



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

IVSON CONCEIÇÃO SILVA

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: REALIDADE
E POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Salvador

2015

IVSON CONCEIÇÃO SILVA

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: REALIDADE
E POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Física, Cultura Corporal, Esporte e Lazer.

Orientadora: Prof. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Salvador

2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Ivson Conceição.

Produção do conhecimento dos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA : realidade e possibilidade na formação de professores / Ivson Conceição Silva. – 2015.

277 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Educação física – Teses – Pesquisa. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Universidades e Faculdades - Pós-graduação - Pesquisa. 4. Epistemologia. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.7072 - 23. ed.

IVSON CONCEIÇÃO SILVA

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: REALIDADE E
POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 1º de Outubro de 2015.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Elza Margarida de Mendonça Peixoto *Elza Peixoto*

Profª. Drª. Celi Nelza Zulke Taffarel *Celi Zulke Taffarel*

Profª. Drª. Maria de Fátima Rodrigues Pereira *Maria de Fátima R. Pereira*

Profª. Drª. Kátia Oliver de Sá *Kátia Oliver de Sá*

À Professora Doutora Kátia Oliver de Sá

AGRADECIMENTO

À minha fortaleza a Família Freire e Silva!

À minha Mãe por tudo sempre!

À minha irmã, que em alguns momentos acabou tendo que assumir o papel de mãe precocemente, enquanto nossa mãe trabalhava...

Ao meu Irmão Igor...

À minha tia Maria Luiza...

À Terezinha, que abriu as portas de sua casa para mais um filho...

Aos/as meus/as primos/as, que, numa relação de extremo “comunismo”, acaba dissolvendo a fronteira do parentesco, sendo verdadeiros/as irmãos/as...

À Leidiane, um dos melhores presentes que a UFBA e militância na APG me deram.

Ao meu parceiro Pilão de Prata, pela sua sabedoria e tranquilidade!

À Clarinha, que o tempo seja sempre o senhor da razão!

Ao meu amigo Anderson pela torcida de sempre, mesmo sem entender muito, o que estou fazendo...

À professora Celi Taffarel, pela confiança! Maior referência de humanidade que já conheci!

À professora Elza Peixoto, pelos ensinamentos e o rigor da ciência. Obrigado pela orientação e por contribuir na formação de mais um mestre a serviço da classe!

À professora Maria de Fátima, pela presteza tanto na qualificação e na quanto na defesa,

Aos camaradas Cristiane Lacerda e Alexandre Lordello!

Aos camaradas do LEPEL, em especial ao prof. Cláudio Lira, Érica Sousa, Cássia Hack, Rogerio Massaroto e Bárbara Pupio.

Aos camaradas do Epistef/Ba. Moisés, Luís Carlos, Willian, Ana, Jaildo, Eliabe, muito obrigado pela aprendizagem!

Aos companheiros/as da APG, na luta por uma pós-graduação noutras condições!

Aos técnicos administrativos da pós-graduação, Eliene, Kátia e Ricardo!

Aos servidores terceirizados da Universidade!

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB pelo financiamento...

À classe trabalhadora!

Não é fácil responder-se às exigências intelectuais e morais da responsabilidade científica dentro de uma cena histórica tão estreita e intolerante. Como adepto do socialismo, todas as minhas preferências pessoais encaminham-se no sentido de destruir a ordem social que engendra, perpetua e revigora essa modalidade monstruosa de poder conservador, iníqua por suas origens e por suas consequências. Em poucas palavras, minhas convicções filosóficas e políticas são especificadamente revolucionárias. Não vejo como sairmos da presente situação histórica por meio de soluções conciliatórias, combinando-se de modo anacrônico um liberalismo pervertido com um nacionalismo adulterado. Se e colocasse diante dos nossos problemas educacionais e dos nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções, só remendaria uma saída, que é fornecida pelo socialismo.

Florestan Fernandes, 1975

RESUMO

A presente dissertação trata de uma investigação que buscou conhecer a realidade em que se desenvolve a produção do conhecimento dos professores doutores efetivos do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia considerando os supostos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos, axiológicos. Fundamentada na teoria marxista, apresenta a seguinte problemática: qual a realidade que explica no movimento da história do modo de produção capitalista da existência a produção do conhecimento *Stricto Sensu* (teses) dos professores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia no período de 1993 a 2013? Cujo objetivo foi analisar a realidade que explica, no movimento da história do modo produção capitalista, os determinantes da produção do conhecimento *Stricto Sensu* dos professores doutores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Para isso, o processo de investigação se desdobrou da seguinte forma: a) mapeamento dos nomes dos professores extraído do site Faculdade de Educação da UFBA; b) acesso a plataforma *Lattes* para realização da caracterização, considerando: área de graduação; titulação da pós; IES de formação da pós-graduação *Stricto Sensu*; área do curso de pós-graduação *Stricto Sensu*; linha de pesquisa; agência de fomento, caso tenha tido bolsa; título da pesquisa; ano de defesa; orientador; c) levantamento das teses nos bancos de dados on-line; d) leitura e análise das teses, e) registro da leitura analítica agrupada num processo de síntese progressiva buscando identificar os dados apontados na matriz epistemológica considerando: nome de pesquisadores; título da pesquisa; autor/data; palavras-chave; objeto de pesquisa; problema/questão central; objetivo geral; relevância social; tese/hipótese; fonte de coletas das informações; técnicas de pesquisa; técnica de análise dos dados; principais conclusões; principais recomendações; critério de cientificidade; supostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos; concepção de formação/educação; concepção de Educação Física. A pesquisa buscou também os nexos e as contradições com a formação social brasileira, a história da universidade no Brasil, as políticas neoliberais e as determinações dos organismos multilaterais nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva no processo mercadorização do ensino superior e da produção científica, e as orientações dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Conclui apontando que as determinações externas que rebateram nas produções das ideias no âmbito da formação professores do curso de Educação Física UFBA foram: a) atraso e contenção proposital desenvolvimento das forças produtivas no Brasil pelas metrópoles e condescendência de uma classe dominante débil e inerte; b) A constituição tardia da universidade brasileira e um projeto de educação superior voltada para as elites com dependência científica europeia e norte-americana; c) as reformas universitárias buscaram prioritariamente atender os interesses das classes dominantes, médias e do setor produtivo sob o discurso do desenvolvimento nacional; d) a ditadura empresarial-militar e a contenção das ideias marxista para explicação da realidade e a preconização do ideário tecnocrata e subjetivista na produção científica e a privatização do ensino superior; e) as determinações dos projetos educacionais impostos pelos organismos multilaterais- FMI, BM, OMC encabeçado pelas políticas norte-americanas; f) a política neoliberal como indutora do processo de privatização da universidade pública e do ensino superior e da mercadorização e volatilidade do conhecimento científico; g) os Planos Nacionais de Pós-Graduação como orientadores do conhecimento que precisa ser produzido na Universidade. Em suma, a produção do conhecimento na Educação Física, enquanto uma força produtiva, não deve meramente se fundamentar pelas representações, pela subjetividade, pela imagem vazia do real, pela história de vida dos sujeitos, mas efetivamente explicar seus objetos de investigação situados na história real da luta de classes, para que seja possível compreender os nexos e as contradições que vem impedindo o ser humano de desenvolver as múltiplas capacidades e plenas condições de liberdade universal.

Palavras-Chave: 1. Educação física – Teses – Pesquisa. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Universidades e Faculdades - Pós-graduação - Pesquisa. 4. Epistemologia.

RESUMEN

Esta disertación es una investigación que tuvo como objetivo conocer la realidad en que se desarrolla la producción de conocimiento de los profesores de doctorado del curso de Educación Física de la Universidad Federal de Bahía, considerando la supuesta epistemológica, ontológica, gnoseológica, axiológica. Sobre la base de la teoría marxista, tiene el siguiente problema: ¿cuál es la realidad la que explica el movimiento de la historia del modo de producción capitalista de la existencia de la producción de sentido estricto conocimiento (tesis) los maestros efectivos que trabajan en el curso de formación para profesores de educación física de Universidad Federal de Bahía, en el período 1993-2013? Cuyo objetivo fue analizar la realidad que explica el movimiento de la historia del modo de producción capitalista, los determinantes de la producción en sentido estricto conocimiento de los médicos docentes reales que trabajan en el curso de formación para profesores de educación física de la Universidad Federal de Bahía. Para ello, el proceso de investigación se desarrolló de la siguiente manera: a) la cartografía de los nombres de los maestros extraídos Facultad Sitio de Educación de UFBA; b) el acceso a la plataforma *Lattes* para llevar a cabo la caracterización, considerando: área de la graduación; después de la titulación; Formación IES stricto sensu de posgrado; Zona de Viaje stricto sensu de postgrado; línea de investigación; organismo de financiación, si cualquier bolsa de valores; Título de la encuesta; año de defensa; asesor; c) examen de tesis en las bases de datos en línea; d) la lectura y el análisis de las tesis, e) el registro de la lectura analítica agrupados en un proceso de síntesis progresiva buscando identificar los datos apuntan en la epistemología considerando: nombre de los investigadores; Título de la encuesta; autor / fecha; palabras clave; objeto de la investigación; problema / tema clave; propósito general; relevancia social; Tesis / hipótesis; fuente de información sobre las colecciones; técnicas de investigación; Técnica de análisis de datos; conclusiones principales; recomendaciones principales; criterios científicos; ontológica supuesto, gnoseológica, axiológica y teleológica; formación de diseño / educación; el diseño de la Educación Física. La encuesta también buscó las conexiones y contradicciones con la formación social de Brasil, la historia de la universidad en Brasil, las políticas neoliberales y las decisiones de las organizaciones multilaterales en el Fernando Henrique Cardoso y Luiz Inácio Lula da Silva en el proceso de mercantilización de enseñanza superior y científica, y los lineamientos del Plan Nacional de Estudios de Posgrado. Concluye señalando que las determinaciones externas que se opuso a la producción de ideas en la formación de los profesores de la asignatura de Educación Física UFBA fueron: a) la demora y el desarrollo de retención intencionada de las fuerzas productivas en Brasil por las ciudades y la condescendencia de una clase dirigente débil e inerte; b) El establecimiento tardío de la universidad brasileña y un proyecto de educación superior dedicada a las élites con dependencia científica de Europa y América del Norte; c) reformas universitarias buscaron principalmente servir a los intereses de las clases dominantes, mediano y el sector productivo en el marco del discurso del desarrollo nacional; d) la dictadura militar-corporativo y la contención de las ideas marxistas a la realidad explicación y preconización la ideología tecnocrática y subjetivista de la producción científica y la privatización de la educación superior; e) la determinación de los proyectos educativos impuestos por organizaciones multilaterais- FMI, BM, OMC encabezados por políticas de Estados Unidos; f) la política neoliberal para inducir la privatización de las universidades públicas y la educación superior y la mercantilización y la volatilidad de los conocimientos científicos; g) Planes Nacionales de Estudios de Posgrado como guía el conocimiento que necesita ser producido en la Universidad. En resumen, la producción de conocimiento en la educación física como una fuerza productiva, se debe no sólo ser basan por las representaciones, la subjetividad, la imagen real vacía, la historia de vida de los sujetos, pero explican efectivamente sus objetos de investigación situados en la historia lucha de clases real, de modo que usted pueda comprender las conexiones y contradicciones que ha estado bloqueando el ser humano para desarrollar múltiples habilidades y plenamente capaz de libertad universal

Palabras clave: 1. Educación Física - Tesis - Investigación. 2. Profesores de educación física - Entrenamiento . 3. Universidades y Colegios - Postgrado - investigación. 4. Epistemología.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Referente às fases da investigação com seus respectivos bancos de dados e suas caracterizações.....	47
Quadro 02 - Síntese das instituições onde os professores realizaram suas formações.....	73
Quadro 03 - Síntese da produção bibliográfica dos professores.....	75
Quadro 04 - Síntese dos autores, título da tese, ano de ingresso no curso de EDF da UFBA ano de defesa da tese.....	77
Quadro 05 - Professores que realizaram pós-graduação na UFBA.....	83
Quadro 06 - Professores que realizaram pós-graduação na UNICAMP.....	83
Quadro 07 - Professores que realizaram pós-graduação na UFRGS.....	84
Quadro 08 - Professores que realizaram pós-graduação na UGF.....	84
Quadro 09 - Tese defendida nos programas de pós-graduação na UFRJ.....	84
Quadro 10 - Tese defendida nos programas de pós-graduação na PUC/SP.....	84
Quadro 11 - Orientadores com quantidade de orientações.....	86
Quadro 12 - Objetos das teses e dissertações.....	89
Quadro 13 - Sínteses das problemáticas abordadas nas produções do G1.....	93
Quadro 14 - Sínteses das problemáticas nas produções do G2.....	94
Quadro 15 - Objetivos das produções G1.....	95
Quadro 16 - Objetivos das produções G2.....	96
Quadro 17 - Relevância apresentada nas produções G1.....	98
Quadro 18 - Relevância apresentada nas produções G2.....	100
Quadro 19 - Principais conclusões apresentada nas produções G1.....	101
Quadro 20 - Principais conclusões apresentada nas produções G2.....	104
Quadro 21 - Critério de cientificidade G1.....	107
Quadro 22 - Critério de cientificidade G2.....	108
Quadro 23 - Projeto histórico G1.....	110
Quadro 24 - Projeto histórico G2.....	112

Quadro 25 - Pressupostos ontológicos G1.....	113
Quadro 26 - Pressupostos ontológicos G2.....	115
Quadro 27 - Pressuposto axiológico G1.....	117
Quadro 28 - Pressupostos axiológicos G2.....	119
Quadro 29 - Síntese das Políticas de Expansão/MEC (2003-2010).....	213
Quadro 30 - Universidades criadas no governo LULA.....	219
Quadro 31 - Crescimento de matrícula entre 2003 e 2011 no setor público e privada.....	219

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes.....	53
Gráfico 2 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	55
Gráfico 3 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	57
Gráfico 4 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	58
Gráfico 5 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	59
Gráfico 6 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	60
Gráfico 7 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	61
Gráfico 8 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	63
Gráfico 9 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	64
Gráfico 10 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	66
Gráfico 11 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	67
Gráfico 12 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	68
Gráfico 13 - Indicadores da produção extraído do currículo <i>Lattes</i>	69
Gráfico 14 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes.....	71
Gráfico 15- Fluxo do período de defesa da pós-graduação.....	79
Gráfico 16 - Instituições formadoras da pós-graduação.....	80
Gráfico 17 - Área do conhecimento da pós-graduação.....	81
Gráfico 18 – Instituições da Pós-graduação dos orientadores.....	85
Gráfico 19 – Volume da produção com as ênfases.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAMES	Associação Brasileiras de Mantenedoras do Ensino Superior
ABDI	Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
ABEM	Associação Brasileira de Educação Marxista
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CQC	Círculo do Controle de Qualidade
CREDUC	Sistema de Crédito Educativo
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DNE	Diretório Nacional dos Estudantes
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EPISTEF	Epistemologia da Educação Física
EUA	Estados Unidos da América

FACED	Faculdade de Educação
FAPS	Fundações de Apoio à Pesquisa
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCC	Fundação Carlos Chagas
FESP	Fundação de Ensino Superior de Pernambuco
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Fator Impacto
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIG	Centro Universitário Metropolitano de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMRJ	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
FPH	Fundação Charles Leopoldo Mayer para o Progresso do Homem
FSE	Fundo Social de Emergência
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GATS	General Agreement on Trade in Services
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICT	Instituições de Ciência e Tecnologia
IDE	Investimento Direto Externo
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda da Pessoa Jurídica
ISI	<u>Institute for Scientific Information</u>
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
IPES	Instituto de Pesquisa em Ciências Sociais
JCR	<u>Journal of Citation Reports</u>
LEPEL	Laboratório de Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base Nacional
LTDA	Limitada
MARE	Ministério Administrativo Federal da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MST	Movimento Sem Terra
NC	Nada Consta
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ORUS	Observatório Internacional de Reformas Universitárias
OS	Organização Social
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEAD	Polos de Educação a Distância
PEC	Proposta de Emenda à Constituição

PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEF	Programas de Pós-Graduação em Educação Física
PPP	Parcerias Público-privadas
PR	Paraná
PROUNI	Programa Universidades para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBT	Rede Brasil de Tecnologia
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SP	São Paulo
SRF	Secretaria da Receita Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade de Católica de Brasília
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEP	Universidade Estadual Paulista

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal de Sergipe
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFISCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGF	Universidade Gama Filho
UL	Universidade de Lisboa
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. DADOS DA HISTÓRIA DO CAMINHO PARA SE CHEGAR A PERGUNTA	20
3. BALANÇO DOS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	25
4. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	33
5. TEORIA QUE ORIENTA A ANÁLISE.....	35
6. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	41
7. MÉTODO DA EXPOSIÇÃO E ESTRUTURA.....	42
PARTE I: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADO PELA FACED UFBA – PRESSUPOSTOS PREDOMINANTES.....	43
I. 1. AMOSTRA.....	43
I. 2. MATRIZ DE ANÁLISE.....	44
I. 3. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	49
I. 4. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	50
I. 5. CARACTERIZAÇÃO DAS TESES DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA.....	76
I. 6. MOVIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES.....	80
I. 7. DESCRIÇÃO DOS DADOS DAS TESES DOS PROFESSORES.....	88
PARTE II: A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO DA CIÊNCIA NA CONJUNTURA POLÍTICA.	121
II. 1. UNIVERSIDADE: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS DA DEPÊNDENCIA EXTERNA EM SUA CONSTITUIÇÃO.....	121
II. 2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: PERSPECTIVA HISTÓRICA DA DISPUTA PELA FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA	138
II. 3. REFORMA UNIVERSITÁRIA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR: DETERMINAÇÕES HISTÓRICA NA PÓS-GRADUAÇÃO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL.....	157
II. 4. NEOLIBERALISMO: A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TEMPOS MERCADORIZAÇÃO NOS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA	176
II.4.1. A CONJUNTURA MUNDIAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO.....	176
II. 4.2. GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA: CONTINUIDADE E RUPTURA DO PROJETO NEOLIBERAL	202
II. 5. PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: LEGITIMAÇÃO DE UMA CIÊNCIA COMPROMETIDA COM O CAPITAL.....	224

II. 5.1. PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A HEGEMONIA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO	243
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
9. REFERÊNCIAS	264
APÊNDICE A – Planilha 1 da Matriz de Análise	275
APÊNDICE B - Planilha 2 da Matriz de Análise.....	276
ANEXO A - Esquema Paradigmático: a Lógica Reconstituída	277

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata de investigação que buscou conhecer as condições em que se dá a formação de professores promovida pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia – UFBA, a partir da análise produção do conhecimento dos professores doutores efetivos vinculados ao curso, considerando-se os supostos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos, axiológicos analisados nos nexos conjunturais.

Fundamentada na teoria marxista, essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer e está articulada a pesquisa matricial: *Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, produção do conhecimento, formação de professores e políticas públicas em Educação Física* do Laboratório de Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL –, coordenado pela professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel. Esta pesquisa matricial se organiza em rede de pesquisadores através intercâmbio¹, e encontra-se articulada em quatro eixos investigativos: formação de professores; trabalho pedagógico; políticas públicas; e, produção do conhecimento.

No interior do Eixo Produção do Conhecimento, organiza-se o coletivo Epistemologia da Educação Física – EPISTEF/BA², que desde 2003 investiga as problemáticas epistemológicas na produção do conhecimento sob a coordenação da professora Dra. Kátia Oliver de Sá. A partir de 2011, o EPISTEF vem realizando estudos e investigações sobre as problemáticas epistemológicas na produção do conhecimento dos professores de Educação Física, que trabalham nos cursos de Educação Física da Bahia, compondo, em cooperação com outras universidades do Nordeste o Projeto: *Produção do Conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores, que atuam nas instituições de ensino superior da região Nordeste*, coordenado pelo Professor Dr. Sílvio Sánchez Gamboa – da Faculdade de

¹ Conforme aponta o documento político do LEPEL (2012, f. 27) essa articulação se configura da seguinte forma: ÔMEGA, que incorpora os pesquisadores admitidos nos cursos oferecidos pela UFBA, grupos e organizações locais e agentes diretos dos estudos e pesquisas; GAMA, composto por pesquisadores das instituições estaduais da Bahia; BETA, na qual são inseridos os pesquisadores do âmbito nacional, que se dispõe a apoiar o coletivo; por fim, ALFA, que conta com apoio de pesquisadores internacionais. Alinhada a essa configuração, as respostas acerca da produção do conhecimento no campo da Educação Física, são dadas pelo conjunto de pesquisadores a partir das teses, dissertações, monografias (de graduação e especialização) e artigos. Tostas, mediante a concepção materialista e dialética da história enquanto referencial teórico-metodológico para investigação e tratamento dos respectivos objetos de pesquisa.

² Atualmente o grupo é formado apenas por professores/as de Educação Física, sendo esses/as: Profa. Me. Cássia Hack, Prof. Esp. Moisés Henrique Zefferino Alves; Prof. Esp. Luiz Carlos Gomes da Silva, Prof. Esp. William dos Santos; Prof. Esp. Ana Lúcia Silva Sousa. Prof. Esp. Ivson Conceição Silva, cujas reuniões acontecem todas as quintas-feiras para o desenvolvimento do estudo e pesquisa.

Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esta pesquisa levantou e analisou os pressupostos epistemológicos da produção do Conhecimento dos Professores vinculados aos cursos de formação de professores na região Nordeste do Brasil. A riqueza dos dados levantados demanda investigações que aprofundem os nexos da produção do conhecimento com a formação de professores considerando a conjuntura na qual é desenvolvida.

Com a finalidade de empreender a demanda sobre a análise da produção do conhecimento do corpo docente dos cursos de Educação, delimitamos como objeto: *a conjuntura que demanda a produção do conhecimento -teses- dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA.*

2. DADOS DA HISTÓRIA DO CAMINHO PARA SE CHEGAR A PERGUNTA

Antes de expor o problema de pesquisa que norteia essa dissertação, faremos uma breve introdução acerca do contexto ao qual a mesma está inserida, reconhecendo que a presente pesquisa encontra-se no âmbito dos estudos que tratam da análise epistemológica, tendo como central a busca dos nexos e contradições da conjuntura em que as produções dos professores do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia são desenvolvidas.

Nesse contexto, essa dissertação tem como antecedente a pesquisa *Epistemologia da Educação Física – EPISTEF: a produção científica na Educação Física nos estados do Nordeste – Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe no período de 1982-2004 –*, realizado pela professora Dra. Marcia Chaves (2005), cujo objetivo foi “identificar tendências, perspectivas e desafios para a consolidação da política de pós-graduação e pesquisa científica em Educação Física no Nordeste do Brasil” (CHAVES, 2005, p. 13)³. Esse balanço foi desenvolvido conjuntamente ao grupo LEPEL/FACED/UFBA entre os anos de 2003 e 2005, através de em convênio com a Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em colaboração com alguns pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

³ Na pesquisa EPISTEF (2005) foram analisadas epistemologicamente 70 produções divididas por estado, das quais 26 foram realizadas em Pernambuco, sendo 24 dissertações e duas teses. Seguido das produções pernambucanas encontra-se a Bahia com 20 produções: 15 dissertações e quatro teses de doutorado e, ainda, uma tese de pós-doutorado, enquanto que Alagoas registrou quatro teses de doutorado e 14 dissertações, somando 18 publicações; já Sergipe apresentou seis pesquisas: uma tese de doutorado e cinco dissertações (CHAVES, 2005, f. 7). Esses resultados constituiu um banco de dados que, no conjunto desses quatro estados nordestinos, possibilitou identificar que 46% das produções se apropriaram da abordagem crítico-dialética; 34%, da fenomenológica-hermenêutica; e, 16% do enfoque empírico-analítica.

A partir dos dados apresentados pela pesquisa EPISTEF realizada entre os anos 2003-2005 e da análise desenvolvida por Chaves (2005), surgiu em 2011 a necessidade de ampliar a investigação sobre a produção do conhecimento na região Nordeste, passando a incluir os estados da Paraíba, Maranhão, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Tal ampliação culminou no surgimento do projeto temático: *Produção do Conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região Nordeste* (PROJETO TEMÁTICO, 2013).

O Projeto busca responder qual é a configuração da pesquisa em Educação Física no Nordeste em termo de autores, orientadores, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, bem como a influência de autores e de quadros teóricos de outras áreas de conhecimento e o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos pesquisadores que atuam no Nordeste (PROJETO TEMÁTICO, 2012, p.1).

Ademais, objetiva “identificar e caracterizar o impacto do sistema de pós-graduação da Região Sudeste, particularmente do estado de São Paulo, na formação e na produção do conhecimento dos pesquisadores que atuam nas Instituições de Ensino Superior dos estados do Nordeste brasileiro” (PROJETO TEMÁTICO, 2012, p. 13), bem como:

a) atualizar e consolidar o banco de dados já existente; b) identificar os pesquisadores (mestres e doutores) que atuam na região Nordeste do Brasil, caracterizando sua produção científica; c) realizar balanços da produção, valendo-se de matrizes científicas já desenvolvidas no campo da epistemologia e da história e sociologia da ciência; d) identificar tendências temáticas e teórico-metodológicas; e) rastrear influências do sistema de pós-graduação nacional, concentrado na região Sudeste, na produção dos estados nordestinos, no referente aos egressos que atuam na região Nordeste, a trajetória e disseminação de escolas de pensamento, matrizes científicas, a repercussão de autores e perspectivas teóricas e o fluxo de referências; e, f) identificar nas atividades dos pesquisadores o desenvolvimento e a orientação de novos projetos e a formação de grupos de pesquisa nas instituições onde atuam (PROJETO TEMÁTICO, 2012, p. 13).

Cabe evidenciar que o EPISTEF/Nordeste envolve professores de diferentes níveis acadêmicos de dez universidades brasileiras: UFBA, UFAL, UFSCar, UFS, UPE, UFPB, FURB, UFCE e UFMA, sendo a coordenação geral localizada na UNICAMP.

Concomitantemente a essa pesquisa, a equipe do LEPEL/UFBA desenvolveu no ano de 2013 um estudo específico que responde parcialmente aos problemas levantados pelo

projeto macro, sendo o mesmo apresentado enquanto relatório de pós-doutoramento da coordenadora do EPISTEF/BA, a professora Dra. Kátia Oliver de Sá, intitulado: *Projetos integrados de pesquisa em rede: realidade e possibilidades da produção do conhecimento Stricto Sensu em educação física, esporte e lazer de professores que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia – 1982 a 2012.*

No relatório EPISTEF-/BA foram identificados 107 professores, que realizaram seus estudos em 24 instituições públicas e oito privadas, em Programas de Pós-Graduação⁴ distintos, totalizando 142 produções, destas 39 teses e 103 dissertações. Todavia, apenas 67 produções estavam disponibilizadas e puderam ser analisadas, sendo 17 teses e 50 dissertações.

Essa amostra permitiu constatar que a UFBA foi a instituição que mais formou mestres e doutores que trabalham nos cursos de Educação Física do estado da Bahia, apresentando um total de 36 titulados. Considerando-se este dado, surgiram outras importantes questões: (1) qual o impacto da produção do conhecimento dos professores formados pelo PPGE da UFBA na Bahia? (2) qual o impacto da produção do conhecimento dos professores formados pelo PPGE da UFBA no próprio Curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela FACED? (3) considerando-se a investigação dos impactos dos Programas de Pós-Graduação das Regiões Sul e Sudeste na Região Nordeste, como se articulam a formação de Professores entre as Regiões SUL/SUDESTE/NORDESTE, a formação de Professores no PPGE FACED/UFBA e a Licenciatura em Educação Física/FACED/UFBA?

À luz destes questionamentos estabelecemos como recorte a análise dos supostos da produção do conhecimento dos professores doutores efetivos da UFBA vinculados ao curso de Licenciatura Educação Física ofertado pela FACED/UFBA. A delimitação do recorte considera, portanto: (a) a necessidade de contribuir com a análise dos dados produzidos pela pesquisa em rede EPISTEF/LEPEL/UFBA e com o EPISTEF/NORDESTE; (b) a necessidade

⁴ As produções foram desenvolvidas em 45 diferentes Programas de Pós-Graduação: Educação- 53; Ed. Física-19; Ciências da Motricidade-3; Desen. Humano-4; Gestão desportiva- 1; Saúde da Criança e Adolescente-2; Ed. Especial- 1; Nutrição-2; Lazer –interdisciplinar-1; Saúde Coletiva-7; Ciências do movimento-1; Cultura e turismo- 1; Atividade física para terceira Idade-1 História- 1; Educação Física Escolar- 1; Ciências fisiológicas-3; Artes Cênicas-1; Ciências-1; Educação Profissional-1; Psicologia-1; Biotecnologia-1; Biocinética do Desenvolvimento-1; Historia comparada-1; Arte-1; Turismo e Dês. Sustentável-1; Neurociências- 1 Ciências do Desporto- 1; Motricidade-1; Ciências da Educação-1; Memória Social-1; Serviço Social 1; Educação Física e Esporte -1; Biodinâmica da Motricidade Humana-1; Ciências Médicas-1; Fisiologia Humana-1; Ciências Biomédicas -1; Biomecânica da Motricidade-1; Gestão Organizacional e Desenvolvimento Humano-1; Gestão de Políticas Públicas-1; Engenharia produção-1; Educação do Ensino Superior-1; Ciência Sociais-1; Ciência da Motricidade Humana-2; Ciência do movimento humano-3; Educação e contemporaneidade-2; Avaliação Ativ. Fis. e desportivas 2.

de estabelecer nexos entre os pressupostos epistemológicos da produção do conhecimento dos professores formados nos PPGE do SUL/SUDESTE e a formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Educação Física da Região Nordeste; (c) a necessidade de estabelecer a partir do movimento da história os nexos entre os pressupostos epistemológicos da produção do conhecimento dos professores formados nos PPGE/FACED/UFBA e o curso de Licenciatura em Educação Física ofertado na mesma faculdade; (d) a necessidade de conhecer os nexos entre a formação na Pós-Graduação (SUL/SUDESTE/NORDESTE), a Produção do Conhecimento e a formação na graduação na própria Universidade sede da coordenação da pesquisa ESPISTEF/NE e EPISTEF/BA.

A pesquisa EPISTEF/BA possibilitou reconhecer que no estado da Bahia as produções analisadas estão baseadas em duas lógicas do desenvolvimento do pensamento: formal e dialética, prevalecendo a primeira na maior parte das produções. Possibilitou também evidenciar (pela análise) limites nas produções que utilizam a lógica formal ao não reconhecerem que o fenômeno dentro da totalidade sofre múltiplas determinações, conforme apresentou Sá (2013):

Os resultados da investigação apontaram dentre outras premissas, que a produção do conhecimento que teve estudos desenvolvidos no sistema da lógica formal não parte da base material da história como mediação para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a realidade é uma parte que não engendra no fenômeno, ou seja, não determina e nem é determinada na relação de reciprocidade. Conseqüentemente, consideram os pesquisadores em seus os ancoradouros conceituais tratados, enquanto aportes teóricos, que são determinados exclusivamente pelo movimento do pensamento; isso implica em condição limitante nas análises e explicações sobre os objetos investigados. Há também produções, cuja identificação de elementos lógicos, coincide com os princípios da lógica dialética em quantidade relativamente significativa e que pode ser explicada pelo agravamento das próprias contradições do modo de produção capitalista, que demonstram pela prática social, a debilidade e insuficiência do sistema lógico formal para explicar essas mesmas contradições (SÁ, 2013, p. 119).

