refletem determinada posição teórica de tendência crítica e, portanto, incrementam o potencial crítico da região, seu posicionamento político e relativa influência que são determinantes no desenvolvimento das problemáticas e dos temas desenvolvidos nas pesquisas.

<sup>43</sup> Aliás, tal achado vai ao encontro de dados recentes sobre a desigualdade de gênero no Brasil que, segundo o ranking anual elaborado pelo Fórum Econômico Mundial (WEF, na sigla em inglês), o Brasil saiu da 82ª para a 62ª posição entre 135 países pesquisados. O Brasil ganhou 20 posições em um ranking global sobre desigualdade de gêneros em decorrência dos **avanços obtidos na educação** para mulheres e no **aumento da participação feminina** em cargos políticos (CARTA CAPITAL, 2012).

Apesar de no quadro geral das orientações nos PPGE ter havido predominância das mulheres, houve também orientações do gênero masculino, com recorrência de 4 orientações por Cleomar Ferreira Gomes da UFMT, linha de pesquisa Educação linguagem, linha essa que não foi a mais recorrente em função da falta de se indicar essa informação nas pesquisas.

Paradoxalmente, nos Programas da área da Educação Física (PPGEF) prevaleceu a orientação do gênero masculino, 83%, tanto para as dissertações quanto para as teses. Apenas 17% dos estudos tiveram orientação feminina. Assim, os docentes que mais orientaram nestes programas da EF foram Ricardo Jacó de Oliveira (4 recorrências), Hebert Gustavo Simões (3 recorrências), Rodolfo Giugliano (2 recorrências), os três do PPGEF da UCB/DF e das linhas de pesquisa predominantes - Exercícios Físicos, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento que se refere a estudos sobre a participação de exercício na prevenção e evolução de doenças crônicas não transmissíveis, na reabilitação e no envelhecimento; e a linha Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde, a qual abrange estudos que investigam as mudanças fisiológicas fundamentais e as adaptações agudas e crônicas que ocorrem no corpo humano em diferentes tipos de exercício.

Esses orientadores foram responsáveis pela orientação das pesquisas nesse estudo com características das abordagens empírico-analíticas, as quais dão ênfase ao objeto, tratando-o isoladamente para preservar sua objetividade, com vistas a aferir determinadas variáveis (dependentes e independentes), o que de certo modo influencia o desenvolvimento das pesquisas com as problemáticas mais recorrentes, relacionadas ao exercício aeróbico e resistido e treinamento resistido e esportivo. Portanto, são esses docentes-orientadores que definem o perfil do programa e, conseqüentemente, a tendência das dissertações e teses.

Outro fato que merece destaque foi que o orientador Alfredo Feres Neto (2 recorrências) orientou um estudo em 2004, no PPGEF da UCB/DF, com temática voltada à linha Aspectos Socioculturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde. No entanto, sua segunda orientação identificada foi em 2010, em um estudo no PPGEF da UNB/DF, linha Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer, ou seja, o docente mudou-se de Programa de Pós-Graduação.

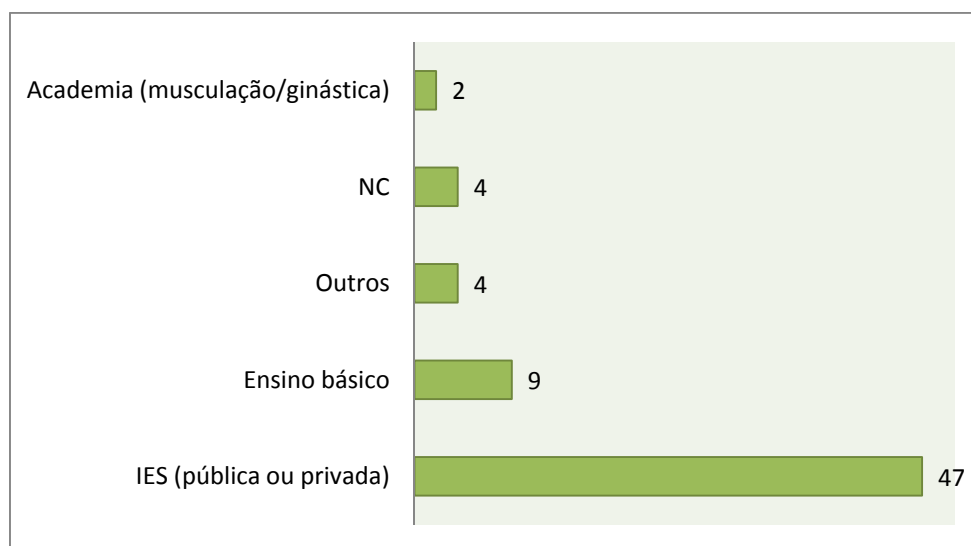
Essa mudança de programa pode estar relacionada aos critérios estabelecidos pela comissão dos programas que tendem a seguir os critérios praticados pela CAPES. Assim, a distribuição das subáreas socioculturais e pedagógica resulta de uma

combinação de fatores: “refere-se à predominância das linhas à orientação biológica/fisiológica – a orientação biodinâmica dos programas da EF, o que corresponde aos critérios de recomendação praticados pelos programas” (MANUEL e CARVALHO, 2011, p. 398).

Portanto, o privilégio de determinadas linhas faz com que os docentes das linhas vinculados às subáreas socioculturais e pedagógicas percam espaços nos PPGEF e busquem outros programas que garantam espaço para grupos menos dominantes no contexto das linhas de pesquisa.

### 5.2.2 Vinculação institucional

Na Figura 14 apresentamos a vinculação institucional do momento dos autores das dissertações e teses identificadas. Para isso, buscamos conhecer, por meio do CurrículoLattes desses autores, qual tem sido o destino dos egressos titulados - seja nas IES públicas ou privadas, no ensino básico e nas secretarias educacionais, ou fora desse contexto - para quem realizou uma Pós-Graduação *stricto-sensu*.



**Figura 14** – Distribuição do vínculo instituição dos autores das dissertações e teses analisadas.

Observamos que o vínculo institucional dos autores (mestres e doutores) das 66 pesquisas analisadas (61 dissertações e 5 teses), nos referidos Estados da região Centro-Oeste, tem sido absorvido, principalmente, no contexto educacional, em destaque para

as universidades / atividades acadêmicas, 71% em *Instituições de Ensino Superior (pública ou privada)*, seguidos dos vínculos nas *Secretarias de Educação do ensino básico (14%)*; em menor ocorrência 4 estudos, os quais *não constam (NC)* a informação desejada nos currículos dos autores (mestres e doutores), 4 estudos, os autores estão vinculados a *outros contextos não-formais* e em 2 estudos, os autores (mestres) estão vinculados à Academias de ginástica.

Em relação aos cinco doutores, estes foram preponderantemente absorvidos pelas universidades enquanto os mestres atuam mais em diferentes espaços de intervenção.

### **5.3 Frente de pesquisa – referencial teórico utilizado –concentração de autores**

Apresentamos neste tópico, mesmo que de forma limitada, os principais autores que deram suporte ao referencial teórico adotado às pesquisas analisadas até o momento. De fato, esse tópico diz respeito à frente de pesquisa – concentração de autores que poderíamos tomá-los como aqueles que mais influenciam um determinado campo científico e determinadas correntes teóricas. Além desta, ainda diz respeito ao nível teórico da Matriz Epistemológica relativos aos autores citados, as teorias desenvolvidas, a interpretação dos resultados e sua discussão. Tais elementos expressam a recuperação lógica que estrutura a produção do conhecimento e serão discutidos mais profundamente no capítulo seguinte.

A partir da segunda planilha Excel elaborada, intitulada *Formulário da Coleta das Referências*, os autores que embasaram o referencial teórico dos estudos foram inseridos nessa planilha, considerando o autor citado, título do trabalho e as fontes bibliográficas nas quais os trabalhos citados foram publicados, bem como identificamos a relação de autores que apareceram mais de uma vez nos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas analisadas. Para tanto, explicitaremos a contagem dos autores mais citados e, quando um autor da dissertação ou tese citou várias vezes o mesmo trabalho, esse foi contado apenas uma vez naquela pesquisa. Já quando citados trabalhos distintos do mesmo autor, esse foi contado pelo número de vezes citado, mesmo que tenha sido numa mesma dissertação/tese. A Tabela 6 sintetiza esse processo.

**Tabela 6** –Demonstrativo dos autores mais utilizados nas pesquisas produzidas nos *Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE)*

<b>Autores</b>	<b>Freq. de citação</b>	<b>% citação</b>
MARX, Karl.	27	13%
ADORNO, T.W.	15	7%
MARX, Karl., ENGELS, F.	8	3,73%
TAFFAREL, Celi Nelza Zulke	8	3,73%
VYGOTSKY, L.S.	7	3,27%
GRAMSCI, Antonio	6	2,8%
FOULCALT, M.	6	2,8%
FRIGOTTO, G.	6	2,8%
VEIGA, Ilma Passos A.	6	2,8%
MANTOAN, T. E.	5	2,33%
BRASIL (legislações)	5	2,33%
LUKÁCS, G.	4	1,86%
BRACHT, Valter.	4	1,86%
CARMO, Apolônio A.	4	1,86%
COLETIVO DE AUTORES.	4	1,86%
HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.	4	1,86%
KUENZER, Acácia Zeneida	4	1,86%
MAFFESOLI, Michel	4	1,86%
TAFFAREL, C.Z.; LACKS, S.	3	1,4%
MARCUSE, H.	3	1,4%
CASTELLANI FILHO, Lino	3	1,4%
DAOLIO, Jocimar.	3	1,4%
DAVID, Nivaldo. A. N.	3	1,4%
DUMAZEDIER, J.	3	1,4%
HALL, Stuart.	3	1,4%
LEONTIEV, Alexis N.	3	1,4%
MAZZOTTA, Marcos J.S	3	1,4%
MOREIRA, Antonio F. Barbosa	3	1,4%
PIAGET, Jean	3	1,4%
PISTRAK, M. M.	3	1,4%
SANTIN, Silvino	3	1,4%
APPLE, Michael A.	2	0,93%
VÁZQUEZ, Adolfo S.	2	0,93%
MEDINA, João P. S.	2	0,93%
SILVA, Tomaz Tadeu da	2	0,93%

SKLIAR, Carlos	2	0,93%
SOARES, Carmem Lucia	2	0,93%
MAUSS, Marcel.	2	0,93%
ARROYO, Miguel G.	2	0,93%
BUENO, José G. S.	2	0,93%
CAMARGO, L. O. L.	2	0,93%
ANFOPE	2	0,93%
FREIRE, J. B.	2	0,93%
GIROUX, Henri	2	0,93%
GOMES, Cleomar Ferreira.	2	0,93%
DE MASI, D.	2	0,93%
ELIAS, N.	2	0,93%
FREITAS, L. C. de	2	0,93%
HUIZINGA, Johan	2	0,93%
GOMES, Cleomar Ferreira.	2	0,93%
GOODSON, Ivor F.	2	0,93%
HORKHEIMER, Max	2	0,93%
ROSADAS, S. de C. e PEDRINELLI, V. J.	2	0,93%
LIBÂNEO, José Carlos.	2	0,93%
TUBINO, José Manoel G.	2	0,93%
<b>59 autores</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

Como podemos verificar na Tabela 6 todos os autores mencionados foram tomados como referencial teórico dos estudos. Dentre os 36 estudos analisados, identificamos 328 autores mencionados que subsidiaram o referencial teórico deles. No entanto, apenas 59, conforme mostramos na tabela acima, foram citados mais de uma vez nos estudos, de forma geral. Assim, observamos que os autores clássicos das Ciências Humanas e Sociais como Karl Marx, foi o mais recorrente nas citações, obtendo 13% de frequência. Adorno, Marx e Engels, Vygotsky, Gramsci e Foucault foram os mais expressivos e citados a partir de seus livros e corroboram com a classificação que utilizamos para caracterizar o panorama das pesquisas, devido à presença das abordagens epistemológicas atuais na ciência contemporânea. Esses autores de diferentes correntes teóricas evidenciam a presença da atualidade dos clássicos, dos novos debates, dos giros linguísticos, as reações aos giros, a produção do conhecimento.



Autores como Marx e Engels e Gramsci fazem parte dos autores clássicos do marxismo que buscam a transformação revolucionária do mundo. São autores que representam um passo adiante na luta, sempre atual e renovada, contra a fonte maior de desigualdades, o capitalismo (JINKINGS; SADER, 2012). Eles entendem ainda que a teoria precisa ser instrumento da política, da materialização dos seus ideais em projetos concretos, pois a teoria, segundo Marx “converte-se em força material quando penetra nas massas” (MARX, 2005, p. 151, *apud* JINKINGS; SADER, 2012, p. 10).

Adorno, por sua vez, representa a vertente de teóricos críticos do chamado marxismo ocidental, desvinculados de uma prática política concreta. No entanto, como pensador da realidade vigente, apontou profundas reflexões acerca da *Indústria Cultural* que segundo ele, tudo se torna negócio.

Outro autor expressivo foi Vigotski que, no início de sua trajetória, foi parcialmente influenciado pelas ideias escolanovistas, mas, posteriormente, superou essa abordagem e elaborou as bases de uma psicologia marxista que coaduna com a pedagogia crítico-histórica (FACCI, 2004).

Foucault já representa as novas correntes teóricas – o denominado “giro linguístico” que desloca a centralidade do objeto ou das coisas representadas na mente para a linguagem e as palavras (SANCHEZ GAMBOA, s/d). Segundo esse autor, Foucault sintetiza essa virada com a expressão “*As palavras e as coisas*”; ou seja, a centralidade do conhecimento não está nas coisas, mas no discurso que elaboramos sobre essas coisas (*idem*)

Além desses, autores nacionais também fizeram parte daqueles que mais ampararam o referencial teórico dos autores das dissertações e teses, e desses, damos um destaque especial a uma autora da área da EF, Celi Nelza ZulkeTaffarel, a qual tem expressivo reconhecimento nacional, em função de sua extensa produção científica (vários livros, artigos, entre outros) e por haver contribuído enfaticamente na área EF ao longo dos anos. Outra característica marcante é sua representatividade enquanto intelectual e educadora que procura fazer a crítica radical aos modelos hegemônicos, além de militante dentro dos movimentos sociais, “nos movimentos estudantis, nas entidades ligadas à Educação, SBPC e CBCE – e em sua práxis permanente nas lutas travadas no interior das universidades seja como estudante da graduação e pós-

graduação, como também em suas ações pedagógicas, científicas e políticas dentro do espaço da docência” (NOGUEIRA, 2009)<sup>44</sup>.

Portanto, além de fundadores de teorias críticas e “novidadeiras”, as ideias desses autores mais referendados nas dissertações e teses são tomadas, e reaparecem constantemente, na realidade concreta, o que faz reafirmar sua atualidade, maior rigor teórico, conceitual e influência no desenvolvimento da produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste.

Na Tabela 7, explicitaremos essa relação de autores mais influentes nas pesquisas produzidas nos *Programas de Pós-Graduação em Educação Física*.

**Tabela 7** – Demonstrativo dos autores mais utilizados nas pesquisas produzidas nos *Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)*.

<b>Autores</b>	<b>Freq. de citação</b>	<b>% citação</b>
KRAEMER, W. J.	7	4,63
SIMÕES, H.G.; CAMPBELL, C.S.G.; KOKUBUN, E.; DENADAI, B.S.; BALDISSERA, V.	5	3,31
BAUMGARTNER, R. N.; KOEHLER, K.M.; GALLAGHER, D.; ROMERO, L.; HEYMSTLELD, S. B.; ROSS, R.R.; GARRY, P. J.; LINDEMAN, R. D.	5	3,31
WASSERMAN, K.	4	2,64
FRONTERA, W.R., MEREDITH, C.N., O'REILLY K.P., KNUTTGEN H.G., EVANS, W.J.	4	2,64
STEVENSON, E.	4	2,64
LIMA, R.M, OLIVEIRA, R. J., SILVA, V. A.	4	2,64
SIMÃO, R.; FLECK, S.J, POLITO M, MONTEIRO W & FARINATTI P.	3	2
ROUBENOFF, R.; KEHAYIAS, J. J.; DAWSON-HUGHES, B. e HEYMSFIELD, S. B.	3	2
REEVES, N.D., NARICI M. V., MAGANARIS C.N.	3	2
MOSCOVICI, S.	3	2
GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E.	3	2
FIATARONE, M.A., MARKS, E.C., RYAN, N.D., MEREDITH, C.N., LIPSITZ, L.A., EVANS, W.J.	3	2
FLEGG, J.L.; LAKATTA, E.G.	3	2
BRACHT, V.	3	2
BOURDIEU, P.	3	2
SÁ, C. P.	3	2
AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE	3	2
WU, C. H., YAO, W. J., LU, F. H., YANG, Y. C., WU, J. S. & CHANG, C. J.	3	2
O'CONNOR, P.J, BRYANT, CX, VELTRI, J.P. & GEBHARDT, S.M.	2	1,32

<sup>44</sup>Entrevista com a profª CeLi Nelza Zulke Taffarel por Nivaldo Antônio David Nogueira. **Revista Pensar a Prática** v.2, Jun./Jun. 1999.

ALONSO, D.O.; FORJAZ, C.L.M.; REZENDE, L.O.; BRAGA, A.M.F.W.; BARRETO, A.C.P.; NEGRÃO, C.E.; RONDON, M.U.P.B.	2	1,32
BORG, G. A. V.	2	1,32
BASSEY, E. J.	2	1,32
LACERDA, E. M. A.; LEAL, M. C.	2	1,32
BORON, Atilio A.	2	1,32
BRUHNS, H.T.	2	1,32
BUNOUT, D., BARRERA G., LEIVA L., GATTAS V., MAZA M.P. AVENDANO M.; HIRSCH, S.	2	1,32
CARVALHO, J., OLIVEIRA, J., MAGALHÃES, J. ASCENSÃO A., MOTA, J. SOARES, J.M.C.	2	1,32
COSENTINO, F.; LÜSCHER, T. F.	2	1,32
DRESPRÉS, J. P., MOORJANI, S., LUPIEN, P. J., TREMBLAY, A., NADEAU, A. & BOUCHARD, C.	2	1,32
CAMPBELL, C.S.G.; SIMOES, H.G.; DENADAI, B.S.	2	1,32
MAUSS, Marcel.	2	1,32
DURKHEIM, E.	2	1,32
FOUCAULT, M.	2	1,32
GENTIL, P.; LIMA, R. M., OLIVEIRA R. J., PEREIRA, R. W., REIS, V. M.	2	1,32
GIUGLIANO, R.; MELO, A. L. P.	2	1,32
HAGBERG, J. M.; FERRELL, R. E.; McCOLE, S. D.; WILUND, K. R.; MOORE, G. E.	2	1,32
HAGERMAN, F.C, WALSH, S.J, STARON, R.S, HIKIDA, R.S, GILDERS, R.M, MURRAY, T.F, TOMA K, RAGG KE.	2	1,32
HECK, H.; MADER, A.; HESS, G.; MÜCKE, S.; MÜLLER, R.; HOLLMANN, W.	2	1,32
HOLLEMBERG, M.; YANG, J.; HAIGHT, T.J.; TAGER, I.B.	2	1,32
HOLLOSZY JO, KOHRT WM.	2	1,32
HUNTER, G. R., BRYAN, D. R., WETZSTEIN, C. J., ZUCKERMAN, P. A. & BAMMAN, M. M.	2	1,32
JANSSEN I., HEYMSFIELD S.B., ROSS R.	2	1,32
KYLE, U. G.; GENTON, L.; HANS, D.; KARSEGARD, V.L.; MICHEL, J.P.; SLOSMAN, D. O.; PICHARD, C.	2	1,32
LAGALLY, M. K.; McCRAW, S. T.; TOUNG, G. T.; MEDEMA, H. C.; THOMAS, D. Q.	2	1,32
LANYON, L.; ARMSTRONG, V.; ONG, D.; ZANAM, G. and PRICE, J.	2	1,32
LEXELL J.	2	1,32
MARTINS JUNIOR, J.	2	1,32
McARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, U. L.	2	1,32
MCLAUGHLIN, K.; LAIL, A.; MORRILL, J.; VIOLA, A.; WYGAND, J.W. e OTTO, R. M.	2	1,32
MITCHELL, J. H.	2	1,32
MORITANI, T.; MURO, M.; NAGATA, A.	2	1,32
NEWMAN, A. B; LEE, J. S; VISSER, M.; GOODPASTER, B. H.; KRITCHEVSKY, S. B.; TYLAVSKY, F. A.; NEVITT, M.; HARRIS, T. B.	2	1,32
PETROFSKY, J. S.; LIND, A.R.	2	1,32
PETROSKI, E. L.	2	1,32
POLITO, M.D.; SIMÃO, R.; NÓBREGA, A.C.L.;	2	1,32

FARINATTI, P.T.V.		
SANTOS, Milton.	2	1,32
SVEDAHL, K.; MACINTOSH, B. R.	2	1,32
VAN DER HOEVEN, J. H.; VAN WEERDEN, T. W.; ZWARTS, M.J.	2	1,32
WASSERMAN, D.H.; SPALDING, J.A.; LACY, D.B.; COLBURN, C.A.; GOLDSTEIN, R.E.; CHERRINGTON, A.D.	2	1,32
<b>202 autores</b>	<b>151</b>	<b>100%</b>

Das 30 pesquisas analisadas, mais de 600 autores citados serviram de aporte teórico e sustentação às discussões dos resultados das pesquisas. Desse montante, verificamos um grande índice de autores estrangeiros que embasaram esses estudos, os quais foram citados apenas uma vez. No entanto, 202 autores, segundo consta da tabela acima, foram citados mais de duas vezes nas pesquisas. Interessante notar que a maioria deles são autores estrangeiros, citados a partir de suas publicações, principalmente em periódicos vinculados à área saúde (médica, biológica). Em menor proporção, foram aqueles autores nacionais citados a partir de suas produções em livros vinculados às Ciências Humanas e Sociais, como também dentre os mais citados, destacou-se autores nacionais a partir de seus trabalhos publicados em revistas estrangeiras.

Dentre os mais citados, aparece William J. Kraemer, PhD, professor da University of Connecticut Neag School of Education. É professor nessa instituição estrangeira de Cinesiologia, Fisiologia, Neurobiologia e de Medicina. Tem vasta experiência e notório índice de publicação de pesquisas relacionadas à aptidão física, fisiologia do estresse, treinamento de resistência ambiental, fisiologia e ergonomia.

Outros autores recorrentes foram SIMÕES, H.G.; CAMPBELL, C.S.G.; KOKUBUN, E.; DENADAI, B.S.; BALDISSERA, V.. Alguns desses autores possuem grande visibilidade em âmbito nacional e são de diferentes universidades brasileiras (UCB/DF, UNESP/ Rio Claro, UNIFESP/SP). Por interesses comuns, em pesquisas voltadas ao âmbito da saúde, participam dos mesmos grupos de estudos, em torno das discussões sobre Avaliação e performance humana; Atividade Física, exercício físico e aspectos psicobiológicos; Laboratório de Biomecânica, Estudos do desempenho humano e das respostas fisiológicas ao exercício. Tais autores possuem alto índice de publicações científicas anualmente, tanto em periódicos nacionais quanto em internacionais.