Apesar de apontar a falta de materialidade histórica enquanto limite da produção do conhecimento que trata seus objetos a partir da lógica formal, Sá (2013) não aprofundou seu estudo sobre o contexto histórico que determina a predominância da lógica formal na produção do conhecimento. Tal constatação aponta para a necessidade de buscar um aprofundamento das explicações sobre as condições materiais nas quais são desenvolvidas as formulações teóricas dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela FACED/UFBA. Trata-se da necessidade de perguntar pela conjuntura que

determina os pressupostos adotados nas produções dos professores que atuam no Curso de Licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA.

Almejando o desenvolvimento da teoria e dos instrumentos de investigação para a resposta à pergunta aqui apresentada como expressão de problemas que estão surgindo no âmbito da crítica às análises epistemológicas, esta investigação também se vinculou ao projeto de pesquisa: *Pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológico da concepção materialista e dialética da história: contribuições para o trabalho pedagógico, a formação dos professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas em educação e educação física, esportes e lazer*, coordenado pela Prof. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto. Aqui, a partir do estudo direto das obras de Karl Marx e Friedrich Engels, buscamos as bases para a crítica que aponte os nexos da produção do conhecimento com a realidade histórica na qual é desenvolvida.

Considerando-se que a produção dos professores ocorre – conforme critérios estabelecidos na Plataforma Lattes que armazena os currículos do pessoal que atua no ensino superior brasileiro – na forma Dissertações, Teses, Resumos e Trabalhos completos apresentados em eventos e artigos completos disseminados em periódicos, delimitamos nossa amostra nas Teses de professores doutores que atuam nos cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia (1993-2013).

O objetivo de analisar as Teses produzidas pelos professores doutores que atuam no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia (1993-2013) é (a) reconhecer as filiações ontológicas, gnosiológico, epistemológicas, axiológicas e teleológicas das produções nas respostas às problemáticas significativas da Educação Física; (b) estabelecer os nexos e contradições com a conjuntura em que se desenvolve esta produção do conhecimento.

A nossa opção pelas Teses⁵ se dá por considerarmos esta como expressão máxima – na carreira acadêmica dos que seguem atuando no ensino superior público – do grau de maturidade de um investigador, o que o qualifica como Doutor.

⁵ De acordo com Eco (2007, p. 28-29) [...] tese de doutoramento, constitui um trabalho *original* de investigação, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer progredir a disciplina a que se dedica. [...] trata precisamente de investigação *original*, em que é necessário saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas em que é preciso, sobretudo «descobrir» qualquer coisa que os outros ainda não tenham dito. Quando se fala de «descoberta», especialmente no domínio dos estudos humanísticos, não estamos a pensar em inventos revolucionários como a descoberta da divisão do átomo, a teoria da relatividade ou um medicamento que cure o câncer: podem ser descobertas modestas, sendo também considerado um resultado «científico» um novo modo de ler e compreender um texto clássico, a caracterização de um manuscrito que lança uma nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e uma

Considerando que um pesquisador não pesquisa aquilo não conhece, na próxima seção apresentaremos um balanço da produção do conhecimento que tem como objeto de estudo a produção do conhecimento em Educação Física, com o propósito de conhecer o que vem sendo tratado analiticamente pelas produções- Teses e dissertações.

3. BALANÇO DOS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreendermos como se desenvolve os estudos sobre a produção do conhecimento em Educação Física, partimos dos apontamentos desenvolvidos por de Sánchez-Gamboa (1997) no livro *Epistemologia da Educação: a inter-relação necessária*, no qual o autor afirma que os estudos epistemológicos:

[...] procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas também servem como ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível em uma prática concreta; portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa [...], fazemo-la a partir da prática da pesquisa nas ciências da educação, procurando elementos crítico-reflexivos na filosofia. O estudo epistemológico da pesquisa [...] preocupa-se com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; interessa-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento; está também interessado nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc. (SÁNCHEZ-GAMBOA- 1997, p. 48).

Os balanços sobre a produção do conhecimento em Educação Física são influenciados pela experiência dos estudos epistemológicos sobre a produção do conhecimento em educação produzidos por Sánchez-Gamboa. Em sua Dissertação de Mestrado intitulada: *Alternativas Metodológicas en el Ejercicio de la Investigación Educativa: un análisis epistemológico* na Universidade de Brasília (UnB) em 1982 e, em sua Tese de doutorado intitulada: *Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1987.

As pesquisas e orientações de Sánchez-Gamboa foram fundamentais para compreendermos, a partir de seus fundamentos lógicos, as abordagens científicas e interesses

postos na produção do conhecimento em Educação Física, que teve início a partir das investigações desenvolvidas por Rossana Valéria Sousa e Silva em sua dissertação de mestrado: *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas* (1990) e sua tese de doutorado intitulada de *Pesquisa em Educação Física: Determinação histórica e implicações epistemológicas*.

Neste estudo, a autora se valeu da Matriz Paradigmática aperfeiçoada por Sánchez-Gamboa (1987)⁶ enquanto instrumento de coleta de dados da pesquisa que, mediante a estrutura interna da produção nos cursos de pós-graduação em Educação Física e Esporte entre os anos de 1988 e 1994⁷, possibilitou apontar a prevalência das seguintes abordagens científicas: empírico-analítica (21,62%), fenomenologia-hermenêutica (12,16%) e crítico-dialética (12,16%). O estudo aponta ainda, a partir de determinantes históricos, que mesmo de forma tímida havia uma lenta tendência de mudança do quadro epistemológico que estava exposto.

Ademais, Souza e Silva (1997) conclui seus estudos apontando para o crescimento da perspectiva crítica na produção do conhecimento, entretanto, reafirmando a prevalência das tendências conservadoras, que estavam dando orientações aos cursos de pós-graduação, que se baseavam na matriz empírico-analítica. Cabe destacar que no início dos anos de 1990 as regiões Sul e Sudeste já estavam com a pós-graduação consolidada e em plena expansão, conforme apontam os números apresentados pelo GoeCapes no ano de 1998⁸. Enquanto as regiões Norte e Nordeste juntas apresentavam um total de 183 programas, o estado de São Paulo tinha 450, o Rio de Janeiro 195 e a região Sudeste totalizavam 773 programas de pós-graduação. Assim, constatamos naquele período um fosso histórico para a produção e apropriação do conhecimento entre as regiões do país.

Após o estudo pioneiro de Souza e Silva (1990; 1997) sobre a produção do conhecimento em Educação Física, outros estudos deram continuidade aos balanços da produção do conhecimento em Educação Física. Com a finalidade de levantar estes estudos,

⁶ “Sánchez Gamboa (1982; 1987), tendo conhecimento das experiências anteriores de Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978) e Ladrón de Guevara (1979) na elaboração do “Esquema Paradigmático”, aperfeiçoou esse instrumento ao integrar elementos lógico-gnosiológicos nos níveis localizados neste, como os pressupostos que envolvem a relação entre sujeito e objeto (gnosiológicos) e as concepções de mundo do pesquisador (ontológicos), renomeando esse instrumento de “Matriz Paradigmática”. Não obstante, a denominação que ficou mais conhecida nas ciências da ação brasileira tenha sido a de “Esquema Paradigmático” (REIS DA SILVA E SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 55).

⁷ Tal estudo foi realizado a partir da produção nas seguintes universidades: UFRJ, UNICAMP, UFSM, USP, UFRGS e UFMG.

⁸ O primeiro ano de abrangência que apresentado números dos programas pelo GeoCapes é de 2008 até 2012. O GeoCapes é uma ferramenta de dados georreferencial. De forma simplificada, pode ser definida como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. É uma maneira de disponibilizar informações acerca dos mais diversos cenários em que a Capes participa ou está relacionada. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/estatisticas> Acessado em: 16/05/2014.

realizamos uma investigação no banco de Dissertações e Teses da Capes utilizando os seguintes unitermos na busca básica e identificamos: 1) produção do conhecimento (123 produções); 2) produção do conhecimento em Educação Física (53 produções); 3) análise epistemológica em Educação Física (19 produções). Desse total de 195 produções apontadas pelo banco de dados, encontramos uma dispersão nas expressões correlatas nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, na opção refinar meus resultados, delimitamos aos programas de Educação e Educação Física, e optamos por trabalhar com as produções que no título tratavam sobre análise da produção do conhecimento e que foram realizadas no quinquênio 2008-2013.

Cabe evidenciar, que nosso foco não foi analisar os fundamentos lógicos das produções, mas acompanhar, o que vem sendo produzido nos diferentes programas de pós-graduação dos estados e regiões do Brasil, bem como as respectivas explicações sobre o objeto de pesquisa, para que pudéssemos contribuir qualitativamente com o debate sobre a produção do conhecimento em Educação Física a partir dos nexos, contradições e movimentos conjunturais. Nesse sentido nos limitamos a identificar o autor, título, problema, objetivo e conclusões.

Nesta perspectiva, Astrid Baecher Ávila (2008), em sua Tese de doutoramento em Educação intitulada: *A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*, produzida na Universidade Federal de Santa Catarina, problematizou sobre as concepções de ciência e conhecimento que estão expressas na produção do conhecimento dos programas de pós-graduação em Educação Física, buscando averiguar se o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico vêm permeando a produção das teses analisadas.

A autora constatou que 80% das produções analisadas se valem do realismo empírico, enquanto que 20% se apropriam do realismo científico ou crítico. Ávila (2008, p. 23) distingue o realismo empírico/crítico do realismo empírico expondo que o primeiro tem uma relação direta com a teoria do conhecimento marxista a partir da ontologia lukacsiana, enquanto o segundo tem suas bases na filosofia idealista.

Nesse sentido, a autora contrapõe a causalidade humana para produção de conhecimento, colocando os seres humanos enquanto produtores de um determinado conhecimento ou objeto, evidenciando que as explicações, baseadas no idealismo filosófico, vêm hegemonicamente prevalecendo na produção do conhecimento em Educação Física analisada.

Já o estudo de mestrado de Mário Flavio Coutinho Dias (2009), realizado no departamento de desporto da Universidade Federal de Santa Catarina, problematizou em torno das metodologias utilizadas nas investigações científicas de programas de pós-graduação em Educação Física, especialmente aqueles que trataram sobre o problema da obesidade, na perspectiva de identificar qual o perfil epistemológico predominante nesta produção.

A partir dos elementos epistemológicos, técnicos e teóricos, o autor analisou os dados criticamente considerando o processo saúde-doença mediante determinações sociais a partir da saúde coletiva e da epidemiologia crítica. Segundo Dias (2009) essa abordagem no âmbito da saúde possibilita maior compreensão do fenômeno, pois, destaca os elementos históricos da alimentação estabelecendo uma relação dialética com as práticas da Educação Física estudada. O autor constata ainda que, não ocorreu apropriação da matriz crítico-dialética nas 33 pesquisas analisadas. Destas 96,96% esteve baseada na matriz empírico-analítica, enquanto 3,04% na fenomenologia hermenêutica.

Já Kátia Oliver de Sá (2009) em sua Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia intitulada: *Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na Pós-Graduação e graduação em Educação Física*, levanta a problemática acerca dos pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer nos programas de pós-graduação em Educação Física, suas relações, contradições e nexos no currículo na formação de professores de Educação Física do Nordeste, apontando proposições pedagógicas “superadoras” para produção do conhecimento e formação de professores na perspectiva do projeto histórico comunista.

Nesse sentido, a autora se vale da ontologia marxista de Luckács para o desenvolvimento do pensamento sobre o fenômeno investigado a partir das contradições estabelecidas entre capital-trabalho, trabalho-lazer, trabalho-produção do conhecimento, trabalho-formação de professores, e ainda das categorias práxis social, alienação e luta de classes. Em suas conclusões, Sá (2009) aponta que em 90% das produções analisadas os pesquisadores desconhecem a realidade concreta do lazer, e não conseguem projetar outra forma societal fora do capitalismo. Destaca enquanto possibilidade de superação dessa condição, três pontos que cabem a diferentes esferas da sociedade: o poder público, a organização de classe para além da universidade e um projeto de universidade, de curso e formação de professores que coloquem os homens enquanto verdadeiros sujeitos da história.

Na pesquisa intitulada: *Mapeamento temático das teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil 1994-2008*, realizada no Programa de Pós-graduação em Ciência da Comunicação e Artes da USP, Ana Cláudia Silvério Nascimento (2010) problematizou a respeito das temáticas abordadas nas teses defendidas nos programas de Pós-Graduação no Brasil entre os anos de 1994 e 2008, considerando as seguintes universidades: USP, UNICAMP, UFRGS, UEP e UCB, com o objetivo de apresentar um mapeamento temático.

A autora partiu da cienciometria e bibliometria para classificar essas temáticas, compreendendo que o processo de legitimação dos programas de pós-graduação em Educação Física nas universidades onde estão localizadas as pesquisas. Desse modo, Nascimento (2010) aponta que vem prevalecendo nas temáticas abordadas nas produções científicas a perspectiva biologizante do ser humano, sendo estas: 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%) (NASCIMENTO, 2010, p. 4).

As investigações empreendidas por Júlia Paula Motta de Souza (2011) na sua Tese de doutorado intitulada: *Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991 – 2008)*, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, problematiza sobre as características epistemológicas da produção do conhecimento do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UNICAMP e suas relações institucionais, cujo objetivo foi identificar as tendências, bem como as perspectivas temáticas mais desenvolvidas, abordagens teóricas privilegiadas e compromissos assumidos.

Tal investigação partiu da compreensão de campo enquanto contexto de luta entre opostos desenvolvida por Bourdieu, colocando o campo científico enquanto espaço de luta pela especificidade de um prestígio particular: o capital simbólico. Assim, nesta pesquisa são apontados os seguintes elementos: a) a maior parte das pesquisas utiliza a abordagem empírico-analítica, seguida pela abordagem fenomenológico-hermenêutica, essas duas abordagens geram uma tensão no campo científico, explicitando uma manifestação interna das ‘guerras da ciência’ entre as biológicas e as humanas; b) com alguma distância encontra-se a abordagem dialética e recentemente a abordagem pós-moderna, bem como as abordagens que apontam perspectivas críticas e anunciam epistemologias alternativas; c) confirma-se a contribuição da investigação epistemológica, ou a pesquisa sobre a pesquisa, que possibilita

caracterizar e problematizar a formação de um campo científico específico na Educação Física (SOUZA, 2011, p. ix).

Na dissertação de mestrado de Emyly Kathyury Kataoka (2012), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Intitulada: *Tendências na produção do conhecimento em Educação Física escolar: Análise das Produções do PDE-SEED/PR (2007-2008)*, a autora problematiza quais as noções de conhecimento e de Educação Física, qual perspectiva onto-epistemológica – fundamentada em Georg Luckács e Roy Bhaskar – está pautando o PDE⁹, além de analisar a produção do conhecimento resultante do PDE. A partir daí a autora busca explicitar as consequências advindas das diferentes correntes filosóficas e científicas, para identificar convergências existentes em diferentes campos ontológicos, bem como subsídios que possibilitem fazer o enfrentamento às teorias, que nos subordinam as condições materiais que estão postas pela lógica do capital. Considerando a análise dos artigos produzidos pelos professores, Kataoka (2009) constata que o objetivo não foi atingido, pois, não houve apropriação das diferentes correntes pedagógicas em seus fundamentos.

Já João Derli de Souza Santos (2012) defendeu sua Tese de doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas intitulada “*A produção do conhecimento em Educação Física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)*”, problematizando sobre as abordagens metodológicas e epistemológicas que orientaram as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física das universidades públicas da região Sul do Brasil, entre 2000 e 2010.

O autor buscou identificar as mudanças e fragilidades na produção do conhecimento em Educação Física na região Sul e Sudeste – regiões que concentram a maioria dos programas em Educação Física, evidenciando que existem quatro matrizes teóricas fundamentando a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação dessas universidades: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialética e pós-moderna. Entretanto, segundo João Souza (2012) a tendência empírico-analítica é hegemônica em todos os programas analisados.

⁹ Programa de Desenvolvimento Educacional

O estudo realizado por Michele Silva Sacardo (2012) em sua Tese de doutorado produzida no Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, intitulada: *Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil*, apresentou, enquanto problemática, a configuração do 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 (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal). Nessa pesquisa a autora determinou como objetivo produzir indicadores da produção científica desenvolvida nesses programas de pós-graduação, bem como analisá-los criticamente.

Partindo desse pressuposto Sacardo (2012) aponta nos resultados da pesquisa que há uma predominância das matrizes empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica em 38% da produção do conhecimento, principalmente nos programas de pós-graduação em Educação Física e Educação da região Oeste. Já as abordagens, menos predominantes foram o materialismo histórico com 14%, neomarxista 7 % e pós-modernas 3%.

A dissertação de mestrado de Giovanni Dalcastagné (2012) realizou uma investigação problematizando sobre as concepções de iniciação esportiva e saúde e sua inter-relação presente nas dissertações em Educação Física defendidas no Estado de Santa Catarina no período de 2001 a 2009. O autor levantou 15 dissertações que tratavam sobre a iniciação esportiva. Em suas considerações finais o autor aponta que a matriz empírico-analítica vem prevalecendo nas pesquisas em Educação Física em Santa Catarina, privilegiando o treinamento técnico e tático. Na abordagem sobre a concepção de saúde, estabelece uma relação direta de causa e efeito com atividade física. Dalcastagné (2012) identifica ainda uma reduzida produção do conhecimento no âmbito das abordagens fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.

Por fim, a Tese de doutorado intitulada: *Tendência teórico-filosófica das teses das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorados em Educação e Educação Física de São Paulo (1985-2009)* de Regis Henrique dos Reis Silva (2013), defendida no Programa de Pós-graduação em Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas, trouxe como problematização as implicações epistemológicas e ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença das teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, considerando as inter-relações com os determinantes sócio-político-econômicas.

Segundo o autor, o estudo parte da perspectiva histórico-filosófica, estabelecendo a relação com a epistemologia consubstanciando-se nas categorias da dialética materialista, totalidade, contradição, lógico e histórico, bem como do abstrato ao concreto para desvelar a qualidade da pesquisa que vem crescendo sobre a temática abordada. A conclusão da pesquisa de Silva (2013) aponta o predomínio de estudos pautados no realismo empírico, indicando que, não obstante, há presença de pesquisas mais críticas pautadas no realismo científico e crítico nas teses analisadas, além disso, predominam na área de forma expressiva, tendências teórico-filosóficas de pesquisa em Educação Especial (sociocultural e médico-clínica), que visam à adequação empírica e a utilidade instrumental da teoria, compartilhando das mesmas concepções de realidade (realismo empírico) e de educação (concepção produtivista).

Feito esse mapeamento identificamos que, nos estudos da produção do conhecimento em Educação Física no Brasil, quase todas as produções foram realizadas entre 2008 e 2013, bem como que das nove produções levantadas, oito foram produzidas no eixo Sul-Sudeste (ÁVILA, 2008; DIAS, 2009; NASCIMENTO, 2010; JÚLIA-SOUZA, 2011; KATAOKA, 2012; JOÃO-SOUZA, 2012; SACARDO, 2012; DALCASTAGNÉ, 2012; SILVA, 2013) e apenas uma na região Nordeste (SÁ, 2013), o que nos permite evidenciar que a pós-graduação tem um perfil científico delineado por essas regiões.

Além disso, as diferentes problematizações e objetivos traçados pelas pesquisas, que realizaram o balanço da produção do conhecimento, possibilitaram constatar que na produção do conhecimento em Educação Física do Brasil vem prevalecendo as teorias que não estabelecem os nexos com o modo de produção da vida, permanecendo assim: prevalência do realismo empírico e antirrealismo constatado (ÁVILA, 2008); abordagens empírico-analíticas tanto na área da saúde (DIAS, 2009) quanto nas ciências humanas (SOUZA, 2012; SACARDO, 2012); temáticas predominantes voltadas para o campo biológico do ser humano (NASCIMENTO, 2010); não apropriação dos fundamentos das abordagens teóricas que subsidiam a prática pedagógica de professores (KATAOKA, 2012).

Em suma, os estudos trazem enquanto principais contribuições às identificações das abordagens científicas nas produções analisadas. Partindo desse pressuposto, identificamos a necessidade vital de avançarmos no debate a partir das análises epistemológicas e estabelecermos a relação desta com as condições materiais de produção da existência humana.

Levantadas as produções científicas que tratam sobre as análises epistemológicas na Educação Física, na próxima seção apresentaremos o problema e as questões norteadoras desta pesquisa.

4. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O balanço sobre o debate epistemológico acerca da produção do conhecimento em Educação Física evidencia, portanto, a necessidade de explicar a produção não pelas representações que fazemos destas, mas, sobretudo pelos nexos e contradições com as determinações conjunturais em que são desenvolvidas. Nesse sentido, levantamos a seguinte problemática: *Qual a realidade que explica no movimento da história do modo de produção capitalista da existência a produção do conhecimento Stricto Sensu (teses) dos professores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia?*

Posto isso, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual o perfil da formação e da produção – teses – dos professores que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da UFBA considerando: universidade de formação, Programa de Pós-graduação, área de formação; ano da produção, orientador, co-orientador (se existir), grupo de pesquisa ao qual está vinculado?
2. Como estão articulados os elementos lógicos da produção de conhecimento científico – teses – considerando os níveis: técnicos, metodológicos, teóricos e os pressupostos ontológicos, epistemológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos dos professores (doutores) que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia no período de 1993 a 2013?
3. Sob que conjuntura da formação social a universidade brasileira foi instituída e reformada considerando as influências nacional e internacional e quais suas determinações na produção do conhecimento nacional e, em especial, na Região Nordeste, na Universidade Federal da Bahia?
4. Quais as implicações políticas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG na orientação teórica predominante nas teses dos professores efetivos do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA, considerando a conjuntura política em que estes são desenvolvidos?
5. Quais as filiações teóricas e acadêmicas dos professores do curso de Educação Física da UFBA em suas teses de doutorado e como estão respondendo as problemáticas

significativas no campo da Educação Física, mediante os estudos históricos e epistemológicos? .

Assim sendo, nossa pesquisa tem como objetivo central analisar a realidade que explica, no movimento da história do modo produção capitalista, os determinantes da produção do conhecimento *Stricto Sensu* (teses) dos professores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia.

Elencamos, então, enquanto objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar os professores (doutores) que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia, no período de 1993 a 2013 e seus respectivos currículos a partir da plataforma *Lattes* para caracterização do perfil do corpo docente.
2. Identificar e levantar as produções *Stricto Sensu* (tese) dos professores (doutores) que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia no período de 1993 a 2013, para recuperar dados e informações das bases históricas, que orientaram pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas, a fim de realizar análise.
3. Identificar nas produções (teses) desenvolvidas pelos professores (doutores) que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia no período de 1993 a 2013 a sua articulação lógica entre os níveis técnicos, metodológico, teórico e os pressupostos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos;
4. Reconhecer nos estudos sobre balanço da produção as contribuições e limites das classificações epistemológicas, a fim de superar por incorporação, a partir da relação entre a produção do conhecimento e as condições materiais da existência.
5. Conhecer e explicar as filiações teóricas e acadêmicas dos professores do curso de Educação Física da UFBA em suas teses de doutorado e como estão respondendo as problemáticas significativas no campo da Educação Física, mediante os estudos históricos e epistemológicos.
6. Realizar uma nova síntese explicativa sobre a produção do conhecimento, considerando a formação social brasileira e a superestrutura para que possamos saltar qualitativamente diante do que está colocado pelo objeto.

5. TEORIA QUE ORIENTA A ANÁLISE

A teoria que dá sustentação ao desenvolvimento dessa pesquisa científica, para realizar as análises e discussões dos dados, nos impõe o caminho da epistemologia e da história sustentado pela concepção materialista e dialética da história, pois, somente essa teoria nos possibilita a apropriação dos nexos e contradições materiais que determinam as condições nas quais a produção do conhecimento – teses – dos professores do curso de Educação Física da UFBA foi elaborada. Ademais, para que possamos conhecer, compreender e explicar os resultados extraídos das análises das produções (teses) na conjuntura, partiremos de elementos da realidade, tendo a contradição como categoria central para o desenvolvimento do nosso pensamento, e assim realizar uma análise rigorosa sustentada pela correlação entre o lógico-histórico.

Conforme aponta Kopnin (1978), a correlação entre o histórico e o lógico permite ao pesquisador apreender no movimento do pensamento a verdade objetiva do fenômeno pelo processo de abstração do real, e os define da seguinte forma:

Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto no pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo. O pensamento visa a reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história. A lógica do movimento do pensamento tem como umas de suas leis principais a ascensão do simples ao complexo, do inferior para o superior, e esse movimento do pensamento expressa a lei do desenvolvimento do fenômeno do mundo objetivo. A lógica fornece a forma de desenvolvimento em aspecto puro, que, literalmente, em a sua pureza, não se realiza em nenhum processo histórico. No entanto a forma lógica de desenvolvimento reflete o processo histórico, daí ser ela necessária para interpretá-lo (KOPNIN, 1978, p. 183-184).

Assim, para não ficarmos na abstração especulativa de analisar apenas os dados coletados logicamente sem estabelecermos a relação entre o que determina externa e internamente a produção do conhecimento, é preciso pôr no movimento da história os fatos que geram as diferentes formas de produção das ideias desde seu surgimento até sua forma atual. Dessa forma, para análise do nosso objeto de pesquisa partimos da compreensão de Kopnin (1978) ao sinalizar que:

Os estudiosos devem o estudo do objeto pelo fim a partir da sua forma mais madura, do estágio de desenvolvimento em que aspectos essenciais estão

suficientemente desenvolvidos e não estão disfarçados por causalidade que não relação direta com ela. À base do estudo da fase superior, madura de desenvolvimento do objeto fazem-se as definições primárias de suas essências. Essas distinções tem o caráter abstrato, são insuficientemente profundas mais indispensáveis como linha no estudo do processo histórico de desenvolvimento do objeto; elas atuam com ponto de partida no estudo do objeto, porquanto reflete em certa medida o processo de afirmação e desenvolvimento do objeto. [...] Isso significa que a reprodução da *essência* desse ou daquele fenômeno no pensamento constitui ao mesmo a descoberta da história desse fenômeno, que a teoria de qualquer não pode deixar de ser também a sua história (KOPNIN, 1978, p. 184).

Considerando a produção do conhecimento da Educação Física enquanto produto da atividade humana que vem sendo acumulado, modificado e transmitido das gerações precedentes as gerações subsequentes, tendo como categoria central no seu desenvolvimento o trabalho, somos obrigados a reconhecer como esse conhecimento foi e continua sendo produzido e reproduzido pela humanidade. De acordo com Frigotto (2008):

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p. 3).

Nesse sentido, é fundamental para nossa pesquisa a compreensão da produção do conhecimento – teses – dos professores do curso de Educação Física UFBA localizada no seio do sistema produtivo, que nega o trabalho enquanto categoria ontológica pela subsunção do capital. Assim, buscaremos os nexos e o movimento para entender, no processo contraditório do modo como homens produzem a existência, como as ideias de um tempo estão diretamente ligadas as condições materiais.

Para consubstanciar a análise da pesquisa, compreendendo que as ideias são representações da realidade, tomamos como tese central a síntese apresentada por Marx (2008) no prefácio *A Crítica da Economia Política*, que ao se deparar com um problema concreto na realidade sobre o roubo de lenha do Vale do Mozela realizou uma investigação crítica da filosofia do direito de Hegel, chegando a seguinte conclusão, essa que serviu de fio condutor para seus estudos:

[...] na produção social da sua existência que os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independente as suas vontades, relações de produção que corresponde a um determinado grau de desenvolvimento

das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações constitui uma estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica, política e a qual corresponde determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política, e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existente, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais ela se haviam desenvolvido até então. De forças produtivas que eram essas relações se convertem em entraves. Abre-se então uma nova etapa de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta e rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que pode ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artriticas ou filosóficas, em resumo as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p. 47-48).

Esta citação nos sinaliza a primordialidade de não tratarmos a produção do conhecimento de forma isolada, como mera abstração, mas compreendendo-as num determinado período histórico. Essa necessidade vem sendo apontada no âmbito da Educação Física por Peixoto (2007), a partir da apropriação das obras Marx e Engels, em sua Tese de doutorado: *Estudos do lazer no Brasil apropriação da obra de Marx e Engels*. Para a autora:

Trata-se de compreender as condições nas quais os *homens* reais estão *produzindo as suas representações*, as suas *ideias*. Trata-se de procurar explicações para a *produção dos estudos do lazer no Brasil no modo de produção e reprodução da existência*, materializado no *estágio de desenvolvimento das forças produtivas* e nas *relações de produção que lhe correspondem*. Trata-se, em última instância, da tentativa de compreensão do movimento da produção do conhecimento referente aos *estudos do lazer* no Brasil no movimento mais amplo do modo de produção baseado no capital monopolista e imperialista, que empurra todo o mundo subordinando-o às suas injunções. Um movimento marcado por conflitos violentos de interesses entre classes de homens que ocupam posições diametralmente opostas. Trata-se de compreender as repercussões e as características destes conflitos no Brasil e, em última instância, de buscar as explicações e conexões entre este movimento mais amplo e a produção do conhecimento referente aos *estudos do lazer* (PEIXOTO, 2007, p. 5-6).

A sinalização de Peixoto nos coloca a tarefa de reconhecer nos formuladores da concepção materialista e dialética da história a forma como estes estabelecem a relação entre

as formulações das ideias e a inter-relação com as condições materiais da existência humana. Desse modo, é possível reconhecer que a produção do conhecimento não está diretamente ligada à vontade dos pesquisadores, mas advém das relações sociais de produção que por eles são estabelecidas.

Nesse sentido Politzer (1969) explicita que a luta das ideias é expressão da posição que os indivíduos assumem dentro do modo de produção no qual estas são produzidas. Assim, vivendo numa conjuntura pós-revolucionária na União Russa Socialista Soviética, o autor sistematiza no livro *Princípios fundamentais de filosofia*, a partir de um curso que ministrou para a formação de quadros políticos: trabalhadores, estudantes, professores, pesquisadores e domésticos, que frequentavam a Universidade Nova – universidade socialista para manutenção de um projeto histórico socialista que estava em instalação –, os elementos centrais da filosofia marxista e aponta que:

A cada momento da história e em todas as sociedades coexistem ideias diferentes, ideias opostas, que são reflexo das contradições objetivas da sociedade. Essas ideias, contudo não tem todas, o mesmo valor: umas tendem a manter a sociedade nos velhos trilhos; outras tende a dar-lhe um novo caminho. Nas sociedades em que existe a luta de classes antagônicas, o movimento das ideias contrárias é um *reflexo da luta de classe*¹⁰: a luta das ideias pode assumir uma forma violenta e repressiva. Os homens tomam consciência dos problemas que se colocam na sua época através da luta das ideias, que preparam o caminho para as descobertas de soluções que captam a própria realidade (POLITZER, 1969, p. 271).

Isto é, Politzer (1969) defende a livre luta das ideias, por compreender que a classe dominante reprime as novas ideias que se colocam enquanto força contrária a sua manutenção e atua para alteração da ordem vigente, advogando a liberdade de expressão em causa própria. Além disso, o autor afirma que a concepção materialista e dialética da história é uma ferramenta que permite ao pesquisador “[...] saber situar-se na batalha das ideias, não colocando todas no mesmo plano, e, além disso, distinguir os interesses que elas ocultam” (POLITZER, 1969. p. 272).

Precisamos então entender, ao tratar da produção do conhecimento em Educação Física, que a categoria totalidade não significa analisar tudo da produção, nem tão pouco a unir uma série de fatos, mas, sobretudo, descobrir a natureza da realidade social, partindo da aparência fenomênica, eliminando a sua “pseudoconcreticidade” para chegar ao conhecimento inserido na realidade social como unidade dialética da formação social e da superestrutura,

¹⁰ Grifo do autor

estabelecendo assim, a relação com os sujeitos históricos. Portanto, a totalidade nos permitirá no movimento de “ascensão do abstrato ao concreto” buscar a essência do fenômeno pesquisado (KOSIK, 1979, p. 44).

O método de ascensão do abstrato ao concreto é defendido por Marx (2011) na crítica a Hegel no texto *O Método da Economia Política*. Para Marx o abstrato é objeto descolado das suas determinações internas e externas, que se reduz a uma explicação conceitual simples, representando caoticamente o todo, já o concreto, é o real representado pela abstração que alcança minuciosamente a menor parte determinante do objeto, retornando ao real rico em determinações. Por isso Marx inverte a lógica de pensamento e expõe na forma científica uma abstração pelo concreto, pois:

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e representação. [...] as determinações abstratas levam à reprodução do concreto no pensamento. [...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Por essa razão, pra a consciência para qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo – e a consciência filosófica é assim determinada –, o movimento das categorias aparece, por conseguinte, com ato de produção efetivo – que infelizmente, recebe apenas um estímulo superior –, cujo resultado é o mundo efetivo e isso – que, no entanto é uma tautologia – é correto na medida em que a totalidade concreta como totalidade do pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar; mas e forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação em conceitos o todo com um todo de pensamentos, tal com aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, com antes, continua a existir em sua autonomia forma da cabeça; isso claro, enquanto a cabeça se comportar apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente com pressuposto da representação (MARX, 2011, p. 54-55).

Diante dessa assertiva de Marx (2011), nossa pesquisa está fundamentada numa investigação que parte dos fatos: a produção do conhecimento de professores do curso de Educação Física da UFBA, e as determinações da formação social brasileira, estabelecendo desse modo, a relação entre o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Já na discussão epistemológica utilizamos a categoria empírica realidade, considerando o que existe no concreto. Essa categoria é de fundamental importância nas

análises da produção do conhecimento em Educação Física, pois permite reconhecer possibilidades “superadoras” para essas elaborações teóricas, haja vista, que o par dialético da realidade e possibilidade em movimento nos permite a apropriação mais aprofundada sobre as produções, apontando assim, os limites e as possibilidades explicativas superadoras, não pelos nossos desejos, mas pelo reflexo real do objeto em nossa consciência. Para ampliar as reflexões a partir dessas categorias nos fundamentamos em Kosik (1972), Kopnin (1972 e 1978), Politzer (1967) e Marx (1996; 2007).

Para avançar nesse processo de análise epistemológica, utilizamos os estudos desenvolvidos por Sánchez-Gamboa (1998; 2010), Chaves (2005), Silva (1997), Peixoto (2009) e Sá (2009), uma vez que essas posições teóricas apresentam contribuições que nos permitem avançar em novas possibilidades explicativas sobre as análises epistemológicas, considerando a modalidade investigação proposta por esta pesquisa.

Ademais, a análise dos dados da pesquisa precisa estar situada no contexto histórico da luta de classes para compreender como as alterações nas ideias estão conjugadas com as modificações da formação social. Para isso, é preciso partir da concepção de história desenvolvida por Marx e Engels (2014) que consiste em:

[...] em desenvolver o processo real da produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como fundamento de toda história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas de consciência- religião, filosofia, moral etc. etc. - e em seguir o seu processo de criação, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). Ela não tem necessidade como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar a formação das ideias a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas [todos os] produtos da consciência não podem ser desenvolvidos para obra da crítica espiritual, por dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas imaginações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia, e de toda forma de teoria. Essa concepção mostra que a história não termina em dissolver-se com “espírito do espírito” na “autoconsciência”, mas que em cada um do estágio encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja por um lado modificada pela nova geração por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de via e lhe confere um

desenvolvimento determinado, um caráter especial- que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim com os homens fazem as circunstancias (MARX e ENGELS, 2014, p.42-43).

Trata-se, portanto, de estabelecer a relação direta entre a forma como a produção do conhecimento em Educação Física é concebida e o movimento das condições materiais estabelecidas pelo modo de produção capitalista em cada momento histórico, compreendendo o seu caráter social e as suas implicações advindas pela apropriação desse conhecimento pelas gerações posteriores.

Assim, buscamos apreender na formação social o desenvolvimento político-econômico brasileiro nos diferentes períodos até o capitalismo monopolista, considerando o seu movimento mais geral, a partir das elaborações científicas desenvolvidas por Braverman (1987), Hardman e Leonardi (1982), Hobsbawm (2012), Junior e Fernandes (2012), Arruda (2012) e Sodré (1990; 2008), bem como outras referências, que tratam da formação social brasileira.

Posto a base de sustentação teórica da pesquisa, apresentaremos na próxima seção os procedimentos metodológicos da pesquisa, a fim de explicitar o caminho desenvolvido para levantamento, análise, e síntese do nosso objeto de investigação.

6. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O caminho metodológico que realizamos parte de uma investigação baseada na concepção materialista e dialética da história, concebendo a realidade social da produção do conhecimento–Teses- de professores que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia, considerando o que Kosik (1976, p. 18-19) trata sobre a realidade, quando afirma “[...] a compreensão da realidade como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese humana [...] é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem”.

Ademais, nos orientamos por categorias¹¹ que nos possibilitam saltar qualitativamente do abstrato ao concreto pensado, bem como, a partir da apropriação científica da realidade,

¹¹ Para Marx (2009) “a categoria mais simples pode expressar relações dominantes de um todo ainda não desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo desenvolvido que já tinham existência histórica antes que o todo se desenvolvesse no sentido que é expresso em uma categoria mais concreta, Nesse caso, o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo [...]. Portanto, as abstrações mais gerais surgem

estabelecer os nexos e contradição com o geral, particular e singular, mediante duas ordens de categorias: as categorias empíricas, que têm relação direta com objetivo do estudo, suas fontes, instrumentos; e, as categorias teóricas, que teleologicamente levam o pensamento humano para o conhecimento.

Posto isso, trazemos no método de investigação dessa pesquisa, três graus de desenvolvimento do pensamento, a partir das bases indicativas propostas por Kosik (1976, p. 31): a) Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, incluindo detalhes históricos aplicáveis, disponíveis – processo extensivo de pesquisa que o pesquisador capta da as sínteses dos capítulos teóricos que compõe a produção; b) Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material produzido sobre o objeto – nesse ponto o pesquisador revela o desenvolvimento histórico da produção de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção; c) Investigação da coerência interna do trabalho-produção realizada a nível *Stricto Sensu*, isto é, determinação lógica da unidade de várias formas de desenvolvimento da produção do conhecimento produzida pelos cursos de pós-graduação, cujos pesquisadores são professores dos cursos de Educação Física do estado da Bahia.

Em suma, a nossa investigação parte da realidade, caracterizando o objeto enquanto produto determinado pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção do modo capitalista de produção e reprodução da existência.

7. MÉTODO DA EXPOSIÇÃO E ESTRUTURA

A presente dissertação está dividida em duas partes. Na parte I trata especificamente da amostra, de conhecer o corpo docente de professores efetivos do curso de Educação Física e os supostos epistemológicos de sua produção. Para trabalharmos os dados da amostra utilizamos a “Matriz Epistemológica” que nos possibilitou traçar uma caracterização considerando a formação e Universidade de graduação, a Pós-Graduação, título da Dissertação ou Tese de Doutorado, orientadores co-orientadores e produção bibliográfica

unicamente como o desenvolvimento concreto mais rico, ali onde um aspecto aparece como comum a muitos, comum a todos. Nesse caso, deixa de poder ser pensado exclusivamente em uma forma particular [...]. Por conseqüente, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com freqüência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*. É preciso ter isso em mente, porque oferece elementos constitutivos para a subdivisão” (MARX, 2009, p. 56-59).

do quinquênio 2009-2013 a partir dos dados disponíveis na Plataforma Lattes.

No segundo momento da parte I, desenvolvemos a decomposição dos elementos lógicos as produções a partir dos dados coletados na “Matriz Epistemológica” para a análise dos supostos epistemológicos das 13 Teses de Doutorado com objetivo de conhecer como os professores estão produzindo suas ideias para responder as problemáticas significativas da Educação Física.

Na parte II para uma melhor compreensão sobre a produção do conhecimento dos professores do curso de Educação Física da UFBA, tratamos de conhecer a realidade que determina a forma como estas ideias são produzidas. Para isso buscamos conhecer, na história real, como se desenvolve a formação social brasileira; a gênese, desenvolvimento e forma atual da universidade; a contenção das ideias revolucionárias pela ditadura empresarial-militar; a entrada e o fortalecimento do neoliberalismo no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso e pós-neoliberal de Luiz Inácio Lula da Silva; e as orientações postas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação para produção científica.

PARTE I: BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADO PELA FACED UFBA – PRESSUPOSTOS PREDOMINANTES

I. 1. AMOSTRA

Com o objetivo de responder à pergunta *Qual a realidade que explica no movimento da história do modo de produção capitalista da existência a produção do conhecimento Stricto Sensu (teses) dos professores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia*, delimitamos como fontes expressivas dos supostos da produção do conhecimento dos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA 13 Teses de Doutorado.

I. 2. MATRIZ DE ANÁLISE

Nessa dissertação adaptamos a Matriz epistemológica¹² utilizada pela pesquisa EPISTEF-NE para realizar a coleta dos dados bibliográficos, a fim atender as necessidades concretas desta investigação. Além disso, essa matriz se vale de técnicas informatizadas de planilhas eletrônicas do programa *Microsoft Excel*¹³.

Assim, os desafios metodológicos da pesquisa se colocam em responder nossa problemática, mantendo a coerência teórica, em virtude das produções a serem analisadas apresentarem uma diversidade de método, técnicas, teorias, formas de abstrações científicas e sistematização dos dados. Ademais, levantar a realidade requererá objetivar interesses, reconhecer limites e possibilidades, mediante instrumentais que permitem a reconstituição dos fundamentos lógicos que organiza e sistematiza dados de cada pesquisa, além de contribuir na análise dos pressupostos e a interpretação das tendências epistemológicas hegemônicas das produções estudadas.

Destarte, o processo de investigação se desdobrou da seguinte forma: a) mapeamento dos nomes dos professores extraído do site Faculdade de Educação da UFBA; b) acesso a plataforma Lattes para realização da caracterização, considerando: área de graduação; titulação da pós; IES de formação da pós-graduação *Stricto Sensu*; área do curso de pós-graduação *Stricto Sensu*; linha de pesquisa; agência de fomento, caso tenha tido bolsa; título da pesquisa; ano de defesa; orientador; c) levantamento das teses nos bancos de dados on-line;

¹² Segundo Silva e Sanchez-Gamboa (2014, p. 60-61), com o auxílio da Matriz Epistemológica, podemos identificar as relações entre os níveis, pressupostos e elementos histórico-sociais da produção em análise. Para tanto, inicia-se o processo de reconstrução da totalidade, a partir da produção concreta do conhecimento, sintetizada e manifestada nas pesquisas selecionadas para análise e ainda podemos utilizar como mediação, categorias abstratas, no caso, as tendências e correntes teórico-filosóficas, que geralmente sustentam a produção científica brasileira. Portanto, pelo fato de possuírem uma função metodológica essencial na construção do concreto, tanto os níveis e pressupostos de análise quanto às tendências e correntes teórico-filosóficas identificadas em estudos anteriores, funcionam como momentos de abstração.

¹³ Ver Apêndice A e B.

d) leitura e análise das teses, buscando identificar os dados apontados na matriz epistemológica; e) registro da leitura analítica, essa que será agrupada num processo de síntese progressiva e que tomaremos como referência a tabulação definida no *Microsoft Office Excel* considerando: nome de pesquisadores; título da pesquisa; autor/data; palavras-chave; objeto de pesquisa; problema/questão central; objetivo geral; relevância social; tese/hipótese; fonte de coletas das informações; técnicas de pesquisa; técnica de análise dos dados; principais conclusões; principais recomendações; critério de cientificidade; pressupostos ontológicos, gnosiológicos axiológicos e teleológicos; concepção de formação/educação; concepção de Educação Física; coerência interna; por fim, f) elaboração de sínteses teóricas, considerando as categoria: modo de produção, trabalho, produção do conhecimento, epistemologia e formação social brasileira para organização e exposição dos capítulos teóricos da dissertação.

Ademais, o protocolo da pesquisa para seleção e levantamento dos dados se divide em dois momentos. Primeiro, pela caracterização de pesquisadores identificando os seguintes elementos:

1. **Código do autor:** número para identificação da produção e de pesquisador;
2. **Nome do autor:** identificação do autor conforme apresentado na plataforma *Lattes* ou na produção;
3. **Endereço do Lattes:** extração dos dados sobre as atividades acadêmicas dos professores, considerando que atualização é feita pelos pesquisadores;
4. **Área de formação:** dado extraído do *Lattes* para identificação da formação-graduação de professores, na perspectiva de sabermos sob que área do conhecimento vem se formando os professores de Educação Física da UFBA;
5. **Título da pós-graduação:** dado extraído da plataforma *Lattes* para confirmação da formação do *Stricto Sensu* de professores;
6. **IES Formadora:** identificação das universidades que estão formando os professores de Educação Física que trabalham no curso de Educação Física da UFBA;
7. **Grupo de pesquisa:** identificação se o Pesquisador durante sua pós-graduação *Stricto Sensu* esteve vinculado a grupos de pesquisa;
8. **Agência de fomento:** permitirá reconhecer quais professores tiveram financiamento público para desenvolvimento de sua pesquisa;

9. **Orientador:** identificação de quem foi orientador da formação teórico-metodológico da pós-graduação *Stricto Sensu* do pesquisador;

Já o segundo momento do protocolo, será para decomposição e análise dos fundamentos lógicos das pesquisas, diz respeito aos seguintes campos:

1. **Objeto de Pesquisa:** o critério para analisar os objetos de pesquisa se dá pela necessidade de identificar e explicar no tempo histórico a ênfase em um determinado objeto. Essa identificação foi orientada pelo título da pesquisa e a união das palavras-chave, que nos permitiram estabelecer a relação da parte com a totalidade para compreender o que uma pesquisa está se propondo a estudar (LACKATOS e MARCONI, 1992, p.102).
2. **Problemática/questão da pesquisa:** esse campo de análise, dentro da lógica reconstituída, se apresenta como o fio condutor de qualquer pesquisa científica, considerando que é o grau de desenvolvimento da pergunta que vai delinear todo o caminho da pesquisa científica. Aqui, estamos buscando na análise, reconhecer se o problema levantado pelos pesquisadores parte de uma necessidade objetiva ou se fica no plano da vontade subjetiva. Assim, podemos compreender se a pesquisa é direcionada para o interesse vital de toda a sociedade, de um grupo específico de seres humanos ou de interesses individuais do pesquisador (SAVIANI, 2009, p.12-19).
3. **Objetivo:** é o campo da pesquisa que nos permite reconhecer para quem e a quem pretende atingir com as suas formulações. A análise desse campo nos possibilitará revelar com que finalidade histórica a pesquisa foi produzida (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p. 144- 146).
4. **Relevância social:** é a parte da pesquisa que justifica a necessidade histórica da produção de um determinado conhecimento científico, e quais as suas contribuições à sociedade. Assim, a análise desse campo é importante no processo de elucidação dos dados, para identificamos se a pesquisa é ou não socialmente relevante considerando as necessidades materiais dos seres humanos (SAVIANI, 2009, p. 17).
5. **Tese ou hipótese:** sendo a formação de uma possível resposta pelo pesquisador diante do problema levantado, a análise desse campo se justifica pela necessidade de reconhecer se o pesquisador está defendendo ou refutando alguma tese. Considerando ainda, que a defesa de uma tese ou hipótese é fundamental para compreender como o

autor está se posicionamento perante os problemas que estão colocados na realidade concreta (SÁNCHEZ GAMBOA 2013, p. 120).

6. **Fontes:** materiais de consulta e análise utilizados pelos pesquisadores para desenvolvimento da pesquisa, que pode ser caracterizada em: primárias, aquelas que são produzidas pelo autor em contato direto com o lócus da pesquisa: fotografias, filmes produzido pelo autor, relato de pessoas vivas; secundárias, os materiais realizados por outros que são utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, sendo estes: documental – acervo público ou privado; bibliográfica – Imprensa escrita, meios audiovisuais, cartografias e publicações (SÁNCHEZ GAMBOA 2013, p 123-124; LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 174- 186).
7. **Técnica de pesquisa:** trata-se da forma como o pesquisador coletou os dados da fonte de pesquisas: 1) documental direta – documentação produzida pelo autor, a partir do lócus da pesquisa, como por exemplo, fotos, filmes, depoimentos, experimentos; 2) documental indireta – documentos oficiais, teses dissertações; 3) observação direta intensiva – após a observação o pesquisador aplica o questionário; 4) observação assistemática – ocorre sem uma preparação antecedente, o fato é casual e o pesquisador precisa de preparo para lidar com essa situação; 5) observação sistemática – parte de uma organização prévia com os devidos instrumentos de pesquisa; 6) observação não participante – o pesquisador não se integra a comunidade pesquisa, apenas observa sistematicamente; 7) observação participante – o pesquisador se integra ao grupo participando de todas as atividades; 8) observação Individual – realizada por um único indivíduo e interpretação; 9) observação em equipe – realizada coletivamente com diferentes observações para atingir um único resultado; 10) observação da vida real – o fenômeno ocorre no seu espaço específico; 11) observação em laboratório – o espaço é devidamente preparado para que não ocorra alteração nos resultados da pesquisa; 12) observação direta extensiva – utiliza-se de questionário, formulários, medida de opinião e de atitudes e de técnicas mercadológicas (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 174-201).
8. **Técnica de tratamento dos dados:** é a forma como o pesquisador, no processo de elaboração do relatório, analisou e sistematizou os dados tais como: análise de conteúdo, análise epistemológica, análise do discurso, interpretação estatística, análise histórica, análise comparativa, análise funcionalista e análise estruturalista (LAKATOS E MARCONI, 1991, p. 81-85).

9. **Principais conclusões:** é a parte do todo que permite ao pesquisador a síntese dos resultados atingidos pela pesquisa. É importante destacar, que é na conclusão que a tese/hipótese é confirmada ou refutada de acordo a realização do processo de elaboração.
10. **Principais recomendações:** permite-nos analisar se o pesquisador formula alguma proposição para o objeto discutido. Estamos considerando, que numa pesquisa científica não basta constatar, é preciso apontar possibilidade de superação concreta da problemática abordada.
11. **Concepção de ciência:** considera-se um conjunto de conhecimento baseado em métodos e recursos, que formam um sistema determinado, a partir do movimento objetivo/subjetivo do ser humano que permite o estudo de certo objeto para a sua compreensão das múltiplas relações considerando método, técnica e teorias utilizadas (KOPNIN, 1972, p. 8).
12. **Crítérios de cientificidade ou de prova científica/critério verdade:** trata-se da reprodução fiel do objeto na consciência enquanto reflexo da realidade. Considerando se o conteúdo objetivo (leis e propriedades) do objeto está posto em múltiplas dimensões. Trata-se de provar a verdade de forma direta, prática e material ou indireta a partir de teorias e lógicas (BAZARIAN, 1985, p. 132-133).
13. **Projeto Histórico (teleologia):** trata-se de identificar qual o projeto de sociedade ou organização que o autor defende, e quais as ações ideológicas, políticas e sociais são necessárias para a superação do modo de produção capitalista ou para manutenção do mesmo, considerando as atuais condições existentes (FREITAS, 1987, p. 123).
14. **Concepção de Homem (ontologia):** buscamos reconhecer como os pesquisadores sistematizam as suas compreensões sobre a existência e natureza do ser humano e a sua atuação no mundo concreto, bem como está expressa nas produções a relação entre ser e consciência (LOMBARDI, 2010, f. 134).
15. **Axiologia ou lógica dos valores:** o pressuposto parte da necessidade de analisarmos quais os valores políticos, ideológicos e sociais; como o ser humano deve se comportar; quais os valores materiais; em que direção está caminhando a humanidade; e quais as ações dos seres humanos com os outros que estão evidenciadas nas produções. (LOMBARDI, 2010, f. 145).

16. **Concepção de Formação/Educação:** estamos considerando enquanto critério para extração desse dado, o que os pesquisadores apontam como necessário para a formação humana na área da educação. E quais os princípios educacionais defendidos para a sociedade (SAVIANI, 2010, p. 13).
17. **Concepção de Educação Física:** trata-se do que os pesquisadores estão considerando enquanto objeto de estudo da Educação Física.
18. **Coerência interna:** no processo de articulação lógica entre os níveis teóricos, técnicos, metodológicos e dos pressupostos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e teleológicos, buscaremos reconhecer se as pesquisas mantêm uma coerência interna ou não. Isto é, a compreensão do conceito do objeto na separação do conhecimento entre o essencial e o fenomênico para atingir a verdade (KOSIK, 1979, p. 14).
19. **Teoria do conhecimento (gnosilogia):** a partir da lógica reconstituída mediante a identificação da coerência interna, buscamos apontar qual a teoria do conhecimento que fundamenta o pensamento do pesquisador, bem como, como se dá o processo de conhecimento da realidade. Considerando assim, o estudo da essência do conhecimento, seu critério e a sua validade (BAZARIAN, 1985 p. 41).

O protocolo permitiu coletar os dados conforme a necessidade da pesquisa. Assim, na próxima seção trataremos de expor a caracterização dos professores efetivos que trabalham no curso de Educação Física da UFBA, bem como a análise dos supostos epistemológicos do material decomposto das 13 Teses.

I. 3. ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

As informações a serem expostas a seguir foram organizadas em quadros provenientes de campos componentes de duas planilhas que constituem a Matriz de análise epistemológica adotada nesta investigação:

Quadro 01 - Referente às fases da investigação com seus respectivos bancos de dados e suas caracterizações.

Fases da pesquisa	Quadro	Caracterização dos Bancos de Dados
		Em 17 células de uma planilha <i>Microsoft Excel</i> , é realizada

1ª.	Planilha I	caracterização de professores que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da UFBA.
2ª.	Planilha II	Em 26 células de uma planilha Excel, temos uma Matriz científica com indicadores epistemológicos, técnico, teórico, metodológicos, e os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos levantados a partir da caracterização de 13 produções <i>Stricto Sensu</i> (teses) de professores que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da UFBA.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

I. 4. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

O curso de Educação Física da UFBA é composto pelo corpo docente dos departamentos III e II. De acordo com informações extraídas do site da Faculdade de Educação, o departamento III é responsável por direcionar o curso, nele encontram-se lotados 20 professores, 18 efetivos e dois substitutos. Já o departamento II, desenvolve suas atividades nos cursos de licenciaturas centradas em abordagens didáticas, metodológica, bem como na prática de ensino no fundamental médio e superior. Neste departamento, encontra-se lotados 36 professores, que atuam em diferentes licenciaturas, dos quais, dois, atuam no curso de Educação Física – Augusto César Leiro e Regina Sandra Marchesi.

A formação de um professor pesquisador realizada numa universidade (em especial na pública – financiado pelo honorário estatal com impostos arrecadados, principalmente da classe trabalhadora) deve ter um elevado grau de comprometimento com o desenvolvimento científico-tecnológico-social do país conforme aponta PNPG 2005-2010, “*Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização¹⁴ do país*” (BRASIL, 2005, p. 8, grifo nosso).

Isso significa que um professor doutor ao longo da sua trajetória na universidade, deve contribuir para o desenvolvimento científico do país através da produção e difusão do conhecimento fruto de pesquisas científicas que respondam significativamente às questões demandadas da realidade objetiva. Entretanto, destacamos que não é qualquer conhecimento, mas o conhecimento científico, que exige a utilização de instrumentos, método, técnicas e

¹⁴ Reconhecemos a necessidade de cautela com essa chamada “modernização” considerando o modelo neoliberal de reestruturação produtiva do capital.

teorias, além da capacidade de análise, abstração, síntese e generalização dos dados investigados pelos pesquisadores.

Atualmente, a demanda nacional pela expansão da produtividade para elevar a posição do Brasil no *ranking* mundial em produção de conhecimento científico, bem como promover equiparação internacional dos programas de pós-graduação, tem levado pesquisadores ao produtivismo acadêmico imposto pela lógica meritocrata, elitista, excludente e competitiva do modo de produção capitalista através dos seus organismos representantes: CAPES, CNPq e as FAPS, em que os melhores são os que produzem mais e, conseqüentemente, tem um maior financiamento e melhores condições para a produção de ciência e tecnologia, favorecendo assim, a reprodução do capital e, o “desenvolvimento social” desigual entre regiões. Essa condição não permite aos pesquisadores com menores índices de produção bibliográfica, se equiparar com aqueles que estão no ápice da pesquisa científica.

Reconhecemos, portanto, a necessidade vital dos professores das universidades públicas brasileiras, em especial da UFBA – foco desta análise de pesquisa – dividirem a responsabilidade do fator de impacto¹⁵ da produção brasileira frente ao mundo e desenvolverem pesquisas científicas¹⁶ a partir de dois pontos que consideramos centrais: (a) o processo de pesquisa enquanto um movimento constante de renovação do conhecimento, considerando que a realidade não é algo estático, mas, dinâmico contraditório. Desse modo, o fenômeno da pesquisa se move de acordo com o movimento do real concreto, implicando numa busca incessante e radical pela sua essência. Isso faz do conhecimento científico sínteses provisórias, que sofre múltiplas determinações que são elaboradas para responder a uma necessidade vital posta na realidade, num determinado tempo histórico, que, noutro momento histórico precisa ser confrontada para reafirmar a sua validade ou superação pelo novo conhecimento engendrado da pesquisa; (b) a pesquisa científica enquanto uma necessidade vital da profissão de professor, pois, a sociedade brasileira precisa acessar aquilo que um professor-pesquisador vem desenvolvendo enquanto conhecimento tecnológico-

¹⁵ O Fator de Impacto, abreviado como FI, é uma medida que reflete o número médio de citações de artigos científicos publicados em determinado periódico. É empregado frequentemente para avaliar a importância de um dado periódico em sua área, sendo que aqueles com um maior FI são considerados mais importantes do que aqueles com um menor FI. O FI foi criado por Eugene Garfield, o fundador do Institute for Scientific Information (ISI), hoje parte da Thomson Reuters Corporation. Desde 1972 os FI são calculados anualmente para os periódicos indexados ao ISI e depois publicados no Journal of Citation Reports (JCR), também da Thomson Reuters. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Fator_de_impacto Acessado em 23 de junho de 2014.

¹⁶ Vale destacar que no tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa é o balizador do desenvolvimento das atividades produtivas dos professores. Pois, é limitante dar aula sem pesquisar sobre qual tem sido o grau de desenvolvimento do conhecimento científico e qual o mais avançado produzido pela humanidade deve ser apropriado para a contribuição no processo de humanização do ser humano. Assim como o professor que realiza atividade de extensão deve utilizar métodos, técnicas e instrumentos e teorias que lhe possibilitem extrair dados para análise, sínteses, generalização e a publicitação das atividades realizadas. Caso contrário, incutiu no erro pragmático de realização de suas atividades.

científico-social, a partir dos acúmulos gerados pelas experiências realizadas nos diferentes espaços atuação profissional, visto que a responsabilidade de produção do conhecimento científico é da universidade.

Vale salientar que ao tratamos da responsabilidade do fator de impacto, estamos considerando as atuais condições materiais que possibilitam a manutenção de um programa de pós-graduação, principalmente na região Nordeste do Brasil. Porém, somos contrários a lógica de produção a qualquer custo e de qualquer forma que está posta pelos organismos do capital, pois, para nós o conhecimento científico deve ser elaborado minuciosamente e não de forma aligeirada para soma de números buscando atender as necessidades mercadológica, sobretudo uma classificação específica por áreas.

Para análise da produção do conhecimento de professores que trabalham no curso de Educação Física da UFBA, reconhecemos que é necessário identificar o perfil de cada um deles mediante os seguintes critérios: a) a localização departamental; b) ano de início do vínculo institucional; c) a formação na graduação e pós-graduação – *Lato e Stricto Sensu*, d) ano e a instituição formadora; e) títulos dos trabalhos – dissertações e teses; f) orientadores; g) formação de graduação e doutorado dos orientadores e, quando possível, os orientadores dos orientadores – na perspectiva de identificarmos em que momento é delineado à perspectiva teórica defendida pelo pesquisador. Para acesso a este último, estabelecemos a coleta dos dados referentes às graduações e doutorados dos orientadores através da inserção dos seus respectivos nomes na plataforma *Lattes* e, para os orientadores que não dispunham de Currículo *Lattes*, utilizamos o navegador Google – nesse, extraímos informações de sites que estão apresentados na forma de links em notas de rodapé ao longo do texto.

Nesse movimento, buscaremos também apreender qual tem sido o volume da produção bibliográfica dos professores nos últimos cinco anos – 2009/2013¹⁷, uma vez que essa produção do conhecimento tem impacto no desenvolvimento econômico, político, tecnológico e social, além de ser um balizador para o credenciamento e manutenção de professores na pós-graduação, bem como no aperfeiçoamento dos conhecimentos. Assim sendo, utilizamos o currículo da plataforma *Lattes* dos professores para coleta dos dados, a partir dos indicadores da produção bibliográfica. Essa coleta na plataforma pode ser considerada fidedigna, pois, os dados que constam são alimentados pelos próprios professores nela cadastrados, não possibilitando a superposição ou negação de algum dado pela

¹⁷ Os últimos cinco anos são considerados pelo CNPQ enquanto critério para avaliação de currículo. Isso não significa que estamos desconsiderando o acúmulo das produções anteriores dos professores.

investigação. Assim, para cada identificação das produções dos professores será utilizado um código 'T' seguido de um número que foi apropriado enquanto referência da pesquisa EPISTEF/NE a partir da Matriz de análise.

Nessa direção, destacamos que os índices que aparecerem nos gráficos abaixo estão postos na realidade independente da vontade dos professores, pois, consideramos que existem diferentes interesses nos projetos políticos colocados na formação de professores de Educação Física na UFBA. Assim, sinalizamos ainda que os professores universitários devem atuar mediante tripé ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de um pilar político para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático na formação e, conseqüentemente, apresentar retorno à sociedade. Isso implica em reconhecer que a produção do professor está ligada a tudo que este desenvolve no seu processo de trabalho, ensino, pesquisa, extensão, planejamento dentre outras atividades. Entretanto, aos nos referirmos sobre a produção estamos tratando especificamente da produção bibliográfica.