Além destes, aparecem novamente mais autores estrangeiros como BAUMGARTNER, R. N.; KOEHLER, K.M.; GALLAGHER, D.; ROMERO, L.; HEYMSTLELD, S. B.; ROSS, R.R.; GARRY, P. J.; LINDEMAN, R. D., os quais são de grande centros de pesquisas em universidades, em sua maioria dos EUA. Produzem pesquisas voltadas às questões da saúde como diabetes, depressão, ansiedade em idosos, avaliação cardiorrespiratória entre outros. Também da área médica, outro autor recorrente foi WASSERMAN, K. do Harbor-UCLA Medical Center, dos EUA.

Os autores mais recorrentes na maioria dos estudos analisados não se constituíam como um referencial teórico sólido dos estudos, enquanto teoria e/ou categoria base fundamentadora das discussões, análises e termos-chave, e outros, mas sim, como uma revisão bibliográfica ampla de definições operacionais de um universo descritivo. A característica desses autores é possuírem altos índices de publicação anual em revistas estrangeiras de alto impacto e em coautoria na maioria das vezes com mais de dois autores, confirmando nesses estudos, a notória e permanente influência da área biológica, da nutrição e médica nas pesquisas desenvolvidas nos PPGEF.

Os demais autores referendados são em sua maioria estrangeiros, em menor proporção os nacionais com as mesmas perspectivas e interesses teóricos metodológicos. Isto corrobora o predomínio das linhas de pesquisas Exercícios Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento e Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde, e, em bem menor proporção, as linhas da subárea socioculturais e pedagógicas.

\*\*\*\*\*

Contudo, vale enfatizar que os tópicos dos resultados explícitos até aqui serão ampliados e retomados no capítulo seguinte, levando em consideração o contexto histórico, e suas perspectivas de análises se pautarão nos elementos/níveis apresentados na Matriz Epistemológica que se refere à recuperação lógica em que se estrutura a produção do conhecimento.

## **6 ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL**

No capítulo anterior, apresentamos o panorama e as características das pesquisas a partir dos indicadores bibliométricos. Neste sexto capítulo, buscaremos ampliar e aprofundar as análises da produção científica, com ênfase na periodização e sistematização das abordagens epistemológicas predominantes, suas implicações ideológicas mais amplas e nas problemáticas significativas dessa produção do conhecimento, com intuito de explicitar o seu panorama crítico, levando em conta os interesses e necessidades destacados nos estudos.

Entendemos que a origem de qualquer pesquisa deve partir das necessidades humanas concretas, situada em suas condições históricas reais, independente dos processos do pensamento produzido pelos sujeitos. Assim, tais necessidades precisam ser problematizadas e transformadas em questões e em uma pergunta norteadora, pois “sem esse caminho que se origina no mundo concreto da necessidade se esvazia qualquer processo de pesquisa. Pesquisa que carece dessa dimensão ontológica encontrará dificuldades na elaboração das respostas concretas que levem à transformação da realidade” (SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 87).

A partir da análise crítica dessa produção científica acumulada que se encontra em plena expansão e desenvolvimento, apontar novas necessidades e problemáticas que surgirão por meio delas, com vistas a garantir a futura consolidação da pesquisa na região Centro-Oeste do Brasil.

Para tanto, é neste momento que buscamos articular o método lógico e o histórico, de forma que na primeira parte, serão apresentadas as evidências epistemológicas mais amplas das temáticas e das abordagens teórico-metodológicas, considerando sua periodização. Posteriormente, as pesquisas serão analisadas e organizadas a partir das abordagens, áreas temáticas e suas categorias, a tal ponto de considerar sua articulação lógica e propiciar o entendimento de suas características, sem perder de vista sua periodização, indicando possíveis transformações ocorridas nesse percurso e as perspectivas para consolidar a pesquisa na região.

As análises se deram a partir da leitura analítica e de questões específicas sobre cada pesquisa selecionada, as quais foram resumidas e registradas nos itens correspondentes e constituintes da planilha formulário (cf. APÊNDICE A e B). Após

essa etapa, ocorreu o tratamento dos dados e sua sistematização, a partir do software para a análise bibliométrica: Vantage Point (Search Technology, Inc. - versão 7). Feito isso, recuperamos e categorizamos esses itens e realizamos a classificação dos indicadores bibliométricos das pesquisas, apresentada no capítulo anterior.

Tomamos como referência os estudos de Silva (1997), Chaves (2005), Sanchez Gamboa (2007) e Bracht *et al.* (2011) que realizaram análises semelhantes, a partir da classificação por abordagens epistemológicas, áreas temáticas e categorias temáticas, respectivamente.

A partir de então, selecionamos e sistematizamos os tópicos registrados na planilha, cujas características eram comuns. Para conseguir essa organização foram selecionados os tópicos no *Formulário para Coleta Bibliométrica/Epistemológica* que contém todos os códigos correspondentes aos registros/resumos analíticos de cada dissertação e tese analisada.

Posteriormente, foram agrupados da seguinte forma: a) de acordo com a abordagem epistemológica e área temática e sua categoria, considerando os itens referentes às problemáticas ou questões norteadoras das pesquisas; b) de acordo com os itens referentes ao nível técnico; c) de acordo com os itens relativos às respostas (objetivos, conclusões e recomendações); d) de acordo com os pressupostos gnosiológicos (critérios de objetividade/subjetividade); e) pressupostos ontológicos (Entendimento de Educação Física / corpo; homem/sociedade)

Portanto, compreender as características, o panorama e as perspectivas da produção científica analisada no contexto da região Centro-Oeste ganha níveis mais amplos de explicações quando se leva em consideração tal articulação lógica que caracteriza as pesquisas por meio da dimensão histórica, o que possibilita recuperar as tendências ao longo dessa produção, bem como apontam os indicadores das condições que possibilitaram o seu desenvolvimento.

## **6.1 Evidências epistemológicas**

Como já anunciamos no decorrer deste estudo, a caracterização das pesquisas de uma área não se esgota quando recuperamos as abordagens epistemológicas, mas ganha

sentido, coerência e maior significado quando apontamos as dimensões históricas que as determinaram.

Portanto, para tentar explicitar como tem sido construída e caracterizada a tendência das pesquisas produzidas na região Centro-Oeste ao longo dos seus 18 anos de produção, vale destacar alguns períodos no interior do próprio movimento da produção analisada, assim como fez Chaves (2005) ao analisar a produção do conhecimento em educação Física nos Estados do Nordeste. Segundo essa autora, tal periodização interna, destinada a entender a evolução do próprio fenômeno “analisado e elaborado segundo fatos, eventos, características, crises ou conflitos significativos que demarcam cada período, é diferente de uma periodização externa ou formal que toma como referência a cronologia linear de anos, décadas, séculos ou sequências legislativas, 1ª constituição, 1ª república, etc” (CHAVES, 2005, p. 129).

Além do mais, levar em conta tal concepção histórica e a sua periodização é fundamental para compreendermos o movimento e as possíveis transformações decorrentes nesses fenômenos estudados, ou seja, podemos visualizar se houve ou não mudanças significativas neles. Portanto, as Tabelas 8 e 9 informam como ficaram distribuídas tais evidências.

**Tabela 8** – Demonstrativo das áreas temáticas por períodos constitutivos

TEMÁTICAS	Fase embrionária (1977 – 1992)	Fase precursora (1993 – 2003)	Fase promissora (2004 – 2010)	Total
Atividade Física e saúde	-	2	12	14
Corpo e cultura	-	1	2	3
Epistemologia	-	-	2	2
Escola	-	2	8	10
Formação profissional	-	4	13	17
Inclusão e diferença	-	1	3	4
Memórias da EF e Esportes	1	-	2	3
Movimentos sociais	-	-	2	2
Políticas públicas	-	-	3	3
Treinamento esportivo	-	-	9	9
Total	1	11	54	66
%	1 %	17 %	82 %	100%

A Tabela 8 mostra que em um primeiro momento, pela distribuição desigual das produções, percebemos o quanto ela é recente. Vejamos que na primeira fase (1977 –



1992), foi produzida apenas uma pesquisa com objeto de estudo voltado à EF no PPGE/UFG/GO, cujo interesse temático foi Memórias da EF e Esportes. Na segunda fase, década de 1990, mais especificamente a partir de 1993 até início de 2000, esse número começa a aumentar e os interesses temáticos se voltam, especialmente, à “Formação profissional”, “Escola” e “Atividade física e saúde”.

Posteriormente, já na sua terceira fase (2004 até 2010), denominada de *promissora*, os estudos aumentaram significativamente, representando 82% dos estudos produzidos. Neles identificamos maior desenvolvimento das temáticas “Formação profissional”, “Atividade física e saúde”, “Treinamento esportivo” e “Escola”, o que nos levou a perceber determinado perfil e interesse temático dessa produção. Em menor proporção foram também desenvolvidos estudos relacionados a distintas problematizações temáticas como “Inclusão e Diferença” e “Políticas públicas”, “Epistemologia”, “Corpo e Cultura”, Memórias da EF e esportes e Movimentos sociais.

Nessa perspectiva, a periodização foi também importante para acompanhar o movimento das abordagens epistemológicas, as quais apontam suas fases de maior concentração, representadas na Tabela 9

**Tabela 9**– Demonstrativo das pesquisas por abordagens e períodos

	<b>Fase embrionária/gênese (1977 – 1992)</b>	<b>Fase precursora (1993 – 2003)</b>	<b>Fase promissora (2004 – 2010)</b>	Total
Empírico-analítica	-	3	22	25
Fenomenologia	-	3	22	25
Materialismo- histórico	1	3	5	9
Neo-marxismo	-	1	4	5
Pós-moderna	-	1	1	2
Total	1	11	54	66

Do total de produção analisada, a primeira fase evidencia o materialismo histórico como a gênese teórico-metodológica. Aliás, na década de 1980, em termos

teóricos houve predomínio da perspectiva marxista<sup>45</sup> tanto no contexto educacional quanto pela apropriação de autores da EF.

Já na segunda fase<sup>46</sup>, década de 1990, a partir de 1993, essa abordagem permanece progredindo no cenário acadêmico. Há também o incremento de outras, e a adoção de outros referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento das dissertações e teses, o que demonstra certo equilíbrio entre elas. Nesse sentido, aparecem no cenário, com a mesma proporção, as abordagens Empírico-analítica e Fenomenologia. Em menor proporção surgem as abordagens Neo-marxistas e Pós-modernas que expressam mesmo que inicialmente, tanto o pluralismo teórico e político, desencadeado na produção do conhecimento na área da Educação/Educação Física, como também os desdobramentos teóricos da polêmica sobre a modernidade e a pós-modernidade e as reações ontológicas aos chamados “giros linguísticos”.

No entanto, a primeira década de 2000, é bastante expansiva. O volume da produção aumentou e com isso, todas as cinco abordagens epistemológicas destacadas acompanharam tal desenvolvimento, com destaque à Fenomenologia e à Empírico-analítica.

As teorias do conhecimento marxistas (Materialismo histórico e neomarxistas) comparada ao período anterior, também tiveram aumento significativo. Tais fatos podem ser explicados, primeiro, porque os Programas de Pós-Graduação em Educação Física já ampliam seu volume de produção, segundo, porque, em relação às abordagens epistemológicas, tal desenvolvimento refletem de alguma maneira suas opções e se os interesses (políticos e ideológicos) se reproduzem, dão continuidades persistentes ou, ao invés disso, apontam para nítidas descontinuidades e abordagens alternativas, levando em consideração as questões que emergem das determinações metodológicas e ideológicas da época do capital como argumentou Mészáros (2009). De fato, tais orientações estão implícitas em todo o procedimento.

Terceiro, pois também carregam e reforçam a discussão acumulada desde a década de 1980 na Educação Física, em torno do grupo hegemônico (positivistas – ancorados pelas ciências naturais) e o contra-hegemônico (amparados pelas Ciências

---

<sup>45</sup>Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2005) neste período a teoria do conhecimento marxista gozava de prestígio acadêmico como instrumental teórico capaz de explicar as contradições configuradas no interior da totalidade capitalista.

<sup>46</sup> Vale dizer que neste período as observações apontadas estão mais direcionadas para aquelas produções da EF nos Programas da Educação, pois esta região só foi contar com Programas de Pós-Graduação em Educação Física a partir de 1999 com as primeiras defesas em 2003.

humanas) que “disputam” atualmente, a *hegemonia do pensamento do campo* (VENTURA, 2010) - elemento indispensável para se manter ou se tornar dominante.

Para melhor visualizar as demarcações das fases/períodos distribuídos tanto para as áreas temáticas como para as abordagens epistemológicas, optamos em discutir seus movimentos e características significativas, juntamente com as sistematizações abaixo que dizem respeito ao panorama crítico dessa produção científica.

## 6.2 Panorama crítico

As sistematizações a seguir, com base nas pesquisas desenvolvidas na região levam em conta o período e/ou fase em que foram produzidas, como demonstrado nas tabelas acima, e buscam enfatizar as problematizações mais significativas dessa produção científica. Para tanto, levamos em consideração a questão norteadora das pesquisas ou a pergunta síntese, os objetivos propostos, assim como os principais resultados e recomendações apontados por eles. Posteriormente, retomamos o nível teórico e autores (frente de pesquisa), já identificados nas pesquisas, tal qual apresentamos no capítulo anterior e, em seguida, as abordagens epistemológicas que articulam os níveis: técnico, metodológico e epistemológico - pressupostos gnosiológicos – relação sujeito/objeto no processo do conhecimento e os pressupostos ontológicos - concepções de Educação Física, corpo, homem/sociedade.

A seguir, apresentamos esses resultados separados por abordagem epistemológica e áreas temáticas, com destaque àquelas *que mais predominaram* do total de 66 estudos analisados, considerando seu período de produção.

- **Empírico-analítica (25 pesquisas) 38 %** e as áreas temáticas destacadas neste grupo foram: Atividade física e saúde (12 pesquisas); Treinamento esportivo (9 pesquisas); Escola (2 pesquisas); Formação profissional (1 pesquisas); Inclusão e Diferença (1 pesquisa).
- **Fenomenologia (25 pesquisas) 38%** - áreas temáticas deste grupo: Formação profissional (10 pesquisas); Escola (6 pesquisas); Inclusão (3 pesquisas); Políticas públicas (2 pesquisas); Movimentos sociais (2 pesquisa); Memórias da EF e Esportes (1 pesquisa); Atividade física e saúde (1 pesquisa).

- **Materialismo histórico (9 pesquisas) 14%** - áreas temáticas: Formação profissional (5 pesquisas); Escola (2 pesquisas); Memórias da EF e Esportes (1 pesquisa); Políticas públicas (1 pesquisa)
- **Neomarxista (5 pesquisas) 7 %** - áreas temáticas: Corpo e Cultura (2 pesquisas); Epistemologia (2 pesquisas); Atividade física e saúde (1 pesquisa).
- **Pós-modernas(2 pesquisas ) 3%** - áreas temáticas: Corpo e Cultura (1 pesquisa); Formação profissional (1 pesquisa).

No decorrer das análises, destacamos os trechos e/ou elementos apresentados nas pesquisas que, do nosso ponto de vista, corresponderam e aproximaram-se ao máximo das características de cada abordagem epistemológica, pois não foi nosso propósito abordar características “teóricas” específicas de cada tendência epistemológica, a partir da literatura especializada.

### 6.2.1 Abordagem Empírico-analítica

A abordagem metodológica empírico-analítica correspondeu a 38% (25 estudos), do total de 66 pesquisas analisadas (61 dissertações e 5 teses), conforme pode ser observado na Tabela 10. No que se refere aos programas, 92% desses estudos foram desenvolvidos nos PPGEF (80% na UCB/DF e 12% na UNB/DF), enquanto que apenas 8% foram desenvolvidos nos PPGE (4% na PUC/GO e 4% na UCDB/MS).

**Tabela 10-** Demonstrativo das pesquisas por abordagem empírico-analítica, programas e períodos

Abordagens	Programas		Fase embrionária/gênese (1977 – 1992)	Fase precursora (1993 – 2003)	Fase promissora (2004 – 2010)	Total
Empírico-analítica	PPGEF	UCB/DF	-	2	18	25
		UNB/DF	-	-	3	
	PPGE	PUC/GO	-	-	1	
		UCDB/MS	-	1	-	
Total			-	3	22	25

Nessa abordagem epistemológica, dois grupos temáticos foram mais recorrentes: o grupo temático *Atividade física e saúde*, com 12 pesquisas (40%, 11 pesquisas da

UCB/DF e 1 pesquisa da UNB/DF) e o grupo temático *Treinamento esportivo*, com 9 pesquisas (30%, 2 pesquisas da UNB/DF e 7 pesquisas da UCB/DF).

Apenas um estudo do grupo temático foi produzido na fase *precursora* (1992 – 2003) “Atividade Física e saúde” na fase *precursora* (1992 – 2003), o qual teve como foco “observar os *efeitos* da musculação sobre a postura (cód. 43)”. Todas as outras pesquisas desses dois grupos temáticos foram produzidas na fase *promissora* (2004 – 2010), ou seja, são estudos produzidos em meados da primeira década de 2000.

No que diz respeito às problemáticas dos estudos produzidos nessa última fase desses dois grupos, poucos deles elaboraram uma questão síntese que explicitasse suas preocupações centrais de investigação. No entanto, pudemos identificar que as principais preocupações apresentadas por eles, tomando como referência os objetivos propostos, estiveram voltadas a verificar aspectos relacionados à influência de treinamentos, aos métodos de avaliação, à inatividade física, principalmente os *efeitos* e/ou influência de determinada atividade física / programa de exercícios físicos ou substâncias bioquímicas em indivíduos atletas, naqueles fisicamente ativos não atletas, como também em idosos. Algumas informações abaixo exemplificam essa principal tendência nesses estudos:

Será que a massa muscular e força influenciam nas variáveis relacionadas à aptidão aeróbica? (cód. 44, p. 22).

(...) será que a gordura corporal relativa e a sua topografia são fatores que podem influenciar as concentrações de glicose, colesterol total, triglicérides, lipoproteínas de alta e baixa densidade e o índice aterogênico em homens com idade superior a 20 anos? (cód.51, p. 06).

(...) qual é a prevalência da inatividade física no tempo livre na população adulta de Alagoinhas – Bahia – Brasil? (cód. 54, p.07).

Existe uma escassez de dados sobre os benefícios do treinamento resistido de AV, quando comparado ao treinamento tradicional de BV, na melhoria da força muscular e das habilidades funcionais, principalmente em homens idosos (cód. 49, p.02).

A metodologia de treinamento proposta nesta pesquisa terá efeito positivo sobre o Conhecimento Tático Declarativo dos jogadores? (cód. 55, p.16).

Avaliar os efeitos de diferentes IR entre séries de ER na frequência cardíaca (FC), duplo-produto (DP) e HPE após uma sessão de ER (cód. 56, p. 02).

Verificar os efeitos da ioga na densidade mineral óssea (DMO), nos marcadores bioquímicos ósseos (MBO) de formação, Osteocalcina, e reabsorção, CTx, e no hormônio Estradiol em mulheres com idade entre 55 e 77 anos (cód. 61, p.02).

Investigar os efeitos do TR sobre variáveis antropométricas, bioquímicas, imunitárias, força e qualidade de vida em indivíduos HIV-soropositivos com ou sem SLHIV (cód. 62, p.06).

Identificar os efeitos agudos de diferentes intensidades do treinamento resistido (5RM, 10RM, 15RM) na percepção subjetiva de esforço e nas concentrações de lactato em atletas jovens utilizando diferentes intervalos de recuperação entre as séries de exercício resistido (cód. 48, p.15).

Quanto às principais contribuições, esses grupos apontaram, dentre outros, à realização de novos estudos tanto para utilização de amostras maiores como para a identificação da relação de volume e intensidade em relação a testes e avaliações, para a melhoria dos programas de treinamentos utilizados, com intuito de obter resultados mais eficazes e alertaram para a importância de seguimento nutricional de determinados grupos. Os exemplos seguintes evidenciam tais considerações:

São sugeridos novos estudos para a identificação da relação de volume e intensidade mais proveitosa para a pré-exaustão (cód. 37, p. 59).

Fica como sugestão para futuros estudos a utilização de amostras maiores, aumentando assim o poder de identificação de possíveis associações genéticas, bem como a utilização de marcadores informativos de ancestralidade como controle em relação à estratificação populacional por miscigenação. Também seria interessante a replicação de estudos os quais identificaram previamente associação entre o polimorfismo ID do gene da ECA e o fenótipo de potência aeróbia, seguindo mesmos critérios de inclusão amostral e protocolos de testes, para evitar a propagação de resultados positivos espúrios (cód. 63, p. 61).

Em conclusão destacamos a elevada ocorrência de sobrepeso e obesidade entre as nutrizes o que enfatiza a importância de um seguimento nutricional desse grupo além da necessidade de um padrão próprio de adiposidade para esse grupo (cód. 53, p.06).

Além disso, nessa abordagem não tem sido comum aparecerem críticas específicas, no entanto, notamos preocupações relativas à: saúde pública, mesmo que superficialmente; aos efeitos da prática de atividade física para a prevenção e manutenção da massa óssea e da saúde de modo geral.

Os resultados apresentados são importantes para a saúde pública, na medida em que podem ser utilizados para demonstrar os altos níveis de inatividade física no tempo livre em adultos na cidade de Alagoinhas, bem como para identificar fatores associados a essa situação (cód. 54, p. 04).

Os resultados encontrados com a prática de ioga também podem ser úteis para prevenção, manutenção e/ou até ganho de massa óssea (cód. 61, p. 43).

Já os grupos temáticos - Escola (2 pesquisas, 1 pesquisa da PUC/GO e 1 pesquisa da UCB/DF), Formação profissional (1 pesquisa) e Inclusão e Diferença (1 pesquisa) - menos recorrentes nessa abordagem, desenvolveram temáticas voltadas ao desenvolvimento motor, desempenho nas aulas de EF escolar e representações sociais. Esses grupos também utilizaram trabalho de campo com características descritivas, a partir de fontes vivas.

As informações abaixo evidenciam as problemáticas apresentadas nos estudos por estes grupos:

Há contribuição do uso de jogos eletrônicos pelos alunos do Ensino Fundamental no desempenho físico nas aulas de Educação Física Escolar? (cód, 29, p. 15).

É necessário verificar se os alunos realmente gostam dos conteúdos propostos ou participam somente para obter avaliação favorável na disciplina (cód. 46, p. 15).

Por que será que o profissional de educação física raramente faz parte das equipes multidisciplinares da saúde? (cód. 40, p.09).

Os movimentos fundamentais da ginástica olímpica podem contribuir significativamente para o auxílio e desenvolvimento comportamental de crianças com deficiência mental? Como relacionar, criar, propor programas pedagógicos com exercícios ginásticos, considerando os diagnósticos psico-biológicos e os dados das representações sociais, que descrevem e prescrevem uma dada criança com deficiência mental? (cód. 19, s/p).

As principais contribuições apresentadas por esses dizem respeito a aspectos pontuais em relação à capacidade de movimento e à especificidade de jogos na formação de jovens.

Os jogos propiciam o desenvolvimento de habilidades como: atenção, memória, concentração, agilidade, criatividade, dentre outras (cód. 29, p. 09).

(...) seu conteúdo não precisa ser alterado ou mesmo adaptado se o observarmos o programa aplicado, mas o professor de educação física precisa estar ciente dos objetivos que deseja alcançar. As dificuldades e facilidades encontradas por estes alunos em determinados movimentos, correspondem as mesmas demonstradas por outros alunos (cód. 19, p.103).

Esse grupo temático, menos recorrente nessa abordagem, destacou preocupações com a aquisição de conhecimentos e domínio de habilidades (cognitivas, motoras e afetivo-sociais), o que nos levou a observar que a Educação / EF tende a se voltarem, apenas, a determinados mecanismos de aprendizagem. Podemos observar ainda, que tais fatores vão de encontro aos atuais estudos, da primeira década de 2000, relativos ao contexto escolar, os quais têm destacado a preocupação em considerar o cotidiano escolar, “o chão da escola” e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores, como verificaram Bracht *et. al.* (2011), ao analisarem a produção científica sobre educação Física escolar veiculada em quatro dos principais periódicos brasileiros: (Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência e Pesar a Prática).

De modo geral, as técnicas e instrumentos para todas as pesquisas nessa abordagem são basicamente as mesmas e referem-se: a) protocolos simples de observação; b) medições antropométricas – estadiômetros, dinamômetro isocinético, estatura, atividade física programada, balança digital, frequencímetros, lactímetro (YSI); c) protocolos – anamneses e avaliação postural e testes (de esforço cardiopulmonar, VO<sub>2</sub>máx), programa de treinamento (protocolo de intervenção); d) questionário (IPAQ-International Physical Activity Questionnaire) com questões fechadas, entrevista, fichas individuais, filmadora.

A análise quantitativa e descritiva dos dados foi predominante nesses estudos, amparados pelo suporte da estatística e das novas tecnologias informacionais. Dentre as técnicas mais utilizadas para tal fim destacam-se os cálculos de frequência, média, análise de variância, teste “t” *Student*, qui-quadrado, software SPSS for Windows versão 12.0 e STATA versão 7.0 e 10.0; Software Matesaft da Micromed Brasil Programa de análise postural computadorizada (Da Vinci); cálculos do coeficiente de



correlação linear de Pearson ( $r$ ), teste t-pareado ( $t$ ), Anova One Way, teste post hoc Least Significant Difference (LSD), teste post hoc de Bonferroni, Three-way Anova, teste de Kolmogorov-Smirnov, software Evoc (Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations).

Para garantir a objetividade, escolha das técnicas e instrumentos, nessa tendência, a forma de sistematização dos dados foi, exclusivamente, respaldada por tabelas, figuras e descrições estatísticas.

Com relação às evidências epistemológicas, a totalidade dessas pesquisas explicitadas acima se fundamenta na abordagem Empírico-analítica, expressa como critério de cientificidade, características comuns. Basicamente, todas as pesquisas desse grupo utilizam rigorosos tratamentos dos dados, a partir de formalizações matemáticas (frequências e estatísticas). A validação e objetividade científica se revelaram na testagem e na verificação estatística de hipóteses, ou seja, na confiabilidade dos instrumentos e procedimentos de coleta.

De fato, a realidade em si dos fenômenos estudados tem pouquíssima validade aos pesquisadores desse grupo, pois, para eles, o que interessa mesmo é “como” o método capta determinada realidade. Portanto, seu entendimento de ciência está ligado à experimentação, à verificação de hipóteses, às relações entre variáveis (dependente e independente), com a finalidade de encontrar as causas que determinam os fenômenos, explicando-as pelos seus antecedentes ou condicionantes. Sanchez Gamboa (1989, p. 99) explica criteriosamente tais pressupostos, da seguinte forma:

As variáveis, a um nível de maior organização metodológica, são relacionadas entre si, obedecendo a delineamentos (designs) previamente selecionados. Nesses casos, o uso de hipóteses que estabelecem as relações entre as variáveis tem um papel fundamental na organização da investigação. A partir dessas hipóteses – que em sua formulação seguem regras da lógica dedutiva (processo hipotético-dedutivo), a pesquisa conduzirá à confirmação ou não (validação ou ‘falsação’) dessas hipóteses. Essa confirmação é conclusiva e como tal não pode ir mais além dos dados recolhidos e controlados, nem dos ‘constructos’ previstos nas premissas (neutralidade axiológica) sob pena de cair em apreciações subjetivas ou especulações que a invalidaria.

Dessa forma, o objeto de estudo é tratado isoladamente para garantir sua objetividade, neutralidade e manter a imparcialidade do sujeito conhecedor perante o

objeto conhecido, portanto, uma relação descontextualizada e a-histórica, em que a ênfase do conhecimento volta-se exclusivamente ao objeto. Nesse caso, o isolamento do sujeito perante o objeto é garantido pela escolha dos procedimentos de pesquisa adotados, como por exemplo, nos protocolos utilizados, nas medições, nos programas e nos testes dos instrumentos de coleta de dados.

Esse quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam. Segundo Mészáros (2004, p. 302), é um propósito ideológico, pois:

(...) o procedimento metodológico “comum” estipulado consegue apenas transformar o “discurso racional” na prática dúbia da produção de uma *metodologia pela metodologia*: tendência mais pronunciada no século XX do que em qualquer época anterior. Esta prática consiste em afiar a faca metodológica recomendada até que nada reste a não ser o cabo, quando então uma nova faca é adotada com o mesmo propósito, pois a faca metodológica ideal não se destina a cortar, mas apenas a ser afiada, interpondo-se assim entre a intenção crítica e os objetos reais da crítica, que acaba por eliminar enquanto prossegue a atividade pseudocrítica de afiar por afiar a faca. E é exatamente este seu propósito ideológico inerente.

Quanto aos pressupostos ontológicos que dizem respeito às visões de mundo, tais como concepção de homem, de história, de realidade entre outras, destacamos nessas pesquisas a concepção de Educação Física e corpo, a qual tem sido entendida como: lúdica e atividade motora (cód. 29); manifestações corporais relacionadas a qualidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais (cód. 19); atividade física e sua relação com a saúde corporal (cód. 40); melhoria da força muscular e das habilidades funcionais do corpo (cód. 49). “Atividade física representa movimentos corpóreos que os músculos esqueléticos realizam e que resultam em gastos energéticos” (cód. 47, p.02);

(...) daí pode-se entender a importância dos estudos sobre percentual de gordura e topografia da gordura corporal por pesquisadores da área de Educação Física, pois, cabe aos profissionais desta área promover a prevenção e/ou a reabilitação de indivíduos que se encontrem dentro dos grupos de risco (cód. 51, p.10).

(...) a atividade física e o profissional de educação física atuam diretamente tanto na prevenção da doença, quanto na manutenção e recuperação da saúde (cód. 40, p.12).

A Educação Física como disciplina escolar caracteriza-se como uma atividade eminentemente prática, muitas vezes é desvinculada da teoria que poderia servir de auxílio à compreensão e ao esclarecimento de fatores relacionados à atividade física, como também das regras do esporte. Inserida no ensino fundamental e médio, baseia-se no contexto dos desportos, dentre eles: o futebol devido à sua popularidade no Brasil e também o voleibol, basquetebol e handebol, que são conteúdos bem desenvolvidos nas aulas (cód. 46, p.11).

A relação e identificação de pontos convergentes do conhecimento numa visão unificada corpo-mente, compreensão/ação enaltecem e explicam a função da Educação Física, evidenciando sua aplicação a deficientes mentais para os quais estímulos diversos e constantes propiciam um melhor desenvolvimento (cód. 19, p.13).

A concepção de Homem e sociedade esteve atrelada ao desempenho humano, “À prevenção e orientação de problemas posturais na atualidade (...), pois tem alta incidência na população economicamente ativa, incapacitando-a temporária ou definitivamente para as atividades profissionais” (cód. 43, p. 03); Homem vinculado a seus desempenhos funcionais: biológicos e fisiológicos (cód. 55 e 56); O homem e a sua forma de atuar nos processos de produção:

Além disso, a possibilidade de estabelecer condições mais favoráveis para o envelhecimento ativo e independente, que permita uma vida economicamente mais produtiva, promovendo, desta forma, uma diminuição de gastos com doenças, medicamentos e internações, enfim contribuindo para a reestruturação do sistema sócio-econômico do país (cód. 66, p.21).

A força, enquanto componente da aptidão física, tem sido reconhecida como fundamental à saúde e à capacidade funcional dos indivíduos (cód. 37).

Esse conjunto de pesquisas, fundamentadas pela abordagem empírico-analítica, apresenta características mais descritivas e utiliza autores e teorias que subsidiam nas análises dos dados, comparando resultados com estudos semelhantes e na confirmação e/ou refutação de hipóteses. Alguns dos autores e suas teorias mais recorrentes foram: As teorias sobre exercícios físicos e a manutenção da aptidão física a partir do periódico American College of Sports Medicine (1978, 1990, 2000, 2006); As discussões relativas à composição corporal de Idosos por Baumgartner R. N., Waters D. L., Gallagher D. (1999); Bases fisiológicas para treinamento de força - Kraemer (1997), Kraemer, W.J.

& Fry, A.C. Maud, P.J., Fosters, C. (1995); Bases de esforço percebido - Borg, G. A. V. (1982); Retenção e ganho de peso pós-parto - Lacerda, E. M. A.; Leal, M. C. (2004); Ansiedade e estado ambulatorial da pressão arterial em exercícios de resistência - O'Connor PJ, Bryant CX, Veltri JP & Gebhardt SM. (1993); Representações sociais - Abric, J.C. (1998, 1994); Exercícios agudos em diabéticos - Assis, G. V. (2006); Sobrepeso e baixo peso em crianças - Assis, M.A.A. de; Cachera, M.F.C.; Vasconcelos, F.A.G.; Bellisle, F.; Calvo, M.C.M.; Luna, M.E.P.; Castelbon, K.; Grosseman, S.; Hulse, S.B. (2006); Desempenho funcional de idosos - Bassey, Y, E. J.; Fiatarone, M. A.; O'Neill, E. F.; Evans, W. J.; Lipsitz, L. A. (1992); Exercícios de alto impacto em mulheres pré e pós-menopáusicas - Bassey, E. J., Rothwell, M. C., Littlewood, J. J. and Pye, D. W. (1998); Representação social da psicanálise - Moscovici, S. A. (1978); Determinação do limiar anaeróbio para corredores - Simões, H.G.; Campbell, C.S.G.; Baldissera, V.; Denadai, B.; Kokubun, E. (1998); entre outros.

Em relação aos autores mais citados (frente de pesquisa), conforme já mencionado no capítulo anterior, observamos um alto índice de autores e referências estrangeiros vinculados a esses trabalhos, principalmente, em periódicos voltados à área biológica e à médica. Em menor proporção, apareceram autores nacionais.

Isso pode ser explicado pela própria trajetória histórica da Educação Física que surgiu amparada pelas Ciências Naturais / Biológicas, com orientação da concepção positivista de ciência, a qual mantém uma hegemonia histórica tão sólida que atravessa séculos na ciência de modo geral, e décadas na Educação Física, em particular, enquanto área de conhecimento científico.

No mais, praticamente todas as pesquisas desses grupos utilizaram-se de trabalhos de campo / descritivo e a pesquisa quase –experimental, a partir de fontes vivas. Outro aspecto desses estudos foi a ênfase dada ao objeto no desenvolvimento da pesquisa que, na maioria deles, intervinham antes (pré-teste) da ação prática em si, com anamneses, avaliações posturais etc, durante as programações de exercícios físicos e, muitas vezes após (pós-testes) as atividades programadas, com vistas a aferir determinadas variáveis (dependentes e independentes). Dessa maneira é que se observa como o objeto é “recortado” da realidade pelo conjunto de procedimentos, técnicas, instrumentos e orientações seguidas, fatores esses, que garantem o princípio da neutralidade axiológica, exigência e característica marcante das investigações empírico-analíticas (SILVA, 1997).

De fato, constatamos que na primeira década de 2000, concentrou-se a produção desses estudos, até porque foram produzidos em programas bastante recentes e, portanto, ainda não dá para se dizer que houve diferenças significativas, em relação ao movimento interno, característico dessa produção onde se deram, mas, em relação ao que é produzido em outros programas de pós-graduação em Educação Física, notamos semelhanças visíveis, principalmente no que tange ao privilégio do viés biológico e à preferência pela área de concentração voltada à biodinâmica.

Nestes estudos, a partir do período que os constituíram - da fase precursora (1993 – 2003) à fase promissora (2004 – 2010) - outra característica marcante daqueles mais recorrentes foi a constância e/ou permanência de seus interesses investigados durante tais fases, os quais se reduzem aos componentes corporais dos indivíduos. Não mudaram a ênfase de discussão e/ou problemáticas relativos à: massa muscular e força muscular, capacidades cognitivas, gordura corporal, obesidade, envelhecimento, inatividade física e IMC (Índice de massa corporal), limiar anaeróbico; com destaque para os temas exercício aeróbico e resistido e treinamento resistido e esportivo. Ou seja, nota-se como ainda são deixadas à margem as dimensões sociais da existência humana por meio das práticas corporais, pois manifestam interesse e preocupação com os aspectos essencialmente funcionais e operacionais.

Diante disso, tecemos duas observações: a primeira é nosso entendimento de que a produção da humanidade está ancorada na unidade entre a natureza físico-biológica e a natureza sócio-humana, não na sua separação. A segunda, os aspectos que vão além dos componentes antropométricos, biomecânicos, biológicos e fisiológicos e adentram a realidade social concreta dos indivíduos, levando em consideração as suas necessidades mais elementares e condições como alimentação, trabalho, qualidade do meio ambiente, moradia, acesso aos serviços de saúde (entendida como uma questão social a qual depende das demais condições), lazer e qualidade educacional, condicionam efetivamente, seu modo/estilo de vida ao longo dos anos e, portanto, interfere de alguma maneira em seus componentes corporais específicos.

Ainda é preciso deixar claro que não se trata de negar que a atividade física e as práticas corporais, de um modo geral, trazem efetivos benefícios à saúde, pois, isso já tem sido demonstrado que sim. Porém, a questão merecedora de atenção é compreender não ser pelo simples conhecimento dessas atividades, programas de treinamentos, testes, avaliações e práticas corporais saudáveis, que a sociedade poderá alcançar a desejada qualidade de vida / estilo de vida saudável / bem – estar e saúde, bem como o

treinamento e o físico ideal (para os mais aptos), mas, sobretudo, compreender em que medida o acesso as essas práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, levando em consideração suas condições sociais e as diferenças de classe. Em outras palavras, para quais interesses de classe elas são acessíveis e viabilizadas?

É por conta de tais manifestações que Silva (1997), Ventura (2010), Manuel e Carvalho (2011) destacaram que, apesar dos avanços científicos e teóricos das Ciências Biológicas, da cinesiologia e da biodinâmica ao longo dos anos e da própria crise do capital, muito pouco desse conhecimento se estende e tem sido usufruído por todos os homens. Apesar de terem grande potencial de generalizações se diferem, substancialmente, daqueles produzidos pelo viés sociocultural / pedagógico, pois esses se aproximam mais com as demandas da realidade social. Nesse sentido, Manoel e Carvalho (2011, p. 402) alertam que,

Estudantes de graduação no Brasil e nos Estados Unidos sabem cada vez mais sobre as bases moleculares da contração muscular e menos sobre como planejar um currículo e conduzir uma aula. Esse desequilíbrio reflete o investimento que se faz nas pesquisas em biodinâmica, em detrimento das pesquisas pedagógicas.

Tal desequilíbrio reforça o argumento já constatado por alguns autores (REZER, 2010), em relação à lacuna ainda prevaiente na área – o vácuo entre aquilo que se produz no contexto científico e a prática pedagógica da EF.

Na realidade, a área da Educação Física foi e ainda tem sido entendida e marcada pela educação de um corpo estético/belo, saudável, mecânico, forte, vinculada ao seu desempenho, propício ao mercado e, muitas vezes, ainda é vista como a responsável direta pela prevenção e ausência de doenças. Aliás, não podemos perder de vista que a EF sempre esteve ligada àquela velha e tão nova propaganda formação de um novo homem ou trabalhador que servisse aos intermináveis anseios do modo de produção vigente. Fatores que, na verdade, correspondem aos ditames e necessidades do capital.

## 6.2.2 Abordagem Fenomenológica

A fenomenologia, enquanto abordagem metodológica, correspondeu, nesse estudo, a 38% (25 estudos), do total de 66 pesquisas analisadas (61 dissertações e 5 teses). Quanto aos programas, 76% desses estudos foram desenvolvidos nos PPGE (20% na UFG/GO, 20% UFMT/MT, 16% na PUC/GO, 16% UCDB/MS e 4% na UFMS/MS); já 24% foram desenvolvidos nos PPGEF (16% na UNB/DF e 8% UCB/DF). A Tabela 11 sintetiza esses resultados.

**Tabela 11** - Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos

Abordagens	Programas		Fase embrionária/gênese (1977 – 1992)	Fase precursora (1993 – 2003)	Fase promissora (2004 – 2010)	Total
Fenomenologia	PPGEF	UCB/DF	-	-	2	25
		UNB/DF	-	-	4	
	PPGE	UFG/GO	-	2	3	
		UFMT/MT	-	-	5	
		PUC/GO	-	-	4	
		UCDB/MS	-	1	3	
		UFMS/MS	-	-	1	
Total		-	3	22	25	

Nessa abordagem, os grupos temáticos Formação profissional (10 pesquisas: 3 pesquisas da PUC/GO; 3 pesquisas da UFG/GO; 2 pesquisas da UFMT/MT e 2 pesquisas UNB/DF) e Escola (6 pesquisas: 1 pesquisa da UFG/GO, 2 pesquisas da UFMT/MT, 2 pesquisas da UCDB/MS e 1 pesquisa da UNB/DF), foram os mais expressivos.

Os interesses temáticos desenvolvidos estiveram voltados: à organização do trabalho escolar, aos ciclos de formação, jovens, saberes e identidade profissional, ao lazer e formação, à educação física escolar, escola indígena, conteúdos curriculares, linguagem corporal, ressignificação do corpo, desenvolvimento psicoeducacional, com destaque aos temas formação / prática docente e prática pedagógica. A maioria das pesquisas desses grupos temáticos utilizou-se de trabalho de campo com características descritivas, a partir de fontes vivas, com indicadores/diagnósticos de diferentes contextos e/ou fenômenos. Mesmo em menor proporção, aparecem também estudos preocupados com os alicerces teóricos (Fundamentação teórica – fontes bibliográficas

e/ou documentais), os quais têm amparado as discussões em torno dessa área de conhecimento.

A periodização desses estudos revelou que apenas três deles foram produzidos na fase *precursora* (1992 – 2003). Um estudo, de 1997, foi do grupo temático “Formação profissional”, e apresentou características mais descritivas, no sentido de apontar um diagnóstico sobre a prática docente acerca do papel da Educação Física nas escolas de magistério da Rede Estadual de Educação em Goiás (cód. 08).

Os outros dois estudos foram do grupo temático “Escola”, um no ano de 2002 e outro, 2003, os quais buscaram subsidiar a investigação por meio de alicerces teóricos que fundamentaram sua compreensão e entendimento acerca das estratégias e dos contextos utilizados pelos professores para promoverem, na prática pedagógica, a educação da corporalidade infantil e daquilo que lhe é associado, como gestos, posturas, atitudes e ritmos (cód. 09); bem como problematizaram as bases teóricas sobre quais distintos autores se posicionaram diante da importância pedagógica do jogo no desenvolvimento psicoeducacional das crianças (cód. 20). As demais pesquisas desses dois grupos temáticos foram produzidas na fase *promissora* (2004 – 2010), ou seja, a produção desses estudos se concentrou em meados da primeira década de 2000. Logo adiante, retomaremos tal periodização.

As problemáticas destacadas por esses dois grupos mais recorrentes estiveram voltadas à formação docente e à prática pedagógica, e para sistematizá-las, identificamos aquelas mais comuns que explicitassem suas preocupações e interesses centrais de investigação. Assim, a seguir explicitamos as informações que apontam essa tendência nesses estudos: 1) grupo “Formação profissional”:

Qual é concepção de educação física que fundamenta as práticas de ensino dos professores do Cefet-GO? Em decorrência, qual é o objetivo das práticas de educação física ministradas por tais professores? Em outras palavras, qual a relação entre as práticas de educação física desenvolvidas nessa escola profissionalizante e o mundo do trabalho? (cód. 02, p.08).

Quem são os jovens acadêmicos do curso de Educação Física da UNIRG? Quais concepções de corpo, movimento e estética possuem frente ao modelo de ser jovem dominante na sociedade contemporânea? Quais suas perspectivas em termos de projetos de profissionalização? Como os jovens alunos lidam com os desafios da profissão? (cód. 04, p.08).

Sob quais aspectos o projeto desenvolvido no curso de formação investigado influencia na construção da identidade e profissionalidade



docente? quais aspectos da profissionalidade docente a instituição formativa busca desenvolver para que os estudantes queiram ser e estar na profissão? o curso investigado contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional da Educação Física enquanto prática social? Em caso afirmativo, sobre quais aspectos da profissionalidade docente o faz? (cód. 33, s/p).

Um projeto de extensão universitária interdisciplinar é capaz de sensibilizar os alunos para as questões da velhice e promover mudanças nas intenções deles em trabalhar com velhos? Exerce influência na sensibilização dos acadêmicos, a exposição dos mesmos às questões da velhice, tais como: convivência com velhos, leituras específicas sobre envelhecimento, trabalho com velhos e estudos específicos com esta faixa etária? (cód. 15, p.03-04).

Os cursos de educação continuada de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal levam em consideração a abordagem mídia-educação na qualificação desses profissionais proporcionando atualização pedagógica? (cód. 57, p. 19).

## 2) Grupo “Escola”:

Compreender como as atividades rítmicas vêm sendo trabalhadas na Educação Infantil, bem como analisar a linguagem corporal pela via das atividades rítmicas, vista como gramática corporal, que pode muito dizer de um corpo que pula, brinca e expressa sua animalidade infantil ou, com outras palavras, que se comunica (cód. 14, p. 10).

(...) como a Educação Física em âmbito escolar pode contribuir no processo de construção de novos significados de forma emancipatória? (cód. 60, p. 08).

Torna-se necessário questionar o ensino da Educação Física em escolas indígenas: Qual conhecimento cultural é priorizado pela Educação Física nesta escola Indígena? Como esses conhecimentos são trabalhados nesta escola Indígena? (cód. 22, p.17).

As principais contribuições dizem respeito às considerações/conclusões das questões levantadas nos estudos mais recorrentes. Em relação a isso, esses grupos apontaram, dentre outros, que a sensibilização e a reflexão dos sujeitos precisam ser trabalhadas, ou seja, buscam fortalecer os sentidos, o contexto. Para tanto, faz-se necessário conhecer o cenário vivenciado pelos acadêmicos no processo de formação universitária. Os exemplos abaixo evidenciam tais considerações:

As estratégias utilizadas foram eficientes para a *sensibilização* dos sujeitos aumentando seus interesses em trabalhar com velhos o que vêm concordar com estudos semelhantes realizados na USP por Teixeira e Okuma em 2004 (cód. 15, p. 06 destaque nosso).

A pesquisa possibilitou o desenho do *cenário* em que os jovens acadêmicos se movimentam no processo de formação universitária, destacando aspectos históricos e epistemológicos que informam as peculiaridades que configuram a constituição da Educação Física como campo de formação de profissionais no Brasil (cód. 04, p.08 destaque nosso).