Destarte, na perspectiva de investigar o perfil de formação dos professores, partimos do seguinte questionamento: quem são os professores que atuam no curso de Educação Física da UFBA? Para tal, seguimos os seguintes procedimentos: a) acessamos a plataforma *Lattes* inserindo o nome completo de cada um na busca; b) abrimos o currículo *Lattes* para coleta dos dados da formação; c) pesquisamos a produção a partir do ano – para os indicadores da produção. Destacamos ainda, que ao colocarmos o ano de 2009 a plataforma apresenta os dados dos anos subsequentes em que constam as produções, não constando a produção não aparecerá no gráfico; d) posto isso, passamos ao momento de caracterização dos professores a partir das seguintes questões: qual o perfil da formação acadêmica dos professores? Qual a sua produção bibliográfica, considerando o último quinquênio 2009/2013 a partir do Currículo *Lattes*? Quem são seus orientadores de Mestrado e Doutorado? Sob que matriz científica está assentada os orientadores? Dessa forma, passamos para a caracterização da seguinte forma: primeiro os do Departamento II da Universidade Federal da Bahia, seguido dos professores do Departamento, III também da UFBA:

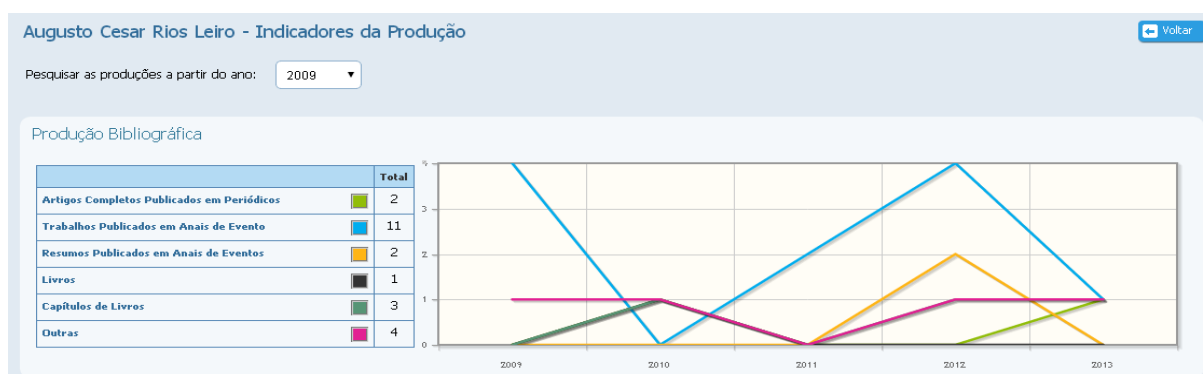
a) Departamento II

01-Augusto Cesar Rios Leiro¹⁸ trabalha no curso de Educação Física da UFBA, desde 1995 e, na pós-graduação em Educação da UFBA e UNEB desde 2005. Formou-se em Educação Física pela UCSAL entre os anos de 1981 e 1984; realizou mestrado em Educação

¹⁸ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5271359090827105> Acessado em 20 de março de 2014.

pela UFBA, na qual defendeu a dissertação intitulada: “*Lazer e educação nos parques públicos de Salvador: encontro de sujeitos em espaço de cidadania*”, sob a orientação da professora Doutora Ana Alice Costa¹⁹. É doutor em Educação pela UFBA, tendo defendido a Tese intitulada: “*Educação e mídia esportiva: Representações sociais da juventude*”, em 2004, sob orientação da professora Doutora Celi Neuza Zulke Taffarel²⁰, e co-orientação sanduíche do professor doutor José Machado Pais²¹, na universidade de Lisboa. Assim sendo, apresentamos abaixo o gráfico com suas respectivas produções no quinquênio analisado.

Gráfico 1 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



Assim, a produção bibliográfica do professor no último quinquênio é composta de 23 textos, sendo em 2009 quatro artigos publicados em eventos e uma publicação não especificada; no ano de 2010 observa-se a publicação de um capítulo de livro e outra²² produção não especificada; já em 2011 foram dois trabalhos publicados em anais de eventos; em 2012, teve quatro artigos publicados em eventos, dois resumos publicados em anais de eventos e outra publicação não especificada; enquanto que no ano de 2013 encontra-se um artigo publicado em anais de eventos, um artigo publicado em periódicos e um capítulo de livro.

Orientação:

- Mestrado – Ana Alice Costa é cientista social pela UFBA e doutora em Sociologia Política pela *Universidad Nacional Autonoma de Mexico*, este que realizou entre os anos de 1981 e 1996, cujo título da Tese foi “*La Mujer en el Poder Local en Bahia/Brasil: La imbricación de lo publico y lo Privado*”.

¹⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7859802314913314> Acessado em: 26 de março de 2014

²⁰ Os professores que são orientadores e fazem parte do corpo docente não serão apresentados, pois já estarão compondo a caracterização.

²¹ Disponível em: <http://jmp.home.sapo.pt/> Acessado em 26 de março de 2014

²² A utilização da expressão outra será recorrente nesta seção, pois é a designação dada pelo CNPQ às produções que não se enquadram enquanto resumo, textos, capítulos de livros e livros.

- Doutorado – Celi Nelza Zulke Taffarel Professora de Educação Física formada pela Universidade de Pernambuco; cursou seu doutoramento em Educação entre os anos de 1989 a 1993 na Universidade Estadual de Campinas, cujo título da Tese fora “*A formação de profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com conhecimento no curso de Educação Física*”,
- Co-orientador – José Machado Pais²³ é professor e economista, além de doutor em sociologia da cultura pela Universidade de Lisboa, tendo defendido a Tese *Formas sociais de transição para a vida adulta: os jovens através dos seus cotidianos*”.

2-Sandra Regina Marchesi²⁴ é professora e chefe do departamento II da UFBA, trabalha no curso de Educação Física desde 2009. Tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo realizada entre os anos de 1987 e 1991. Durante os anos de 1992 e 1993, cursou a especialização em Pensamento Pedagógico Brasileiro pela mesma instituição. Entre os anos de 2000 e 2003, cursou mestrado em Educação na Universidade de Brasília sob a orientação do professor Doutor Amarílio Ferreira Neto²⁵ cujo título foi: *A produção do conhecimento em educação física: considerações sobre as concepções de cultura e corpo nas monografias de conclusão de curso das universidades estaduais baianas*. Realizou seu doutorado entre os anos de 2009 e 2013 na UFBA, tendo como orientadora a professora Doutora Cecília de Paula Silva²⁶.

O gráfico da professora não se encontra disponível, pois, não há produção bibliográfica no período analisado.

Orientação:

- Mestrado – Amarílio Ferreira Neto é formado em Educação Física pela Universidade Federal da Sergipe no ano de 1984. Tem doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba no ano de 1999.
- Doutorado - Maria Cecília de Paula Silva tem formação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa no ano de 1989. É doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho tendo defendido no ano de 2002 a Tese cujo título “*Da Educação Física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*”.

²³ Disponível em: <http://jmp.home.sapo.pt/> Acessado em 26 março de 2014

²⁴ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1017231190433324>: Acessado em: 20 de março de 2014.

²⁵ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0813381772579489>: Acessado em: 20 de março de 2014.

²⁶ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7631240054495428> Acessado em: 20 de março de 2014.

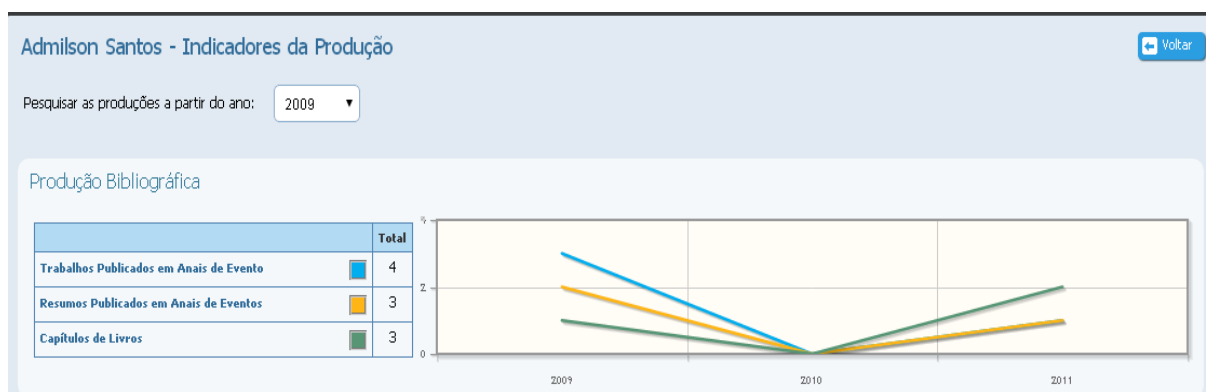
b) Departamento III

01- Admilson Santos²⁷, desde 1997 trabalha no curso de formação de professores de Educação Física da UFBA. Tem graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Salvador – UCSAL entre os anos de 1974 e 1976. Em 1986, realizou especialização em treinamento desportivo pela Universidade Gama Filho, instituição na qual cursou o mestrado em Educação Física, entre os anos de 1994 e 1997 – cujo título de defesa fora “*A representação das pessoas cegas*”, sob a orientação da professora Livre Docente Darcymires Ismaelino do Rego Barros²⁸.

Entre os anos de 2000 e 2004, já atuando enquanto professor da UFBA cursou o doutorado na Faculdade de Educação, nessa mesma instituição, tendo defendido a Tese intitulada: “*A representação de Esportes sob a Ótica de Pessoas Cegas*”, orientado pelo professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas²⁹.

Considerando as diferentes etapas da formação do professor, passamos para a descrição de sua Produção nos últimos cinco anos.

Gráfico 2 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



Conforme apresentado no gráfico acima, a produção bibliográfica do professor é composta por 10 textos gerados pelas atividades desenvolvidas até o ano de 2011, sendo estes divididas da seguinte forma: em 2009 a produção foi de um capítulo de livro, dois resumos

²⁷ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1090608140348091> Acessado em: 20 de março de 2014.

²⁸ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1115023850487287> Acessado em: 20 de março de 2014.

²⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2470034784958232> Acessado em 20 de março de 2014.

publicados em anais de eventos e três trabalhos publicados em eventos; já em 2010 não evidenciamos produções, apenas no ano de 2011, constatamos um capítulo de livro e um resumo publicado em eventos. Podemos constatar ainda, uma inconstância na Produção do conhecimento do professor nesse quinquênio, pois, seus produtos foram gerados a cada dois anos. Além disso, destacamos que não há produções realizadas em periódicos nesse período.

Orientação:

- Mestrado – Darcymires Barros é graduada em Educação Física pela Universidade do Brasil³⁰ entre os anos de 1951-1955; possui doutorado Universidade Gama Filho no ano de 1993. Não identificamos no Lattes os títulos de suas produções- Tese e dissertação.
- Doutorado – Miguel Angel Garcia Bordas tem graduação em filosofia, tendo realizado doutorado na mesma área de conhecimento no ano de 1976 na Universidade Complutense de Madrid, UCM Espanha, cuja Tese de doutoramento fora intitulada: *“A concepção de espírito e da liberdade na fenomenologia de Hegel”*.

02- Amélia Vitória de Souza Conrado³¹ atua no curso de formação de professores em Educação Física, da UFBA, desde o ano de 1998. Formou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco; Em, 1992, especializou-se em coreografia pela UFBA; e entre 1993 e 1996, cursou mestrado em Educação também UFBA, na qual apresentou como produto final a seguinte dissertação: *“Dança étnica afro-baiana: uma educação movimento”*, sob a orientação da professora Doutora Maria de Lourdes Siqueira³² Já entre os anos de 2002 e 2006, realizou o doutoramento na Faculdade de Educação da UFBA, tendo como título da sua tese: *“Capoeira Angola e Dança Afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia”*, sob a orientação do professor Doutor Edivaldo Machado Boaventura³³.

³⁰ A Universidade do Brasil foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo. Dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. Com a criação da Universidade do Brasil o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Esse projeto grandioso e altamente centralizador acabaria sufocando outras iniciativas mais liberais. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Apesar de enfatizar o aspecto democratizante do ensino universitário, o ministro [Capanema](#) criou uma universidade claramente destinada às elites. Nessa perspectiva se incluía o projeto grandioso de construção da Cidade Universitária, que pretendia ser o núcleo da cultura brasileira. As obras, no entanto, não chegaram a ser iniciadas na gestão de [Capanema](#). A Universidade do Brasil, com a reforma universitária iniciada em 1965, transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossieso/EraVargas/10_nos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil Acessado em: 16 de julho de 2014.

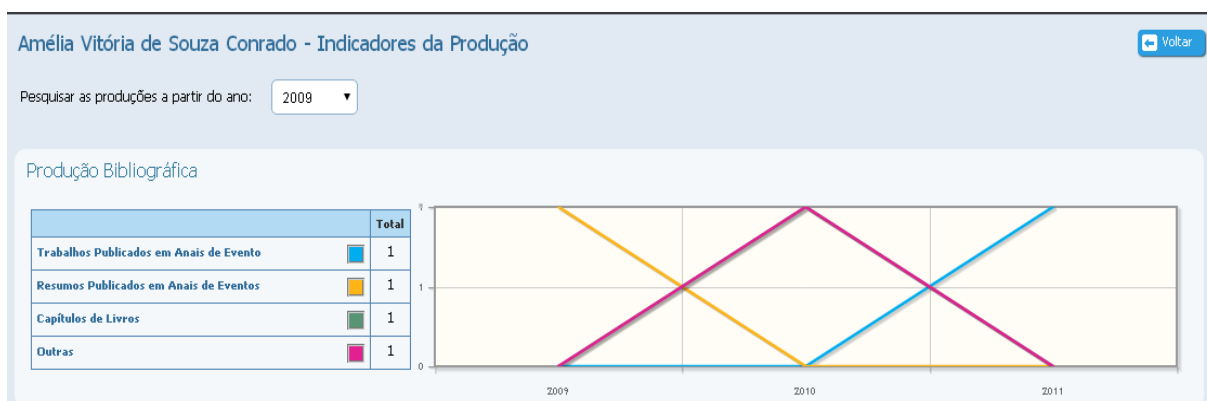
³¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1501867561383444> Acessado em: 20-março de 2014.

³² Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0537392766694036> Acessado em: 20 de março de 2014.

³³ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6025485838331204> Acessado em: 20 de março de 2014

Abaixo apresentamos o fluxo da produção da professora nos últimos cinco anos:

Gráfico 3 - Indicadores da produção extraído do currículo *Lattes*



Diante do gráfico podemos constatar que são quatro os produtos bibliográficos da professora: no ano 2009, um resumo publicado em anais de eventos; em 2010, um trabalho publicado em anais de eventos outra produção não especificada atividades realizadas; um capítulo de livro sem a declaração do ano. Assim, podemos reconhecer que não há uma regularidade na produção da professora, pois, ao longo de cinco anos foram poucas as produções científicas. Salientamos ainda, que no *Lattes* consta apenas a produção até o ano de 2011.

Orientação:

- Mestrado – Maria de Lourdes Siqueira³⁴ é pedagoga formada pela Universidade Federal do Maranhão, cujo doutorado em Antropologia Social e Etnologia realizaram-se na *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales*, entre os anos de 1986 e 1992.
- Doutorado – Edivaldo Machado Boaventura³⁵, Bacharel em Direito e cientista social pela UFBA, teve seu doutoramento realizado entre os anos de 1960 e 1961 na faculdade de Direito desta mesma instituição, cuja Tese recebeu o título de “*Incentivo ao desenvolvimento regional*”. Boaventura tem ainda, outro doutoramento em Administração Educacional, realizado entre os anos de 1978 1981 na Universidade Estadual da Pensilvânia nos Estados Unidos da América, tendo apresentado a Tese intitulada “*A study of the legal functions and responsibilities of the State Council of Education of Bahia, Brazil*”³⁶.

³⁴ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0537392766694036> Acessado em: 20 de março de 2014.

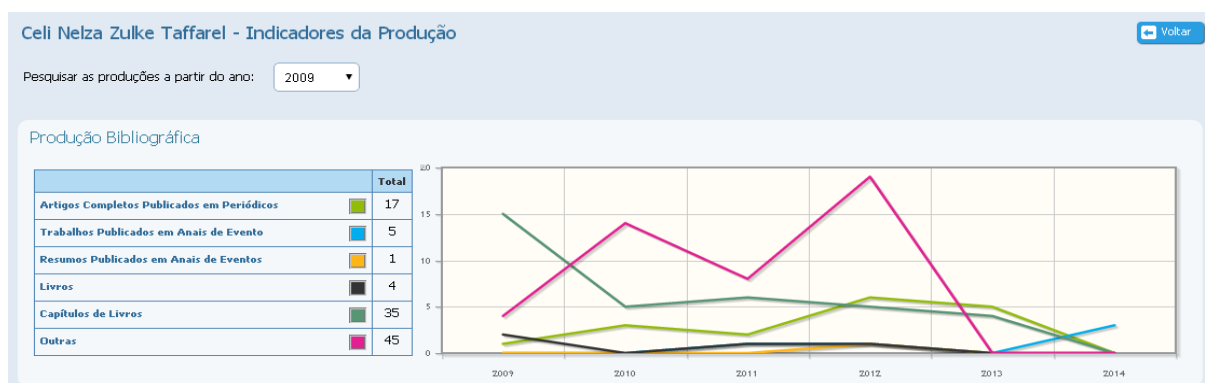
³⁵ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6025485838331204> Acessado em: 20 de março de 2014

³⁶ Um estudo das funções e responsabilidades legais do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Brasil.

03-Celi Neuza Zulke Taffarel³⁷. trabalha no curso de Educação Física e na Pós-graduação em Educação desde 2000, ambos da UFBA. Formou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco no ano de 1976; tem especialização em Ciência dos Esportes pela mesma instituição entre os anos de 1980 e 1981; cursou mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria entre 1981 e 1982, onde defendeu a dissertação intitulada: “Criatividade em aulas de Educação Física”, sob a orientação do professor Doutor Jurgen Dieckert³⁸. Em 1993, conclui seu doutoramento na Universidade Estadual de Campinas, cujo título da Tese foi “*A formação de profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com conhecimento no curso de Educação Física*”, agora, sob a orientação do professor Doutor Luiz Carlos de Freitas³⁹.

A produção de Taffarel no último quinquênio é a seguinte:

Gráfico 4 - Indicadores da produção extraído do currículo *Lattes*



No último quinquênio a elaboração teórica da professora apresentada no currículo *Lattes* soma um total de 107 produtos, sendo estes distribuídos: em 2009 foram dois livros, 15 capítulos de livros, um artigo publicado em periódicos e quatro outras publicações; no ano de 2010 foram produzidos cinco capítulos de livros, um artigo publicado em periódicos, e quatorze outras publicações; já em 2011, foram seis capítulos de livros, três artigos publicados em periódicos, além de oito outras publicações; em 2012 também identificamos, seis artigos

³⁷ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5691238604320892> Acessado: 20 de Março de 2014

³⁸ Não identificamos os dados do professor.

³⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3168061404328163> Acessado: 20 de Março de 2014

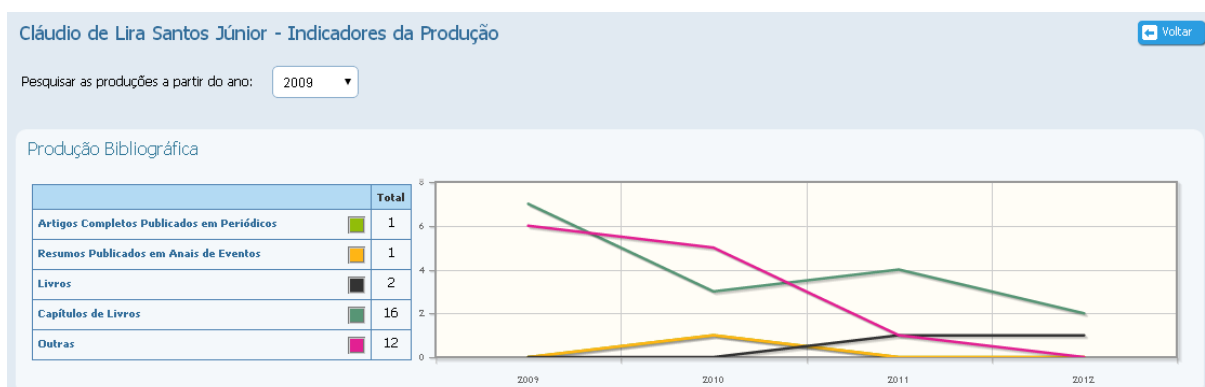
em periódicos, cinco capítulo de livros, um livro e um resumo publicado em eventos, bem como 19 outras publicações; por fim, em 2013, foram cinco artigos publicados em periódicos e quatro capítulos de livros.

Orientação:

- Mestrado - Jurgen Dieckert, não encontramos informações sobre o professor.
- Doutorado – Doutor Luiz Carlos de Freitas tem sua formação de doutorado em 1987, pela Universidade São Paulo, na área da psicologia experimental defendendo a Tese intitulada de “*Análise Experimental do Comportamento Aplicada à Educação: o caso brasileiro*”, sob a orientação da psicóloga Carolina Martuscelli Bori,⁴⁰, esta que, em 1954, defendeu Tese de doutorado na USP, cujo título fora “*Os experimentos de interrupção de tarefa e a Teoria de Motivação de Kurt Levin*”.

04-Cláudio de Lira Santos Júnior⁴¹, desde 2007 trabalha no curso de Educação Física, além da pós-graduação em Educação desde 2009, ambos da UFBA. Formou-se em Educação Física pela Universidade de Pernambuco em 1992; em 1994 obteve título de especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física Escolar pela UPE. Em sua trajetória acadêmica cursou ainda, mestrado na Faculdade de Educação da UFBA entre os anos de 1997 e 2000, tendo sua dissertação intitulada: “*O mito da erradicação do trabalho infantil via escola*”. Em 2005, defendeu sua tese: “*A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos*”, também na UFBA, sendo orientado nas duas pós-graduações - *Stricto Sensu* – pela professora Doutora Celi Neuza Zulke Taffarel.

Gráfico 5 - Indicadores da produção extraído do currículo *Lattes*



⁴⁰Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/%20journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/902194
Acessado em: 20 de Março de 2014

⁴¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0252424542941095>. Acessado em: 25 de março de 2014.

Observa-se a partir do gráfico um total de 32 produções bibliográficas no quinquênio analisado. Assim, em 2009 foram sete capítulos de livros e seis outras publicações não especificadas; no ano de 2010, três capítulos de livros e cinco outras publicações não especificadas, enquanto que em 2011, foram quatro capítulos de livros, um livro e outra publicação não especificada; no ano de 2012, foi um livro e um capítulo de livro. Cabe salientar que durante o ano de 2013 não está contabilizado, pois, o *Lattes* do professor não fora atualizado.

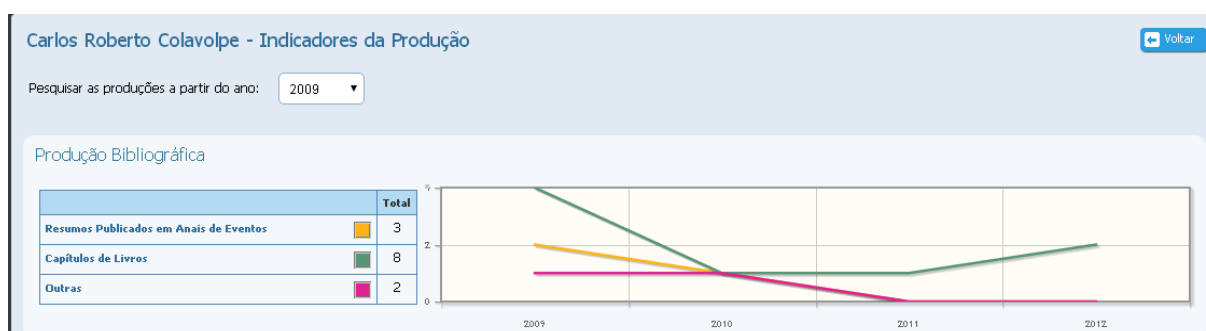
Orientação:

- Mestrado e Doutorado – Celi Nelza Zulke Taffarel Professora de Educação Física formada pela Universidade de Pernambuco; cursou seu doutoramento em Educação entre os anos de 1989 a 1993 na Universidade Estadual de Campinas, cujo título da Tese fora “A formação de profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com conhecimento no curso de Educação Física”,

05 - Carlos Roberto Colavolpe⁴² é graduado em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Guarulhos, em 1977, e trabalha no curso de Educação Física da UFBA desde 1980. Tem duas especializações, uma em Técnica Desportiva em Basquetebol pela USP – 1977 a 1978 e, outra em Treinamento Desportivo pela UFBA entre os anos de 2000 e 2002. Durante o período de 2003 e 2005 cursou mestrado na mesma instituição, onde defendeu a dissertação “*O Esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: realidade e possibilidades*”. Entre os anos de 2006 e 2010 realizou o seu doutoramento, cuja Tese intitulada “*Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação Física*” fora orientada pela a professora Doutora Celi Nelza Zulke Taffarel, esta que o orientou também no mestrado.

Abaixo segue o gráfico com a produção do professor nos últimos cinco anos.

Gráfico 6 - Indicadores da produção extraído do currículo *Lattes*



⁴² Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4704613429413602> Acessado em: 27 de março de 2014.

Durante o quinquênio analisado, o professor apresenta uma produção bibliográfica é de 13 elaborações desenvolvidas. Em 2009, dois resumos publicados em eventos, quatro capítulo de livros e duas outras produções não especificadas; em 2010, um capítulo de livro, um resumo publicado em eventos e outras; no ano de 2011, um capítulo de livro; já em 2012, apenas um capítulo de livro.

Orientação:

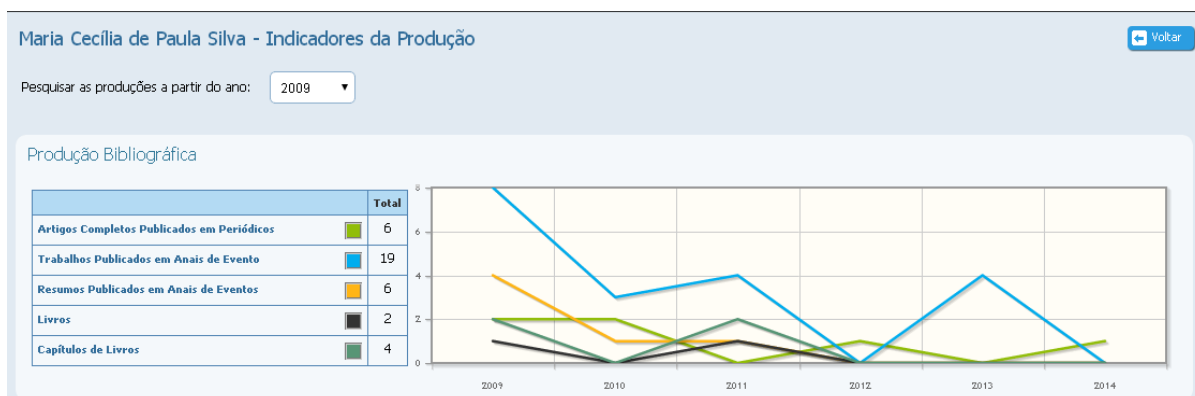
- Mestrado e Doutorado – Celi Nelza Zulke Taffarel Professora de Educação Física formada pela Universidade de Pernambuco; cursou seu doutoramento em Educação entre os anos de 1989 a 1993 na Universidade Estadual de Campinas, cujo título da Tese fora “A formação de profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com conhecimento no curso de Educação Física”,

6- Maria Cecília de Paula Silva⁴³ desde 2004 trabalha no curso de Educação Física da UFBA, além da pós-graduação em Educação também da UFBA, na qual está vinculada desde 2008. Formou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 1985 e 1989; tem especialização em Educação Física e Desporto Escolar pela mesma instituição entre os anos de 1990 e 1992. Cursou o mestrado pela Universidade Gama Filho nos entre os anos de 1996 e 1998 defendendo a dissertação intitulada: “*O esporte na proposta pedagógica de Educação Física do colégio Granbery*”. Já em 2002, defendeu sua Tese de doutorado pela mesma instituição, produção esta que recebe o título “*Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da faculdade de medicina do rio de janeiro*”, sob a orientação do Doutor Vitor Marinho⁴⁴ de Oliveira.

Gráfico 7 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes

⁴³ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7631240054495428>. Acessado em: 20 de março de 2014.

⁴⁴ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4288964453388273>. Acessado em: 20 de março de 2014



A produção bibliográfica da professora no quinquênio apresenta um total de 37 publicações. Assim, distribuídos por ano observa-se oito trabalhos completos e quatro resumos publicados em eventos, dois artigos completos publicados em periódicos, dois capítulos de livros e um livro, em 2009; três trabalhos completos publicados em anais de eventos, um resumo publicado em anais de eventos e dois artigos publicados em periódicos, em 2010; enquanto que no ano de 2011 foram quatro trabalhos completos e resumo publicado e eventos e um livro e em 2012, apenas um artigo publicado em periódico; já no ano de 2013, quatro trabalhos publicados em eventos.

Orientação:

- Mestrado/Doutorado – Doutor Vitor Marinho de Oliveira é professor de Educação Física, graduado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, mesma instituição que realizou seu doutorado em Educação entre os anos 1987 e 1993 defendendo a Tese intitulada: *“As pedagogias do Consenso e do Conflito - a produção teórica da Educação Física brasileira nos anos 80”*.

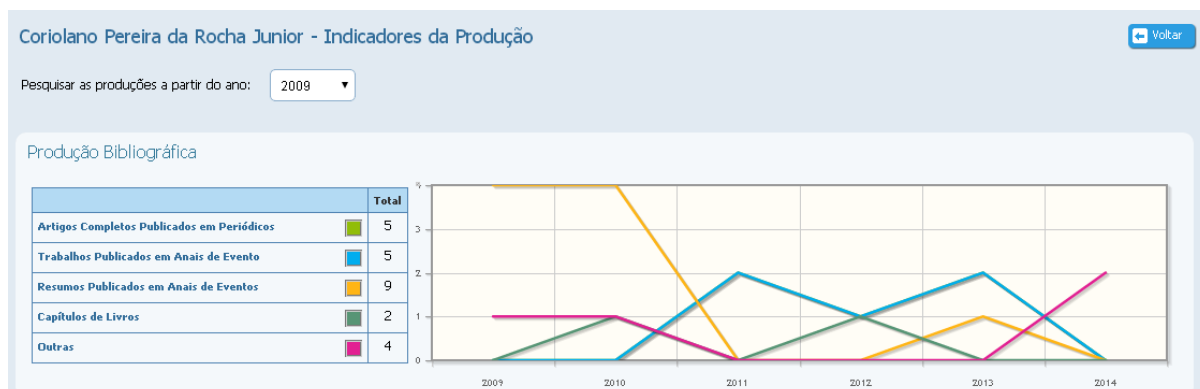
7 - Coriolano Pereira da Rocha Junior⁴⁵, desde 2005 trabalha no curso de Educação Física, na UFBA, onde atualmente é coordenador. Além disso, é professor da pós-graduação desde 2013. Formou-se em Educação Física Pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro entre os anos de 1989 e 1993. Realizou seu mestrado entre os anos 1998 e 2000 na Universidade Gama Filho, onde defendeu a dissertação intitulada *“Propostas pedagógicas em Educação Física: um olhar sobre a cultura corporal”*, sob a orientação do professor Doutor Antônio Jorge Gonçalves Soares⁴⁶. Já o doutorado em História Comparada, fora realizado entre os anos de 2009 e 2011 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo título da defesa

⁴⁵ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5043564877292093> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁴⁶ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9726601553271394> Acessado em: 26 de março de 2014.

fora: “*Esporte e Modernidade: Uma análise comparada da experiência esportiva no Rio de Janeiro e na Bahia*”, sob a orientação do professor Doutor Victor de Andrade Melo⁴⁷.