Desejamos ver construído um currículo do magistério, que torne possível a formação de docentes capazes de se informar, analisar, buscar caminhos alternativos de soluções dos problemas enfrentados, situando-se e colocando-se no mercado de trabalho, dentro de uma postura profissional ética. Isto não pode ser alcançado, sem professores-formadores capazes de construir junto às novas gerações tais qualidades (cód. 08, p192-193).

Destacamos, porém, que o processo de construção da prática educativa exige do educador não só competência teórico-prática e *sensibilidade*, mas, conforme afirma DONMOYER, a decisão de incorporar tais experiências como estratégia curricular, ultrapassa os limites da questão pedagógica, e se transforma numa “decisão política, pois, envolve conflito de orientação de valores e perspectivas” (cód. 20, p. 82).

As pesquisas de abordagem fenomenológicas apresentam um maior número de críticas quando comparadas àquelas de abordagem empírico-analíticas. Algumas delas estiveram voltadas à:

Crítica a criação de órgãos e departamentos sócio cultural desportivos que" trazem em si, a intenção, antes velada e hoje mais explícita, de atender aos interesses do desporto de alto nível, e, lugar de se garantir a inserção da escola num processo de socialização dos conhecimentos referentes à Cultura Corporal" (cód. 8, p. 179).

Às questões da corporalidade "contrapondo aos modelos hegemônicos da educação da corporalidade" (cód. 9, p.27); "superar as desigualdades corporais que geram as exclusões nas aulas de Educação Física" (cód. 60, p.100).

"opor aos modelos tradicionais de corporalidade baseados exclusivamente no físico e no biológico, um modelo global de corporalidade. Um modelo global que eduque fisicamente o indivíduo de uma perspectiva global, desde, naturalmente, que não crie entre o indivíduo e a sociedade qualquer conotação" (cód. 20, p. 6);

Também foram localizadas críticas em relação às políticas educacionais de um modo mais amplo, à ideologia dominante, bem como às políticas de educação inclusiva no Brasil e seu comprometimento com a formação de professores (cód. 21); "Entendemos a necessidade de romper com o modo de pensar dominante e/ou com a ideologia dominante" (cód. 33, p. 22);

Já os grupos temáticos menos recorrentes nessa abordagem - Inclusão (3 pesquisas: 1 pesquisa da PUC/GO, 1 pesquisa da UFG/GO e 1 pesquisa da UCDB/MS cód. 21), Políticas públicas (2 pesquisas: 1 pesquisa da UCDB/MS e 1 pesquisa da UCB/DF), Movimentos sociais (2 pesquisas: 1 pesquisa da UNB/DF e 1 pesquisa da UFMT/MT), Memórias da EF e Esportes (1 pesquisa da UFMS/MS), Atividade física e saúde (1 pesquisa da UCB/DF) – partiram de problemáticas voltadas à inclusão escolar, projeto político pedagógico, cultura indígena, cultura escolar, relação ser humano/caverna. Esses grupos também se utilizaram de trabalho de campo, a partir de fontes vivas e bibliográficas/documentais.

Algumas críticas encontradas nestes grupos estiveram voltadas contra "o esporte de alto rendimento (...). No seu processo de consolidação como prática hegemônica na sociedade" (cód. 58, p.07); "superar a ênfase na aptidão física que visa ao rendimento padronizado (...)" (cód. 10, p.114).

De modo geral, determinadas técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados são priorizados pelas pesquisas de abordagem fenomenológica. Dentre eles destacamos: técnicas de levantamento bibliográfico e documental; destaque às entrevistas semi estruturadas; questionários com questões abertas e fechadas; observação - não participante e, principalmente, a participante. Inclusive é comum aparecer associadas mais de uma técnica de coleta de dados, como também alguns procedimentos, tais como diários de campo, fitas de vídeo, fotografias, gravador, caderno de campo e filmagens.

Nas análises dos dados desse grupo ainda estão presentes, mesmo que em menor proporção, os tratamentos estatísticos, mas são as técnicas qualitativas com seus elementos interpretativos (hermenêutica) que aparecem em larga escala. Dentre essas análises qualitativas, com intuito de dar “voz” ao sujeito, revelar o sentido do discurso deles e garantir a subjetividade, as mais expressivas são: análise descritiva e interpretativa (categorias de análise), análise de conteúdo e do discurso e análise documental.

As pesquisas fundamentadas pela abordagem fenomenológica (total 25 pesquisas) utilizam-se como critério de cientificidade a apreensão dos dados em sua situação cotidiana, procuram descrever e analisar experiências complexas, “(...) deve-se escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes; finalidade da observação em sala de aula era buscar uma aproximação da realidade diária” (cód. 01, p.74).

Outro critério é a preocupação com o contexto - “(...) com a finalidade de entendermos um caso particular, as aulas de E.F., levando em consideração o seu contexto e a sua complexidade” (cód. 10, p.76); “significado das ações dos sujeitos da pesquisa” (cód. 02, p.18); confiam na base da pesquisa qualitativa:

(...) a abordagem etnográfica se apresentou como a forma mais indicada para apreender o fenômeno, em questão, já que tal abordagem possibilita o acesso aos fatos reais, elaborando o processo de construção do conhecimento a partir da realidade concreta, viabilizando a complementação dos dados de forma contextualizada (cód. 08, p.17);

(...) toma-se como etnografia a descrição dos modos de viver de uma comunidade determinada, ou seja, o comportamento de pessoas – no caso as crianças e seus professores – em local natural - a escola -, cujo foco se centra na interpretação cultural desse comportamento, especificamente nas atividades rítmicas e na linguagem corporal (cód. 14, p.60);

A partir da escolha por uma abordagem qualitativa da realidade, a pesquisa, que possui nível interpretativo, tem como delineamento a base bibliográfica. (...) que leva a entender os significados dos dados obtidos explorando o corpo como um potente marcador social da contemporaneidade e desvelando o papel da Educação Física escolar na ressignificação do corpo (...) (cód. 60, p. 103).

Consideram o método como adequado para captar a subjetividade:

Em função do aspecto simbólico do comportamento bio-cultural do homem, sustentou-se neste estudo, uma postura investigativa pautada nas perspectivas da hermenêutica e da fenomenologia, cujo recurso básico para a interpretação dos significados latentes ou patentes, na forma de linguagem aprendida no corpo do aluno, é a descrição desses estados e comportamentos (cód. 18, p.18).

Relacionadas aos critérios de cientificidade mencionados acima, as principais concepções de ciência identificadas nessa abordagem buscam desvelar o que está oculto, compreender os significados, os sentidos, explicitar o que está implícito. A aparência é o caminho para se chegar à essência dos fenômenos, "é na interação com os materiais que o pesquisador aprofunda a sua análise, tentando desvendar o conteúdo" (cód. 57, p. 73); "(...) compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, dos mecanismos ocultos; observação das aulas pelo pesquisador foi visando identificar os "textos invisíveis" na prática escolar" (cód. 22, p. 18)

(...) preocupação com o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, eles devem estar atentas às perspectivas dos sujeitos de suas pesquisas. (...) abre-se a cortina do movimento interno das situações, isto é, o que é frequentemente imperceptível aos olhos do observador, pode emergir, revelando-se com maior transparência (p.19). (...) devem questionar continuamente os sujeitos de sua investigação, visando perceber o que experimentam, sentem, interpretam o que vivem, organizam suas experiências e estruturam o mundo social de que são parte (cód. 02, p.19).

(...) com a perspectiva de construir um estudo interdisciplinar, aproximando as Ciências Sociais do campo da Educação Física, procurou-se observar elementos relevantes como falas, depoimentos e acontecimentos que permitissem uma interpretação. Vivenciar o momento de realização do evento intercultural possibilita fazer construções a partir do contato direto com o objeto estudado, momento em que o pesquisador "inscreve o discurso social (cód. 58, p.51)

Os critérios de objetividade e subjetividade estão vinculados à subjetividade dos pesquisadores e dar "voz" aos sujeitos, à sua sensibilidade, características identificáveis nas contribuições dos estudos. Portanto, o sujeito é o "ator" principal, o qual elabora/fundamenta seu entendimento e compreensão da realidade empírica, a partir de suas partes. Outro critério considerado tem amparo na pesquisa qualitativa.

Assim, a credibilidade no sujeito se apresentou da seguinte forma: "(...) devem continuamente questionar os sujeitos de sua investigação, visando perceber o que experimentam, sentem, interpretam o que vivem, organizam suas experiências e estruturam o mundo social de que são parte (cód. 02, p.19); "(...) descrever e discutir as percepções dos professores acerca de sua experiência com política de inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas" (cód. 03, p.16); "é na interação com os materiais que o pesquisador aprofunda a sua análise, tentando desvendar o conteúdo" (cód. 57, p.

73). “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. “O pesquisador usa sua própria pessoa como o principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação” (cód. 08, p. 17).

Nessa abordagem, a concepção de Educação Física e corpo foi entendida como: ênfase na Cultura corporal do movimento (cód. 21, 57, 58); enquanto prática pedagógica "o ato educativo e pedagógico da Educação Física consiste em fornecer subsídios para a *formação do homem, com reflexos em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social, política, ética e cultura*" (cód. 01, p.12). Educação Física relacionada com a educação lúdica (cód. 17, resumo); "Compreendida como área curricular, dotada de uma função didática específica na escola, que é o ensino dos saberes e das práticas corporais pela via do corpo lúdico em movimento" (cód. 18, p. 17); Atividade física e sua relação com a natureza (cód. 41); Atividades esportivas enquanto meio de mudanças de condutas na juventude (cód. 42). Como cultura corporal (cód. 38, 60),

(...) a "Educação Física" como responsável pelo estudo dos temas relacionados à Cultura Corporal e Desportiva, dentre eles, a recreação, as danças, o folclore, os jogos, as brincadeiras, enfim, toda e qualquer manifestação, que diga respeito à construção da consciência corporal, seja ela, individual ou coletiva (cód. 08, p. 184).

Ao tematizar a cultura corporal como linguagem, essa área pode oferecer conhecimento, experiências e vivências realmente importantes para a superação das concepções hegemônicas - de movimento, jogo, brinquedo, corpo, criança/infância, homem/mulher, educação, educação infantil, - presentes não só na escola como também no contexto ampliado da realidade (cód. 09, p. 137).

A visão de corpo para além do biológico "é necessário compreendermos que o corpo não tem apenas um sentido biológico com aspectos anatômicos e fisiológicos responsável pelo movimento. Mas que o corpo, através do movimento, expressa sentimentos, emoções, intenções e, principalmente, está repleto de aspectos sócio-culturais" (cód. 10, p.102-103); "A questão do corpo não pode ser pensada simplesmente na dimensão de um ensino-aprendizagem focalizado no indivíduo, mas, precisa ser ampliada em direção à compreensão do significado da corporalidade no espectro da relação eu-nós, isto é, da relação indivíduo-sociedade"(cód. 09, p. 135-136).

"O corpo em forma, com tudo aquilo que ele simboliza, submete os indivíduos das camadas médias e superiores a um estilo de vida e a um conjunto de normas de conduta, recompensados pelo pertencimento a um grupo de valor"(cód. 04, p. 29); Atividades corporais e suas relações com a saúde e a cultura corporal (cód. 38).

Em relação à concepção de Homem e sociedade, as pesquisas dessa abordagem epistemológica destacaram: "(...) a constituição do indivíduo somente ocorre se esse for tomado em sua relação com a sociedade da qual faz parte" (cód. 09 p. 27); "(...) o processo de formação do sujeito autônomo se dá ao longo de toda a sua vida, por meio de uma educação esclarecedora com respeito às diferenças" (cód. 57 p. 32); Relação do Homem com o meio ambiente e consigo mesmo - "É uma espécie de linguagem, de diálogo, de comunicação" (cód. 41 p.68); O homem e sua relação com os "outros" - seus "aspectos simbólicos do comportamento biossocial" (cód. 18 p.18); (...) o homem constrói e reproduz cultura, ele também a altera, a renova (cód. 03 p.57); Ideia de Homo ludens (homem lúdico) (cód. 17).

O que se fez notório nesses estudos, a partir dos períodos que os constituíram - da fase precursora (1993 – 2003) à fase promissora (2004 – 2010), foram as mudanças no foco de interesses de investigação, principalmente, naqueles mais recorrentes: Formação profissional e Escola. Se na fase precursora foram privilegiados, no grupo de Formação profissional, estudos voltados à prática docente, acerca do papel da Educação Física nas escolas de magistério, na fase promissora, questões ainda escassas nas discussões da área, passam a ser foco para análise da formação no contexto da graduação: a profissionalização / desafios da profissão / inserção no trabalho; o papel da EF na profissionalidade docente, formação inicial e continuada.

No entanto, a problemática relativa ao atual processo de reformulação curricular e a fragmentação da profissão entre licenciatura e bacharelado ainda não foi sistematicamente discutida. Agregado a isso, uma das hipóteses pelo crescente interesse nas temáticas sobre Formação profissional pode, por um lado, ter se dado, principalmente, a partir de 2000, devido às discussões, em âmbito nacional, alavancadas pelas Políticas Educacionais no País, e por consequência, pelas modificações e reestruturações curriculares que começam a ser discutidas e implantadas nos cursos de formação profissional (COSTA et. al. 2005), principalmente em relação às determinações das Resoluções CNE/CES – 01/02, 02/02 e 07/04, que orientam o processo de formação em todos os cursos, como também na Educação Física.

Por outro lado, por interesses que, mesmo implicitamente, têm como pano de fundo não perder de vista o movimento da lógica mediada pelo capitalismo, cuja valorização no mercado de trabalho chama a atenção à adaptação do mercado não escolar das práticas corporais, ou seja, o que está em voga não apenas na EF, como também nas demais áreas. Segundo Nozaki (2005, p. 11) diz respeito às

(...) análises imediatistas e apologéticas em torno da demonstração de onde é mais fácil, para nós, trabalhadores, vendermos nossa única mercadoria, a força de trabalho, no contexto da relação capital, sem ao menos avaliar as contradições dela emanada no que tange à exploração do trabalho humano, que maximiza as relações de precariedade na contemporaneidade.

Já no grupo Escola, a ênfase na fase precursora, recai para os desafios de buscar subsídios teóricos que fundamentassem a prática pedagógica da EF, enquanto na fase promissora, o foco volta-se a diagnósticos de distintos contextos sobre a contribuição da EF para a construção de novos significados, para o desenvolvimento psicoeducacional da criança e sobre conhecimento cultural da escola. De certa forma, tais estudos refletem as demandas da prática, portanto, indicam a preocupação com inovações pedagógicas da EF e ainda destacam, como mostrou Bracht et.al (2011), que a cultura tem sido uma referência enquanto norteadora da EF escolar.

De fato, apesar do volume de produção da EF na contemporaneidade, concordamos com Rezer (2010) ao alertar sobre determinadas lacunas evidentes. O autor observa que vivemos ainda um período de angústia sobre “o-que-fazer” nos contextos de intervenção, bem como a carência de trabalhos contemporâneos mais densos, voltados à prática na educação física escolar.

Em relação aos principais autores e suas teorias que mais fundamentaram as pesquisas identificadas nesse grupo, dizem respeito à: teoria do processo civilizador de Elias (2006), com ênfase na contribuição do esporte nesse processo; estratégia e campo esportivo de Bourdieu (1983, 1990, 1997); assento teórico na noção de “corporeidade” de Silvino Santin; de “sujeito encarnado” de Denise Najmanovich; da “tribalização e sociologia compreensiva” de Michel Maffesoli; da visão de “fato social total” e “técnica corporal” de Marcel Mauss, da “fenomenologia da percepção” de Maurice Merleau-Ponty, da “cultura simbólica” de Clifford Geertz, da noção de “ludicidade” de Cleomar



Gomes; Le Breton, dentro de uma perspectiva sociológica, o qual situa sua preocupação sobre a noção de corpo assumido na contemporaneidade; Foucault e sua análise sobre o poder e suas facetas; Lévi-Strauss (1976), Caillois (1994), Huizinga (2004), Bracht (2003), Kunz (2006), Cardoso de Oliveira (1998); Tardif (2000), Libâneo (2007), Bauman (2001), Belloni (2009), Siqueira (2008), Betti (1998), Pires (2002), Damo (2003), Siqueira (2008), Neves e Duarte (2008), Ghiraldelli (2000), Sobral (2000), a Educação Física enquanto disciplina escolar recorreu-se a Castellani Filho (1988), Betti (1991), Vago (2002) e Taborda de Oliveira (2003); história das disciplinas escolares recorreu-se a Chervel (1990), Bittencourt (2003), Goodson (1990 e 1995); sobre inclusão e deficiência - Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Skliar (1999, 2006) Brasil (2000); Schaffner e Buswell (1999); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Mantoan (2003), Veiga (1998), Vilas Boas (1998), Martins (1998), Lima (2005), Rosadas e Pedrinelli (2002); Cruz, Pimentel e Basso (2002), Goffredo (1999); Vygotsky (1983); Perrenoud (1993); Rodrigues (2006); Cidade e Freitas (2002); LDBEN (1996); PCN (Educação Física, 1997); Freire (1991); Freire e Scaglia (2003); Van Der Veer e Valsiner (1996); Figueiredo (2002); sobre a questão da diversidade humana - Carmo (2001, 2006).

No tocante a tais autores e às teorias que mais fundamentaram esses estudos, percebemos a pouca definição e sustentação de um referencial teórico base ou norteador que, por vezes, levou a certa superficialidade, mas, em contrapartida, o diálogo com autores da EF e da Educação é marcante. Desse ponto de vista é que Bracht *et. al.* (2011) destacam a “juventude teórica” da área que por influência dos autores da década de 1980 e 1990, como destacamos acima, começa o diálogo com a tradição filosófica e sociológica. Concordamos com esses autores ao afirmarem

Esta intermediação, do campo da Educação, continua (e é positivo), mas pode-se perceber um crescente diálogo direto com os autores seminais das ciências humanas. Talvez isso possa indicar que estejamos caminhando na direção de um maior rigor teórico e conceitual dos nossos estudos. No entanto, é bastante comum encontrarem-se referenciais teóricos dispersos e superficiais que acabam caracterizando um ecletismo no mau sentido do termo (BRACHT *et. al.*, 2012, p 17).

### 6.2.6 Abordagem do Materialismo histórico

O materialismo histórico, enquanto abordagem teórico-metodológica correspondeu nesse estudo a 14%(9 pesquisas), do total de 66 pesquisas analisadas (61 dissertações e 5 teses). Quanto aos programas, 67% desses estudos foram desenvolvidos nos PPGE (83% na UFG/GO, 17% na PUC/GO) e já 33% foram desenvolvidos nos PPGEF (100% na UNB/DF)

Os grupos temáticos que mais se destacaram foram: Formação profissional (05 pesquisas: 1 pesquisa da UNB/DF; 3 pesquisas da UFG/GO e 1 pesquisa da PUC/GO cód. 30) e Escola (2 pesquisas: 1 pesquisa da UFG/GO e 1 pesquisa da UNB/DF), Memórias da EF e Esportes (1 pesquisa da UFG/GO), Políticas públicas (1 pesquisa da UNB/DF), conforme sintetizado na Tabela 12.

**Tabela 12** - Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos

Abordagens	Programas		Fase embrionária/gênese (1977 – 1992)	Fase precursora (1993 – 2003)	Fase promissora (2004 – 2010)	Total
Materialismo-histórico	PPGEF	UNB/DF	-	-	01	09
		PUC/GO	-	-	01	
	PPGE	UNB/DF	-	01	01	
		UFG/GO	01	2	02	
Total			01	03	05	

Nesses grupos temáticos as problemáticas desenvolvidas foram sobre projeto político pedagógico, parâmetros curriculares, esporte e formação escolar, prática pedagógica e currículo, política esportiva, trabalho e academia de ginástica, produção do conhecimento, intelectual e democracia participativa. Basicamente, todas as pesquisas desses grupos utilizaram fontes bibliográficas, documentais e trabalho de campo a partir de fontes vivas, buscando entender a evolução, os conflitos, as contradições e as características dos fenômenos investigados.

Apenas um estudo foi desenvolvido na fase embrionária/gênese (1977 – 1992), o qual estava relacionado ao grupo temático Memórias da EF e Esportes. O interesse desse estudo voltou-se em desvelar os fatores políticos nacionais e regionais contidos na história da Educação Física em Goiás, pensando-a como fenômeno histórico, articulado

ao processo de reprodução social (cód. 12). Na fase precursora (1993 – 2003), foram três estudos: dois relacionados ao grupo temático “Formação de professores”, e um, ao grupo temático Escola. Daqueles relacionados ao primeiro grupo, um deles tratou sobre o sentido e a gênese dos PCNs, buscando apreender seus desdobramentos para a Educação Física, suas prioridades e seus compromissos (cód. 26); e o outro, em compreender qual a ênfase dada pelo curso ao formar os professores: se na Cultura Corporal, orientada por teorias sócio-históricas (críticas) ou na Aptidão física, marcada pela influência biológica do campo da saúde e do esporte, numa vertente ligada ao desenvolvimento de valências físicas ou do condicionamento das capacidades cardiorespiratórias (cód. 28).

O estudo relacionado ao segundo grupo temático “Escola” buscou entender por que “a prática pedagógica dos professores de Educação Física, egressos das Faculdades Estadual e Federal, não se desenvolvem num patamar que corresponda aos anseios das camadas sociais que se vinculam de alguma forma às escolas públicas em Goiânia”? (cód. 34, p.17).

Os demais estudos foram produzidos na fase *promissora* (2004 – 2010) e nessa fase, as principais preocupações e problemáticas abordadas por eles foram: 1) Grupo temático Formação profissional: “Como ficaram estruturados os currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física no Distrito Federal? Quais concepções de formação e de Educação Física fundamentam os projetos político-pedagógicos dos cursos de Educação Física no Distrito Federal? Qual o perfil profissional proposto aos egressos dos cursos de Educação Física do Distrito Federal?” (cód. 25); “os indivíduos que compõe a área profissional da Educação Física, em maior parte, não se apropriam com competência da realidade, dos postulados que sustentam a contradição que pode promover o movimento da divisão na esfera profissional” (cód. 30); “compreender o recorte correspondente à configuração ao longo do tempo e na atualidade dessa organização do trabalho nas academias de ginástica e a inserção do professor de Educação Física nesse espaço” (cód. 31 p. 18); 2) Grupo temático Escola: Qual seria o resultado da participação nesse tipo de competição, para o aluno? O que o esporte e, mais especificamente, a competição, representa para aquele aluno que o pratica? Qual o papel do esporte e da competição esportiva no processo de formação escolar?

Se na primeira fase – embrionária/gênese – os estudos nessa abordagem, a ênfase foi desvendar inquietações que partiram da perspectiva histórica da EF em seu contexto externo mais amplo, na segunda fase – precursora – quando se trata dos

estudos voltados ao grupo Formação de professores, as necessidades desdobram-se às críticas e denúncias relativas aos Parâmetros curriculares para a área da EF e a formação inicial. Na fase seguinte (promissora), notamos um avanço, pois os interesses dos estudos dão continuidade às problemáticas referentes à formação inicial, ampliando o enfoque para as concepções de formação e currículo, para as questões relativas à organização do trabalho nas academias e à inserção de professores nesse espaço e ao intrigante embate sobre o Movimento da divisão profissional.

Esse último, em função das determinações das Resoluções CNE/CES – 01/02, 02/02 e 07/04, que orientam o processo de formação para os cursos de EF. São orientações que têm resultado na fragmentação da formação, e dessa fragmentação decorre a minimização da formação dos futuros professores (DIAS, 2011). Dessas determinações e das discussões daí decorrentes, deflagrou-se o MNCR - Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, constituído por professores e estudantes contrários à regulamentação da profissão na área, que desde então, lutam pela revogação dessas diretrizes.

Quanto às possíveis contribuições desse grupo, são poucas as propostas e/ou mudanças específicas advindas das pesquisas investigadas, porém, a maioria dos estudos buscou apontar os limites e possibilidades de determinadas intervenções na área,

Pelos resultados, pode inferir que o “acesso” ao programa é limitado em relação à inserção dos adultos nas atividades, sobretudo das mulheres, e à situação de instabilidade no funcionamento dos núcleos. Em relação à consolidação do princípio “democratização”, destaca-se a existência de canais de diálogo importantes com as comunidades. Estes, apesar de assumirem uma configuração diminuta e limitada no tocante ao atendimento das demandas de esporte e lazer das comunidades atendidas, sinalizam para a possibilidade de construção de um modelo alternativo de intervenção governamental no setor do esporte e lazer no município de Fortaleza/CE. (...) salienta-se que não basta uma mudança no cenário político, no sentido de recomposição partidária, uma vez que a depender das forças políticas presentes na arena de disputa no governo e do jogo de interesses dos grupos envolvidos, a política (ações, programas e projetos) se mostra mais ou menos democrática, mais ou menos participativa para que seja possível a garantia dos princípios “acesso”, “democratização” e “participação política” no Programa Esporte na Comunidade, no município de Fortaleza/CE (cód. 59, p 197);

Outros estudos destacaram as mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade e as novas configurações resultantes delas para a área da educação Física. Há um esforço em basicamente todos os estudos nessa abordagem de mostrar a relevância de se *refletir* sobre o modelo hegemônico vigente e seus evidentes impactos políticos e pedagógicas para a área. “Sugere uma intensificação dos debates promovidos pela instituição acerca das questões que interferem na profissionalização e na conceituação da questão sobre o que é formar professores frente às novas necessidades” (cód. 28, p. 07); “Fazem-se necessários estudos (...) do papel desempenhado pela alienação e o fetiche enquanto impulso à compra da mercadoria e a intensificação da alienação e fetiche sofridos pelos professores e pelos alunos imersos na lógica apresentada” (cód. 31, p.180)

Verificamos também a reclamação dos estudos por debates e discussões que possam desencadear ações estratégicas possibilitadoras da melhoria da área “Torna-se necessário refletir acerca das possibilidades de reestruturação do modelo competitivo dos JEEGO, de modo a privilegiar o elemento formativo que o esporte escolar deve ter” (cód. 13); “Que as Organizações não Governamentais ligadas à Educação e à Educação Física, entidades do nível do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (...) devem articular um grande movimento de discussão da Educação Física Escolar (...), como ponto de partida para alavancar intervenções posteriores em todo o Estado de Goiás (...)” (cód. 34, p.183-184).

Dentre as críticas apontadas pelas pesquisas dessa abordagem, as mais comuns são: aos princípios de esporte de rendimento (cód. 13); ao modo de produção capitalista (cód. 31); às políticas neoliberais, às orientações dadas por organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO sobre a reforma curricular a ser seguida pelos países em desenvolvimento (cód. 26); à formação fragmentada na formação inicial da Educação Física (cód. 25).

As técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados priorizados pelas pesquisas foram os levantamentos bibliográficos e documentais, os roteiros de entrevistas semi estruturadas, observação participante, questionários mistos, fichas para registros bibliográficos e documentais. Já as análises dos dados são denominadas pela maioria dos autores como qualitativas, com destaque às análises de conteúdo (ênfase para análise textual, análise temática e síntese).

Os critérios de cientificidade buscam legitimar o processo dialético, a partir de algumas categorias, como contradição, totalidade, historicidade, análise-síntese e são

expressos da maneira seguinte: "Buscou-se o entendimento do objeto de estudo em suas relações, conflitos" (...) (cód. 25, p.46); "A estratégia para a análise coincidiu com o exercício de tentar identificar categorias que nos ajudassem a desvelar a aparência de um discurso crítico e transformador, existente nos documentos, em busca das raízes que deram origem a eles (cód. 26, p. 15); "Estudar campo da formação de professores, passa impreterivelmente pela análise das políticas educacionais que organizam e regulamentam os cursos, pela compreensão dos modelos de formação em confronto, pelas implicações socioculturais e econômicas na relação formação profissional e campo do trabalho e, principalmente, pelo reconhecimento da importância deste profissional para a própria Educação" (cód. 28, p. 10); "a definição dessa investigação recaiu sobre o Método Materialista Histórico Dialético, com o propósito de explicar teoricamente o objeto de estudo, ou seja, desvendar e entender o processo histórico dos objetos que se relacionam com os interesses coletivos dessa sociedade, os nexos e mediações que possam encaminhar as aproximações com a realidade encoberta" (cód. 30, p.19); Legitimação do processo dialético - análise síntese - "Essa relação particular-geral foi um dos princípios metodológicos que direcionaram as análises realizadas ao longo da pesquisa" (cód. 31, p. 9).

A concepção de ciência se estabelece nas pesquisas, da seguinte maneira: - a ciência é uma construção histórica - (...) localizar a educação Física no cenário brasileiro, identificando as tentativas e os elementos que influenciaram a criação do curso (...) (cód. 28, p.15); "a relação sujeito/objeto é histórica e a sua historicidade se revela por um processo que localiza o problema numa verdade que é dada como estanque pelo modo de produção vigente, mas que se consiste como uma realidade (verdade) que é processual (dialética)" (cód. 30, p.19); "A pesquisa desenvolvida procurou compreender o recorte correspondente à configuração ao longo do tempo e na atualidade dessa organização do trabalho, nas academias de ginástica e a inserção do professor de Educação Física nesse espaço" (cód. 31, p. 19); a partir da abordagem qualitativa, abrindo perspectivas para que a pesquisa fornecesse conhecimentos sobre a prática pedagógica da Educação Física, que contextualizados socialmente, pudessem inter/agir na transformação dessa prática" (cód. 34, p.22-23).

Em relação aos critérios de objetividade/subjetividade, os estudos dessa abordagem dão ênfase à *relação* entre sujeito e objeto "Buscou-se o entendimento do objeto de estudo em suas relações, conflitos e intencionalidades" (...) (cód. 25, p. 46);

"Nessa perspectiva, sujeito e objeto são da mesma essência epistemológica, deixando de ser causa para a suposta imparcialidade" (cód. 30, p.19),

(...) o concreto se constrói por meio de um processo que origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no processo de conhecimento. "Primeiro realizar uma análise textual. A partir de então, tentamos compreender o conteúdo do texto, no sentido de identificar as proposições e as idéias fundamentais que nem sempre estão explícitas - análise temática. Em seguida, buscamos interpretar as idéias e proposições defendidas, a coerência interna das argumentações, os principais problemas e contradições. Por último, realizamos uma síntese cuja exposição se faz no terceiro capítulo (...) (cód. 26, p. 15)

A concepção de Educação Física e corpo é entendida nesses estudos como Cultural corporal - conhecimento historicamente produzido pelo homem (cód. 25, 34, 26); cultura corporal do movimento (UFG/GO amostra 13); como práticas corporais (cód. 31). A corporalidade do ser humano está vinculada à relação que intrinsecamente é estabelecida entre o corpo e a linguagem que é manifestada por esse corpo, que a carrega e a materializa nas relações interpessoais, portanto, nas relações sociais (cód. 28, p.18); o corpo é entendido a partir de suas relações com as práticas sociais (cód. 30, 31, 34).

A concepção de homem/sociedade esteve relacionada com: "A própria organização social, com suas normas e regulações, está diretamente vinculada à estrutura produtiva e de subsistência que irá determinar também padrões corporais e motores para o homem" (cód. 13 p.21); "O homem e suas manifestações culturais historicamente construídas" (cód. 25, p.23); "o sujeito só é sujeito de um coletivo, de uma comunidade, de uma sociedade, de uma Universalidade, quando esse espaço social lhe permite as interrelações inerentes à sociedade universal" (o que não é permitido pela sociedade atual) (cód. 30). O homem como ser histórico e social que não é apenas determinado pelo contexto econômico, político e cultural mais amplo, mas também é sujeito que pode modificar e transformar a realidade. Tal visão de mundo é característica marcante nessa abordagem.

Os autores e suas teorias mais recorrentes nessa abordagem foram alguns clássicos da corrente marxista que dizem respeito ao Método da economia política Marx

(1983), algumas categorias da dialética - Marx e Engels (1971), sobre o intelectual transformador/orgânico e a concepção dialética da história - Gramsci (1991, 1995); Unidade Teoria prática (práxis) - Sanchez Vázquez (1977) ao modo de produção capitalista - Harvey (1996), Categorias de integração, ecletismo e ressignificação conceitual (CHEPTULIN, 1982).

Além desses, o diálogo com autores da Educação como da EF foram expressivos, os quais com suas teorias específicas subsidiaram as temáticas estudadas, tais como: direito social (TELLES, 1999), política social (VIEIRA, 1992; PEREIRA, 2008), política pública (SOUSA, 2003; REIS, 2003); as Teorias da origem e natureza do esporte, para os quais o impulso esportivo está ligado à natureza humana ou à condição cultural e histórica do homem - autores como Vargas, Bento, Tubino, Huizinga (amostra 13, p. 16); sobre Currículo - Apple (1997), Saviani (1992), Pistrak (1981), formação do professor - Giroux (1997) e Maclaren, Moreira e Silva (1995), Concepções de Educação Física: Coletivo de Autores, Bracht, Nivaldo David, Celli Taffarel e Daolio; Prática pedagógica / prática social - Veiga (1996), Medina (1983) Gonçalves (1997), Bracht (1992), Oliveira (1992, 1997); Legislação - Castellani Filho (1998), Palafox e Terra (1997), Taffarel (1999), Currículo da formação inicial: Bernstein, Santomé, Goodson, Silva, Moreira, Apple e Sacristan; Trabalho e profissionalização docente: Tardif, Imbernón, Pistrak, Vasquez, Frigotto, Dourado, Taffarel, Anfope; Concepções de formação: Kincheloy, Veiga.

#### **6.2.4 Abordagem Neomarxista**

A abordagem neomarxista caracteriza-se por ser uma epistemologia contemporânea representada pela Escola de Frankfurt e pela Escola de Budapeste. Ambas, de tendência crítica se apoiam na teoria do conhecimento marxista. Os principais autores representantes da primeira Escola, conhecida pela teoria crítica, são: Hebert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamim e, em sua fase posterior, Jürgen Habermas. Os da segunda Escola são: George Luckács, István Mészáros e Roy Bhaskar. Esses reafirmam a necessidade de considerar a realidade (*ontos*), independente da consciência e da linguagem, a partir da perspectiva da “ontologia realista”.



Em relação aos programas, todos os estudos com característica nessa abordagem foram desenvolvidos no PPGE/UFG/GO, correspondendo a 7 % (5 pesquisas), do total de 66 pesquisas analisadas (61 dissertações e 5 teses). As áreas temáticas privilegiadas por esses estudos foram Corpo e Cultura (2 pesquisas, cód. 05, 11), Epistemologia (2 pesquisas, cód. 06, 07), Atividade física e saúde (1 pesquisa, cód. 27). A Tabela 13 permite visualizar esses resultados.

**Tabela 13-** Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos

Abordagens	Programas		Fase embrionária/gênese (1977 – 1992)	Fase precursora (1993 – 2003)	Fase promissora (2004 – 2010)	Total
	PPGE	UFG/GO				
Neomarxismo			-	1	4	5

Nessas áreas os temas desenvolvidos estiveram relacionados à produção do conhecimento, pragmatismo e indústria cultural, corpo e academias. A maioria desses estudos buscou investigar os alicerces teóricos, filosóficos (Fundamentação teórica – fontes bibliográficas e/ou documentais) que fundamentassem a compreensão mais ampla dos diferentes modos de pensar e dos espaços de intervenção da EF.

Apenas um estudo foi produzido na fase precursora (1993 – 2003), e teve como propósito identificar o nível de importância da saúde, da estética e do lazer na realização de Atividades Físicas por parte de adultos, bem como investigar o nível de influência da autoconsciência e da mídia nesse processo (cód. 27). Os demais estudos foram produzidos na fase promissora (2004 – 2010), e as problemáticas levantadas por eles estiveram relacionadas a: Compreender de forma mais clara como pragmatismo se relaciona com a indústria cultural e como esses influenciam a Educação Física contemporânea, principalmente, no que tange à ação dos professores (cód. 07); Como se determina a forma do corpo na sociedade capitalista? (cód. 05); Como a indústria cultural contribui com a elaboração de um conceito de corpo belo, marcado pela razão da mercadoria, proporcionando experiências danificadas para o sujeito? Como resgatar no conceito de belo, elementos crítico-formativos para se (re) pensar o corpo na sociedade? (cód. 11);

(...) pode-se dizer que, na produção do conhecimento em educação física, o debate sobre a ideologia pós-moderna ainda é escasso.

Especialmente no âmbito do conhecimento produzido com vistas à subsidiar a intervenção pedagógica do professor, mapear alguma produção séria que recorra aos preceitos da ideologia pós-moderna como subsídio teórico é praticamente inexistente (cód. 06, p.110)

Esses estudos privilegiaram a fundamentação teórica para compreender a construção de uma determinada EF, com o intuito de refletir, criticar e denunciar as teorias que têm norteado a área, sejam elas das mais antigas, às mais “novidadeiras” (pós-estruturalismo, pragmatismo, pós-modernidade). Mesmo o estudo produzido na primeira fase e que realizou pesquisa de campo, tanto ele como os da segunda fase destacaram como o modo de produção do capital vigente condiciona ferozmente diferentes setores da vida humana e, evidentemente, adentra também as áreas de conhecimento como a da EF, seja por meio da mídia, da indústria cultural, das teorias pragmáticas e pós-modernas.

Quanto às possíveis contribuições mencionadas por este grupo, não visualizamos algum tipo de proposta específica, mas sim, reflexões críticas, dentre essas, relacionadas às contradições da sociedade contemporânea que precisam ser sempre incitadas; indicam também possibilidades de transformação pela ação do professor; apontam que a Educação Física ao romper com determinadas lógicas da ação pragmática, (...) poderá passar “à condição de protagonista na formação dos sujeitos de suas práticas” (cód. 07, p. 91).

As críticas apresentadas posicionaram-se contra: às Teorias pós-modernas, pós-estruturalista (cód. 06); a "Influência da autoconsciência e da mídia na vida das pessoas" (cód. 27, p. 17); às influências da ação pragmática ao longo de seu desenvolvimento histórico (cód. 07);

(...) no atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas, o corpo e as práticas corporais, de uma forma geral, têm proporcionado ao homem um constante processo de alienação, separado da reflexão da cultura. A relação que o homem vem estabelecendo com o seu corpo, com aquilo que ele tem de natureza, materializa os interesses do mercado e da ciência, fomentando a ampliação da barbárie, distorcendo a realidade vigente e proporcionando uma formação indigna e danificada ao sujeito (cód. 11, p.13-14);

Como essa abordagem e a do materialismo histórico amparam-se na teoria do conhecimento marxista, obviamente, guardam características epistemológicas comuns, principalmente quanto aos critérios de cientificidade, concepções de ciência, relação sujeito/objeto. Nesse sentido, algumas categorias da dialética como a totalidade, a contradição são evidenciadas. A ciência é entendida como uma construção histórica, e nos critérios de objetividade/subjetividade a ênfase é dada à concretude, à *relação* entre sujeito/objeto.

Nos estudos dessa abordagem, outra característica marcante foi o tipo de pesquisa utilizada, a pesquisa teórica. As análises dos dados, denominadas qualitativas são predominantes, com destaque também às análises de conteúdo (ênfase para análise textual, análise temática e síntese). No entanto, apesar do predomínio das análises qualitativas, houve presença em um estudo com indicadores estatísticos, análise quantitativo-qualitativa.

A concepção de Educação Física encontra-se implicada no processo formativo; “como prática social que sistematiza conhecimentos relacionados à cultura corporal, reflete os conflitos que ocorrem no plano mais amplo da educação e da própria sociedade” (cód. 06, p.100); é entendida também como capaz de se configurar a partir de aspectos formativos que vão além do movimento mecânico e assim, contribuindo para a construção crítica de nossa sociedade e a formação integral do sujeito" (cód. 07, p.91); "área do conhecimento que trata dos conteúdos da cultura corporal" (cód. 11, p. 17). “O corpo e as práticas corporais, de um modo geral, constituem a formação humana em toda a sua amplitude e diversidade, e é nesse sentido que o belo pode configurar-se também numa possibilidade de emancipação e autonomia do sujeito"(cód. 11, p.15); "A constituição do corpo será mediada pelo trabalho. “Portanto, está em causa a educação do corpo, a partir também das condições de vida e das necessidades do modo de produção, da organização social e dos interesses individuais" (cód. 05, p.105).

A concepção de homem/sociedade é entendida como: ..."concepção de homem autônomo e de um projeto de sociedade livre das relações de opressão que decorrem do modo capitalista de produção" (cód. 06, p.128). "A materialidade, ao qual o homem se constitui, envolve mediações estabelecidas a partir da produção de sua existência por meio do trabalho e expressam as esferas políticas, sociais, educacionais, artísticas, filosóficas e estéticas" (cód. 11 p. 23);

(...) "processo de constituição humana do ser na relação com a realidade e portanto, do modo de produção vigente. Este é o fundamento de organização da sociedade, da produção dos bens de consumo, do atendimento das necessidades imediatas e mediatas do ser humano, e da forma de acesso à produção cultural da humanidade" (cód. 05, p.138).

Os autores constantemente utilizados nas pesquisas desse grupo foram: Karl Marx, Friedrich Engels, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Georg Lukács, Marcuse – a partir da análise do modo de produção capitalista, das categorias lógico/históricas do trabalho, emancipação, indústria cultural, alienação, fetiche e reificação, teoria crítica da sociedade (cód. 05, 06, 07, 11 e 27).

Diferente das abordagens epistemológicas destacadas anteriormente (empírico-analíticas e fenomenológicas), é característica marcante nos estudos que se apoiam na teoria do conhecimento marxista (materialismo histórico e neomarxistas), encontrar maior rigor teórico e conceitual a partir do diálogo promovido e sustentado com autores clássicos das ciências humanas. Isso significa dizer que são clássicos não apenas no sentido de fundadores da teoria crítica contemporânea da realidade, mas também no sentido de que suas visões nascem e renascem constantemente da realidade concreta, reafirmando sua atualidade (JINKINGS; SADER, 2012).

### **6.2.5 Abordagem Pós-moderna**

A abordagem pós-moderna é uma das mais recentes tendências teórico-metodológicas na pesquisa educacional brasileira, a qual, frequentemente, tem sido associada aos giros (linguísticos e pragmáticos). A virada linguística fundamenta grande parte dessa abordagem ou as pós-estruturalistas que incluem correntes bastante expressivas no meio educacional, como as teorias pós-críticas e as neo-pragmáticas. Assim, pela primazia dos jogos de linguagem, o pensamento pós-moderno apresenta a ideia de que todos os discursos são absolutamente válidos para explicarem a realidade, independentemente do critério de verdade (SANCHEZ GAMBOA s/d).

Em relação aos programas, os únicos dois estudos com características próximas à abordagem foram desenvolvidos no PPGE da UFMS/MS e na UCDB/MS. Essa abordagem apareceu de forma tímida e correspondeu a 3% (2 pesquisas), do total de 66 pesquisas analisadas (61 dissertações e 5 teses), conforme destaca a Tabela 14.

**Tabela 14-** Demonstrativo das pesquisas por abordagens, programas e períodos

Abordagens	Programas		Fase	Fase	Fase	Total
			embrionária/gênese (1977 – 1992)	precursora (1993 – 2003)	promissora (2004 – 2010)	
Pós-moderna	PPGE	UFMS/MS	-	1	-	2
		UCDB/MS	-	-	1	

Os grupos temáticos destacados foram: Corpo e Cultura (1 pesquisa da UFMS/MS), Formação profissional (1 pesquisa da UCDB/MS). No primeiro, o estudo foi produzido na fase precursora (1993 – 2003) e buscou, a partir da fundamentação teórica, desenvolver a discussão relacionada aos discursos do corpo e suas relações de “saber” e “poder”. No segundo, desenvolvido na fase promissora (2004 – 2010), a partir das características descritivas do fenômeno investigado, analisou um curso de formação inicial em relação à ressignificação de identidades.

As pesquisas desse grupo não teceram críticas específicas, no entanto, sinalizam à necessidade de *reflexão* e questionamento sobre os *discursos* em sua formação (cód. 23); como a compreensão de cultura, cultura corporal, identidade e diferença é um campo aberto para reflexões, portanto, passa por novos significados (cód. 36).

Nessa abordagem, quanto às técnicas e instrumentos utilizados, foram identificados estudos bibliográficos / documentais e de campo descritivo com as técnicas bibliográficas, documentais e a entrevista semi estruturada. As análises foram qualitativas, especialmente as documentais e de conteúdo.

Os critérios de cientificidade e concepção de ciência estão voltados à realidade do discurso e não a uma compreensão da realidade. Além disso, percebemos uma certa visão discursiva da memória como uma modalidade de discurso e de análise do discurso, da linguagem (LOMBARDI, 2012). Sobre isso Sanchez Gamboa (2011, p. 89) esclarece porque o discurso vira objeto

Na perspectiva do “giro lingüístico” o objeto ou referente externo à consciência e à linguagem deixa de existir em si mesmo e é descolado para a própria linguagem que vira o objeto em torno do qual é possível construir múltiplos sujeitos e contextos. O “giro lingüístico” reduz o processo do conhecimento da realidade empírica, representada na mente e finalmente codificada nas palavras, ao resultado final, isto é, ao discurso sobre a essa realidade.

Alguns exemplos dos estudos se aproximam de tais manifestações: “o discurso é construído de relações desenvolvidas na prática social, a partir de práticas discursivas e práticas não discursivas”(cód. 23, p.38); em relação aos critérios de subjetividade/objetividade a ênfase recai nos vários significados da expressão discursiva do sujeito (sujeito descentrado), "o percurso das minhas identidades (memorial), pois, junto com os Estudos Culturais, entendo que o conhecimento produzido está atravessado pela subjetividade do pesquisador e, ao explicitá-la, estamos sendo cientificamente rigorosos" (cód. 36, p. 65).

De fato, os jogos de linguagem têm se constituído uma das características da perspectiva pós-moderna, pois expressam a ideia de que para explicar a verdade, todos os tipos de discursos são válidos (LYOTARD, 2008). Nesse sentido, há uma perspectiva “epistemológica relativista, pois considera que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares e que a ciência não deve, nem pode apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum” (WOOD, 1999, p. 12)

As concepções de Educação Física e corpo são entendidas como Cultura corporal. O corpo é visto como “um entrelaçamento de práticas sociais” (cód. 23),a partir de suas “*várias identidades*” (cód. 36, *destaque nosso*).

A concepção de Homem/sociedade correspondeu a: "O Homem como objeto de saber e sujeito desse saber é ao mesmo tempo produtor e sujeito desse conhecimento, pois embora seja o homem quem expressa a fala, essa é representada em palavras que obedecem a regras socioculturais, que animam a *construção do discurso, envolvendo e condicionando o próprio homem*" (cód. 23, p. 41, *destaque nosso*)

Tal maneira de compreender a realidade expressa nesta abordagem, reflete o que Wood (1999) explicou sobre o pós-modernismo.

Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (...) há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso.

(...) As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluído e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para a solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe) em uma experiência comum, em interesses comuns (WOOD, 1999, p. 14)

Já os autores e suas teorias mais utilizadas pelas pesquisas desta abordagem foram: "Arqueogenealogia do Saber" de Michel Foucault (pós-estruturalismo) (UFMS/MS amostra 23); no campo dos Estudos Culturais dialogaram com autores na perspectiva da interculturalidade, entre eles Bhabha (2007), Bauman (2001), Candau (2006), Corazza (2001), Hall (1997, 2003, 2008), Moreira (1990, 2002, 2008), Silva (1999, 2006, 2007), entre outros. Na Educação Física, foram auxiliados por DaCosta (1999), Daolio (1995), Darido (2008), Freire (1991, 2008), Grifi (1989), Pereira (1988), (amostra 36).

De modo geral, esses resultados revelaram que, se por um lado, nos PPGEF da região Centro-Oeste a abordagem empírico-analítica é predominante, uma vez que mais da metade de seu volume de produção está voltada à subárea biodinâmica orientada pelas ciências naturais, corroborando com o perfil dos demais programas da área, por outro, as perspectivas nos estudos analisados nas abordagens fenomenológicas, no materialismo histórico, nas neomarxistas e nos pós-modernos apontam como a área educacional / pedagógica influencia a produção da EF, pois trazem relações diretas com as mudanças nas reflexões dos profissionais da área, por ocasião dos reclames desses pesquisadores, desde meados dos anos de 1980, os quais buscaram qualificação em cursos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em programas da área Filosofia, Sociologia entre outros, principalmente na área da Educação.

Quando se trata de influências das correntes teóricas que, de certa forma são mais recentes no campo, tem-se as neomarxistas e as pós-modernas ("novidadeiras"), no dizer de Lombardi<sup>47</sup>. Observamos que, em relação à primeira, essas têm contribuído para o movimento contra-hegemônico no processo de práticas sociais diferentes das produzidas pelo modelo científico baseado na lógica formal (BOTH, SOUZA, BACCIN, 2010); em relação à segunda, os princípios mais fundamentais caracterizam-se por "um ceticismo epistemológico e um derrotismo políticos profundos" (SANCHEZ GAMBOA, s/a). Em termos filosóficos, segundo Lombardi (2012, p. 31), trata-se da "defesa do irrealismo, do irracionalismo, do subjetivismo, do fim da história; não se trata de uma concepção, mas de um movimento eclético que faz uma liquidificação, uma mistura geral de várias tendências e estilos".

---

<sup>47</sup> Para este autor tal expressão "novidadeira" decorre de "movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade realmente existente e que tendem para a valorização do fragmentário, do microscópio, do cotidiano, do singular, do efêmero, do imaginário são ligados ao **novo** e, mais que isso, ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna. Nesse sentido não tive dúvidas em vincular tal onda novidadeira ao movimento artístico e intelectual que se autodenomina pós-modernidade" (LOMBARDI, 2012, p. 19)

A partir de então, há uma implementação e diversificação teórico-metodológica da EF e na maneira ver e intervir na realidade. Atualmente, como as discussões apontaram, acompanha o movimento de um pluralismo teórico e político na área (ALMEIDA e VAZ, 2011), o que ocasionou notórios indícios de mudanças no perfil das dissertações e teses, bem como reforçam sua natureza multidisciplinar.

\*\*\*

Neste momento apresentaremos os elementos decorrentes das análises das dissertações e teses apresentadas anteriormente na tentativa de retomar o todo não apenas no sentido empírico, mas nas sínteses de suas inter-relações, interpretado no contexto teórico.

As análises das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física em âmbito nacional já tem sido motivo de preocupação dos pesquisadores há algum tempo.

Recente balanço da produção em contexto regional, como foi o caso das análises da produção da região Nordeste (CHAVES, 2005), mostraram que mesmo sem haver pós-graduação na área, registrava-se importante produção.

A produção das pesquisas da região Centro-Oeste ainda não havia sido motivo de investigação, apesar de já apresentar um volume considerável de produção em EF em Programas de Pós-Graduação em outras áreas, principalmente, na Educação, como também naqueles Programas da Educação Física, recentes na região.

Assim, para conseguir as características e a configuração da pesquisa em Educação Física, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Educação (PPGE) da região Centro-Oeste do Brasil, os resultados do estudo foram interpretados a partir de dois momentos que se encontram mutuamente imbricados:

a) os indicadores bibliométricos das dissertações e teses, dos seus autores e orientadores, os quais foram fundamentais para analisar os fatores externos -socio-históricos- mais específicos que influenciam o processo de construção do conhecimento, ou seja, suas condições de produção (vinculação geográfica das pesquisas; financiamento das pesquisas (bolsas) e a área de concentração dos PPG e linhas de pesquisa; o interesse das pesquisas por problemáticas da região - local da coleta; a caracterização das pesquisas de acordo com sua distribuição temporal (periodização),



com as áreas temáticas, as abordagens epistemológicas que orientam sua produção e as técnicas de coleta de dados utilizadas; o gênero dos autores e orientadores, destacando a predominância de orientadores, a vinculação institucional dos autores e as análises de citação – a frente de pesquisa);

b) o panorama crítico da produção científica, agrupado de acordo com as abordagens epistemológicas predominantes, os grupos temáticos e as categorias, de forma a considerar sua articulação lógica (problemáticas significativas, temáticas, contribuições, críticas apresentadas, aspectos técnicos, critérios de cientificidade e concepção de ciência; relação sujeito e objeto, concepções de homem/sociedade e Educação Física/corpo).

As informações foram sistematizadas de acordo com suas características comuns, o que permitiu a identificação das áreas e problemáticas abordadas e seus interesses, as tendências epistemológicas contemporâneas e suas perspectivas científicas, bem como as principais contribuições desses estudos para o fortalecimento e consolidação das questões afeitas a EF nessa região.

A partir disso, organizamos essa parte do texto em dois momentos. No primeiro, a partir dos níveis lógicos de articulação da “Matriz Epistemológica” (Anexo A), são apresentados os resultados da análise epistemológica, buscando destacar e comparar suas características marcantes. No segundo momento, a partir da articulação dos indicadores bibliométricos, procuramos recuperar as principais informações relativas às condições históricas e as condições de produções específicas dos programas que explicam e determinam o perfil das abordagens epistemológicas predominantes e os rumos das pesquisas desenvolvidas nos programas analisados.

### **6.3 Abordagens epistemológicas: empírico-analíticas, fenomenológicas, materialismo histórico, neomarxistas e pós-modernas**

#### **6.3.1 Pergunta**

O primeiro nível refere-se ao básico - a pergunta (P) - o ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta, a qual se estabelece a partir das necessidades concretas das relações sociais e da prática.

O conjunto de informações mostrou que nos estudos empírico-analíticos, poucos deles elaboraram uma questão síntese que explicitasse suas preocupações e indagações. As poucas questões que apareceram tiveram como interesse indagar sobre a contribuição do desempenho físico na EF escolar, sobre o espaço profissional e o desempenho comportamental de alunos. A maioria dos estudos esteve voltado a verificar aspectos relacionados à influência de treinamentos, aos métodos de avaliação, à inatividade física, principalmente, os *efeitos* e/ou influência de determinada atividade física / programa de exercícios físicos ou substâncias bioquímicas em indivíduos atletas, naqueles fisicamente ativos não atletas, como também em idosos.

As investigações fenomenológicas, a partir de diagnósticos de diferentes contextos e/ou fenômenos, mostraram interesses de investigação voltados à: organização do trabalho escolar, ciclos de formação, perfil dos jovens acadêmicos, saberes e identidade profissional, sensibilização dos acadêmicos a novos significados da educação física escolar, escola indígena, conteúdos curriculares, linguagem corporal, à ressignificação do corpo, ao desenvolvimento psicoeducacional, com destaque para os temas formação / prática docente e prática pedagógica.

Já as pesquisas fundamentadas no materialismo histórico buscaram entender a evolução, os conflitos, as contradições e as características dos fenômenos investigados, a partir de problemáticas referentes ao projeto político pedagógico, aos Parâmetros Curriculares, esporte e formação escolar, à prática pedagógica e currículo, à política esportiva, ao trabalho e academia de ginástica, à produção do conhecimento, intelectual e à democracia participativa.

Na abordagem neomarxista foram desenvolvidas problemáticas que buscaram investigar os alicerces teóricos, filosóficos que fundamentassem a compreensão mais ampla dos diferentes modos de pensar e dos espaços de intervenção da EF, as quais estavam relacionadas à produção do conhecimento, pragmatismo e indústria cultural, corpo e academias.

Nas pesquisas com abordagem pós-modernas, as problemáticas voltaram-se para a discussão sobre os discursos do corpo e suas relações de “saber” e “poder” e à ressignificação de identidades.

Os resultados indicaram que a abordagem empírico-analítica manifesta maior interesse e preocupação com os aspectos essencialmente mais funcionais e operacionais e direcionam-se a ações que buscam manter relativo controle e conservação de

características dos fenômenos investigados, o que nos leva a supor limitada possibilidade de ação transformadora.

A abordagem fenomenológica expressa pouca perspectiva de mudança em função de seu caráter mais descritivo e de diagnóstico, pois seus esquemas conceituais se limitam a chegar à “compreensão das *manifestações* de conflito sem que seja necessário alcançar suas *causas* subjacentes” (MÉSZAROS, 2009, p. 50). Já naquelas pesquisas sob a perspectiva da teoria do conhecimento marxista (materialismo histórico e neomarxista), os interesses se voltam a questões que emanam reflexões sócio-históricas da realidade, conflito de classes sociais e tons de denúncias, o que sugerem direcionamentos e possibilidades de intervenções mais concretas.

Por sua vez, nas pesquisas com abordagens pós-modernas, os interesses recaem para as indeterminações dos sujeitos e nas variadas práticas discursivas, o que tende a inviabilizar conhecimento novo e ações inovadoras, já que é o discurso da realidade que prevalece. “Desdobra-se disso também uma agenda cética com relação à impossibilidade de conhecer e transformar o mundo e uma agenda desmobilizadora e neo-conservadora que favorecem as atuais estruturas de poder” (SANCHEZ GAMBOA, 2011).

### 6.3.2 Nível Metodológico

Do total de 61 dissertações e 5 teses, a abordagem empírico-analítico e a fenomenológica corresponderam cada uma a 38% dos estudos, enquanto que as marxistas (materialismo histórico 14% e as neomarxistas 8%) totalizaram 22%, e a pós-moderna correspondeu a 3%.

A Tabela 15 a seguir, evidencia a distribuição dos resultados por programas analisados.

Tabela 15– Distribuição das abordagens por programas da Educação e da EF analisados

Abordagens	Programas		Fase embrionária / Gênese (1977 – 1992)	Fase precursora (1993 – 2003)	Fase promissora (2004 – 2010)	Total geral	%	Total por PPG	% por PPG
Empírico - Analítica	PPGEF	UCB/DF	-	2	18	25	38%	23	92%
		UNB/DF	-	-	3				
	PPGE	PUC/GO	-	-	1			2	8%
		UCDB/MS	-	1	-				
Fenomenologia	PPGEF	UCB/DF	-	-	2	25	38%	6	24%
		UNB/DF	-	-	4				
	PPGE	UFG/GO	-	2	3			19	76%
		UFMT/MT	-	-	5				
		PUC/GO	-	-	4				
		UCDB/MS	-	1	3				
	UFMS/MS	-	-	1					
Materialismo-histórico	PPGEF	UNB/DF	-	-	1	9	14%	1	11%
	PPGE	PUC/GO	-	-	1			8	89%
		UNB/DF	-	1	1				
		UFG/GO	1	2	2				
Neomarxismo	PPGE	UFG/GO	-	1	4	5	7%	5	7%
Pós-moderna	PPGE	UFMS/MS	-	1	-	2	3%	2	3%
		UCDB/MS	-	-	1				
Total			1	11	54	66		66	
%			1,60%	16,60%	81,80%	100%			

Nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), houve predomínio das abordagens alternativas e compreensivas (fenomenologia e marxistas), e, em bem menor proporção, as abordagens empírico-analíticas. Isso, por um lado, indica maior rigor teórico, conceitual e crítico e, portanto, mais espaço para as discussões e problemáticas voltadas à subárea sociocultural da EF e, por outro, mostra a influência de novas correntes teóricas (abordagem pós-moderna), mesmo que incipientes, orientando os rumos da produção científica em EF, quando desenvolvida nesses programas.

No entanto, se os programas da Educação implementam a tendência crítica da EF, também determinam o que têm sido ou não importante de ser investigado, no sentido de direcionar os padrões – dos orientadores e das linhas de pesquisa aos quais se vincularam - já estabelecido nos programas, ou seja, tende a limitar a liberdade de escolha dos pesquisadores iniciantes.

Em relação ao perfil da pesquisa educacional produzida nos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, percebemos nesse estudo algumas alterações no sentido de diminuir as pesquisas de abordagem empírico-analíticas e aumentar as abordagens alternativas, fenomenológicas e marxistas (confirmando o crescimento desta abordagem na pesquisa educacional), como também aparecerem as contemporâneas - pós-modernas.

Tais achados vão ao encontro ao estudo de Sanchez Gamboa, Chaves e Taffarel (2007), que realizaram um balanço da pesquisa em Educação Física no Nordeste do Brasil, produzida por pesquisadores que atuam nos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe e região, os quais constataram que os temas mais privilegiados foram sobre memória, cultura e corpo (21%); escola (20%) e formação profissional/campo de trabalho (19%). Quanto às abordagens, os autores verificaram que a crítico-dialética (46%) e a fenomenológico-hermenêutica (34%) tendem a aumentar, e as analíticas e positivistas (16%) tendem a diminuir.

Os resultados revelaram também que os Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UCB/DF e UNB/DF) da região Centro-Oeste possuem mais da metade de seu volume de produção desenvolvida, concentrada na abordagem empírico-analítica. Isso acompanha o perfil da produção da Pós-Graduação em Educação Física brasileira para o predomínio das pesquisas voltadas à subárea biodinâmica e orientadas pelas ciências naturais.

No entanto, o PPGEF da UNB/DF dá indícios de maior abrangência à construção de opções epistemológicas amparadas em outros referenciais (fenomenologia e marxistas), fortalecendo a subárea sociocultural e pedagógica, em função da expressiva quantidade de pesquisas que vem sendo desenvolvida na linha de pesquisa desse programa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Essa realidade corrobora ao que Rosa e Leta (2011) verificaram em contexto nacional que, apesar da prevalência de estudos com base biológica, apoiados principalmente na Fisiologia, originada nas PGs em EF, que refletem a construção histórica da área de EF, observou-se também uma forte influência de outras disciplinas, ou em outras palavras, uma grande *heterogeneidade* epistemológica. Como também com o estudo de Nascimento (2010) que apresentou um mapeamento temático das teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação Física, no período de 1994 a 2008, e revelou o predomínio dos seguintes assuntos: Treinamento físico/desportivo

(12,9%); Biomecânica (8,7%), Atividade física/desporto para grupos especiais (8,4%); Formação e atuação do professor/Educação Física e currículo (8,1%) entre outros.

### 6.3.3 Nível teórico

Nesse nível, verificamos que os grupos temáticos privilegiados na abordagem empírico-analítica estiveram predominantemente voltados à Atividade Física e Saúde e Treinamento Esportivo. Tanto os estudos fenomenológicos quanto os do materialismo histórico privilegiaram os grupos temáticos relativos à Formação profissional e Escola. Já na abordagem neomarxista, predominaram os grupos temáticos Corpo e Cultura e Epistemologia. Na abordagem pós-moderna, aparece novamente o grupo temático Corpo e Cultura e Formação Profissional.

Quanto às principais propostas, a abordagem empírico-analítica apontou, dentre outros, à realização de novos estudos tanto para utilização de amostras maiores como para a identificação da relação de volume e intensidade em relação a testes e avaliações; para a melhoria dos programas de treinamentos utilizados, com intuito de obter resultados mais eficazes, e alertou para a importância de seguimento nutricional de determinados grupos.

As abordagens fenomenológicas destacaram que a sensibilização e a reflexão dos sujeitos precisam ser trabalhadas, ou seja, buscam fortalecer os sentidos, o contexto. Apontou ainda para a necessidade de se conhecer o cenário vivenciado pelos acadêmicos no processo de formação universitária.

Nos estudos do materialismo histórico, suas contribuições não foram direcionadas para propostas específicas, mas apontam para os limites e possibilidades de determinadas intervenções na área. Das neomarxistas também não apareceram proposta específica, mas, sim reflexões críticas relacionadas às contradições da sociedade contemporânea. Indicam ainda, possibilidades de transformação pela ação do professor; apontam que a Educação Física ao romper com determinadas lógicas da ação pragmática poderá passar “à condição de protagonista na formação dos sujeitos de suas práticas” (cód. 07, p. 91). As pós-modernas apontaram para a necessidade de *reflexão* e questionamento sobre os *discursos* em sua formação, pois o que realmente importa nessa abordagem é o discurso sobre a realidade.

Os resultados mostraram, ao mesmo tempo, que na abordagem empírico-analítica não aparecem críticas específicas, mas sim, preocupações relativas à saúde

pública, mesmo que superficialmente, e os efeitos da prática de atividade física para a prevenção e manutenção da massa óssea e as informações sobre a saúde de modo geral. Como já destacado por Silva (1997, p. 217), essa abordagem, por apoiar-se “em pressupostos positivistas como a neutralidade axiológica e a imparcialidade dos sujeitos que investiga a realidade, para garantir uma suposta cientificidade, eximem-se de toda a discussão possível”.

Já nas abordagens fenomenológicas e nas marxistas (materialismo histórico e neomarxistas), é comum o aparecimento de críticas. Algumas delas, em relação à abordagem fenomenológica, referem-se à: criação de órgãos e departamentos sócios culturais desportivos; contraposição aos modelos hegemônicos da educação da corporalidade; às políticas educacionais de um modo mais amplo e à ideologia dominante, bem como às políticas de educação inclusiva no Brasil e seu comprometimento com a formação de professores; à superação da ênfase na aptidão física que visa ao rendimento padronizado.

No entanto, tais críticas não ultrapassam as *manifestações* das determinações dos contextos estudados. Além disso, nas pesquisas dessa abordagem, o pesquisador tem papel de destaque, pois não basta verificar o que os dados revelam, mas também o que eles escondem; “devem continuamente questionar os sujeitos de sua investigação, visando perceber o que experimentam, sentem, interpretam o que vive, organizam suas experiências e estruturam o mundo social de que é parte” (cód. 02, p.19).

Diferente das críticas da abordagem anterior, nas abordagens marxistas (materialismo histórico e neomarxista), há posicionamento crítico perante os dados que se busca fundamentar no referencial teórico adotado, e se estabelece a partir do conflito, da contradição entre as classes sociais e das determinações sócio-históricas da realidade. Algumas dessas críticas são desenvolvidas contra: o modo de produção capitalista; às políticas neoliberais; às orientações dadas por organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO; à formação fragmentada; às Teorias pós-modernas, pós-estruturalista; às influências da ação pragmática ao longo de seu desenvolvimento histórico.

As pós-modernas não teceram críticas, pois, pelas próprias características identificadas nos estudos que correspondem a essa corrente teórica, há ausência de posicionamentos que, segundo Lombardi (2012), também é um assumir de posição; é o culto pragmático do indivíduo e do presente, sem referência ao passado e sem projetos para o futuro.

Em relação aos autores mais referendados, os dados mostraram que, na abordagem empírico-analítica, a maioria dos autores é estrangeiros, principalmente, aqueles voltados às teorias sobre exercícios físicos e à manutenção da aptidão física a partir do periódico *American College of Sports Medicine* (1978, 1990, 2000).

Na fenomenologia, o diálogo com autores da EF e da Educação é marcante, mesmo que timidamente apareçam autores renomados das Ciências Humanas e Sociais, como Nobeit Elias, Pierre Bourdieu, Marcel Mauss, Clifford Geertz, e um autor clássico da fenomenologia, Maurice Merleau-Ponty.

Nas abordagens marxistas (materialismo histórico e neomarxismo), além do diálogo com autores da Educação e da EF, é marcante os clássicos do marxismo - Karl Marx, Engels, Antonio Gramsci - e do marxismo ocidental - Theodor Adorno, Max Horkheimer e Georg Lukács, Herbert Marcuse.

Na abordagem pós-moderna, destacaram-se Michel Foucault (pós-estruturalismo) e no campo dos Estudos Culturais, Stuart Hall.

#### **6.3.4 Nível técnico**

No que se refere ao nível técnico, constatamos que nas pesquisas classificadas como empírico-analíticas, o predomínio foi de estudos de caráter quase-experimental e descritiva, com análises marcadamente quantitativas, amparadas pelo suporte da estatística e das novas tecnologias informacionais. As técnicas e instrumentos mais comuns foram: os protocolos simples de observação, as medições antropométricas, testes, programa de treinamento (protocolo de intervenção), questionário (IPAQ- International Physical Activity Questionnaire) com questões fechadas, entrevista, fichas individuais, filmadora.

Tanto as pesquisas classificadas como abordagem fenomenológica como aquelas do materialismo histórico priorizaram as pesquisas bibliográficas e documentais e as de campo de caráter descritivo. Dentre as técnicas e instrumentos, destacam-se as entrevistas semi estruturadas; questionários com questões abertas e fechadas; observação - não participante e, principalmente, a participante. As análises qualitativas são expressivas, como as categorias de análise, conteúdo, documental (ênfase para análise textual, análise temática e síntese). É comum o uso de mais de uma técnica e instrumento de coleta de dados nessas abordagens. Nos estudos neomarxistas, a característica predominante foi pesquisa teórica, apesar do predomínio das análises



qualitativas, houve presença em um estudo de indicadores estatísticos, análise quantitativo-qualitativas.

Nas pesquisas com características pós-modernas, também foram identificadas estudos bibliográficos / documentais e de campo descritivo, com as técnicas bibliográficas/ documentais; análises documentais e a entrevistas semi estruturadas.

### **6.3.5 Nível Epistemológico**

Em relação ao nível epistemológico, as evidências apresentadas na abordagem empírico-analítica, o principal critério de validade científica é o rigoroso tratamento dos dados, a partir de formalizações matemáticas (frequências e estatísticas). Esses estudos, ao se fundamentarem na concepção positivista de ciência, demonstram que só pode ser considerado válido, verdadeiro e científico o que pode ser tratado estatisticamente e que, por meio de determinados procedimentos, tais como os testes e hipóteses estatísticas, apoiadas pelas novas tecnologias informacionais, entre outros, garantem seu caráter essencialmente técnico-instrumental e funcional/operacional. Assim, a lógica de desenvolvimento desses estudos é rigorosamente amparada pelo “método científico”. A concepção de ciência nessa abordagem está ligada à verificação de hipóteses, às relações entre variáveis (dependente e independente), com a finalidade de encontrar as causas que a determinaram.