Gráfico 8 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



Assim, a produção total do professor é de 25 produtos, sendo distribuídos por ano da seguinte forma: em 2009, cinco resumos publicados em eventos e outras publicações não especificadas; em 2010, foram quatro resumos publicados em eventos, um capítulo de livros e outra publicação não especificada; no ano de 2011, foram dois trabalhos publicados em eventos; em 2012, um capítulo de livro e um trabalho publicado em eventos; por fim, no ano de 2013, foram dois artigos completos publicados em periódicos e um resumo publicado em anais de eventos. Desse modo, a soma da produção do professor distribuída anualmente, reflete uma média de cinco produtos por ano.

Orientação:

- Mestrado – Doutor Antônio Jorge Gonçalves Soares, formado em Educação Física pela Universidade Gama Filho em 1984. É Doutor em Educação Física pela mesma instituição, defendeu no ano de 1998 a Tese fora cujo título: *Futebol, raça e nacionalidade: releitura da história oficial*.
- Doutorado – Victor de Andrade Melo⁴⁸. Formou-se em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro entre os anos de 1989-1993, realizou seu doutoramento também Educação Física pela Universidade Gama Filho entre os anos

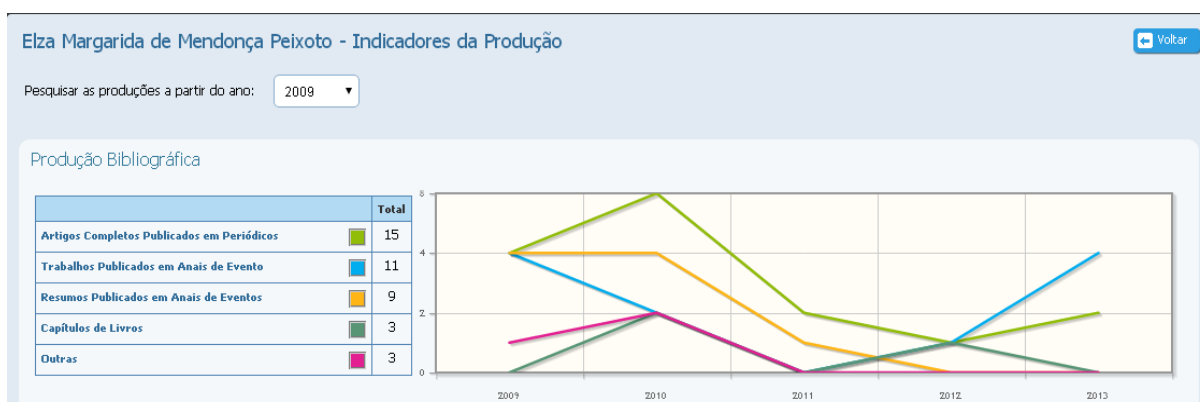
⁴⁷ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9730234823420258> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁴⁸ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9730234823420258> Acessado em: 26 de março de 2014.

de 1996-1999 defendendo a Tese intitulada “*Cidade Sportiva: primórdios do esporte na cidade do Rio de Janeiro (1849-1903)*”.

8 - Elza Margarida de Mendonça Peixoto⁴⁹ trabalha na graduação em Educação Física e na pós-graduação em Educação desde 2011, ambos da UFBA. Formou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas entre os anos de 1986 e 1990; tem Especialização em Recreação e Lazer pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas; realizou o mestrado na mesma instituição, defendendo a dissertação “*Para não deixar o cérebro na Máquina*”, sob a orientação do professor Doutor Nelson de Carvalho Marcelino⁵⁰. É doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP tendo defendido a Tese intitulada: “*Estudos do Lazer no Brasil: Apropriação da obra de Marx e Engels*” no ano de 2007, sob a orientação do professor Doutor José Claudinei Lombardi⁵¹.

Gráfico 9 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



A totalidade da elaboração teórica da professora apresentada no gráfico é de 41 produtos no quinquênio. Assim, em 2009, foram quatro artigos publicados em periódicos, quatro resumos e quatro trabalhos publicados em anais de eventos e outra publicação não especificada; em 2010, cinco artigos publicados em periódicos quatro resumos publicados em anais de eventos, um capítulo de livro e outras duas publicações não especificada; no ano de 2011 sua produção declina para dois artigos completos em periódico e um resumo publicado em anais de evento; em 2012 são apenas um capítulo de livro e um artigo completo em periódico; no ano de 2013 foram quatro trabalhos publicados em anais de eventos e dois capítulos de livros.

⁴⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8251505193270837> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁵⁰ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2515914766946476> Acessado em: 26 de março de 2014

⁵¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9792876515583843> Acessado em: 26 de março de 2014

Orientação:

- Mestrado – Nelson de Carvalho Marcelino tem graduação em ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica no ano de 1972. Tem seu doutorado realizado na Universidade Estadual de Campinas no ano de 1988, tendo defendido a tese: “*Fundamentos filosóficos para uma pedagogia da animação, no início do processo de escolarização*”.
- Doutorado – José Claudinei Lombardi é cientista social formado pela UNICAMP no ano de 1976, onde realizou seu doutorado em Filosofia e História da Educação entre os anos de 1987 e 1993, cujo título de defesa fora “*Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente*”.

9 - Claudia Miranda Souza⁵², em 1996 inicia sua atuação no curso de Educação Física da UFBA. Graduada em Educação Física, pela Universidade Católica do Salvador entre os anos de 1987 e 1990, além de especialista em Avaliação de Performance Motora pela Universidade Estadual de Londrina desde 1991. cursou mestrado em Saúde Coletiva na Universidade Estadual de Feira de Santana, defendendo a dissertação: “*Concepções de Saúde em Educação Física na Bahia*”, sob a orientação da professora Doutora Maura Maria Guimarães de Almeida⁵³. Ainda na UFBA, agora em 2003, defendeu a tese: “*Atividade Física Esportiva em Espaço Público: uma abordagem etnográfica em saúde*” no Instituto de Saúde Coletiva, sob a orientação do professor Doutor Carlos Alberto Caroso⁵⁴.

O gráfico da professora não se encontra disponível, pois, não há produção bibliográfica no período analisado.

Orientação:

- Mestrado – Maura Maria Guimarães de Almeida É enfermeira formada pela Universidade Federal da Bahia no ano de 1966. Tem o doutorado pela mesma instituição realidade no ano de 1998 tendo defendido a Tese cujo título “*Estatus social e fertilidade, Salvador, Bahia*”.
- Doutorado – Carlos Alberto Caroso. Cientista social pela UFBA tem o seu doutorado em antropologia pela *University of Califórnia Los Angeles*, defendeu sua Tese sob o título: *Adaptation, Comercial Change & Choice in a Polish-Brazilian Community-*

⁵² Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3918324793566149> Acessado em: 26 de março de 2014.

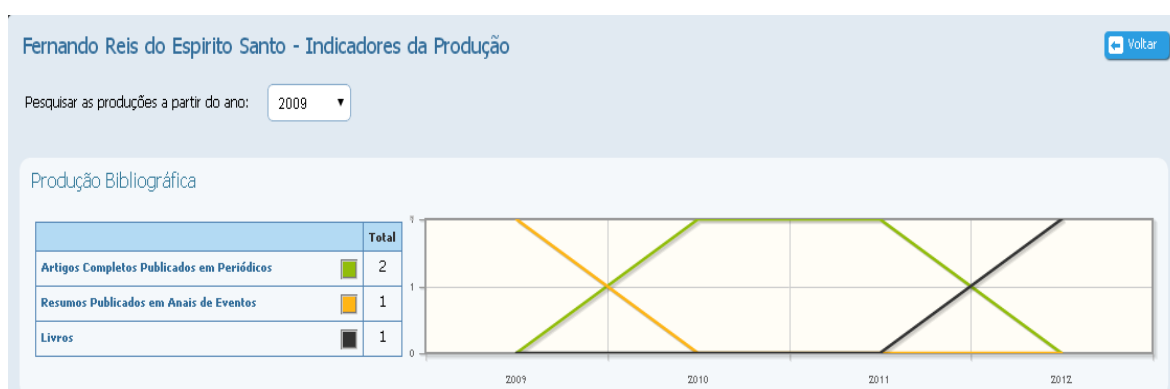
⁵³ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5691497781634516> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁵⁴ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9491155802141862> Acessado em: 26 de março de 2014.

adaptação, Mudança Comercial e escolha em um polaco-brasileiro comunitário no ano de 1988.

10 - Fernando Reis do Espírito Santo⁵⁵ é professor no curso de Educação Física⁵⁶ da UFBA, desde 1996, onde cursou o mestrado em Educação, entre os anos de 1992 e 1996 defendendo a dissertação intitulada: “*Currículo e formação profissional: em buscas de uma nova proposta*”, sob a orientação do professor Doutor Edivaldo Machado Boaventura. Já seu doutoramento fora realizado, entre 1999 e 2004, na Pontifca Universidade Católica de São Paulo, cuja tese intitula-se “*Política de reformulação curricular em Educação Física no Brasil*”, sob a orientação da professora Doutora Ana Maria Saul⁵⁷.

Gráfico 10 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



Considerando que a última atualização do Lattes do professor foi em 2012, a sua produção ao longo dos quatro anos gerou quatro produtos, assim apresentada: em 2009, um resumo publicado em anais de evento; em 2010, foi um artigo completo publicado em evento; em 2011, outro artigo completo publicado em evento e em 2012 um livro publicado.

Orientação:

- Mestrado – Edivaldo Machado Boaventura⁵⁸, Bacharel em Direito e cientista social pela UFBA, teve seu doutoramento realizado entre os anos de 1960 e 1961 na faculdade de Direito desta mesma instituição, cuja tese recebera o título de “*Incentivo ao desenvolvimento regional*”. Boaventura tem ainda, outro doutoramento em Administração Educacional, realizado entre os anos de 1978 1981 na Universidade Estadual da Pensilvânia nos Estados Unidos da América, tendo apresentado a tese

⁵⁵ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7790891787310902> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁵⁶ Não encontra-se no lattes a formação de graduação.

⁵⁷ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1924505851256944> Acessado em: 26 de março de 2014.

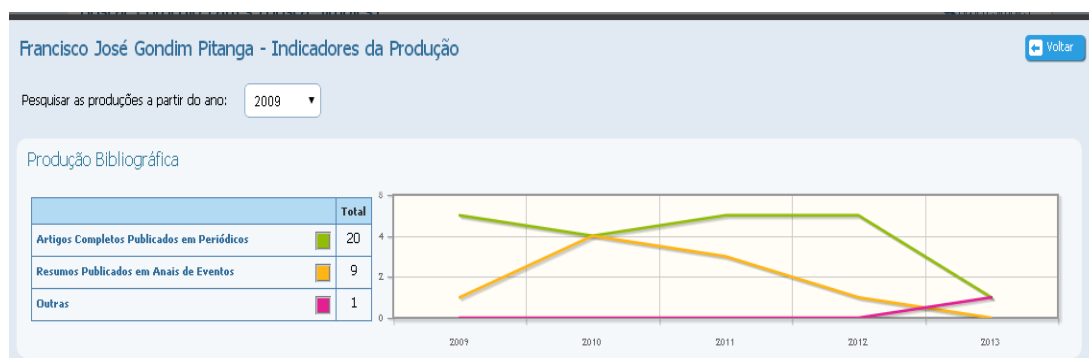
⁵⁸ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6025485838331204> Acessado em: 20 de março de 2014.

intitulada “*A study of the legal functions and responsibilities of the State Council of Education of Bahia, Brazil*”.

- Doutorado – Ana Maria Saul é psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujo doutoramento foi em Psicologia da Educação pela mesma instituição, fora defendida a tese com o título “*Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*”, no ano de 1985.

11 - Francisco José Gondim Pitanga⁵⁹ desde 1992 é professor do curso de Educação Física da UFBA. Formou-se em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador, entre os anos 1976 e 1981. Em 1998. Com o título “*Associação entre nível de prática de atividade física e variáveis de aptidão física relacionada à saúde*”, formou-se mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, cuja orientação fora do professor Doutor Dartagnan Pinto Guedes⁶⁰. Já seu doutoramento, fora realizado entre os anos de 2000 e 2004 pelo Instituto de Saúde Coletiva, da, sob a orientação da professora Doutora Inês Lessa⁶¹, cujo título fora “*Associação entre índice de conicidade e outros indicadores antropométricos de obesidade com risco coronariano em adultos na cidade de Salvador-BA*”.

Gráfico 11 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



A produção bibliográfica do professor no último quinquênio, expressa um total de 30 t que estão divididas anualmente da seguinte forma: em 2009 foram cinco artigos completos

⁵⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5609019754479758> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁶⁰ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3133916929217420> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁶¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8908786774344197> Acessado em: 26 de março de 2014.

publicados em periódicos e um resumo publicado em anais de eventos, no ano de 2010, foram quatro artigos completos publicados e periódicos e quatro resumos publicados em anais de eventos; e 2011 foram cinco artigos completos publicados em periódicos e três resumos publicados em anais de eventos; em 2012 a produção foi de seis artigos completos publicados em periódicos e um resumo publicado em anais de eventos; em 2013 ocorre uma queda significativa na produção do professor para um artigo completo publicado em periódico e outra produção não especificada. Dividindo a produção do professor por ano chegaremos ao total de seis produtos por ano.

Orientação:

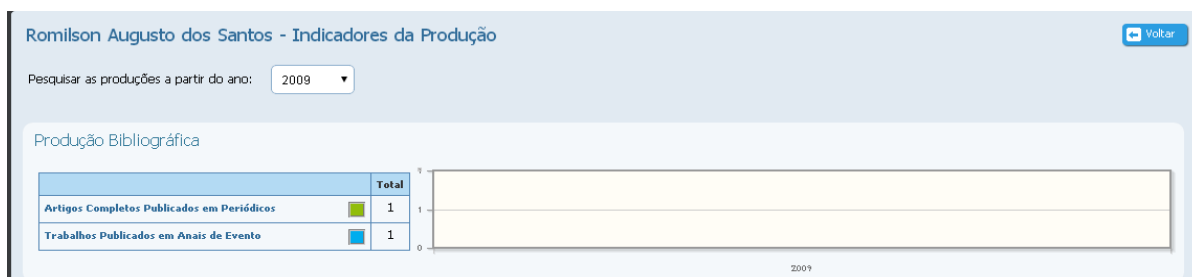
- Mestrado – Dartagnan Pinto Guedes é professor de Educação Física formado pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 1974. Doutor pela Universidade de São Paulo cuja tese defendida foi: *Crescimento, Composição Corporal e Desempenho Motor em Crianças e Adolescentes do Município de Londrina (PR), Brasil*.
- Inês Lessa é médica e doutora pela UFBA em Medicina e Saúde, cuja tese fora defendida com o título “*Perdas Fetais de Chagásicas: estudo caso-controle*”, no ano de 1982.

13 - Romilson Augusto dos Santos⁶² trabalha no curso de Educação Física da UFBA desde 1994, sendo graduado em Educação Física, desde 1987 pela Universidade Católica do Salvador, além de especialista em Metodologia da Educação Física Infantil realizado também em 1987 pela mesma instituição. Entre os anos de 1997 e 2001, realizou seu mestrado em Educação na UFBA, onde defendeu a dissertação intitulada “*Os sentidos e significados do lazer na formação escolar na região de Xingó*”. Já o doutorado, concluído em 2011 fora defendido com a tese intitulada “*Educação e Cultura Juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas*”, ambas as formações fora orientadas pelo professor Doutor Roberto Sidnei Macedo⁶³.

Gráfico 12 - Indicadores da produção extraído do currículo *Lattes*

⁶² Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6925917284894954>. Acessado em: 26 de março de 2014.

⁶³ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4548303459275924>. Acessado em: 26 de março de 2014.



A produção do professor corresponde apenas ao ano de 2009, com um artigo completo publicado em periódico e trabalhos completos publicados em eventos, o que soma 2 produtos.

Orientação

- Mestrado/doutorado – Roberto Sidnei Macedo, é psicólogo formado pelo Centro Unificado de Brasília, em 1975 e doutor em Ciências da Educação pela *Univeversité de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis França* tendo defendido no ano de 1995 a tese cujo título: *Enfance et education approche actionnaliste et phenomenographic de programmes publiques d'education prescolaire a Bahia-Brasil*.

14 - José Ney do Nascimento Santos⁶⁴ desde 1978, trabalha no curso de Educação Física da UFBA, é graduado, em Educação Física, no ano de 1978, pela Universidade Católica de Salvador, além de especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação do Ensino Superior de Pernambuco, em 1988, e em Gestão Pública e Planejamento de Projeto pela Faculdade de Ciências Contábeis, em 2009.

O gráfico do professor não se encontra disponível, pois, não há produção bibliográfica no período analisado.

15 - Nair Casagrande⁶⁵ trabalha no curso de Educação Física desde o ano de 2004. Tem formação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizada em 1997, além de especialização em Administração Escolar Gestão e Gerenciamento Educacional realizada em 2000. Cursou o mestrado em Serviço Social entre os anos de 1999 e 2001 na Universidade Federal de Pernambuco apresentando, enquanto produto final, a dissertação intitulada “*O processo de trabalho pedagógico no MST: Contradições no campo da cultura corporal*”, cuja orientadora, fora a professora Doutora Fátima Gomes de Lucena⁶⁶. Já o doutorado, cursado entre os anos de 2003 e 2007, na Universidade Federal do Rio Grande

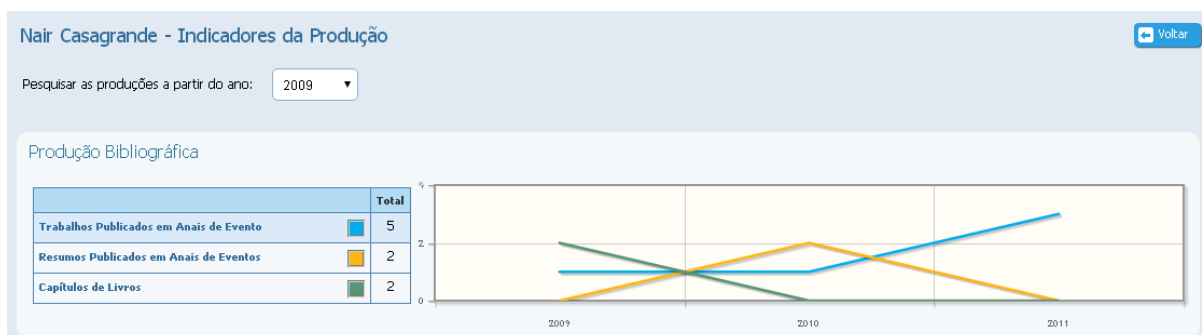
⁶⁴ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5451738049150404> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁶⁵ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2870620878622187> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁶⁶ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5711515967222500> Acessado em: 26 de março de 2014.

do Sul, fora defendido com a tese “*A pedagogia socialista no XXI: as contribuições da pedagogia da terra*”, sob a orientação da professora Doutora Carmem Lúcia Bezerra⁶⁷ Machado. Nos dois momentos de formação *Stricto Sensu* teve a co-orientação da professora Doutora Celi Nelza Zulke Taffarel.

Gráfico 13 - Indicadores da produção extraído do currículo *Lattes*



A produção da professora, apresentada apenas entre os anos de 2009 e 2011, corresponde a nove produtos. Sendo em 2009, dois capítulos de livros e um artigo completo publicado em eventos; no ano de 2010, dois resumos publicados em anais de eventos e um trabalho completo publicado em anais de eventos; já em 2011 e três artigos completos publicados em anais de eventos.

Orientadores:

- *Mestrado* – Fátima Lucena é formada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Paraíba no ano de 1973. Doutora em ciências sociais pela Universidade Estadual de Campinas, cuja tese defendida fora “*Mulheres da terra: um estudo sobre saúde e gênero na área rural de Pernambuco*”.
- *Doutorado* – Carmem Lúcia Bezerra. A professora Machado é cientista social formada pela UFRGS, possui doutorado em Educação pela PUC/RJ tendo defendido no ano de 1997 a tese intitulada: “*Desafios Presentes na Universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro*”.

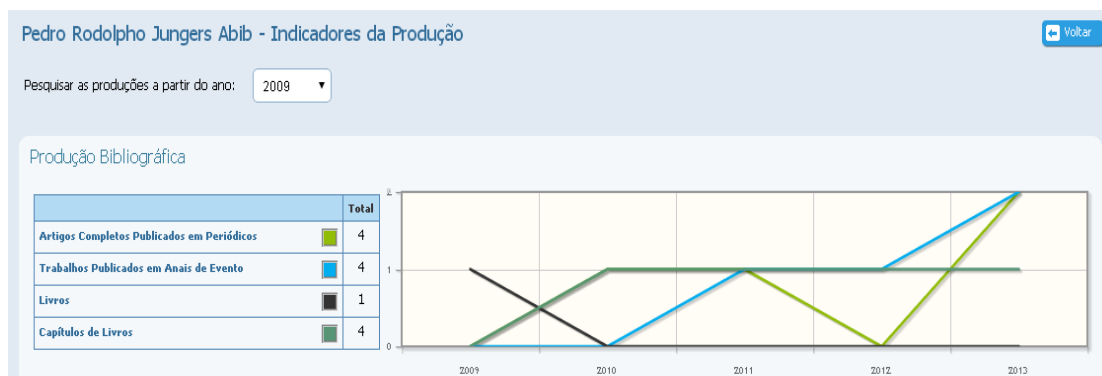
16 - Pedro Rodolpho Jungers Abib⁶⁸ trabalha no curso de Educação Física da UFBA desde 1995. Formou-se em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes entre os anos de 1980 e 1982; tem duas especializações, uma em Ciência do Esporte, pela mesma instituição e, outra em Voleibol pela Universidade de São Paulo, ambas no ano de 1983. cursou ainda, mestrado em Educação, entre os anos de 1995- e 1997, na UFBA, sob a

⁶⁷ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3967166052798504> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁶⁸ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8287621182146633> Acessado em: 26 de março de 2014.

orientação do professor Doutor Sérgio Coelho Borges de Farias⁶⁹, cujo título fora “*Abordagem Sócio-Antropológica em Educação Física Escolar*”. Agora, nos anos de 2000 e 2004, cursou doutorado na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da professora Dra. Nelza Maria Mendes Gusmão⁷⁰, cuja tese fora intitulada: “*Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda*”.

Gráfico 14 - Indicadores da produção extraído do currículo Lattes



O currículo *Lattes* do professor apresenta no último quinquênio um total de 13 produções. No ano de 2009 um livro publicado; em 2010 um capítulo de livro e um artigo publicado em periódico; no ano de 2011 um capítulo de livro, um trabalho publicado em anais de eventos e um artigo completo publicado em periódico; em 2012 um capítulo de livro; Já em 2013, dois artigos publicados em periódicos, um capítulo de livro e dois trabalhos publicados em anais de eventos.

Orientação:

- Mestrado – Sérgio Coelho Borges Farias é físico formado pela universidade Federal da Bahia no ano de 1975. Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo no ano de 1989 tendo defendido a tese “*metodologia de ensino para um teatro instrumental*”.
- Doutorado – Nelza Maria Mendes Gusmão Cientista social pela PUC/SP no ano de 1973, possui doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo-USP, defendeu a tese intitulada: *A Dimensão Política da Cultura Negra no Campo: uma luta, muitas lutas no ano de 1990*.

⁶⁹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5121688341162778> Acessado em: 26 de março de 2014.

⁷⁰ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6307432429392251> Acessado em: 26 de março de 2014.

Posto de maneira específica a caracterização dos professores, apresentamos a seguir um quadro síntese sobre as instituições onde foram realizadas suas formações considerando: graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Cabe salientar que do quadro de professores levantados, não identificamos os currículos *Lattes* do professor Antônio Luiz Ferreira Bahia e da professora Maria Elisa Lemos Cunha.

Quadro 2– Síntese das instituições onde os professores realizaram suas formações

Autor	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Admilson Santos	UCSAL	UGF	UGF	UFBA
Amélia Vitória de Souza Conrado	UFPE	UFBA	UFBA	UFBA
Celi Nelza Zulke Taffarel	UFPE	UFPE	UFSM	UNICAMP
Augusto César Leiro	UCSAL	X	UFBA	UFBA/UL
Carlos Roberto Colavolpe	FIG	USP	UFBA	UFBA
Cláudio de Lira dos Santos Júnior	UPE	UPE	UFBA	UFBA
Maria Cecília de Paula	UFV	UFV	UGF	UGF
Coriolano Pereira da Rocha Junior	UERJ	X	UGF	UFRJ
Elza Margarida de Mendonça Peixoto	UFAL	UNICAMP	UNICAMP	UNICAMP
Claudia Miranda Souza	UCSAL	UEL	UEFS	UFBA
Fernando Reis do Espírito Santo	X	X	UFBA	PUC/SP
Francisco José Gondim Pitanga	UCSAL	X	UFSM	UFBA
Romilson Augusto dos Santos	UCSAL	X	UFBA	UFBA
José Ney do Nascimento Santos	UCSAL	FESP-FCC	X	X
Nair Casagrande	UFRGS	X	UFPE	UFRGS
Pedro Rodolpho Jungers Abib	UMC	UMC	UFBA	UNICAMP
Sandra Regina Marchesi	UFES	UFES	UB	UFBA

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

O quadro acima apresentada sobre a formação acadêmica dos professores nos permite identificar que, 10 realizaram sua graduação na região nordeste, sendo 06 na Bahia – UCSAL; três em Pernambuco – duas (02) na UFPE, uma na UPE, e uma (01) em Alagoas – UFAL. Sete (07) professores que fizeram suas graduações nas regiões sul e sudeste. Destes, cinco (05) professores na região sudeste: dois (02) realizaram em São Paulo – FIG e UMC; um no Rio de Janeiro – UERJ, uma em Minas Gerais – UFRV, e uma no Espírito Santo – UFES; e uma professora na região sul: Rio Grande do Sul – UFRGS. Observa-se ainda, que apenas o professor Fernando Espírito Santo não apresenta no *Lattes* informações sobre sua graduação.

Considerando o quadro, observa-se que dos 17 em questão 11 apresentam em seus currículos *Lattes* curso de especialização. Destes, cinco (0) realizaram os cursos nos estados da região Sudeste, sendo, quatro (04) em São Paulo – UNICAMP, USP, UMC, FESP – FCC –

uma (01) no Rio de Janeiro – UGF – um (01) em Minas Gerais – UFV. Já na região Sul, consta apenas um (01) em Londrina – UEL; quatro (04) professores realizaram suas especializações na região Nordeste, a saber; dois (02) na Bahia – UFBA e UEFS – dois em Pernambuco – UFPE e UPE. Destaca-se ainda, que seis (06) professores não apresentam em seus respectivos currículos Lattes registros sobre cursos de especialização.

Na fase do mestrado são 16 professores se titularam em diferentes regiões do país. Destes, nove (09) na região Nordeste, sendo oito (08) na Bahia – sete (07) na UFBA e uma (01) na UEFS – e, um (01) em Pernambuco – UFPE; quatro (04) professores realizam o mestrado na região Sudeste – três (03) no Rio de Janeiro – UGF e um (01) em São Paulo – UNICAMP; dois na região Sul – UFRGS; um cursou o mestrado na região Centro-Oeste no estado de Brasília – UB.

No doutorado, identificamos que nove (09) professores cursaram na região Nordeste, todos na Bahia – UFBA – sendo que um realizou sanduiche com a UL. Seis (06) professores realizaram seus doutorados na região Sudeste – três (03) na UNICAMP, um (01) na UGF, um (01) na UFRJ, e um (01) na PUC/SP.

Dessa forma podemos apontar a seguinte predominância regional nos níveis de formação; na graduação 11 (68,5%) dos professores realizaram em instituições da região Nordeste; quatro (25%), em instituições da região Sudeste e uma (6,25%) na região Sul. Se tratando de especialização sete (43,75%) realizaram em as instituições região Sudeste, quatro (6,25%) na região Nordeste, seis (37,5%) não realizaram especializações. Na formação do mestrado prevalece com nove (56,25%) as instituições na região Nordeste, seguida da região Sudeste com quatro (25%), e a região Sul com uma (6,25%). Já no doutorado, nove (56,25%) foram realizados em instituições da região Nordeste, seis (37,5%) na região Sudeste e, uma (6,25%) em instituição da região Sul.

Assim, podemos destacar que no processo de formação considerando graduação, especialização, mestrado e doutorado, há uma predominância das instituições da região Nordeste perante as instituições da região Sul e Sudeste.

Outro ponto a ser destacado relacionado com os dados do quadro é que os professores do curso de Educação Física da UFBA que iniciaram suas atividades antes dos anos 2000, todos (07) realizaram ou mestrado ou doutorado na UFBA, sendo que quatro realizaram o mestrado e doutorado. Assim, podemos identificar um processo de qualificação por dentro da

própria universidade. Já os (09) que entram depois dos anos 2000, tiveram suas titulações realizadas em diferentes Universidades, antes de se tornarem professores da Universidade.

Perante essa condição, apresentamos abaixo um quadro síntese que nos permite visualizar de conjunto como está distribuída a produção bibliográfica do quinquênio referente aos anos de 2009 a 2013 dos professores.

Quadro 3 – Síntese da produção bibliográfica dos professores

Autor	Artigo (periódico)	Trabalho (anais)	Resumo (anais)	Livro	Capítulo (livro)	Publicação não especificada	Total
Admilson Santos	X	4	3	X	X	X	7
Amélia V. de S. Conrado	X	1	1	X	1	1	4
Celi Nelza Z. Taffarel	17	5	1	4	35	45	107
Augusto César Leiro	2	11	2	1	3	4	23
Carlos Roberto Colavolpe	X	X	3	X	8	2	13
Cláudio de Lira dos S. Jr	1	x	2	2	16	12	32
Maria Cecília de Paula	6	19	6	2	4	X	37
Coriolano P. da Rocha Jr	5	5	9	X	2	2	23
Elza M. M. Peixoto	15	11	9	0	3	3	41
Claudia Miranda Souza	X	X	X	X	X	X	X
Fernando Reis do E. Santo	2	X	1	1	X	X	4
Francisco José G. Pitanga	20	X	9	X	X	1	30
Romilson Augusto dos S.	1	1	x	X	X	X	2
José Ney do N. Santos	X	X	X	X	X	X	X
Nair Casagrande	5	X	2	X	2	X	9
Pedro Rodolpho J. Abib	4	4	X	1	4	X	13
Sandra Regina Marchesi	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Diante do quadro síntese, acerca da produção bibliográfica dos professores, podemos identificar que, há uma disparidade na produção: professores que produzem de forma elevada, medianamente, baixa e, outros que no último quinquênio não apresentam em seu currículo produção do conhecimento. Todavia, não podemos imputar aos indivíduos, falta de produção com conceito Qualis definidos pelas agências de fomento. Tal contexto, gera a necessidade de aprofundar nossa investigação, para apontarmos os condicionantes histórico, que vem

incidindo objetiva e subjetivamente nas condições de trabalho dos professores não possibilitando dedicação parcial para produção de conhecimento científico.

I. 5. CARACTERIZAÇÃO DAS TESES DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA

Nesse momento passamos a caracterização das 13 teses que serão analisadas. Abaixo apresentamos um quadro com código da produção, autor, título, ano de ingresso no curso de Educação Física da UFBA e ano de defesa, para que possamos ter uma visão de conjunto do objeto investigado.

Quadro 4 – Síntese dos autores, título da tese, ano de ingresso no curso de EDF da UFBA e ano de defesa da tese

Código	Autor	Título	Objeto	Ano de entrada na UFBA	Ano de defesa
T-1	Admilson Santos	Representação de Esportes sob a Ótica de Pessoas Cegas	“[...] nosso objeto de estudo é a opinião, atitude e o estereótipo de grupos de cegos em relação ao esporte que praticam”. (p. 42)	1997	2004
T-2	Amélia Vitória de Souza Conrado	Capoeira Angola e Dança Afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia	“[...] tem por objeto de pesquisa a Capoeira Angola e a Dança Afro e suas ações pedagógicas como possibilidades para construção de políticas de Educação Multicultural em Salvador-Bahia.” (p. 18)	1998	2006
T-3	Augusto Cesar Rios Leiro	Educação e mídia esportiva: Representações sociais da juventude	“[...] a possibilidade de contribuir com o debate sobre as representações da juventude e seus interesses culturais em torno do esporte contemporâneo e com as urgentes reflexões críticas acerca dos discursos midiáticos e científicos referentes à comunicação esportiva” (p. 20-21)	1995	2004
T-4	Carlos Roberto Colavolpe	Sociedade educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores	O trato com o conhecimento esporte no currículo de formação de professores como mediador para uma formação humana emancipatória (p. 23)	1980	2010
T-5	Cláudio de Lira Santos Júnior	A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos	Tem como objeto de estudo a formação dos professores e os parâmetros teórico-metodológicos. (xiii)	2007	2005
T-6	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	Estudos do Lazer no Brasil - Apropriação da obra de Marx e Engels	Propomo-nos, mais além, encontrar explicações para a questão como estes estudos do lazer apropriam a obra matriz do marxismo , quais as motivações desta apropriação e qual o contexto que a explica. (p. 4)	2011	2007
T-7			Delimitamos, portanto, como objeto de estudo o trabalho pedagógico na formação do educador/a	2004	2007

	Nair Casagrande	A pedagogia socialista no século xxi: as contribuições da pedagogia da terra.	do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA/IEJC), localizado em Veranópolis, Rio Grande do Sul. (p. 23)		
T-8	Celi Nelza Zülke Taffarel	A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física	O presente estudo insere-se na temática "formação profissional" e aborda, especificamente, a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física (p. XIII)	2000	1993
T-9	Pedro Rodolpho José Jungers Abib	Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda	Para tal tarefa elegemos a capoeira angola, manifestação da cultura afro-brasileira das mais significativas, como campo privilegiado de estudo, na tentativa de buscar os sentidos, e significados, esforçando-nos para construir elementos de análise que deem conta de interpretar sua simbologia, ritualidade e ancestralidade, como parte de elementos da cosmogonia africana, enquanto sistema religioso/simbólico que influencia essa manifestação. [...] (p. VII)	1995	2004
T-10	Maria Cecília de Paula Silva	Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro	Realizei, portanto, um recorte teórico da problemática da Educação Física/saúde na escola, e da concepção de corpo então veiculada pelas teses da FMRJ no final do século XIX. (p. 3)	2004	2002
T-11	Coriolano Pereira da Rocha Junior	Esporte e Modernidade: Uma análise comparada da experiência esportiva no Rio de Janeiro e na Bahia	[...] analisamos comparativamente os primórdios do esporte nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, definindo as práticas que foram significativas, sempre procurando estabelecer os vínculos entre a experiência esportiva e construção dos projetos de modernidade. (p. 32)	2005	2011
T-14	Fernando José Gondim Pitanga	Associação entre índice de conicidade e outros indicadores antropométricos de	o poder discriminatório do índice de conicidade e de outros indicadores antropométricos de obesidade	1992	2004

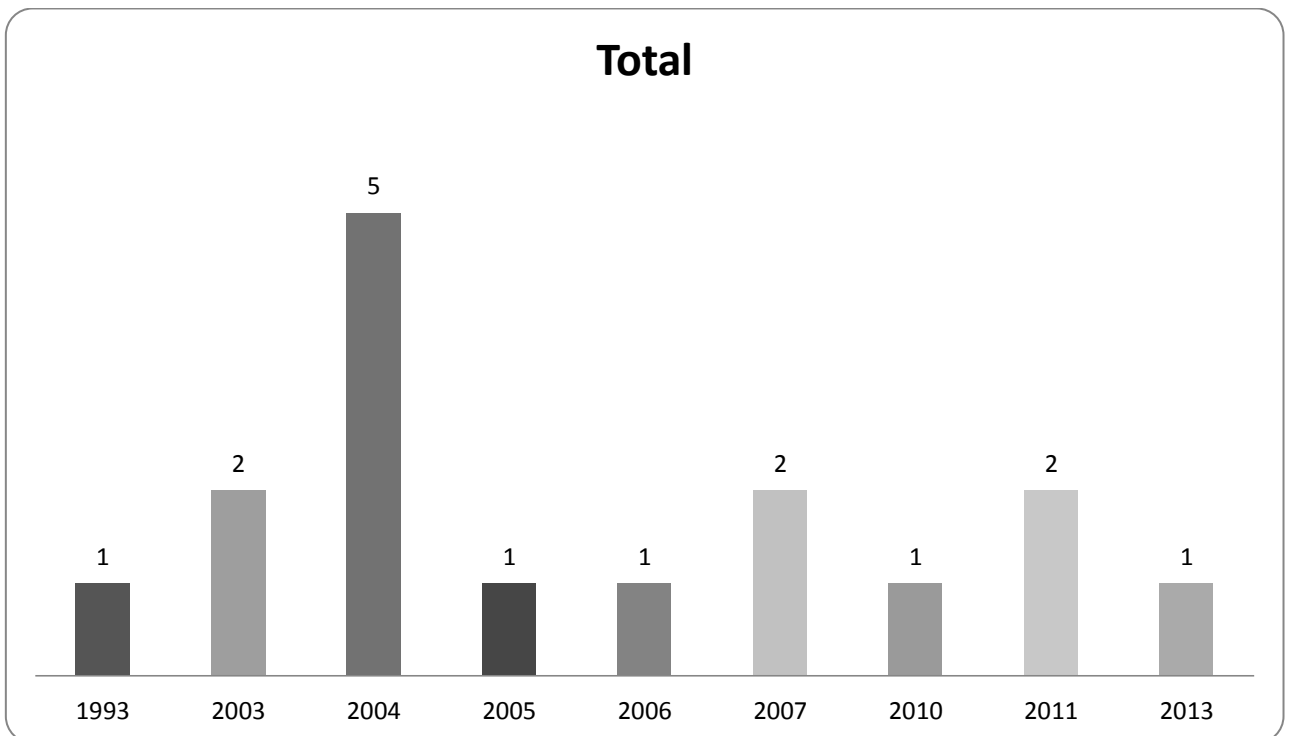
		obesidade com risco coronariano em adultos na cidade de Salvador-BA	para identificar risco coronariano elevado em adultos de ambos os sexos na cidade de Salvador-Ba (p 23)		
T-15	Regina Sandra Marchesi	A produção do conhecimento em educação física: considerações sobre as concepções de corpo	As concepções de cultura e corpo nas monografias das universidades e públicas e nos projetos	2009	2013
T16	Romilson Augusto dos Santos	Educação e Cultura Juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas	“[...] tomamos como objeto de investigação as culturas juvenis contemporâneas , principalmente aquelas em situação de exclusão e vulnerabilidade. (p. 16)	1994	2011

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

I. 6. MOVIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES

Considerando o período histórico que é gerado a produção levantada (1993-2013), passamos a visualizar o fluxo do período de defesas das produções para que possamos, posteriormente, identificar o que política e economicamente vem determinando que a formação aconteça em um dado tempo histórico.

Gráfico 15- Fluxo do período de defesa da pós-graduação



Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

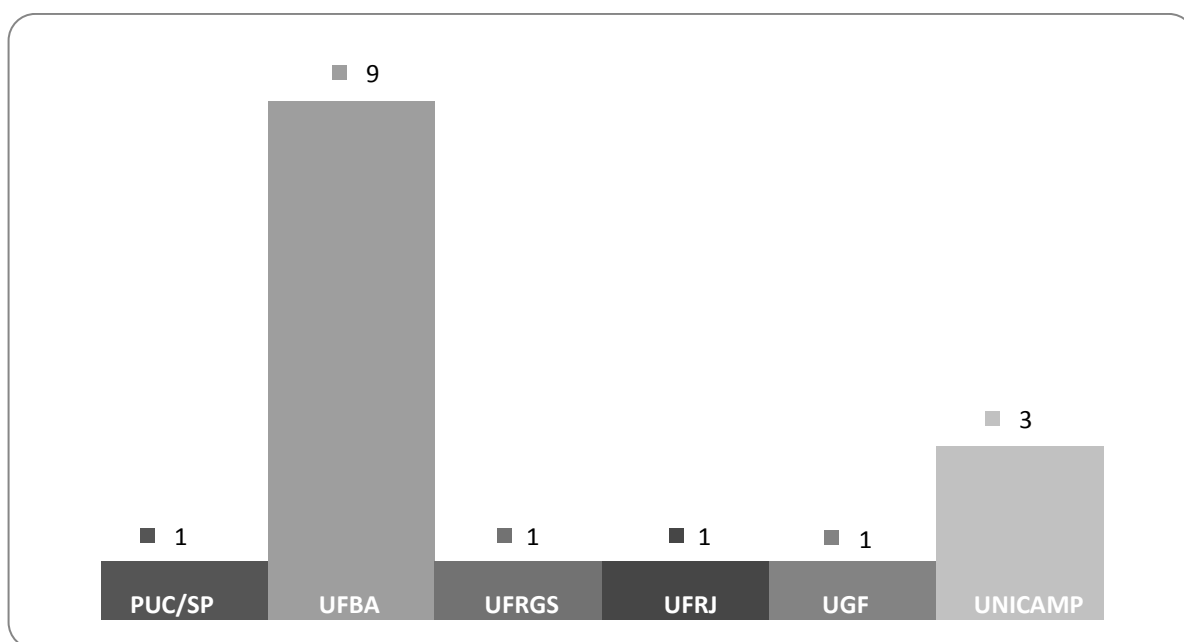
Podemos identificar a partir do dado acima apresentado, que os professores têm seus doutoramentos predominantemente ao longo de 10 anos, exceto a primeira tese defendida no ano de 1993 na região sudeste do país. Essa produção está situada no período (1982-1992) que caracteriza como o *pionerismo* da pós-graduação no Brasil (CHAVES, 2005, p. 61), haja vista que os programas ainda estavam emergindo. Assim, só uma década depois, no período que se caracteriza p

ela *consolidação* da pós-graduação brasileira (CHAVES, 2005, P. 61), foram realizados dois doutoramentos, mas precisamente no ano de 2003, na região Nordeste – especificamente na UFBA, é nesse período .

Nesse cenário, a formação de doutorado ocorre predominantemente ao longo de uma década (2003 a 2013). Em 2004, ano com maior número de teses apresentadas, foram registradas cinco teses; no ano de 2005 e 2006 foram duas formações, uma em cada ano; em 2007 duas; nos dois anos seguintes, 2008 e 2009, não identificamos defesas de teses; no ano de 2010 foi realizada apenas uma tese; e por fim, em 2011 e 2013, uma tese elaborada em cada ano. Assim é no período de consolidação da pósgraduação que se desenvolve 11 das 16 produções.

Assim, passamos abaixo para o reconhecimento dos programas de pós-graduação onde essas produções foram elaboradas.

Gráfico 16 – Instituições formadora da pós-graduação



Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Caracterizando o dado apresentado acima, a UFBA aparece enquanto instituição onde foram defendidas nove (09) das 16 produções. As demais estão distribuídas da seguinte forma: UNICAMP com três teses, cuja primeira tese fora defendida em 1993; UGF com duas teses; e PUC/SP e UFRGS com uma cada. Assim sendo, podemos reconhecer uma grande concentração no Estado da Bahia, no que pesa o processo de produção das teses dos professores.

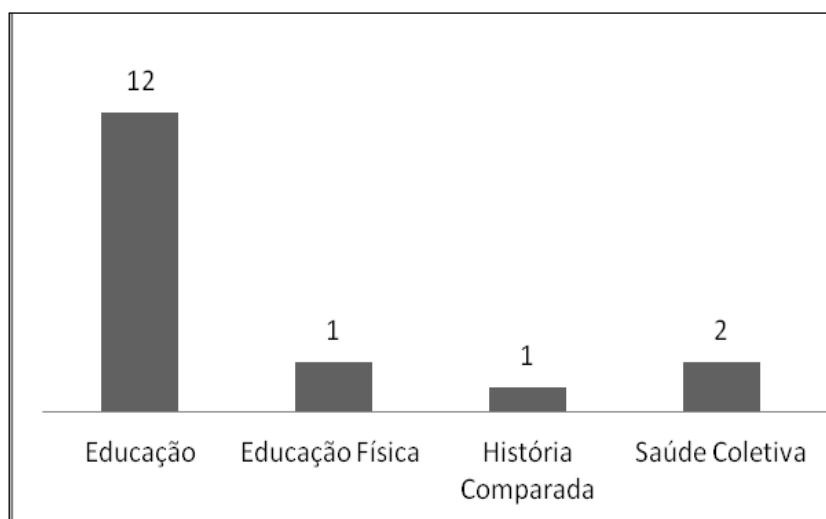
Identificamos ainda, que três instituições formadoras da pós-graduação estão localizadas; quatro na região sudeste, uma na região sul e uma na região nordeste. Tal constatação expressa, quantitativamente, que a região sul e sudeste apesar de ter mais

programas de pós-graduação, apresenta um número menor de produções realizadas pelos professores da UFBA. Dessa forma, podemos apontar que, em termos relativos, os programas da UFBA aparecem com mais produções, entretanto, em termos absolutos, os programas da região sul e sudeste podem produzir mais, visto que a maior oferta de programas do país encontra-se concentrada nestas regiões.

Assim sendo, precisamos compreender porque a UFBA, instituição que não tem pós-graduação *Stricto Sensu* na área da Educação Física, vem formando professores doutores. Tal resposta, requererá apresentaremos num capítulo dessa produção, uma explicação acerca do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil compreendendo a contradição postas nas diferentes regiões do país.

Por conseguinte, é necessário compreender em que área do conhecimento esses professores vêm realizando sua formação continuada. que passamos a descrever no gráfico seguinte.

Gráfico 17 - Área do conhecimento da pós-graduação



Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Assim, das 16 produções, 12 foram realizadas na área da Educação, uma em Educação Física, outra em História Comparada e duas na área de Saúde Coletiva. Dessa totalidade, identificamos que, sete produções foram desenvolvidas em programas de pós-graduação da UFBA, sendo cinco em Educação e duas no programa Saúde Coletiva. Vejamos a partir do quadro abaixo as produções que são nosso objeto de estudo.

Quadro 5 - Professores que realizaram pós-graduação na UFBA

Código	Autor	Programa
T-1	Admilson Santos	Educação
T-2	Amélia Vitória de Souza Conrado	Educação
T-3	Augusto Cesar Rios Leiro	Educação
T-4	Carlos Roberto Colavolpe	Educação
T-5	Cláudio de Lira Santos Júnior	Educação
T-15	Regina Sandra Marchesi	Educação
T-16	Romilson Augusto dos Santos	Educação
T-12	Cláudia Miranda Souza	Saúde Coletiva
T-14	Fernando José Gondim Pitanga	Saúde Coletiva

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Conforme o quadro, os professores que realizaram seus doutorados em Educação na UFBA foram Santos, Conrado, Leiro, Colavolpe, Santos Junior, Marchesi e dos Santos. Já no programa de saúde coletiva foram os professores Pitanga e Souza.

As três produções elaboradas no programa de pós-graduação em Educação da Unicamp, estão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Professores que realizaram pós-graduação na UNICAMP

Código	Autor	Programa
T-6	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	Educação
T-8	Celi Nelza Zülke Taffarel	Educação
T-9	Pedro Rodolpho José Jungers Abib	Educação

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Os professores Taffarel, Peixoto e Abib realizaram seus doutorados no programa de pós-graduação em Educação da UNICAMP.

Uma produção foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da UFRGS. Vejamos o quadro baixo.

Quadro 7 - Professores que realizaram pós-graduação na UFRGS

Código	Autor	Programa
T-7	Nair Casagrande	Educação

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

A professora Casagrande desenvolveu seus estudos de doutorado no programa de pós-graduação em Educação da UFRGS.

Quadro 8 - Professores que realizaram pós-graduação na UGF

Código	Autor	Programa
T-10	Maria Cecília de Paula Silva	Educação Física

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

A professora Paula Silva realizou seu doutorado no programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho.

Quadro 9 - Tese defendida nos programas de pós-graduação na UFRJ

Código	Autor	Programa
T-11	Coriolano Pereira da Rocha Junior	História Comparada

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

O professor Rocha Junior desenvolveu sus estudos de doutorado no programda de pós-graduação em História Comparada.

Quadro 10 - Tese defendida nos programas de pós-graduação na PUC/SP

Código	Autor	Programa
T-13	Fernando Reis do Espírito Santo	Educação

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

O professor Espírito Santo realizou seus estudos de doutorado no programa de pós-graduação em Educação da PUC/SP.

Considerando a classificação do CNPQ, podemos destacar também que do total de 16 professores doutores, 13 (88, 3%) tem formação no âmbito das Ciências Humanas – Educação e História Comparada; três na área da Saúde – Educação Física e Saúde Coletiva. Todavia, dessas três produções na área de saúde, uma foi elaborada no programa de pós-graduação em Educação Física da UGF, cujo objeto de estudo não está localizado na área da saúde, mas sim sobre a história do esporte, reduzindo assim para dois (11,7%) o número de produções que se localizam seu objeto na perspectiva da saúde.

A partir do cenário apresentado, evidenciamos que 12 produções de doutoramento situadas em diferentes universidades brasileiras– UNICAMP, PUC/SP, UFBA e UFRGS – são predominantemente, na área da Educação. Posto isto, levantamos a seguinte questão: o que tem levado historicamente professores efetivos, que trabalham no curso de Educação Física na UFBA a realizarem doutorado em diferentes estados do país? Tal questionamento requer uma resposta embasada nos determinantes históricos para que não corramos o risco do imediatismo. Os estudos desenvolvidos por Chaves (2005) apontam que uma das causas da migração foi a inexistência de programas de pós-graduação em Educação Física na região Nordeste até o ano de 2010, quando surge o programa associado entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade de Pernambuco. Entretanto vale destacar que é importante que os professores de Educação Física tenham formação em diferentes áreas do conhecimento, isso possibilita outras possibilidades explicativas entorno de seus objetos de investigação.

Localizados os programas de pós-graduação, nos quais foram sistematizadas as produções, passamos agora a descrição dos orientadores que contribuíram com a formação dos professores do curso de Educação Física da UFBA. Entretanto, cabe salientar que não concebemos que a relação entre orientado e orientador seja estabelecida de forma linear, mas sim, numa aproximação sob uma determinada perspectiva teórica, que pode, ou não, ser sustentada na produção, que só será evidenciada após a análise epistemológica das produções.

Quadro 11 - Orientadores com quantidade de orientações

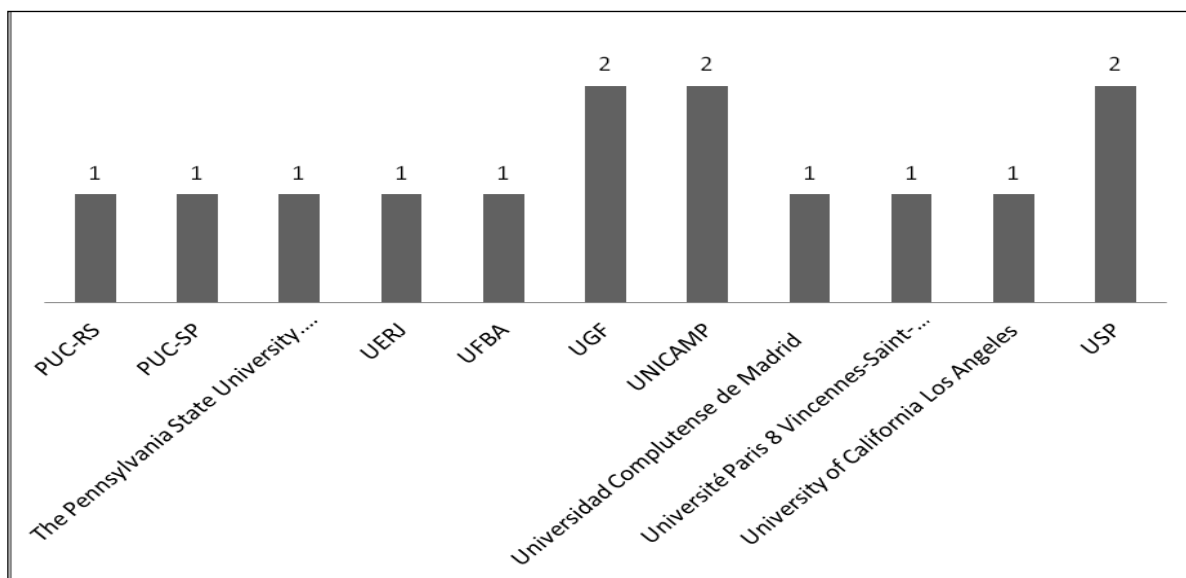
Orientadores	Quantidade de orientação
Ana Maria Saul	1
Carlos Alberto Caroso	1
Carmem Lucia Bezerra Machado	1
Celi Nelza Zulke Taffarel	3
Edivaldo Machado Boaventura	1
Ines Lessa	1
José Claudinei Lombardi	1
Luiz Carlos de Freitas	1
Maria Cecília da Paula	1
Miguel Angel Bordas	1
Neusa Maria Mendes de Gusmão	1
Roberto Sidnei de Macedo	1
Vitor Marinho de Oliveira	1
Vitor de Andrade Melo	1
Total	16

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Assim, diante do quadro acima, constatamos que o corpo de orientadores dos professores é formado por 13 doutores que vêm desenvolvendo seus estudos em diferentes áreas do conhecimento. Desses, apenas quatro são da área da Educação Física – Taffarel, Paula Silva, Oliveira e Melo – já os outros têm suas formações em nível de graduação em variadas áreas do conhecimento: direito, pedagogia, sociologia, ciências sociais, medicina e administração.

Posto quem são os orientadores, apresentamos abaixo um gráfico com as universidades onde os orientadores realizaram seus doutorados.

Gráfico 18 - Instituições da Pós-graduação dos orientadores



Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

A partir do gráfico acima partimos para a identificação das instituições e programas de pós-graduação nos quais foram realizados os doutoramentos. Identificamos que os doutorados realizados no Brasil foram em programas de pós-graduação em Educação –, PUC/SP, UNICAMP- em psicologia da Educação- PUC/RS- em Educação Física – UERJ e UGF- em Psicologia e Antropologia Social –USP- e Direito-UFBA. Vale destacar que das sete (07) instituições, seis (06) estão localizações nas regiões sul e sudeste e um (01) na região nordeste; b) programas de pós-graduação realizados em instituições internacionais a saber, Administração educacional – *The Pennsylvania State University*-, *Ciências da Educação - Université Paris 8 Vincennes-Saint-*, *Antropologia -University of da California Los Angeles-*, e *Filosofia Universidad Complutense de Madrid*.

Observa-se, que os orientadores que tiveram seus doutorados realizados entre os anos 1964 e 1993 – exceto os que fizeram pós-graduação em direito na UFBA – tiveram, predominantemente, que realizar suas pós-graduações na região sudeste do país ou no exterior. Isto porque, neste cenário temporal, poucos programas de pós-graduação existiam no Brasil, haja vista que é nesse período que ocorrem as implantações de pós-graduações no país⁷¹.

⁷¹ Entretanto, vale salientar que essa relação só pode ser apreendida em sua forma mais complexa, colocando em movimento a conjuntura, mediante interesses que estiveram e estão postos da luta de classes. Ou seja, estabelecendo a relação entre o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, para que assim, possamos entender sob que base de interesses estava a pós-graduação nesse momento histórico.

Por fim, compreendendo que a característica da formação dos orientadores não é objeto de nossa pesquisa, mas a parte que complementa o todo da pesquisa avançaremos agora para a descrição dos dados evidenciados nas produções.

I. 7. DESCRIÇÃO DOS DADOS DAS TESES DOS PROFESSORES

Nesta fase da pesquisa serão descritas 13 produções (T-1, T-2, T-3, T-4, T-5, T-6, T-7, T-8, T-9, T-10, T-11, T-12, T-13). Ainda que tenhamos um universo de 17 professores caracterizado e 16 teses a serem analisadas, ainda não estão disponíveis as produções (T-14, T-15, T-16) e um professor não será investigado nesse momento da pesquisa por não possuir doutorado.

Contudo, apesar da ausência de algumas produções, demos continuidade a pesquisa, na qual constatamos, previamente, uma diversidade de objetos abordados nas produções dos professores enquanto reflexo de um caráter heterogêneo da área da Educação Física diante de sua indefinição epistemológica⁷². Assim passaremos a apresentar no quadro abaixo os objetos agrupados por aproximação conceitual.

Quadro 12 - Objetos das teses e dissertações

⁷² Destacamos que para nós o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal. Segundo Taffarel e Escobar (s/d, p. 3) “Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, e outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal", não obstante seja alvo de críticas por "sugerir a existência de tipos de cultura". Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura”. Disponível em:

<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277> Acessado em: 28 de julho de 2014.

Objeto de Investigação	Autor
Trabalho pedagógico/ Formação de professores	TAFFAREL, 1993; SANTOS JÚNIOR, 2005; CASAGRANDE 2007; COLAVOLPE, 2010; CONRADO, 2006; ESPÍRITO SANTO, 2003
Representação/Concepção/Sentidos	MARCHESI 2013; LEIRO 2005; SANTOS, 1997; PAULA SILVA, 2002; ABIB, 2004
Teoria do conhecimento	PEIXOTO, 2007
Indicadores antropométricos	PITANGA, 2004
História	ROCHA JÚNIOR, 2011
Cultura juvenil	DOS SANTOS, 2011

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

De acordo com o agrupamento posto no quadro acima, os objetos de pesquisa das teses estão divididos da seguinte forma: seis (06) tratam de objetos relacionando a formação de professores e ao trabalho pedagógico – T-2, T-4, T-5, T-7, T-8, T-13; outras cinco têm como objeto a representação, concepções, sentidos e significados – T-1, T-3, T-9 e T-10 e T-15 –; uma trata da Teoria do Conhecimento – T-6 –; uma tese tem como objeto a História – T-11 – uma tem os índices antropométrico enquanto objeto de investigação – T-14 –; e uma tem como objeto de estudo a cultura juvenil – T- 16.

Nesse momento apresentamos os objetos investigados, pelas teses a serem analisadas considerando o agrupamento acima:

Formação de professores/trabalho pedagógico:

- T2) Os estudos desenvolvidos na tese de Conrado (2007) tomam como objeto de estudo a capoeira angola e a dança, a partir das suas ações pedagógicas considerando-as como possibilidade construtora de uma política educacional pautada na multiculturalidade em Salvador valorizando a comunicação expressiva das heranças africanas no território brasileiro.
- T4) Colavolpe (2011) trabalhou na investigação do objeto acerca do trato com o conhecimento esporte, no currículo de formação de professores de Educação Física estabelecendo a relação com a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e projeto histórico superador;

- T5) A tese de Santos Júnior (2005) apresenta enquanto objeto de investigação a formação de professores de Educação Física, a partir de parâmetros teórico-metodológicos;
- T7) Na tese de Casagrande (2007) manifesta enquanto objeto de estudo a pedagogia socialista na formação de educadores do campo, no século XXI a partir da pedagogia da terra;
- T8) A tese de Taffarel (1993) tratou da formação de profissionais em educação, abordando a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física da UNICAMP;
- T13) Espírito Santo (2013) situou a tese no campo da formação de professores privilegiando o debate sobre as políticas de reformação curriculares no Brasil.

Representação/Concepção/Sentidos:

- T1) A tese de Santos (2011) apresentou enquanto objeto de investigação, opinião, atitude e estereótipo de grupos de cegos em relação ao esporte, por considerar a prática de esporte enquanto processo educativo;
- T3) A tese de Leiro (2005) tomou como objeto de estudo, as percepções e representações de jovens de Portugal e Brasil acerca de programas que tematizam esporte nos canais abertos da mídia televisiva em seus respectivos países;
- T10) Paula Silva (2002), em sua tese, considerou enquanto objeto de investigação as concepções de corpo nos discursos das teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro como modelo sanitaria;
- T9) Abib (2007) teve como objeto de estudo de sua tese, a capoeira angola enquanto manifestação afro-brasileira das mais significativas, buscando seus sentidos e significados a partir da memória, oralidade, ritualidade, ancestralidade e temporalidade, dentro de uma lógica diferenciada;
- T15) A tese de Marchesi (2013) apresenta enquanto objeto, as concepções cultura e corpo das monografias desenvolvidas como conclusão de curso de licenciatura das universidades públicas do estado da Bahia;

Teoria do conhecimento:

- T6) A tese de Peixoto (2007) que teve como objeto de investigação a apropriação das obras de Marx e Engels pelos estudos de Lazer no Brasil;

História:

- T11) Na tese de Pereira Júnior (2007) fora estabelecido comparação entre os projetos de modernidade nos estado do Rio de Janeiro e Salvador a partir da experiência esportiva no século XIX e XX;

Indicadores antropométricos:

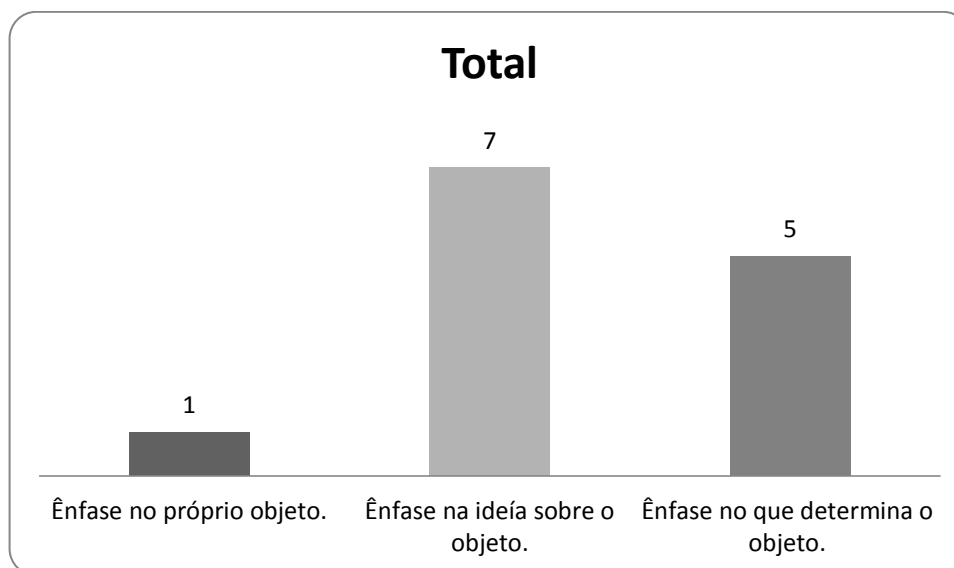
- T14) A tese de Pitanga (2004) fora tratado, enquanto objeto de estudo, os índices de conicidade e outros indicadores antropométricos de obesidade associado ao risco coronariano para a pessoa adulta.