Já nas abordagens fenomenológicas, a reflexão interpretativa do pesquisador é o principal critério de validação científica. O objetivo da ciência é a compreensão dos fenômenos em suas distintas manifestações (movimentos, palavras, discursos, gestos, comportamentos, obras, símbolos, etc.), em busca da sua essência (SILVA, 1997); apreender os dados em sua situação cotidiana; procuram descrever e analisar experiências complexas, além da preocupação com o contexto; o papel da ciência é desvelar o que está oculto, compreender os significados, os sentidos, explicitar o que está implícito; a aparência é o caminho para se chegar à essência dos fenômenos por meio da interpretação.

Nas abordagens marxistas (materialismo histórico e neomarxista), a abordagem histórica dos fenômenos investigados é critério de validade científica fundamental; a ciência é entendida como construção histórica, uma atividade social, um produto da

ação humana que vislumbram práticas sociais/ações que se direcionam à superação ou transformação da realidade estabelecida.

Diferentemente da abordagem anterior, em que a perspectiva histórica é critério de validação científica, na abordagem pós-moderna, a história não faz sentido, pois é o cotidiano, o particular, o microcosmo do sujeito que são colocados como centrais na análise sobre o social (LOMBARDI, 2012). De fato, uma concepção de ciência utilitarista que advoga por resultados imediatos, pois a ciência volta-se à realidade do discurso e não, a uma compreensão da realidade.

### **6.3.6 Pressupostos gnosiológicos**

Em relação aos pressupostos gnosiológicos, esses se referem à concepção de objeto e de sujeito que, dependendo da relação estabelecida com o processo de conhecimento, geram diferentes caminhos e diferentes abordagens. Assim, na abordagem empírico-analítica, a ênfase no processo do conhecimento está no objeto, no intuito de garantir sua objetividade. O papel do pesquisador, nesse caso, restringe-se ao registro dos dados observados, à sua organização e ao seu rigoroso tratamento estatístico.

Na abordagem da fenomenologia, a ênfase está no sujeito, na sua subjetividade, destacando a importância do pesquisador em interpretar os dados da realidade no processo do conhecimento, enquanto que nas abordagens marxistas (materialismo histórico e neomarxista), a ênfase está no processo que não se restringe ao objeto nem ao sujeito, mas na relação deles, na sua concretude, a qual se constrói na síntese entre o objetivo e o subjetivo. Segundo Sanchez Gamboa (2007, p. 90) “O concreto se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no processo do conhecimento”. Por sua vez, na abordagem pós-moderna, a ênfase do processo do conhecimento está no discurso, o discurso vira objeto.

### **6.3.7 Pressupostos ontológicos**

Quanto aos pressupostos ontológicos- relativos à concepção de homem/sociedade- na abordagem empírico-analítica está atrelada às visões funcionais e

operacionais do ser humano, como o seu desempenho humano, uma vez que o papel do homem restringe-se às suas funções desempenhadas no contexto social, principalmente, nos processos de produção. Além disso, seus aspectos biológicos e fisiológicos sobrepõem-se ao cultural e social.

Na abordagem da fenomenologia, explicitam-se as relações do homem com o seu contexto social e com as experiências vividas. O homem é tido como inacabado, “é um ser aberto à experiência de chegar a ser plenamente ele em sua relação com o mundo e com os demais homens; não é o que “está ali” senão o que “está sendo”” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 146).

Nas investigações marxistas, o homem é considerado um ser social no sentido de estar incluso no conjunto das relações sociais mais amplas, bem como é determinado pelos condicionantes políticos, econômicos e culturais, no entanto, é também sujeito capaz de modificar e transformar a realidade.

Nas pesquisas pós-modernas, o homem é de natureza confusa e indefinida, condicionado pela construção de variados discursos que obedecem a regras socioculturais. Em outras palavras, a centralidade da linguagem é tida como modeladora das relações sociais, portanto, “a sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos” (WOOD, 1999, p.11)

Quanto à concepção de EF/corpo, nas investigações empírico-analíticas estão relacionadas a melhoria dos aspectos motores, funcionais-biológicos, da aptidão física, da “qualidade de vida” e da saúde corporal, bem como a prevenção de doenças. É vista também, como a salvadora dos males que atingem a sociedade atual (sedentarismo, stress, entre outros) e amenizadora do estado funcional corporal e das condições biológicas naturais na velhice. De fato, tal perspectiva físico-biológica voltada à educação de um corpo estético/belo, saudável, mecânico, forte, sempre vinculada ao seu desempenho, é um conceito historicamente ligados a EF nessa abordagem.

Já as pesquisas fenomenológicas criticam e se diferem expressivamente da abordagem anterior, pois, primeiro entendem que a visão de corpo e EF vão além dos aspectos biológico-funcionais, segundo, por entender que a EF é uma área que oferece elementos para a formação humana mais ampla (homem-natureza, homem-sociedade), pela sua ação educativa, pedagógica, cultural, lúdica e prazerosa.

As investigações na perspectiva marxistas (materialismo-histórico e neomarxistas), também criticam a abordagem empírico-analítica pela compreensão limitada aos aspectos físico-biológico da EF e do corpo. Por sua vez, nessas abordagens, são entendidos com referência à cultura, pela valorização das práticas corporais historicamente criadas e desenvolvidas, em busca da superação da perspectiva reducionista de concepção do ser humano, pois nesses estudos questionam-se valores sobre o corpo, a estética, a prática pedagógica, a atividade física e a saúde, o que tem possibilitado direcionar uma prática consciente e orientada pedagógica e politicamente.

Nas pesquisas pós-modernas, em se tratando da visão de EF e corpo, apesar de fazerem referência à cultura corporal que valoriza as práticas corporais historicamente construídas, observamos certa contradição, pois suas características são de culto ao pragmático e de práticas ao presente, sem referência ao passado. Portanto, há certa mistura de variadas concepções e estilos, e nesse entremeio, o corpo é visto como “um entrelaçamento de práticas sociais”, como também por suas “*várias identidades*”.

De fato, tais resultados permitiram identificar que determinados grupos temáticos foram mais desenvolvidos como Formação profissional, Escola, Atividade Física e saúde e Treinamento esportivo, como também aqueles grupos pouco investigados, como Comunicação e Mídia, Recreação e lazer, Movimentos sociais, Memórias da EF e esportes.

O ponto marcante entre as abordagens destacadas, por exemplo, é a maneira de aproximarem seus objetos de estudo no processo de conhecimento com a perspectiva histórica e suas determinações mais amplas, como é o caso das abordagens marxistas que se diferenciam das outras abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas e, principalmente, a pós-moderna. Além disso, observamos que há diferenças nas pesquisas, no seu grau de aproximação com o referencial teórico-metodológico e no aprofundamento das problemáticas levantadas, principalmente, nas abordagens marxistas

#### **6.4 - Retomada do todo em suas inter-relações e demarcações históricas concretas: implicações para os rumos das pesquisas em EF**

Como já comentado no capítulo três deste estudo, os elementos sócio-históricos relativos ao contexto político e econômico da sociedade são fundamentais para uma

compreensão mais qualificada e ampliada das características e da configuração da produção das pesquisas em EF nos Programas de Pós-Graduação (Educação e Educação Física) da região Centro-Oeste. Primeiro, porque tais elementos influenciam o próprio pesquisador e esse, os diferentes setores com que se relaciona, e segundo, porque definem também os rumos da Pós-Graduação. Dessa forma, recuperar alguns dos aspectos da totalidade que envolve o objeto de estudo é fundamental para retomar os nexos do contexto onde foram produzidas as pesquisas e, daí, se constituírem enquanto abordagens epistemológicas.

O contexto específico, marcado pela estrutura organizacional dos programas, também influencia, sobremaneira, o perfil e as características da produção científica da área, determinada pelas suas condições de produção. Como por exemplo, alguns dos elementos dessa estrutura foram explicitados pelos indicadores bibliométricos analisados, dentre eles, destacamos: o financiamento das pesquisas (bolsas), a área de concentração dos PPG e linhas de pesquisa, distribuição temporal (periodização) das pesquisas, gênero dos autores e orientadores, destacando a predominância de orientadores, ou seja, elementos que são condicionados por decisões políticas de seus critérios internos, os que tendem a acompanhar os critérios externos direcionados pela Capes, refletindo no desenvolvimento histórico dos programas, no seu perfil, seus avanços, lacunas e em sua consolidação.

O período analisado nesse estudo correspondeu, inicialmente, ao período de ausência de um plano oficial na década de 1990, quando a CAPES se transformou em Fundação e, portanto, promoveu mudanças expressivas no sentido de romper com velhos paradigmas avaliativos e incorporou um novo modelo avaliativo. A avaliação passou a ser realizada em nível de Programa, e não mais, de cursos isoladamente, bem como foram priorizadas a organicidade entre as linhas de pesquisa e as disciplinas, projetos, dissertações e teses.

Nesse período, foram produzidos os primeiros (dois) estudos que tinham como objeto de estudo a EF na região Centro-Oeste, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG/GO) em Goiás. Inclusive, segundo o que os indicadores bibliométricos revelaram, este Estado foi o responsável pelo maior número de produções disponíveis, 27 ou 39% do total identificado (UFG e PUC, o que se explica em virtude de ser o Estado com o segundo programa mais antigo criado na região Centro-Oeste, e que já possui dois Programas de Pós-Graduação em Educação, como

também por contar, atualmente, com o maior número de IES com curso de Educação Física na região.

Portanto, uma fase que denominamos de embrionária, por demarcar o início da produção em EF na região que, por sinal, já expressava suas características críticas, pois as abordagens predominantes nesses dois primeiros estudos foram do materialismo histórico e da fenomenologia.

De fato, as primeiras produções surgem num período histórico de mudanças na conjuntura econômica do país e, conseqüentemente, na política de Pós-Graduação. Nessa fase, década de 1990, era do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, marcada pela perspectiva privatista e pelo contorno neoliberal. Esse governo atualizou a tradicional *Teoria da Dependência*, o que correspondeu em sua prática política a “obedecer” e/ou governar segundo os ditames do capital financeiro internacional (FMI, Banco Mundial).

A conjuntura esteve amparada por uma política direcionada, principalmente, na segunda metade da década de 1990, à disseminação de um novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, “para a desnacionalização da economia brasileira, a transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, em função de reestruturação, da flexibilização das relações trabalhistas” (SILVA Jr, 2005, p. 289), dentre outras.

Nesse contexto, a política de Pós-Graduação acompanha tais diretrizes, pois medidas como a regulamentação do mestrado profissionalizante e o financiamento, o qual passou a ser atrelado à produtividade dos programas (o tempo de titulação é um critério mais valorizado) e a mudança no paradigma de avaliação dos programas na Capes, foram pontos fundamentais dentre as mudanças ocorridas na política de pós-graduação no período. Apesar dessas determinações, ainda não havia impacto significativo no perfil das primeiras produções da EF na região, pelo contrário, foram produções que manifestaram críticas à ordem vigente estabelecida.

Diante das evidências do período, as necessidades do mercado precisavam ser atendidas e, conseqüentemente, a educação passa a ser subordinada à economia, com a pretensão de fortalecer a competitividade do mercado do país, em âmbito mundial. Portanto, do início da década de 1990 até a fase de transição do governo FHC para o governo Lula (2002/2003), as reformas educacionais, em todos os seus níveis, especificamente, no contexto da Pós-Graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia,

sobretudo, de Inovação Tecnológica, deram continuidade àqueles moldes e não às necessárias rupturas (SILVA Jr. 2005)

Vale destacar que pela própria trajetória histórica de criação dos primeiros cursos de Pós-Graduação na EF que surgiram influenciados pelo modelo estrangeiro, o norte-americano, a conjuntura atual do contexto político mais amplo, reforçaria ainda mais tal influência na área.

Assim, tais mudanças podem ter sido mais impactantes na produção da EF a partir de 2000, período que abrange a segunda fase – *precursora* - da periodização que elaboramos, por demarcar a chegada das primeiras dissertações produzidas em Programas da área da EF na região (1993-2003) e, principalmente a terceira fase - *promissora* (2004-2010) - pois os resultados revelaram (cap. 5 - periodização) que o volume expressivo da produção científica em EF na região ocorreu mais intensamente nessa fase, principalmente, nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009.

Nesse período foram desenvolvidas mais de 80% das pesquisas analisadas, tanto nos Programas da Educação como nos da EF. Tal concentração pode ser explicada por duas situações: 1) em função dos próprios reflexos das políticas de Pós-Graduação e os seus critérios de avaliação, que, dentre outros, ao diminuírem o tempo de titulação, conseqüentemente, aumentaram a rotatividade de alunos nos programas e suas respectivas produções científicas; 2) ao crescimento vigoroso da Pós-Graduação da área 21, principalmente na EF, pois, se em 2000, existiam dez programas na área, em 2010 esse número passou para mais de vinte Programas em funcionamento, como também na área da Educação que, atualmente, já conta com cerca de 120 programas espalhados pelo país. Esse aumento no volume da produção foi também constatado nos Programas da Educação, ou seja, os estudos com características mais críticas, como mostraram os dados, não ficaram à margem nesse processo de expansão da produção científica em EF na região.

Nessa perspectiva, é mais intensamente na vigência do V PNPG (2005-2010) que correspondeu o maior volume de dissertações e teses produzidas, num contexto em que as medidas norteadoras estavam regidas nos princípios de “flexibilização, competitividade e elevação dos padrões nacionais a padrões internacionais” (ÁVILA, 2008, p. 84). Com isso, a finalidade principal da pós-graduação recai sobre a produção do conhecimento e formação de pesquisadores, com ênfase avaliativa sobre os produtos, no caso, a produção bibliográfica qualificada.

A partir desse âmbito, no contexto específico estrutural dos programas, observamos que os resultados dos indicadores em relação aos financiamentos das pesquisas revelaram duas situações: 1) houve pouco financiamento no contexto geral dos estudos analisados, tanto nos programas da EF (PPGEF) quanto naqueles da área da Educação (PPGE), pois os dados demonstraram que do total de 66 pesquisas analisadas, distribuídas nesses programas, apenas 20% foram financiadas, a maioria pela Capes e uma pelo fomento da Instituição vinculada. Um dado interessante foi que nenhuma delas recebeu financiamento de alguma Fundação de Amparo à Pesquisa do seu Estado; 2) no âmbito específico dos PPGEF, o predomínio de financiamentos em determinadas linhas, p. ex. na UCB/DF (*Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento; Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde*), em detrimento de outras, foi expressivo.

Outro aspecto da análise interna dos programas que merece destaque diz respeito à distribuição das áreas de concentração, linhas de pesquisa e orientadores dos estudos. Quanto às áreas de concentração distribuídas pelos PPGE, os programas da UFMT/MT e da UCDB/MS apresentam como área de concentração - Educação, os programas da UFMS/MS, da UFG/GO, da PUC/GO não explicitam uma área de concentração, apenas a estrutura dos programas por linhas de pesquisa. Já o programa da UNB/DF se diferencia entre os demais, por apresentar maior diversificação quanto às áreas atualmente oferecidas: são seis áreas de concentração e para cada área pelo menos duas linhas de pesquisa, todavia, no programa foi possível analisar apenas dois estudos.

Assim, dentre esses, a área de concentração denominada Educação foi a mais encontrada nas pesquisas, o que pode estar associado às mudanças ocorridas na organização estrutural dos programas e sua vinculação à grande área, cujo sentido é abranger questões mais amplas, relativas à compreensão do fenômeno educativo. Em relação às linhas de pesquisa vinculadas aos programas, apesar da variedade e distribuição regular das pesquisas entre elas, houve destaque para a linha *Cultura e Processos Educacionais*, a qual assumiu o maior número de pesquisas (20%) vinculadas, propondo discutir a educação na perspectiva de suas estreitas relações com a cultura. A temática Formação profissional/mundo do trabalho e Escola foram as mais recorrentes nessa linha, de modo a confirmar a estreita relação e influência das linhas nas temáticas desenvolvidas nas pesquisas.

Em relação às áreas de concentração dos Programas da EF (PPGEF), não há tanta diversidade quanto àquelas da Educação, pois apresenta uma única área e três



linhas de pesquisa em cada um deles. O programa da UCB/DF define sua área, especificamente, em Atividade física e saúde, demarcando sua prioridade em tratar de determinados assuntos, bem como reforça as características do primeiro Mestrado e Doutorado em EF da região Centro-Oeste. Oferecem três linhas de pesquisas, mas os resultados mostraram que a linha 3 - Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento – e a linha 1– Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde– do PPGEF/UCB/DF, assumiram o maior número de pesquisas, 27% e 23% respectivamente, totalizando 50% dos estudos nos PPGEF; e as temáticas Atividade Física e saúde e Treinamento esportivo foram as mais desenvolvidas por tais linhas.

Já no PPGEF da UNB, existe a área de conhecimento – Atividade física e esportes – com três linhas de pesquisa. A linha 3 - Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer agregaram mais pesquisas que se aproximam da denominada subárea sociocultural e pedagógica, no contexto geral das linhas dos PPGEF (UNB e UCB), porém, nesse total, ficou em menor proporção explícita, com 20%, pois cada PPGEF, em função da sua estrutura organizacional interna, tem estabelecido até o momento que das três linhas existentes em cada programa, uma delas contemplaria as pesquisas na perspectiva sociocultural, as demais - a maioria - as perspectivas da biodinâmica.

Portanto, os dados indicaram a característica marcante da produção científica produzida tanto nos PPGE como nos PPGEF e, mais especificamente, nesse da EF, em relação ao financiamento e às linhas de pesquisa privilegiarem a produção biológico-fisiológica em detrimento da produção de outras linhas, porque a classificação da área de conhecimento da EF encontra-se inclusa na grande área de Ciências da Saúde (área 21) e no Qualis periódicos dessa área, o que predomina são também os periódicos vinculados a ela.

Assim, como não estão presentes os periódicos vinculados às áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas classificadas como Internacional A ou B, as pesquisas que possuem orientação diferente da grande área da saúde, ficam prejudicadas. Com isso, tanto os pesquisadores quanto a veiculação do conhecimento produzido na perspectiva sociocultural e pedagógica saem prejudicados na busca de financiamentos junto às agências de fomento, pois as “pesquisas de orientação biológica têm mais chance de serem publicadas em periódicos com alto fator de impacto,

melhorando as condições das subáreas fundamentadas nas ciências naturais” (MANUEL e CARVALHO, 2011, p. 394).

Quanto ao indicador orientador nos Programas da área da Educação (PPGE), houve predomínio do gênero feminino, 64%, na orientação tanto das dissertações quanto da primeira tese desenvolvida na região. Houve concentração (orientaram mais de uma pesquisa) das seguintes orientadoras: Maria Hermínia M. S. Domingues, Sílvia Rosa da Silva Zanolla, e a primeira tese orientada por Anita Cristina Azevedo Resende. Todas elas do PPGE da UFG/GO, e vinculadas, até o momento, à produção da dissertação ou tese, à linha de pesquisa que mais predominou nos estudos desses programas - Cultura e processos educacionais. Tais docentes foram responsáveis pela orientação das pesquisas nesse estudo, com características das abordagens marxistas, apesar de não ter sido essa a abordagem predominante nas pesquisas, de modo que refletem determinada posição teórica de tendência crítica.

Contrariamente, nos Programas da EF (PPGEF), prevaleceu a orientação do gênero masculino, 83%, tanto para as dissertações quanto para as teses. Os docentes que mais orientaram nestes programas da EF foram Ricardo Jacó de Oliveira, Hebert Gustavo Simões, Rodolfo Giugliano ambos do PPGEF da UCB/DF e das linhas de pesquisas predominantes - Exercícios Exercício Físico, Reabilitação, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Envelhecimento, e a linha Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde. Portanto, responsáveis pela orientação das pesquisas nesse estudo, com características das abordagens empírico-analíticas. São eles que definem o perfil do programa e, conseqüentemente, a tendência das dissertações e teses.

De fato, observamos que os resultados apresentados da produção científica analisada coadunam até certo ponto com algumas características da política de pós-graduação, ou seja, com os rumos mercadológicos, imediatistas e pragmáticos sinalizados por essa política. Primeiro, quando se trata da busca por financiamentos dos programas analisados, a influência dos orientadores e o privilégio de certas linhas de pesquisas em relação a outras, correspondem ao maior investimento em pesquisas com temas que tendem a ser priorizados em determinada área, bem como os resultados imediatos e eficazes que o sistema nacional de Pós-Graduação privilegia, dada à natureza imposta pela necessária competitividade no mercado mundial, entre outros (SILVA Jr, 2005).

Outra situação observada foi que os interesses temáticos nas abordagens empírico-analíticas, predominantes nesse estudo (38%), deram maiores destaque às

problemáticas relativas ao exercício aeróbico e resistido, ao treinamento resistido e esportivo, os quais tendem a se inclinarem para o “mercado emergente das práticas corporais, sobretudo, o das atividades físicas, como o mais promissor para gerir a precarização do trabalho docente” (NOZAKI, 2005, p. 24), o que demonstra ainda, como as forças de mercado exercem influência significativa na escolha dos temas que devem direcionar o esforço científico (NEVES; PRONKO, 2008).

Também, vão ao encontro das recomendações dos organismos internacionais (Banco Mundial-Unesco) às formações sociais do capitalismo dependente, para o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir de forma *imediate* para o desenvolvimento econômico e social, assim como tendem ao fortalecimento de determinadas disciplinas científicas que representam vantagens comparativas em relação às investigações (*idem*).

Tal tendência é fruto das modificações demandadas do mundo do trabalho, sob o ponto de vista dos anseios do capital (competitividade do mercado), uma vez que essa reorientação se dá do trabalho assalariado nas escolas para o precarizado meio não escolar, de bens e serviços (NOZAKI, 2005), ou seja, tais resultados aproximam-se do caráter adaptativo e ajustável do sistema educacional no contexto da Pós-Graduação ao eixo mercadológico e da demanda para mercados não acadêmicos previsto no V PNPG.

Contrapondo-se expressivamente, às abordagens empírico-analíticas, as abordagens epistemológicas, com características alternativas (fenomenológicas 38% e marxistas 14%) que corresponderam juntas a 52% do total de pesquisas analisadas nos Programas de Pós- Graduação tanto da Educação quanto da EF, curiosamente, tiveram, justamente, o tema Formação Profissional/Mundo do trabalho, presença significativa em quase todas as abordagens epistemológicas (das cinco abordagens, está presente em pelo menos três) das pesquisas analisadas, sendo que, em muitas delas, problematizaram diferentes questões acerca dos desafios da profissão e do trabalho docente na área.

Por fim, as sínteses realizadas puderam reforçar que as pesquisas desenvolvidas no contexto das pós-graduações podem ter um valor expressivo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, porém, concordamos com Silva (1997, p.250) que é preciso cautela, pois “é necessário que se explicitem suas limitações e potencialidades, para que possa ser definida com maior clareza a unidade entre sua relevância científica e contribuição social”. É justamente por isso que se torna importante compreender as características de uma produção científica a partir dos seus elementos internos - lógicos que caracterizam a pesquisa como também seus elementos externos – o contexto sócio-

histórico - mais amplos, por revelarem para que e para quais interesses e necessidades têm se direcionado a produção científica da área.

## 7 CONCLUSÃO

Ao finalizarmos esse estudo, a sensação que fica é que contribuímos apenas com o “pontapé” inicial sobre a difícil empreitada de realizar um trabalho sistematizado e necessário sobre a complexa questão da produção científica de uma área e seu balanço crítico em uma determinada região do país. A expectativa é que outros estudos possam surgir a partir de novas necessidades aguçadas por essa tese.

Assim, os resultados obtidos mostraram que houve predomínio do viés biológico e da biodinâmica (a partir da abordagem empírico-analítica 38%) na produção científica da EF produzida nos PPGEF, no entanto, para além dessas, há em evidência e em plena expansão uma produção científica mais crítica *em consolidação* na região Centro-Oeste do país, demonstrada por suas características e interesses das pesquisas produzidas nos Programas da Educação, como também pelos indícios revelados no PPGEF da UNB/DF, de maior abrangência para a construção de outros referenciais (fenomenologia e marxistas que somados corresponderam a 59%), fortalecendo e resgatando a subárea sociocultural e pedagógica.

Isso retoma e confirma a tese desse estudo de que há um potencial teórico crítico *em desenvolvimento* na produção científica da área, ou seja, uma massa crítica de pesquisadores em plena expansão na região Centro-Oeste, com perspectiva para consolidação de força política capaz de buscar espaços (que têm sido perdidos) mais intensivamente nos Programas de Pós-Graduação já existentes em Educação Física (PPGEF).Esses espaços fortalecerão seus ajustes e a implementação de novos programas que poderão surgir, reforçando-se sua característica multidisciplinar, o que ainda reforça e contribui para o movimento contra-hegemônico no processo de práticas sociais concretas, diferente daquele produzido pelo padrão científico pautado pela lógica formal de produzir conhecimento.

De fato, os resultados apresentados e as sínteses elaboradas em suas inter-relações representam as respostas alcançadas ao longo dos capítulos para nossa questão norteadora, os objetivos propostos e a tese levantada. Para tanto, uma contribuição significativa foi a junção dos instrumentos metodológicos utilizados no *Formulário para Coleta Bibliométrica/Epistemológica* com tópicos dos indicadores bibliométricos (quantitativos) e os tópicos da Matriz Epistemológica -, pois superou as limitações tanto

das análises quantitativas quanto das análises qualitativas, a partir da sua interrelação. Do nosso ponto de vista, representou um avanço para as análises da produção científica.

Assim, a utilização do Vantage-Point como ferramenta automatizada para a análise bibliométrica e cientométrica, já consolidadas em outros estudos, em diferentes áreas do conhecimento, por trabalhar com quantidades expressivas de dados, foi extremamente determinante para possibilitar a articulação dos dados entre si sobre as condições de produção (sócio-históricas) dos programas analisados, o que ampliou o número de suas informações acerca dessa categoria, como também propiciou maior ângulo para as análises dos determinantes mais amplos que influenciam a produção do conhecimento.

Contudo, um dos limites das análises de cunho epistemológico sobre a produção do conhecimento de uma área e os fundamentos da ciência, é que elas não produzem impactos imediatistas em determinado campo acadêmico/científico, mas influencia, determina e possibilita estratégias sociais, práticas e políticas de médio e longo prazo, pois é uma atividade que emana reflexões e “vigilâncias” constantes sobre o conhecimento produzido, pois explicitam suas limitações e potencialidades, tornando-se mediações e possibilidades concretas para reorientar seus rumos e as problemáticas/necessidades do conhecimento a ser produzido e consolidado, fortalecendo, assim, sua crítica.

Desse modo, em continuidade à pesquisa, as análises obtidas remetem a algumas questões que merecem ser investigadas mais profundamente em futuros estudos, como, por exemplo, entender o impacto dos mestres e doutores formados nos PPGE e nos PPGEF da região Centro-Oeste, ou seja, saber o destino dos egressos formados nessa região, bem como a rede de colaboração entre os autores e pesquisadores da região com outras regiões do país. Além deste, já existe uma demanda considerável de IES com cursos de EF nessa região, e como os resultados também mostraram que a temática Formação profissional/Mundo do trabalho estava entre as mais desenvolvidas, seria importante estudos que contemplassem, por exemplo, as produções dos docentes atuantes nesses cursos.

Enfim, esperamos que esse estudo possibilite contribuir nessas direções e que apesar das limitações de qualquer pesquisa científica, como também de nossas próprias limitações pessoais, entendemos que a exposição e a publicação dessa tese à crítica da comunidade científica e ao público em geral nos mostrem os caminhos da pesquisa

ainda não percorridos e necessários na busca da superação das lacunas encontradas e no fortalecimento de sua qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.
- ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1972.
- ALBUQUERQUE, J. de O. **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 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Do giro lingüístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p.11-29, julho/setembro, 2010.
- ALVARADO, R. U. A bibliometria no Brasil. **Ci. Inf.**, Brasília v. 13, n. 2, p. 91-105, jul./dez, 1984
- ÁVILA, A. B. **A pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 211p.
- BARROS, F. A. F. de. O planejamento do desenvolvimento científico e tecnológico no contexto neoliberal contemporâneo. In: SOBRAL, F.; MACIEL, M. L.; TRIGUEIRO, M. (Org). **A alavanca de Arquimedes: ciência e tecnologia na virada do século**. Brasília-DF: Paralelo 15, 1997.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BETTI, M. et.al. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 183-194, nov. 2004.
- BENGOECHEA et al. Investigación Empírica y Razonamiento Dialéctico: a Propósito de uma Práctica de Investigación. **Revista Mexica de Ciencias Políticas y Sociales**, México, p. 73-95, 1978.
- BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009.
- BOTH, V. J.; SOUZA, M. da S.; BACCIN, E. V. C. Pensamento pós-moderno e educação física: o marxismo como possibilidade. **Filosofia e Educação** (Online) Revista Digital do Paideia, vol. 2, n. 2, Out. 2010-Março 2011, p. 141-155.



BOUÇAS, C. Ciência, “um esporte de elite”. **Viomundo** - O que você não vê na mídia. Disponível em <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/ciencia-um-esporte-de-elite.html> Acesso em: 5 jan. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 122-155.

BLANCHÊ, R. **A epistemologia**. 3 ed. Lisboa: Presença, 1983.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Ed. Unijui, 1999.

\_\_\_\_\_. Por uma política científica para a educação física com ênfase na pós-graduação. In: FORUM NACIONAL PERMANENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006. Campinas. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/aconece/materia.asp?id=312>>. Acesso em 08 nov. 2007.

BRACHT, V. et.al. A educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área do Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n,02, p. 11 – 34, abr/jun. de 2011.

\_\_\_\_\_. A educação Física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área do Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n,02, p. 11 – 37, abr/jun. de 2012.

BRASIL, Ministério de Ciência e Tecnologia. **Indicadores Nacional de Ciência e Tecnologia(C&T)**. Recursos aplicados. Disponível em: <[http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/2064/Governo\\_federal.html](http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/2064/Governo_federal.html)>. Acesso em: 08 ago. 201.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Capes. **VPlano NacionaldePós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Capes. **VIPlano NacionaldePós-Graduação 2011-2020**. Brasília: MEC, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 outubro de 2011.

BRUYNE, P. et. al. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s/d.

CAMPANATTI-OSTIZ, H.; ANDRADE, C. R. F. Periódicos nacionais em Fonoaudiologia: caracterização de indicador de impacto. Pró-Fono **Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 18, n. 1, p. 99-110, jan.-abr. 2006.

CANALES BECERRA, H., MESA FLEITAS, M. E. **Bibliometría, informetría, cienciometría: su etimología y alcance conceptual**. Disponível em: <<http://www.congresoinfo.cu/UserFiles/File/Info/Info2002/Ponencias/96.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2011.

CAPES. **Avaliação da Pós-Graduação**. (Documento de Área / Educação Física) 2001/2003. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento de Área / Educação Física**. 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/Documentos/Avaliação2009/Avtrienal2009>>. Acesso em: 10 maio. 2011.

\_\_\_\_\_. **Mestrados / Doutorados reconhecidos**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/>>. Acesso em 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre a CAPES**. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 03 de out. 2011.

CARTA CAPITAL. Brasil sobe 20 posições em ranking de desigualdades de gêneros. 2012. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-sobre-20-posicoes-em-ranking-de-desigualdades-de-generos/>. Acesso em 23 de out. 2012.

CARVALHO, Y. M.; MANOEL, E. de J. Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 193-225, 2006.

\_\_\_\_\_. Pós-Graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.02, p. 389-406, mai./ago. 2011.

CHAVES, M. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004**: balanço e perspectivas. Tese (Pós-doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 589p.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-omega, 2004.

COELHO, M.; HAYASHI, M. C. P. I. Pós-Graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento. **Serie-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n.31, p. 193-213, jan./jun.2011.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE. Disponível em <http://www.cbce.org.br>. Acesso em 9 março de 2011.

COSTA, M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 90, p.15-20, ago./1994.

CURY, R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.30, dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. acessos em 04 jun. 2010.

DAÓLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-73, 2007.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011

DI DIO, R. A. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.136, p.518-526, 1976.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P de T. V. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física: livro do ano 1991.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1992.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. O marxismo como referencial teórico nas dissertações de mestrado em educação da UFSCar (1976-1993). **Cadernos CEMARX**, Campinas - CEMARX - UNICAMP, v. 2, n. 1, p. 65-71, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985).** São Paulo, SP: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n. 76, p. 333-355, set/dez.2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 jun. 2010.

FERREIRA et. al. Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.43-71, jun. 2008.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.44, p.3-17, 1983.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n.76, p.313-332, set/dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 03 jun. 2010.

GO TANI. Educação Física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 9-22, 2007.

GOELLNER, S. V. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil da Caserna a Escola**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOERGEN, P. L. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, n.9, p.65-69, 1981.

GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.1, n.1, 1971.

GUEDES, V. L. S.; E BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, 6., Salvador/BA, junho de 2005 **Anais...** Disponível em: <[www.cinform.ufba.br/vi\\_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf](http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2006.

IVANCHEVA, L. Scientometrics today: a methodological overview. In: 4th. International Conference on Webometrics, Informetrics, and Scientometrics. Berlin, 28 jul-1 aug. 2008. Disponível em: <<http://www.collnet.de/Berlin-2008/IvanchevaWIS2008stm.pdf>> .

JOB, I.; AVARENGA, L. Citações presentes em teses e perfis de pesquisadores: fontes de indícios para se estudar a área da educação física, **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 3, p. 151-166, set./dez. 2008

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.24, n.2, p.9-26, jan. 2003.

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. por Célia Neves e Alderico Toríbio. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KROEFF, M. S. **Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: estudo das características e tendências da produção científica dos professores doutores**. São Paulo: USP, 2000. (Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação).

KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. Temas e temas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.93, p.1341-1362, Set./Dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 13 mar. de 2005.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAYASHI, M.C.P.I, HAYASHI, C. R.M., FURNIVAL, A. C. M. Ciência, Tecnologia e Sociedade: apontamentos preliminares sobre a constituição do campo no Brasil. In: SOUSA, C. M.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org). **Ciência, Tecnologia e Sociedade: enfoques teóricos e aplicados**. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2008, p. 29-88.

HÚNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de deixar de mentir: o projeto de intenção de ruptura. In: MEDINA, J. P. S. (Org). **A Educação Física cuida do corpo e mente**. 25 ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 135-159.

JINKINGS, I.; SADER, E. (org.). **As armas da crítica**: antologia do pensamento de esquerda: clássicos. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

LABORINHA, L. A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência. In: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P de T. V. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física**: livro do ano 1991. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1992. P. 69-91.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAMBERT, E. A política neoliberal e a educação superior na América Latina e Caribe. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 41, out/dez. 2003.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LOMBARDI, J. C. (Org). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. LOMBARDI, J. C. **Embates marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012

LOPES, M. I. V. de. **Pesquisa em Comunicação**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LOVISOLO, H. Sobre a Pós-Graduação em Educação Física. In: FERREIRANETO, A. et.al.(org). **Leituras de natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.71-88.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 27, n.2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MARX, K. A maquinaria e a indústria moderna. In: \_\_\_\_\_. **O capital**. Vol. 1. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, K. **Para a crítica da economia política do capital**: o rendimento e suas fontes. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MELO, H. P. de; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu** (27), julho-dezembro de 2006, p.301-331.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. **Revista História, Ciência, Saúde – Maguinhos**, v. 15, n. 1, p. 209-219, 2008.

MENESES, M. L. de. Ciência e Política no Brasil: a convivência entre duas éticas. In: SOBRAL, F.; MACIEL, M. L.; TRIGUEIRO, M. (Org). **A alavanca de Arquimedes: ciência e tecnologia na virada do século**. Brasília-DF: Paralelo 15, 1997.

MÉSZÁROS, I. O poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. 566p.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009. 309p.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em Educação Física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p.4-10, set. 1998.

MOLINA NETO, V. et al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. v. 28, n.1. p.145-165, set de 2006.

MORAES, M. C. M. de. Avaliação após graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. (org). **Abússolado escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2ed. Florianópolis: ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p.187-214.

MOREIRA, M. B. de. A ciência que queremos e a mercantilização da universidade. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, M. C. S. **Tempos de greve na universidade pública**. Marília, Unesp, Marília Publicações, 2002, p. 17 – 41.

MOSTAFA, S. P. Citações epistemológicas no campo da educomunicação. **Comunicação & Educação**. São Paulo. (24): 15 a 28, maio/ago. 2002.

MOSTAFA, S. P.; MÁXIMO, L. F. A produção científica da Anped e da Intercom no GT da Educação e Comunicação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n.1, p.96-101, jan./abr. 2003.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 128-131, maio/ago. 2004.

NASCIMENTO, A. C. S. **Mapeamento temático das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, 2010.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, 204p.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 11-30.

NUTESSES. **Núcleo Brasileiro de Dissertações e teses**. Disponível em: [www.nuteses.ufu.br](http://www.nuteses.ufu.br). Acesso em: 10 abril 2009.

OLIVEIRA, M. B. de. A ciência que queremos e a mercantilização da universidade. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO M. C. S, **Tempos de greve na universidade pública**. Marília, Unesp Marília Publicações, 2002, p.17-41.

POCHMANN, M. **Pobres que trabalham e estudam têm jornada de trabalho maior que operários do século XIX**. Disponível em <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/pochmann-pobres-que-trabalham-e-estudam-tem-jornada-de-trabalho-maior-que-operarios-do-seculo-XIX.html>>. Acesso em 01 de out. 2011.

REHN, C., KRONMAN, U. **Bibliometric handbook for Karolinska Institutet**. Karolinska Institutet: University Library, 2008.

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.271-296, jan/março 2010.

RODRIGUES, M. da P. Citações nas dissertações de mestrado em Ciência da Informação. **Ci. Inf.**, vol. 11 n. 1, p. 35 – 61, 1982.

ROSA, S. LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 121-134, jan./mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2011.

SACARDO, M. S. Reflexões acerca da avaliação da Pós-Graduação Brasileira: o impacto dessa política na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 75-88, set. 2007.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Dissertação (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1 ed. Campinas: Práxis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientam al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magisterio, 1998.

\_\_\_\_\_. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, p.78-93, jun. 2003

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007

\_\_\_\_\_. Tendências epistemológicas dos tecnicismos e outros “ismos” ao paradigma científico. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org). **Pequisa educacional:** quantidade-qualidade. 6 ed. São Paulo:Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. Qualidade-quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org). **Pequisa educacional:** quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo:Cortez, 2007b.

\_\_\_\_\_. Epistemologia. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org) **Dicionário crítico de Educação Física.** 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2008, p.158-161.

\_\_\_\_\_. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Reações ao giro lingüístico: resgate da ontologia ou do real, independente da consciência ou da linguagem. s/d Disponível em < <http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia> >. Acesso em 10 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias.** 2 ed. rev. e amp. Maceió: EDUFAL, 2010. 215 p.

\_\_\_\_\_. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação** (Online) Revista Digital do Paideia, vol. 2, n. 2, Out. 2010-Março 2011, p.74 – 98.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org). **Pequisa educacional:** quantidade-qualidade. 6 ed. São Paulo:Cortez, 2007.

SANTOS, R. N. M. dos S.; KOBASHI, N. Y. Aspectos metodológicos da produção de indicadores em ciência e tecnologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (CINFORM): INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE DIGITAL, n. 6., 2005. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2004.



SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n.76, p. 291-312, set/dez. 2008b. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em 03 jun. 2010.

SENNA, R. Gastos públicos com educação no Brasil e países latino-americanos: 1990-2010. In: IV Encuentro Internacional Economía Política y Derechos Humanos, 2010. **Anais...** Argentina: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. (CEMOP), 2010.

SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. O CBCE e a produção do conhecimento em Educação Física em perspectiva. In: FERREIRA NETO, A. et.al. (org). **Leituras de natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, Autores Associados, 2005. p. 45-64.

SILVA Jr. J. dos R. A racionalidade mercantil da Pós-Graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. **Educação corporativa**: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, R. H. dos R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no PPG-EES/ UFSCar: 1981-2002**. 2004. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2004.

SILVA, M. R. da. **Configuração do campo da Educação no Brasil**: estudo bibliométrico da Revista Brasileira de Educação e da Revista Brasileira de História da Educação. 2008. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, M. R. da; HAYASHI, M. C. P. I. Neobibliometria no contexto do neodocumentalismo. In: CRIPPA, G.; MOSTAFA, S. P. (org.) **Ciência da informação e documentação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

SILVA, R. H. dos; SANCHEZ GAMBOA, S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumento de análise. **Atos de Pesquisa**, FURB, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes européias no Brasil**. 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SOBRAL, F. A. A. da F. A produção e apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão do capitalismo independente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago., 1986.

SOUSA, E. R. **O que há novo nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. Uberlândia, 1999. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia: UFU, 1999.

TAFFAREL, C. Z. Prefácio. In: SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2 ed. rev. e amp. Maceió: EDUFAL, 2010. 215 p.

TAFFAREL, C. Z. et al. **Política Científica Para Educação Física: Por uma política científica para a Educação Física com ênfase na integração Educação Básica, Graduação – Pós-graduação**. Disponível em <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

TILLY, C. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 47-63, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação Física – Pós-Graduação. Disponível em <[http://gepafi.tempsite.ws/fefunb/index.php?option=com\\_content&view=article&id=66&Itemid=149](http://gepafi.tempsite.ws/fefunb/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=149)>. Acesso em 05 de outubro de 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. Disponível em <[http://www.fe.unb.br/pos\\_graduacao/apresentacao/areas-de-concentracao](http://www.fe.unb.br/pos_graduacao/apresentacao/areas-de-concentracao)>. Acesso em 05 de outubro de 2011.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Pós-Graduação / Educação Física. Disponível em: <<http://www.ucb.br/Cursos/131EducacaoFisica>>. Acesso em 05 de outubro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. Linhas de pesquisa. Disponível em <<http://ppge.fe.ufg.br/pages/437>>. Acesso em: 10 out. 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Pós-Graduação em Educação. Mestrado e Doutorado. Disponível em <[http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id\\_secao=463&id\\_unidade=14](http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id_secao=463&id_unidade=14)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Mestrado e Doutorado em Educação. Área de concentração. Disponível em <[http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c\\_mestrado=1](http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1)>. Acesso em 10 nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Pós-Graduação em Educação. Linhas de pesquisa. Disponível em <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/4112/PPGE>>. Acesso em: 10 nov.2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Linhas de Pesquisa por Área de Concentração - [Educação](#). Disponível em <[https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/linha\\_pesquisas/index/cursoId:60](https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/linha_pesquisas/index/cursoId:60)>. Acesso em 10 nov. 2011.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). 1999. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002.

VELLOSO, J.; VELHO, L. **Mestrados e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília: Capes, 2001.

VELHO, L. Formação de Doutores no País e no Exterior: Estratégias Alternativas ou Complementares? **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 44, n. 3, 2001, p. 607-631.

\_\_\_\_\_. Conceitos de Ciência e a Política Científica, Tecnológica e de Inovação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 26, jan./abr. 2011, p. 128-153.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica**: desvelando ocultamentos. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2010.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 73, p.67-75, mai./1990.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.22-32, mai./1992.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da História**: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 07-22.

**ANEXO**

## ANEXO A

### MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

#### ELEMENTOS LÓGICOS (ou matriz paradigmática)

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

<b>P ↔ R</b>	
<b>1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA</b>	
Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta	
<b>2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA</b>	
Nível Técnico	Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações.
Nível Teórico	Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.
Nível Metodológico	Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des) consideração dos contextos).
Nível Epistemológico	Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas.
Pressupostos Gnosiológicos	Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar.
Pressupostos Ontológicos	Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento) - Concepções de realidade, história homem/sociedade e conceitos gerais de educação/educação especial, pessoas com necessidades especiais/deficiência.

( C O S M O V I S Ã O )

#### ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

##### 1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPREENSIVO EM SUAS INTER-RELAÇÕES HISTÓRICO MATERIAIS

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macro-estruturais; meso-institucionais e micro-sociais: tanto um nível quanto outro está devidamente articulado à esfera produtiva e ao contexto internacional, que os condicionam.
Macro-estruturais <sup>48</sup>	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas de educação especial, no Brasil e no Mundo.

<sup>48</sup> Políticas públicas e de Governo - o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor, além da observação da evolução dos paradigmas científicos dominantes (TRIGUEIRO, 2003).

Meso-institucionais <sup>49</sup>	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplinas e orientação, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise.
Micro-sociais <sup>50</sup>	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.

**Fonte:** Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978), Ladrón de Guevara (1979), Vielle (1981), Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Silva (1990 e 1997) e Silva (2006).

---

<sup>49</sup> Instituições de pesquisas e formação de recursos humanos sua implantação nas universidades e os rebatimentos institucionais (meso-institucional) (TRIGUEIRO, 2003).

<sup>50</sup> Grupos sociais e culturais no âmbito interno de cada organização e as intersubjetividades e percepções dos orientadores e pós-graduandos acerca do programa e de sua proposta de inclusão acadêmica e social (TRIGUEIRO, 2003).

## APÊNDICES

**APÊNDICE A****FORMULÁRIO PARA COLETA BIBLIOMÉTRICA E EPISTEMOLÓGICA  
(PLANILHA EXCEL)**

Código do trabalho [numerar de 1 até n]:  
Autor (nome completo do autor do trabalho):  
Gênero do autor (Masculino ou Feminino):  
Título do trabalho:  
Orientador (nome completo do orientador):  
Gênero do orientador (Masculino ou Feminino):  
Nível do trabalho (M/D):  
Ano (da defesa do trabalho):  
Instituição de Ensino Superior:  
Estado da IES:  
Programa de Pós-Graduação:  
Agência de fomento (bolsa):  
Área de concentração:  
Linha de pesquisa:  
Tipo de pesquisa (qualitativa/quantitativa):  
Objetivos:  
Local da coleta:  
Conclusão principal:  
Principais recomendações:  
Definição do problema:  
Questão norteadora  
Fonte de dados:  
Instrumentos de coleta:  
Forma de sistematização dos dados:  
Interpretação dos resultados: teorias utilizadas/elaboradas  
Críticas a teorias/interpretações:  
Critérios de cientificidade:  
Concepção de ciência:  
Critérios de objetividade/subjetividade:  
Concepção de EF:  
Concepção de corpo:  
Concepção de H/S:  
Palavras-chave :  
Resumo:  
Vínculo institucional do autor:  
Abordagem epistemológica  
Temática principal:



**APÊNDICE B****FORMULÁRIO PARA A COLETA DE REFERÊNCIAS**

Código [numero do trabalho na Planilha 1]

Referências que embasaram o referencial teórico do trabalho (padrão ABNT)

Referência citada fundamenta a interpretação? (sim ou não)