Cultura juvenil:

- T16) A tese de dos Santos (2011) aponta enquanto objeto de investigação as culturas contemporâneas de lazer urbanos juvenis, principalmente aquelas em situação de exclusão e vulnerabilidade, estabelecendo a relação com a educação, trabalho, a formação do lazer e do currículo;

Os objetos de investigação em evidência nas teses de doutorado nos possibilitaram constatar que existem diferentes formas de conceber esses objetos: a) ênfase na dimensão subjetiva a ser pesquisada – se além aos discursos, percepções, atitude, experiência, representações, sentidos e significados do sujeito pesquisado ou pesquisador, sobre um determinado objeto/fenômeno, b) formação da subjetividade do sujeito – a partir do que fundamenta uma determinada prática, como a – formação de professores, e trabalho pedagógico; c) a relação de causa e efeito sobre o objeto investigado.

Assim sendo, existem nessas produções três formas de concepção do objeto: ênfase nas ideias sobre o objeto; a relação sobre o que determina o objeto; e a explicação do objeto no próprio objeto, conforme observamos no gráfico a seguir.



Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Desse modo, relacionando os dados referentes a relação com objeto de investigação, identificamos que nove teses buscam dar ênfase as ideias que os sujeitos fazem dos objetos; cinco buscam, a partir do objeto de investigação, estabelecer nexos e relações com fatores externos; uma outra foca sua investigação apenas no objeto. Cada uma dessa forma de tratar o objeto é expressão teórica de como os pesquisadores pensam a realidade. Isso implica em reconhecer que há disputa por projetos na produção do conhecimento.

Considerando que toda pesquisa tem interesses políticos, ideológicos e sociais, as que buscam tratam de seus objetos na aparência fenomênica, dificilmente chegam ao nível teórico que possibilita a compreensão de totalidade e de transformação da realidade objetiva, como propõem as que se fundamentam em teorias críticas revolucionárias.

Passado as formas de concepção do objeto⁷³, damos início a descrição de como as teses são problematizam os objetos de investigações. Considerando as problemáticas abordadas identificamos que existem diferentes formas de questionar o objeto a partir das três ênfases que estão colocadas: nove pesquisas que focam seus estudos na ideia sobre o objeto de investigação, as problemáticas/questões de pesquisas interrogam sobre o objeto considerando discursos, percepções, atitude, representações, sentidos e significados, ponto de vista do sujeito, questionam ainda sobre o diálogo, a reconceptualização e o redimensionamento, além dos impactos de uma experiência.

⁷³ Considerando que das 13 produções em questão identificamos duas tendências predominantes na nas produções os que colocam a ênfase no pensamento sobre o objeto e os que enfatizam a o que determina a forma do objeto totalizando 12 produções, iremos momento caracterizar essas duas vertentes. Entretanto, as outras produções que já foram identificadas comporão toda amostra final da dissertação.

Dessa forma, pode-se configurar uma secundarização do objeto de pesquisa, sendo este problematizado a partir das informações advindas de outros, – o que pensam os sujeitos, quais as suas vontades, como se manifestam essas vontades, sobre seus interesses, a forma como os sujeitos tratam um objeto específico.

Assim, passamos a descrever nos quadros abaixo as categorias de análise considerando os aspectos gerais das produções de acordo com a ênfase dado ao objeto. Para melhor sistematização, dividimos e agrupamos as produções em dois grupos, considerando a direção social aponta na produção sendo o grupo 1, os que colocam ênfase na ideia sobre o objeto e, o grupo 2, aqueles que enfatizam o que determina a forma do objeto.

Quadro 13 - Sínteses das problemáticas abordadas nas produções do G1-

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-01	Problematiza como o conhecimento das representações sociais pode melhorar o entendimento do significado do esporte para cegos.
T-02	Problematiza como os conteúdos e os profissionais que trabalham com capoeira e dança podem ser inseridos nas escolas e universidade para uma educação multicultural.
T-03	Problematiza sobre a representação social da juventude e do esporte, mediante a influência da mídia esportiva nessas representações.
T-08	Problematiza sobre a mobilização esportiva no Rio de Janeiro e Bahia no início do século XX e o impacto dessa experiência.
T-16	Questiona sobre o cotidiano, o currículo escolar, lazer, e formação vivenciada a partir do ponto de vista dos jovens.
T-09	Problematiza sobre os sentidos e significados da capoeira enquanto manifestação da cultura popular no processo de aprendizagem.
T-10	Problematiza sobre a concepção de corpo presente nas teses de Medicina da UFRJ privilegiando os discursos dos intelectuais médicos.
T-13	Problematiza sobre as políticas de reformulação curricular que orientam os cursos de formação em educação Física no Brasil, a sua construção e as tramas que as envolvem.
T-15	Problematiza sobre as concepções de corpo e cultura nas monografias de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física, em universidades públicas do Estado da Bahia e nos projetos dos referidos cursos.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Outro traço característico de como essas produções constroem suas problematizações, é o não estabelecimento da relação entre a forma como sujeito pensa sobre um determinado

objeto e, o que esse realmente é. Assim, o que está mediando a representação do sujeito sobre um determinado objeto, o que determina que o mesmo pense de uma forma e não de outra, não adentra ao problema, ficando este, limitado ao debate da influência das condições materiais. Assim, o grau de alcance da pergunta para a decomposição da estrutura do objeto, fica limitada pela sua forma primária, em sua aparência fenomênica.

Já, as cinco produções que enfatizam em seus estudos, a forma como o objeto é determinado, buscam questionar os objetos investigados a partir de nexos e relações; produções que apresentam preocupações com os fatos e seus condicionantes. Ou seja, perguntam sobre a realidade e possibilidade, questionam sobre as condições materiais, os motivos e a conjuntura histórica que determinam a constituição do objeto, as contradições econômicas, políticas e sociais. Podemos reconhecer que nas cinco produções, a preocupação central está com o processo de formação de professores, desde a problematização entorno da teoria do conhecimento, que baliza a formação, perpassando as condições estruturais de oferecimento do curso, a produção do conhecimento, à apropriação de uma dada teoria, bem como as contradições postas nos currículos. Para entender o conjunto das produções apresentamos o quadro com as problemáticas abordadas pelo G2.

Quadro 14 - Sínteses das problemáticas nas produções do G2

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-4	Questiona sobre as possibilidades de tratar o conhecimento esporte no currículo de formação de professores, estabelecendo relações e nexos com o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização, e o projeto histórico. Assim, reconhecendo a proposição do complexo sistema de sociedade-educação-esporte, na perspectiva da formação humana enquanto proposta superadora da fragmentação dos esportes em modalidades destituídos de nexos com o projeto histórico que determina tal fragmentação.
T-5	Questiona a formação, a partir da crítica às condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática formação de professores nas licenciaturas e na Educação Física no Brasil.
T-6	Questiona como os estudos do lazer se apropriam da obra matriz do marxismo, bem como quais as motivações desta apropriação e qual o contexto que a explica.
T-7	Questiona sobre o desenvolvimento do currículo, e quais as contradições no trabalho pedagógico do curso de formação dos educadores - Pedagogia da Terra.
T-8	Questiona sobre os fatores externos e internos que estariam contribuindo para a desqualificação profissional no processo de formação acadêmica, através da análise da organização dos processos de trabalho e, da produção e apropriação do conhecimento, no curso de educação física.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Em síntese, identificamos que há um movimento para reconhecer o problema no objeto, estabelecendo a relação com as mediações materiais que inferem na forma com o

objeto se manifesta, para que assim, o pesquisador tenha o máximo de aproximação, além de sua aparência fenomênica. Portanto, o problema é situado na realidade que determina o objeto, não se valendo daquilo que o sujeito pensa sobre ele, uma vez que tanto os fatores internos, quanto os externos, são determinantes na característica do objeto.

Assim sendo, passamos a descrever como os objetivos estão estabelecidos nas produções do G1.

Quadro 15 - Objetivos das produções G1

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-1	Mapear o campo de atuação esportiva no qual estão envolvidos indivíduos portadores de deficiência visual congênita, no sentido de analisarmos á luz da representação social, o significado da prática de esporte, levando em consideração os elementos que os grupos consideram como centrais, no que se refere: a) o que pensam sobre a prática esportiva; b) como praticam o esporte; c) como gostariam que fosse a prática esportiva e o que esperam dos resultados dessa prática; d) identificar a trajetória na busca da condição de herói do indivíduo cego praticante de esporte; e) construção do núcleo de representação do cego praticante de esporte.
T-2	Estudar como os saberes das manifestações da expressividade corporal negra na Bahia, a Capoeira Angola, a Dança Afro e os profissionais dessas culturas podem contribuir para uma educação multicultural na direção de políticas públicas em gestão de participação democrática; além disso, aprofundar concepções de políticas públicas e ações afirmativas a partir de autores que abordam o tema, da população estudada e minhas convicções.
T-3	Entender as percepções dos jovens e suas representações em torno dos programas esportivos dos canais abertos da mídia televisiva. Verificar de que forma os cursos de formação de professores de Educação Física e de Jornalistas tratam a mídia esportiva nos seus currículos.
T-7	Esclarecer a relação Educação Física/ saúde no que concerne à educação escolar na segunda metade do século XIX, através do estudo de textos – as teses da FMRJ – que se constituem em um conjunto preciso e limitado de fatos empíricos.
T-9	Ampliar e aprofundar as possibilidades desse diálogo entre saberes de diferentes tradições de diferentes tradições - a academia e a popular, como uma premente necessidade das abordagens que incluem os temas relacionados à educação em nosso país.
T-13	Analisar comparativamente a relação entre a construção de projetos de modernidade e a conformação do campo esportivo no Rio de Janeiro e em Salvador, no âmbito dos governos Pereira Passos (1902-1906) e J. J. Seabra (1912-1916).
T-15	Analisar a concepção de cultura e corpo expressa nas monografias de conclusão de curso (2007 a 2009) e nos projetos de curso de Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia; e, analisar o objeto de estudo da área da Educação Física expresso nesses projetos, compreendendo serem os delineadores dessas concepções as Resoluções orientadoras e delimitadoras das organizações dos cursos da área e os próprios projetos dos cursos os quais são também documentos orientadores da formação no curso e do projeto político e social.
T-16	"identificar aspectos formativos que suas culturas de lazer veiculam em relação aos “atos de currículo” que experienciam, bem como expressões de práticas de lazer, permitindo dialogar no campo educacional em direção a uma educação cidadã plural”.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Considerando que o objetivo de uma produção aponta sua finalidade histórica, compreendemos que as produções do G1 basicamente projetam em suas pesquisas, analisar o objeto para estudar os saberes e manifestações de uma prática, bem como conhecer as representações sobre um determinado tema, além de aprofundar a possibilidade de diálogo, estabelecer comparações e analisar concepções. Contudo, apesar de reconhecermos que há campos que demandam pesquisas com esses tipos de objetivos, entendemos que a finalidade de uma pesquisa não deve ser reduzida ao objeto representado por um sujeito, mas sim, precisa mover-se em direção a realidade que forja essa subjetividade, pois, nenhuma ideia é desenvolvida pela própria ideia, mas pela base material na qual esse sujeito está envolvido.

Assim sendo, há objetivado nas produções, preocupações com a cultura e, com o propósito de construção de educação cidadã e multicultural. Esses objetivos estão orientados por uma posição ideológica específica, que será desvelada em nosso processo de análise. Assim sendo, a análise da subjetividade sobre algo pode expressar um papel legitimador e conservador de valores e crenças que não condizem mais com a base material que os homens estão produzindo a existência. Contrariamente a esse movimento apontamos que, é preciso identificar quais pressupostos as teses estão defendendo perante o modo societal que estamos vivendo.

Assim, passemos nesse momento, para descrição de como o G2 concebe nas produções seus objetivos.

Quadro 16 - Objetivos das produções G2

Cód.	Elemento da categoria de análise
T-4	Analisar o trato do conhecimento Esporte no currículo de formação de professores, para estabelecer relações e nexos entre o trabalho pedagógico, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e o projeto histórico e, reconhecer a proposição superadora do sistema de complexo “Sociedade-educação-esporte” na perspectiva da formação para a emancipação humana.
T-5	Reconhecer a impossibilidade de se investigar criticamente a formação de professores sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco desta crise que toma forma, cada vez mais definida, um projeto de mundialização da educação impregnada do viés privatista da empregabilidade. Neste contexto de educar pra a incerteza é que se colocam as possibilidades de formação do professor de Educação Física.
	Apontar a centralidade da obra de Marx e Engels para a problemática do lazer, quando, então, explicamos as razões pelas quais é impossível discutir com

T-6	radicalidade e rigor esta problemática, sem uma adequada revisão da análise de Marx e Engels sobre o modo capitalista de produção e reprodução da existência.
T-7	Analisar o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra realizado pela Via Campesina Brasil no período de 2003 a 2007, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS. Com isso, pretendemos contribuir com a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, especificamente na formação dos educadores, a luz do projeto histórico socialista que vem sendo desenvolvido e defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e incorporado pela Via Campesina Brasil, através do curso de Pedagogia da Terra realizado pelo ITERRA/IEJC.
T-8	Apresentar contribuições acerca da formação profissional da educação, partindo especificamente da análise do processo do trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento no curso de formação de profissionais de Educação Física.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Nesse grupo, constatamos que os objetivos buscam analisar seus objetos considerando as determinações do modo de produção capitalistas, em diferentes frentes e, apresentam outras possibilidades de tratamento para os objetos em questão. Há duas preocupações estabelecidas: a formação de professores e a apropriação da forma como a teoria marxiana e engelsiana foi tomada pela produção do conhecimento.

Nesse sentido, o grupo 2 objetiva analisar como estão sendo tratados os conteúdos nos currículos, estabelecendo nexos e relações com a sociedade além de reconhecer a impossibilidade de desenvolver pesquisas críticas sobre a formação de professores sem que estabeleça a relação com a crise econômica, pois, esse é um movimento “natural” do sistema capitalista de produção. Buscam ainda, apontar a centralidade das produções de Marx e Engels para discutir com radicalidade o objeto de investigação, considerando o modo de produção da existência e, analisar a formação de educadores s do campo a partir do projeto histórico socialista.

Destarte, há nos objetivos um caráter propositivo para o desenvolvimento de críticas perante os objetos investigados por esses s pesquisadores. Entretanto, precisamos adentrar nas minúcias de suas produções para identificarmos os limites e as possibilidades explicativas apresentadas. Para tal, nos valeremos da relevância apresentada nessas produções, no que pesa o comprometimento social, como veremos no quadro (16) a seguir:

Quadro 17 - Relevância apresentada nas produções G1

Cód.	Elementos da categoria analisada
T-1	A relevância do presente estudo está em proporcionar aos interessados uma contribuição em termos de recursos literários, onde a representação do cego em relação ao esporte possa ser mais uma condição a ser considerada nos planejamentos pedagógicos.
T-2	A relevância está na valorização de saberes e conhecimentos oriundos da matriz cultural africana no Brasil que precisa ser evidenciada junto a outras, compartilhada, afirmada de forma positiva nos diferentes espaços educacionais pela sua importância, pelo que oferece no nível de seus códigos de linguagem, de conteúdo filosófico, técnico, humanista.
T-3	Postos os elementos centrais que constituem o texto, cabe ressaltar que a presente pesquisa visa, por um lado, contribuir para a ampliação e o aprofundamento do debate teórico sobre a juventude e, por outro, oferecer pistas para potencializar ações estratégias de políticas para/com a juventude e ainda contribuir nos processos formativos como um todo a partir do conhecimento setorial, desse modo colaborar na elucidação ideológica do debate em torno do conhecimento que vincula esporte e mídia.
T-10	Tendo a consciência de que o trabalho científico é um fenômeno social que supõe a cooperação de numerosos esforços individuais, esperamos poder contribuir para a compreensão dos determinantes sociais da relação Educação Física/saúde no discurso médico naquela época, além de sua expressão ideológica. Contribuição esta que certamente será completada por outros trabalhos
T-8	NC
T-9	"Ampliar e aprofundar as possibilidades desse diálogo entre saberes de diferentes tradições de diferentes tradições - a academia e a popular, como uma premente necessidade das abordagens que incluem os temas relacionados à educação em nosso país." (f. 5).
T-11	Este estudo justifica-se pelo fato de o Rio de Janeiro e Salvador terem sido e permanecerem sendo duas das mais importantes cidades do país, sendo referência e modelo para outras. Assim, uma análise comparada sobre as duas permite uma compreensão mais vasta da presença e impacto do esporte no Brasil, sendo este o aspecto mais original deste texto. A ausência de estudos correlatos a este e a pouca produção de estudos históricos sobre o esporte na/da Bahia, também ajudam a justificar esta produção. (f. 31)
T-15	NC
T-16	Tal implicação tem, em sua essência, o desejo de compreender/interpretar o mundo desses jovens atores, que utilizam de forma híbrida, o lazer como válvula de escape para expressar seus sentimentos e, em outros momentos, para criar um movimento de resistência ao descaso dado pela sociedade às suas compreensões de mundo, às vezes expressas no movimento hip-hop; através da música e seus elementos, às vezes, nos movimentos dos skatistas; em suas práticas radicais sob o skate; e dos grafiteiros em suas intervenções urbanas, e, às vezes expressas nos movimentos dos anarco-punks; em suas ações anárquicas, do "faça você mesmo" como ato de contestação ao modelo de sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Aqui, reside/predomina um ato de implicação do pesquisador com o objeto pesquisado, especificamente, com as práticas de lazer das culturas juvenis contemporâneas.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Observa-se então, que as relevâncias apontadas nas produções estão direcionadas para grupos sociais específicos: juventude, cegos/deficientes visuais, afrodescendentes,

conhecimentos acadêmicos e saber popular. As relevâncias dos estudos estão em contribuir com a produção de recursos literários, para que a representação seja mais uma condição a ser considerada nos planejamentos pedagógicos; na valorização dos saberes populares oriundos das matrizes africanas no Brasil, para uma afirmação perante outros saberes, considerando assim seus códigos de linguagem, conteúdo filosófico, técnico e humanista; ampliação dos debates sobre a juventude, na perspectiva de oferecer pistas potencializadoras de políticas públicas para esse setor social, além de colaborar com a elucidação ideológica, compreensão dos determinantes sociais, e o discurso relacional entre Educação Física e a saúde; aprofundamento do diálogo entre os saberes populares e acadêmicos; compreensão sobre a vasta presença e impacto do esporte no Brasil; produção de estudos correlatos sobre a história esportiva do Rio de Janeiro e Bahia.

Assim, apresentar, enquanto relevância o consentimento de recursos literários aos interessados, sobre a representação das pessoas cegas acerca do esporte no planejamento pedagógico, pode possibilitar à sociedade a negação da responsabilidade concreta diante desses sujeitos, que sofrem com deficiência e que precisam ter acesso aos conteúdos da cultura em geral. Dessa forma, precisamos avançar para além dos interessados, bem como possibilitar à sociedade o conhecimento daquilo que precisa ser acessado pelos deficientes visuais. Caso contrário, adentraremos num relativismo fundado na relevância de uns em detrimento de outros. Logo, esse conhecimento produzido, se justifica como uma necessidade vital, e não apenas de interesses de um determinado grupo específico, ainda que seja necessário reivindicar pela parte, o todo.

Ainda, consideram relevante tratar das “culturas populares” para o desenvolvimento de uma educação não formal, que contemple necessidades específicas de determinados grupos em seu contexto social. Nesse sentido, assinala que há uma filosofia de vida que precisa ser conservada, bem como uma técnica para realização de atividades específicas, um código de linguagem e, uma visão humanista que precisam ser valorizadas. Noutra direção, há ainda a relevância balizada pelo desejo do Pesquisador em compreender e interpretar, a partir dos sentidos e significados, comportamentos de contestação do sistema capitalista e afirmações de posições de determinados grupos sociais.

Destacamos, enquanto regularidade nas produções, o estabelecimento da relevância social da pesquisa pelos aspectos subjetivos, tanto do pesquisador quanto dos objetos pesquisados.

Quadro 178 - Relevância apresentada nas produções G2

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-4	O fenômeno social esporte mobiliza até a nossa irracionalidade, despertando as paixões das pessoas, levando-as a se agredirem e até se matarem em nome destes sentimentos pelos seus times e, no caso daqueles que dele participam, a se drogarem para atingirem resultados vitoriosos e superação de recordes. É deste fenômeno que estamos tratando na formação de professores e, por isso, nos questionando como tratar esse conhecimento no currículo superando a perspectiva fragmentada de modalidades esportivas que não estabelecem nexos e relações entre o modo de vida e as práticas esportivas, relações entre o projeto de escolarização e a perspectiva de formação humana emancipada. A forma como este fenômeno social é tratado na formação, fragmentado em modalidades, em disciplinas isoladas, que não se inter-relacionam, não permite aos professores estabelecer os nexos e relações entre o mais geral que é a sociedade, e o particular que é a educação e por dentro desta, uma singularidade, o esporte.
T-5	A posição de reconhecer a impossibilidade de se investigar criticamente a formação de professores sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco desta crise que toma forma, cada vez mais definida, um projeto de mundialização da educação impregnada do viés privatista da empregabilidade. Neste contexto de educar pra a incerteza é que se colocam as possibilidades de formação do professor de Educação Física.
T-6	Compreende que as condições nas quais os homens reais estão produzindo as suas representações, as suas ideias. Trata-se de procurar explicações para a produção dos estudos do lazer no Brasil no modo de produção e reprodução da existência, materializado no estágio de desenvolvimento das forças produtivas e nas relações de produção que lhe correspondem. Trata-se, em última instância, da tentativa de compreensão do movimento da produção do conhecimento referente aos estudos do lazer no Brasil no movimento mais amplo do modo de produção baseado no capital monopolista e imperialista, que empurra todo o mundo subordinando-o às suas injunções. Um movimento marcado por conflitos violentos de interesses entre classes de homens que ocupam posições diametralmente opostas. Trata-se de compreender as repercussões e as características destes conflitos no Brasil e, em última instância, de buscar as explicações e conexões entre este movimento mais amplo e a produção do conhecimento referente aos estudos do lazer.
T-7	Justifica pela necessidade vital apresentada como demandas próprias do MST. Assim, este trabalho se insere na agenda de pesquisa do Movimento, na área de concentração educação e formação, sob a linha de pesquisa educação básica do campo e eixo temático 'formação de educadores do campo'. Além disto, a necessidade de estudos aprofundados acerca da temática extrapola este movimento social e abarca, da mesma forma, demandas apresentadas por todos os movimentos sociais camponeses ligados à Via Campesina Brasil.
T-8	Os mais diversos setores da sociedade civil organizada estão mobilizados em tomo desta preocupação nos últimos anos, - anos da "transição para a democracia", "anos da década perdida". Não são somente as forças progressistas, de esquerda", mas também setores da sociedade onde se inclui a direita, que demonstram tal interesse. São os movimentos populares, sindicatos, empresas privadas, grupos organizados em partidos políticos, entidades científicas, órgãos do governo e inclusive entidades internacionais - como, por exemplo, o Banco Mundial - que vêm monitorando os projetos em educação dos países devedores'.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Assim, de acordo com o quadro apresentada acima, a relevância exposta por esse grupo, se dá considerando os fenômenos sociais, tais como o esporte, que induz o ser humano a agir com o outro de forma agressiva, levando as últimas consequências para atingir os resultados. Deixando clara a necessidade de superação do atual estado de fragmentação como

o esporte é tratado nos currículos de formação de professores, bem como de estabelecer relações entre o modo de vida e essa prática no projeto de escolarização.

Constatamos ainda, que o grupo 2 aponta a impossibilidade de investigar criticamente a formação de professores, sem considerar a crise do modo capitalista de produção da existência. Nesse sentido, expõem elementos contrapondo do projeto de mundialização da educação, advindo do discurso da empregabilidade, buscando combater o processo de privatização, bem como compreender as ideias desenvolvidas por homens reais, analisando as condições materiais da existência.

Em síntese, há uma preocupação em estabelecer os nexos entre os objetos pesquisados e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, buscando assim, a apreensão da forma como o modo de produção capitalista vem dando o caráter mercadológico aos produtos historicamente produzidos.

Por fim, a partir das produções analisadas, apresentaremos na sequência as principais conclusões destas.

Quadro 19 - Principais conclusões apresentadas nas produções G1

Cód.	Elementos da Categoria de análise
T-1	O estudo comprova que os cegos praticantes de esportes continuam a arcar com o ônus do estigma relacionado com os resultados obtidos nas competições esportivas, e também aponta caminhos alternativos em busca de superação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física e do esporte para essas pessoas.
T-2	Os resultados do estudo revelam a existência de uma formação fora da universidade, construída e articulada a núcleos culturais afro-baianos, que contribuem para a formação de pessoas, em geral, em desprestígio e desvantagem social, por isso, precisam ser criadas condições de ampliação, manutenção e proteção através de ações afirmativas e políticas públicas. (resumo)
T-3	Quanto aos resultados da pesquisa, fruto das informações levantadas, dos “dados” de campo, dos diálogos com autores referenciados e das reflexões realizadas por este pesquisador, vale ressaltar a importância depositada na educação, por todas as pessoas e pelos documentos institucionais a que tive acesso e, dado à velocidade e à quantidade de informações disponíveis, o caráter provisório do conhecimento. Ficou claro, também, a vocação inequívoca e o interesse latente dos jovens de serem sujeitos da sua própria história e de se envolverem com outras práticas pedagógicas promovidas pela escola. Para além de uma escola ativa, o que fica evidente é o desejo dar e invenção cotidiana da escola. Uma escola que, para o pensador italiano Gramsci, deveria se caracterizar como criadora.
T-9	“A educação não formal” é, portanto hoje, em nossa opinião, a possibilidade mais concreta de implantação de projetos pedagógicos que possam atuar diretamente na melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, bem como na sua conscientização política, fator essencial para que os indivíduos possam adquirir autonomia e emancipação social, na busca de construir uma vida digna para si e para os seus. (f.158)

T-10	<p>Todos os autores, porém, ao tratarem da forma como essa realidade se processava, apontaram como solução a reestruturação da escola e da educação. Assim, as discussões sobre as condições de saúde e a estrutura social foram colocadas em termos da presença de padrões culturais, que exigiam uma solução educacional ou moral. Ao analisar as teses da FMRJ, percebemos vertentes diferentes, embora perpassando pelo positivismo, que ganhou importância como perspectiva cultural e política dessa época. A primeira, constatada em Armonde, se tornou o discurso médico dominante de sua época, dotado de uma racionalidade científica/política própria e neutra, fazendo parte do projeto de hegemonia do grupo dominante na sociedade monarquista agroexportadora e católica. A segunda, encontrada em Machado, embora não incorporada ao discurso oficial da época, fazia outra articulação entre o saber e as práticas, outra defesa de interesse, explicitando a necessidade de outra ordem social (República) da qual pudesse ser expressão – e, conseqüentemente, de outra forma de educação (leiga e higiênica). A terceira, verificada em Brito, encontrou repercussão entre os representantes da pequena burguesia que tinha acesso ao ensino superior, incorporou os princípios produzidos por Comte, propondo uma organização republicana na qual o autoritarismo seria justificado pelas qualidades intelectuais dos seus promotores; em que a biologia, sob a forma de racismo, assumia importância para uma ideologia burguesa teoricamente igualitária, pois deslocava a culpa das evidentes desigualdades humanas da sociedade para a “natureza”. (f. 133)</p>
T-11	<p>Em Salvador, a instalação da Faculdade de Medicina ajudou a criar na cidade um ar intelectual. Dessa forma, para a cidade e seus moradores, fatores peculiares da moderna prática esportiva como movimento, risco, e velocidade não estavam associados às experiências culturais mais características do povo soteropolitano. Assim, a relação estabelecida com o próprio corpo, com o outro e com o ambiente impactaram na menor circulação do esporte na Bahia. Da mesma forma que no Rio de Janeiro, na Bahia foram às elites brancas que promoveram a organização inicial da prática esportiva, uma vez que tentavam se alinhar ao que se dava em cenários considerados avançados e civilizados. Com isso, tais práticas tiveram um início restrito, sendo o futebol o esporte que melhor experimentou a popularização de sua experiência. Pode-se associar esse padrão de desenvolvimento do esporte às tentativas de transformação propaladas pela modernidade, muito embora, como já demonstrado, na Bahia esse processo tenha acontecido com limitações e em tempo diferente do ocorrido no Rio de Janeiro. (f. 144) Como conclusão, identificamos que no Rio de Janeiro o campo esportivo desenvolveu-se em ampla relação com o processo de modernização, enquanto na Bahia essa relação foi menos significativa, implicando menor desenvolvimento esportivo.</p>
15	<p>No período analisado, no território do saber da Educação Física, é flagrante a exploração da área em campos de conhecimento que a bem pouco tempo, nem integrava o debate na área, assim como é perceptível à visualização do isolamento dos conhecimentos inclusive advindos de áreas afins, sem uma articulação nas discussões com o campo empírico, inclusive na perspectiva da sociedade, da cultura e do corpo.</p>
T-16	<p>As culturas juvenis revelaram em seus discursos que suas práticas de lazer enquanto expressões e vibrações culturais singulares aparecem [e desaparecem] no contexto escolar apenas em datas comemorativas, festivais, eventos, não tendo nenhuma ligação com o projeto político pedagógico da escola, ou qualquer vinculação como os aspectos formativos. As atividades estão relacionadas no contexto escolar meramente como atividades extracurriculares, episódicas e eventuais [como uma aparição, como entes fantasmagóricos, me permitam o trocadilho]. No caso dos skatistas e grafiteiros, se materializam [quando se materializam] através de festivais, campeonatos, oficinas, palestras ou como “amigo da escola”, apenas para não obscurecer ou ofuscar totalmente tais expressões culturais. Nesse sentido, fica configurado o que estamos chamando de folclorização efêmera da cultura do outro. Cultura essa que subsume, subtraem às expressões e vibrações das culturas juvenis, a um mero “artefato espetacular”, uma moda passageira, um ato transitório nos dias de domingo ou qualquer dia comemorativo, como diz um dos nossos interlocutores, para não morrer de banzo. (f.139) A gama de experiências vividas/experienciadas pelos (as) jovens na cultura das ruas, certamente é infinitamente maior do</p>

que se imagina. Tivemos oportunidade de acompanhar algumas dessas experiências e constatamos que há saberes nas culturas das ruas que transpõem o olhar formativo prescrito pela escola. Acreditamos que os saberes veiculados pelos (as) jovens em suas práticas de lazer estão recheados de dinâmicas formativas e, que, portanto, precisam encontrar na escola ressonância, sensibilidade, acolhimento a ponto de reconhecê-las como possibilidade pedagógica na cultura escolar, enquanto “atos de currículo”. Acreditamos que tais saberes, enquanto “facho de luz”, poderiam gerar uma centelha iluminada na construção de educação cidadã cultural e plural.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Considerando o quadro acima, constatamos que, de maneira geral os principais resultados das pesquisas colocam o fenômeno pesquisado numa relação de causa e efeito. Desse modo, os preconceitos e estigmas estão relacionados com a prática cotidiana do indivíduo, ou seja, a consciência do sujeito sobre o objeto é determinante em sua forma factual, sendo, a partir dela, necessário criar novas alternativas pedagógicas que alterem a condição, na qual o indivíduo se encontra, possibilitando a todos, a partir das mudanças das ideias, acesso a determinadas práticas, no que pesa o contexto social específico.

Outro aspecto observado é quanto à necessidade de adequação do objeto investigado, para atender determinados interesses de grupos sociais distintos. Entretanto, as conclusões não incidem sobre os determinantes históricos, que não permitem que um fenômeno/objeto seja acessado por um seguimento social específico, o que configura, enquanto possibilidade de conclusões, a predominância subjetiva dos pesquisadores e as representações sociais daquilo que os sujeitos identificam nos objetos.

Identificamos ainda, nas conclusões das produções do grupo 1, a apropriação dos saberes populares, enquanto projetos pedagógicos, estes que estariam descolados da escola enquanto espaço educacional formal, ficando apenas circunscrito aos espaços que fazem parte da vida cotidiana – não formal. Nessa concepção, a escola tem apenas um valor simbólico, não estando configurada como espaço que contribui prioritariamente no processo de formação humana. Assim, privilegiam espaços extraescolares como principais ambientes formativos para constituição de uma autonomia e emancipação social.

Já nas conclusões históricas, os estudos se detêm a contar os fatos cronológicos e linearmente, colocando como heróis, sujeitos que realizaram alguma ação específica. Além disso, tais conclusões se ativeram a descrição dos dados dos documentos pesquisados, bem como, consideraram as classes sociais apenas como uma elite branca, não apontando seu antagonico. Desse modo, a explicação de um projeto de desenvolvimento, de um estado para

outro, não é realizada à luz dos interesses políticos econômicos e sociais, mas como um movimento que foi projetado por um indivíduo.

Partindo das conclusões, passamos agora para as proposições, mediante os problemas levantados. Vale salientar, que tais propostas serão relatadas de maneira geral, não cabendo nesse momento da pesquisa, um relato individual de cada proposta. Assim, nossa primeira aproximação, aponta que as proposições perpassam pela construção de uma teoria, que possibilite a aceitação de pessoas com deficiência, e que possa fundamentar teoricamente os profissionais que trabalham com esse público. Outra evidência constatada está na defesa da multiculturalidade da educação popular intensificada pela troca de saberes, bem como tolerância e respeito dos conhecimentos das ancestralidades.

Evidenciamos ainda, o entendimento da crise social a partir dos *habitus*, das representações sociais e de categorias teóricas, que possam permitir o entendimento dos problemas em suas raízes. A constituição de uma nova racionalidade para interpretação e validação dos saberes populares e acadêmicos sem discriminação hierárquica, a partir de teorias emergentes do campo das ciências sociais, também se coloca enquanto proposição das produções analisadas, assim como a superação da dicotomia corpo e mente, para o desenvolvimento da livre expressividade corporal. Por fim, nossas aproximações permitiu identificar ainda, a proposta da necessidade da discussão do corpo e cultura na escola como espaço de possibilidade da superação da Educação Física técnico-instrumental.

Posto isso, avançaremos agora com as principais conclusões apresentadas no grupo 2.

Quadro 20 - Principais conclusões apresentadas nas produções G2

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-4	Em síntese, poderíamos dizer que neste trabalho as relações e nexos entre Sociedade, Educação e Esporte foram assim explicados: A Sociedade pelas relações que se estabelecem naquilo que forma o ser social que é o trabalho; a Educação por aquilo que é básico na educação, os processos que estruturam um projeto de formação humana que está enraizado nas relações trabalho/capital, e neste contexto analisamos o Esporte reconhecendo suas dimensões e pontuando a necessidade de tratar destas dimensões nos cursos de formação através do sistema de complexos.
T-5	As conclusões a que se pode chegar, nos limites de um trabalho deste porte, estão postas ao longo dos capítulos trabalhados (especialmente o terceiro). Aparecem tanto de forma tácita, quanto na forma de afirmações provisórias. Aqui buscaremos articulá-las, (re) afirmando a imperiosa necessidade - a partir do material histórico existente - de compreender a formação de professores de Educação Física no marco referencial do modo de produzir e reproduzir a vida baseado na produção coletiva e apropriação privada - capitalismo, que tendo entrado na sua fase senil só pode continuar a desenvolver-se ampliando seu ímpeto destrutivo e, isto para a humanidade significa ampliar a barbárie.

T-6	Nesta direção, e após este estudo, esperamos ter contribuído para a compreensão de que os estudos do lazer baseiam-se predominantemente na ideologia funcionalista porque é esta a lógica que contribui para a reprodução do sistema... Porque a manutenção do poder nas relações de produção pede a negação do conflito e do confronto, propagando a ideologia do equilíbrio, no atendimento democrático dos interesses de todos. Neste contexto, torna-se central negar qualquer teoria que destaque e reforce mais que a diferença de interesses, a diferença de direitos e oportunidades como o caráter constitutivo do modo capitalista de produção e reprodução da existência, acentuadas em sua fase monopólica.
T-7	Neste estudo acabamos por evidenciar esta hipótese enquanto uma possibilidade contraditória onde, tomando como base de análise o desenvolvimento do currículo, observamos a organização do processo de trabalho pedagógico que evidenciou a superação de uma produção de conhecimento linear e fragmentário e da predominância de relações alienadas de produção do conhecimento, no interior da escola.
T-8	Concluimos que as relações estabelecidas no processo de trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento favorecem a legitimação das relações sociais vigentes no modo de produção capitalista.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Nas conclusões das produções do grupo 2, constatamos previamente, o estabelecimento da relação do objeto investigado com a formação social vigente. Primeiramente, verificamos que há uma relação entre sociedade, esporte e educação, além do capitalismo como determinante na formação de professores, repercutindo no trabalho pedagógico; e ainda da negação dos conflitos e confronto em prol do consenso na produção do conhecimento sobre o lazer. Assim sendo, as produções não apresentam conclusões do objeto por ele mesmo; nem pelas representações do pesquisador ou de sujeitos investigados; nem ainda, pelas vontades e experiências no processo de investigação, ou seja, a subjetividade não está no centro das conclusões, prevalecendo assim a constatação pela relação dialética estabelecida com o objeto na realidade, num movimento de reciprocidade e antagonismo entre os fatores internos e externos aos fenômenos investigados.

Assim sendo, as produções concluem também apanhando o movimento do objeto na relação contraditória entre capital/trabalho. Essa relação é fundamental para sair da primeira forma de apresentação do objeto e adentrar em suas mediações para conseguir extrair ao máximo sua essência. Apontam a necessidade de compreender a formação de professores considerando o modo capitalista de produção da existência, que vem passando por seu processo de desgaste, agindo de forma destrutiva em diferentes esferas da vida; a predominância da visão funcionalista no campo da produção das ideias na temática lazer; outra possibilidade de organização do trabalho pedagógico que não seja pautado numa fragmentação do conhecimento.

As produções além de apresentarem os resultados dos objetos específicos investigados, denunciam a forma como o sistema capitalista de produção dá sentido e significado de acordo com seus interesses. Na verdade há constatações das diferentes estratégias e táticas que o capital se vale para manutenção da ordem social vigente. Por isso os estudos concluem apontando também a negação dos conflitos ideológicos e a predominância de uma única teoria hegemonicamente, fragmentação do conhecimento, fragilidade na formação de professores, currículo desarticulado.

Agora, avançando nas análises das produções dos professores de Educação Física da UFBA, discorreremos sobre as proposições apresentadas nas teses, sendo estas: superação da fragmentação do conhecimento na formação de professores, através da organização desse conhecimento em ciclos e, estabelecimento da relação do esporte com a educação e a sociedade; formação de professores, tendo a pesquisa e a extensão como mediadoras do acesso ao conhecimento historicamente produzido em diferentes modos de produção e, para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a realidade; superação da visão funcionalista nos estudos do lazer posto no projeto de ocupação do tempo livre da classe trabalhadora, o que implica, na supressão do modo de produção capitalista.

A formação de professores do campo, articulada, desenvolvida e continuada no interior de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, com base no método ITERRA/IEJC, também foi um dos apontamentos identificados no grupo 2. Tal formação poderia ser articulada com a educação básica, bem como com a montagem de estrutura para desenvolvimento da formação em diferentes regiões do país.

Outra proposição apontada para a formação de professores é a construção de uma base comum nacional, com uma unidade metodológica, auto-organização dos alunos, através do trabalho cooperado, unificando assim, teoria e a prática.

Postas as conclusões e proposições, passamos para o momento da caracterização dos critérios de cientificidade/critério de verdade.

Quadro 21 - Critério de cientificidade G1

Cód.	Elementos da categoria analisada
------	----------------------------------

T-1	Enfim, não existe a teoria e também não existe a prática. Existem sim muitas e diferentes teorias como existem muitas e diferentes práticas, tanto no plano interindividual como no intraindividual conforme afirma Bento (1995). (p.91)
T-2	Há algum tempo, as classes chamadas populares no Brasil trabalham em direção à construção de caminhos e possibilidades educacionais que dependem de uma mudança de estrutura, de finalidades, de forma, de visão, de lugar, de aplicação. Por isso, a tese respalda experiências desenvolvidas no cotidiano para o campo científico pelo valor educativo que possuem (p. 40).
T-3	[“...”] O levantamento documental, os questionários, discussão em grupos focais bem como os demais dados “colheitados” foram organizados e categorizados sob a tensão entre as abordagens bibliográficas e conceituais e as investigações empíricas e foram analisadas e interpretadas visando estabelecer nexos entre elas e perceber a relevância, pertinência e autenticidade das informações.” (p.187-188)
T-9	Contudo, a partir da aproximação ao universo da cultura popular, temos percebido que nela predominam outras temporalidades, outras formas de conceber o divino, outras formas de transmissão de saberes, outras formas de se relacionar com a natureza, enfim, outras formas de racionalidades, temos a sensação de que algo nos escapa. A tarefa acadêmica de compreender e dar significado a esse universo carece, então, ainda, de um instrumental teórico-metodológico que seja mais aberto à captura dessa realidade. Os parâmetros teóricos construídos pela academia parecem não dar conta de interpretar esse complexo conjunto de significados presentes na cultura popular (p.6)
T-10	Acredito que o que se destaca nos dias atuais em relação à ciência contemporânea, é a experiência, no sentido amplo da relação entre o teórico e o real. O conhecimento então é o resultado da relação dialética entre o sujeito que se empenha em conhecer e o objeto da sua preocupação, sendo sempre parcial menos rico e não tão complexo quanto à realidade a que se refere. (p. 34)
T-11	Com tudo isso, interessa-nos, ao tratar da capital baiana, traçar um quadro comparativo com o ocorrido na então capital do país. Se no Rio de Janeiro o projeto de modernidade se desenvolveu sob os auspícios da municipalidade, com forte apoio do Governo Federal, em Salvador foi durante o governo estadual de J.J Seabra que se empreendeu um conjunto de ações que visou remodelar seu espaço urbano e adequar seus habitantes às novas exigências de comportamentos e posturas. (f.13-14)
T-15	Ademais, é preciso pensar a formação para além de um mero “cultivo de aptidões”, é preciso superar a visão simplista de formação, para uma visão de complexidade e ampla de formação, ou seja, para uma “formação plena” no sentido hegeliano do termo, buscando suas dimensões históricas, suas relações contextuais com a contemporaneidade. Uma formação vinculada ao currículo, ou seja, uma formação pensada conjuntamente com o currículo, de forma relacional; entretida, de forma experiencial.

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Assim, considerando os critérios de cientificidade/prova científica, identificamos que prevalece nesse grupo a experiência, percepção, evidência, 'autoridade e comparação para conceber o objeto. A experiência, enquanto valor educativo do sujeito no mundo vivido, diz respeito a sua prática cotidiana, ou seja, uma conservação de sua condição no contexto que está envolvido e não uma experiência enquanto fruto de experimentação colocada à prova, que permita estabelecer regularidades do fenômeno estudado para extração de conclusões.

Assim sendo, o “acervo cultural” do sujeito é o aspecto que deve prevalecer no processo de produção do conhecimento, não precisando estabelecer imediatamente nexos

relações com as mediações- políticas sociais e econômicas. Para essa posição existem várias teorias e várias práticas, ou seja, há um apontamento para a negação da prática enquanto critério de verdade ou uma única teoria do conhecimento, por conseguinte, toda teoria é válida.

Já o critério da autoridade, prevalece e entrelaça com a experiência e a negação da teoria, pois, os saberes são adquiridos por diferentes formas de transmissão, tendo a contemplação do divino como elemento central na relação do ser com a natureza, sendo cada indivíduo contemplado por algo externo a ele, deixando de ser ativo no processo de desenvolvimento da ciência, para ser passivo.

Ainda, aplicada enquanto critério para o desenvolvimento científico, a comparação se dá entre diferentes contextos sociais e na busca de explicações sobre o desenvolvimento de uma prática e de outra, além da possibilidade de ser desenvolvida historicamente, a partir do estabelecimento das relações com a contemporaneidade. Entretanto, a história é dos fatos sem comprovar o que prevalece cientificamente, pois a realidade é complexa e o objeto não abrange essa complexidade.

Assim sendo, a partir do material levantado é preciso evidenciar se os dados são realmente relevantes e pertinentes, para, a partir daí, estabelecer nexos e relações. Dessa forma, a ciência contemporânea é a experiência, assim a preocupação do sujeito cognoscitivo está em conhecer a parcialidade do objeto, acreditando não ser possível chegar a sua totalidade, ou seja, um relativismo epistemológico.

Quadro 22 - Critério de cientificidade G2

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-4	De acordo com as contribuições filosóficas de Cheptulin (1982), a prática social evidencia a consciência humana e as propriedades e relações universais do objeto materializado pela atividade. “A Filosofia discute a objetividade da realidade e a forma como o pensamento expressa o mundo, mediante o singular, o particular e o geral de um conhecimento”. (CHEPTULIN, 1982, p. 194) (p.152).
T-5	Durante todo este período trabalhamos perseguindo uma intervenção de qualidade, orientada por uma opção epistemológica clara que toma a produção do conhecimento enquanto práxis transformadora e que tem como horizonte a superação do capitalismo via construção do socialismo enquanto alternativa historicamente possível. (f. 15)
T-6	Esta constatação coloca aos pesquisadores o problema da formação voltada à compreensão da totalidade dos fenômenos que, no âmbito do marxismo, implica a compreensão dos processos históricos que configuram as práticas na totalidade das relações em que estão inscritas. Defendemos que a compreensão da verdade objetiva sobre o lazer depende da superação das barreiras disciplinares impostas pela visão cartesiana de ciência, e a retomada da concepção de história – que se concentra na realidade dos homens produzindo sua existência – como ciência que permite o desvelamento da verdade (MARX e ENGELS, 1974). (f. 22)

T-7	O pensamento teórico-científico de matriz dialética permite a compreensão do conhecimento como resultado da práxis humana. Sendo este uma produção coletiva, que se insere criativamente na história dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados na realidade, em diferentes épocas e em diferentes configurações socioeconômicas, políticas e culturais. (p. 273)
T-8	Para SCHMIED-KOWARZIK (1988, p. 21), teoria e prática constituem uma unidade existente sob o primado da prática, apresentando-se como processo histórico dialético, onde a práxis significa o processo social global da afirmação humana da vida, na natureza e na história, que a teoria reflete em suas leis objetivas, sendo uma parte da realidade, determinada imediatamente pela prática, como também imediatamente determinante para a práxis humana, pela sua compreensão e conformidade às leis da realidade. A prática é, portanto, fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e a teoria representa e orienta a práxis. Esta concepção toma o homem como essência máxima, o homem voltado não mais para interpretar a realidade, mas sim, transformá-la radicalmente, isto é, praticamente, em suas relações histórico-sociais. Como indicador do pensamento central desta teoria, temos a dialética da práxis social (SANCHES VAZQUEZ, 1986), que significa o projeto da luta comum pela constituição de um novo inter-relacionamento da vida humana, implicando isso uma renovação dos indivíduos em suas relações humanas. (p. 213)

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Nas produções aqui apresentadas, há unidade e identidade no critério científico, todas apresentam a práxis partindo do referencial marxista. Apontam que a prática social é o que permite ao ser humano desenvolver a capacidade de apreensão das leis que regem o fenômeno/objeto investigado. Desse modo, os objetos: produção do conhecimento e formação de professores é concebida enquanto produtos históricos, não da história dos fatos, ou de um determinado grupo social, mas reconhecendo a história da humanidade – homens reais – em sua prática material criativa, buscando assim atender as necessidades advindas da realidade em diferentes épocas e com distintas configurações econômicas, políticas e culturais.

A prática ainda é concebida como uma práxis transformadora, que objetiva a modificação do modo societal capitalista rumo ao projeto socialista. Assim sendo, o critério científico tem uma posição ideológico-científica definida, não buscando o consenso, a conformação entre as ideias, mas travando uma verdadeira batalha das ideias contra as teorias hegemônicas que favorecem a lógica do capital.

Nesse sentido, a orientação epistemológica defendida nas produções grupo 2, segundo seus autores, permite compreender a totalidade dos fenômenos/objetos investigados, significando situá-los historicamente nas relações sociais de produção que estão postas, havendo assim uma verdade a ser consumada que não está apenas na parcialidade do objeto investigado. Entretanto, as produções sinalizam a necessidade de ruptura com as barreiras que enquadra e dividem a ciência em áreas disciplinares para ser possível o seu alcance.

Portanto, a história é defendida enquanto matriz da ciência, uma vez que é realizada por seres humanos reais. Teoria e prática formam uma unidade, contudo, a prática é o que valida uma teoria, é o seu fundamento, seu critério de verdade que direciona as ações humanas, nesse sentido, não cabe, mas a mera interpretação da realidade. Compete agora, a alteração das relações sociais vigente, implicando na construção de novas relações humanas.

Por conseguinte, adentraremos ao projeto histórico das produções em análise. Assim, seguem os quadros dos grupos 1 e 2, respectivamente.

Quadro 23 - Projeto histórico G1

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-1	Diante disto devemos sonhar com uma sociedade esportiva que não discrimine pela aparência, pelos resultados ou pela indumentária que não traga uma logomarca considerada importante (p. 254).
T-2	O modelo econômico capitalista vem gerando situação de difícil reversão para os chamados “países em desenvolvimento”, como a má distribuição de renda, dívidas interna e externa, privatizações de instituições públicas, mudança de valores nos comportamentos humanos, a exemplo do individualismo e competitividade em vez da coletividade, solidariedade, então, o que vem sendo adotado como “políticas públicas” no contexto brasileiro, são medidas paliativas de caráter assistencialista. Acredito que para uma efetiva mudança, todas as necessidades básicas devem ser resolvidas ao mesmo tempo, alimentação, habitação, saúde, emprego, educação, lazer e a desconstrução do mito da democracia racial e social em nossa sociedade. (p. 54).
T-3	Após longa reflexão em torno do debate referente à educação, à comunicação e à cultura esportiva, tendo as juventudes como sujeitos de diálogos, importa considerar a dimensão aprendente que pude vivenciar; o alargamento teórico e metodológico que a pesquisa me proporcionou, ao tempo em que me renovei para novos desafios estratégicos em busca do Brasil cidadão. (p. 237)
T-9	Porém, concordamos com Ianni (1993), quando ele afirma que precisamente quando se imagina que o pensamento entrou na era da pós-modernidade, a história se põe em movimento, a máquina do mundo volta a funcionar, as grandes proporções se infiltram nas singularidades, as totalidades abrangentes resurgem no horizonte do pensamento científico, filosófico, e artístico. Para o autor, a modernidade não terminou, apenas continua sob outras formas. Recria-se e desenvolve-se em outras novas linguagens, inclusive absorve criativamente algumas lições da pós-modernidade (p. 14).
T-10	Para isso, temos que eliminar as múltiplas formas e manifestações da alienação que mais se intensificam na sociedade atual através da ampliação das barreiras sociais que se opõe ao desenvolvimento da individualidade em direção a omnilateralidade humana, à individualidade emancipada. Temos que superar o capitalismo que, cada vez de forma mais intensa e bárbara, faz expandir o fenômeno social da alienação, especialmente para a classe que vive do trabalho, na qual o desenvolvimento não produziu necessariamente o desabrochar de uma subjetividade cheia de sentido, e que pode inclusive desfigurar e aviltar a personalidade humana (a subordinação restrita à lógica do capital, acaba por sacrificar os indivíduos e até mesmo, classes inteiras). (p. 142)
T-11	Nc
T-15	Nc

T-16

Portanto, ao pensar a educação, a juventude e o lazer, faremos conforme nos estimula também a pensar Morin (1986): de forma interdependente, procurando encontrar caminhos possíveis para uma sociedade inclusiva e democrática, a partir dos seus tempos passados, presente e futuro (p. 41).

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Considerando os dados postos acima, de maneira geral é possível identificar que as produções reconhecem que estão situadas no modo de produção capitalista, logo, apresentam diferentes posições sobre o modelo de sociedade que estão defendendo. Nos projetos societários, por exemplo, estão baseados em uma sociedade esportiva que não seja discriminatória, fora da lógica de mercado, orientada pela venda de produtos esportivos.

Nessa linha de pensamento, também há uma concepção que defende uma sociedade inclusiva e democrática, que tem um modelo de educação independente para a juventude e o lazer. Assim sendo, consideram o debate travado sobre juventude e a comunicação, a partir da defesa de uma educação enquanto estratégia para o desenvolvimento de um país cidadão. Ainda, outro modelo preconizado é o ideário pós-moderno de sociedade, na qual novas linguagens são desenvolvidas, e o 'eu' é colocado no centro ao mesmo tempo em que faz parte da coletividade.

É possível identificar também, na maioria dessas produções um grau de insatisfação com o modo capitalista de produção pelo seu caráter individualista, mercadológico, competitivo e destrutivo das relações humanas. Entretanto, não apresentam alternativas viáveis, ou até mesmo um projeto claro de sociedade que substitua qualitativamente o que está vigente. Na realidade observamos que ainda há traços de conservação do *status quo* e da condição econômica, política e social, pois, as propostas apontam para os ajustes estruturais tais como: melhoria da alimentação, saúde educação, emprego, habitação, lazer, acesso a determinadas práticas por grupos sociais específicos, gerando assim, uma ideia de democracia. Desse modo, será possível questionar essas mudanças assentadas na mesma formação social que vivemos?

Há também uma proposta de ruptura com as manifestações alienantes da sociedade capitalista, principalmente na classe que vive do trabalho, projetando a superação do modelo individualista para o omlateral, desenvolvendo uma subjetividade cheia de sentidos.

Ainda, observamos que duas produções não expõem qualquer sinalização sobre o que defendem, haja vista que uma se detém a contar a história e a outra está em processo de investigação.

Quadro 24 - Projeto histórico G2

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-4	Saviani (1985, p. 3) também aponta que, através da discussão do socialismo, é possível desenvolver proposições pedagógicas apresentando os elementos do que seria, portanto, a expressão pedagógica, ou seja, a explicação de como devemos trabalhar, ensinar e aprender, quando colocamos como meta a superação do capitalismo, “[...] quando apontamos para a construção de uma transição para o comunismo”. (SAVIANI, 1985, p. 3) Para esta elaboração, o autor indica, a partir de Shuchodolsky (1976), três elementos básicos para identificarmos as características dos princípios filosóficos da pedagogia socialista. (p. 20)
T-5	Enquanto possibilidade histórica objetiva, que radicaliza sua ruptura com o projeto de modernidade capitalista e incorpora os desafios oriundos dos movimentos sociais contemporâneos, o socialismo consubstanciar-se-á como uma alternativa historicamente possível de ser viabilizada, ou seja, “...um projeto político coletivamente elaborado na luta do proletariado e do conjunto dos trabalhadores...” (EVANGELISTA, 1997: 78). (f. 70)
T-6	Assim, a discussão sobre o trabalho está descolada da discussão sobre o modo de produção de existência enquanto categoria histórica que aponta o movimento cíclico de necessidades de revoluções. As discussões sobre a crítica da economia política, sobre as cooperativas, ou sobre o reino da necessidade e da liberdade estão descoladas da gênese, desenvolvimento e queda do modo de produção da existência capitalista, ou seja, das condições que permitem e possibilitam a revolução no modo de produção da existência e sua superação para o socialismo e posteriormente o comunismo, tal como proposto por Marx e Engels. (p. 183)
T-7	Esta nova base material terá consequências imensas como, por exemplo, a negação de todas as categorias da sociabilidade capitalista. Já não haverá compra-e-venda de força de trabalho e, com isso, acabará a mais-valia; o capital e o trabalho assalariado, onde todos trabalharão segundo as suas possibilidades; a exploração e a dominação do homem pelo homem; a propriedade privada e as desigualdades sociais, onde todos terão acesso a todos os bens, materiais e espirituais, produzidos pelo trabalho coletivo, e necessários ao seu desenvolvimento [...].
T-8	Isto significa que temos que ter consciência histórica para facilitar a construção e formação de personalidades que reconheçam a emergência de um sujeito (construção de um ser humano) dotado de consciência de si, de ciência, de desejo, de vontade política, de convicção ética. A construção e formação desse sujeito fará com que as lutas pela igualdade, pela justiça social, pelo socialismo, que marcaram o século XX, culminem e se realizem enfim, na cultura do século XXI, (p. 65).

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Conforme apresentado no quadro acima, podemos reconhecer de maneira evidente que existe um projeto histórico comum nessas produções, todas apontam para o socialismo como alternativa viável ao modo capitalista de produção, apontando mecanismos que atinjam determinadas finalidades. De acordo com esse grupo é possível desenvolver, no trabalho pedagógico, estratégias de ensino que contribuem para efetivação do socialismo como transição para o comunismo.

Assim sendo, propõem a radicalização com as bases que sustentam o projeto de modernidade do modo de produção vigente, como uma demanda advinda dos movimentos sociais contemporâneos, estes, que projetam o socialismo como um projeto político viável desenvolvido pelos trabalhadores que preconizam a coletividade em detrimento da individualidade. Para tal, apontam a necessidade de estabelecer as relações do objeto de investigação a partir do modo de produção capitalista, para identificação das condições que permitam atuar efetivamente para sua alteração em suas diferentes fases e formas. Logo, nessa nova fase societal, os antigos pressupostos que alicerçavam essas produções estarão definindo e, assim, gerando uma organização social que não mais haverá trabalho assalariado, propriedade privada dos meios de produção, exploração do ser humano sobre o outro, extração de mais-valia, bem como o fim da desigualdade social. Desse modo, a manutenção da existência se dará pelo trabalho cooperado, no qual os indivíduos trabalharam conforme a sua capacidade e necessidade, possibilitando a todos os membros da sociedade acesso ao patrimônio material e imaterial produzido pela humanidade.

Já para construção do socialismo, as produções apontam dentre outros elementos necessários, que será preciso gerar nos indivíduos outro grau de consciência que não esse gerado pelo modo de produção capitalista, ou seja, apropriação da ciência, vontade política, desejo e convicção ética. Isso se dará gerando historicamente uma subjetividade saturada pelas condições materiais da existência na luta contra o sistema vigente, forjando uma consciência em si.

Por fim, compreendendo a forma com as produções estão defendendo suas posições sobre a forma social vigente, passemos para o reconhecimento de como as produções concebem homens no seu processo de humanização, através da descrição dos pressupostos ontológicos.

Quadro 25 - Pressupostos ontológicos G1

Cód.	Elementos da categoria de análise
T-1	Portanto, se faz necessário que o educador perceba no deficiente visual, um sujeito social do processo de educação, valorizando a subjetividade do indivíduo, seu potencial, seus valores, princípios, espontaneidade, história de vida, entre outros, proporcionando a este sujeito o acesso, a reflexão, o pensar, o criar e o recriar nas possibilidades de esporte e lazer. (p.92-93) Se não fosse representado simbolicamente, o ser humano não poderia vivenciar a realidade e a subjetividade que existe sobre ele e o grupo a que pertence. (p. 288)
T-2	Vivencio um momento em que as lutas por reparações estão mexendo com a sociedade ampla, e isto causa mal-estar para quem vive em estado de comodidade. É uma tentativa de chamar a atenção e dividir a responsabilidade junto a cada cidadão; para isso, as formas de ação estão mais bem definidas, já apontando alguns avanços - e o caminho da educação é meta fundamental, através da reconstrução de valores sociais, ampliação de referenciais, compreensão da historicidade, respeitando o singular, o diverso, o plural em cada contexto,

	buscando o bem-estar social que passa pela recuperação de princípios humanitários. (p. 19-20)
T-3	[...] "O interesse cultural e os meios de comunicação são construções humanas e como tal podem se tornar habituais. A singularidade do hábito e sua implicação com o fazer cotidiano, na compreensão de Barros Filho e Martino, (2003) se constituem em um campo conceitual fértil denominado de habitus e reúne, em torno de si, um "conjunto de esquemas de classificação do mundo, interiorizado ao longo de uma trajetória social singular e gerador de comportamento sem cálculo" (p. 11)." (f.220) [...] "Sendo assim, o habitus possibilita um processo contínuo de adaptação a situações concretas da realidade cotidiana, uma experiência que se reconcilia no convívio do sujeito com cada habitus e gera um sentido próprio em cada relação dialética." (f.223) .
T-9	NC
T-10	Neste sentido, a concepção de corpo real, a imagem do "tipo real" considerada se situa no entendimento de ser no mundo, de homem real e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, isto é, uma perspectiva de totalidade. E não uma forma reducionista em que se considera o ser humano – corpo – de forma fragmentada, própria do dualismo cartesiano, em que se observa e apreende a visão dicotomizada do ser, pois pensar o corpo significa refletir sobre sua totalidade. (p. 46)
T-11	NC
T-15	Nesse sentido, é urgente a discussão da/sobre a cultura e do/sobre o corpo como sujeito histórico, no espaço escolar, local esse eleito para uma política educacional de consenso (alienante, servil, acrítico, controla).
T-16	O homem, ao nascer, procura desenvolver habilidades que o tornem capaz de atingir determinados objetivos, seja desde o seu engatinhar, como seu primeiro momento de descoberta do ato de andar, até um simples pedalar de bicicleta, ele adota uma atitude investigativa, buscando meios para concretizar tanto o ato de ficar de pé, como de se equilibrar sobre duas rodas. A todo o momento, tenta descobrir como realizar uma determinada tarefa e que resultados ela trará posteriormente. O homem, por si só, é um eterno pesquisador. Pesquisa maneiras de chegar a um determinado lugar, até ações mais complexas como construir o automóvel. (f. 29)

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Assim, no levantamento dos pressupostos ontológicos, identificamos diferentes formas de conceber o ser humano: um sujeito social produto do processo de educação, um ser cidadão, adaptável a sua realidade, corpo real e, corpo com sujeito histórico. Nesse sentido, a concepção do sujeito, enquanto resultado do processo de educação, prima pela valorização de seus aspectos subjetivos, pois esse ser é espontâneo e, a sua existência só é possível, posto que esse ser é representado simbolicamente, o que o permite fazer parte da realidade e do grupo social ao qual pertence.

A educação é considerada uma categoria central que permite a esse sujeito, representado no plano das ideias, sua atuação. Assim, o ser humano é um ser abstrato, que não tem aderência ao real em sua concretude, não forjando ele próprio em suas relações – humano-natureza-humano - a condição de sujeito produtor de sua própria história.

Além disso, aparece também a concepção de ser humano enquanto cidadão, que através da educação tem a meta de resgatar valores sociais com referenciais ampliados, respeitando assim, a singularidade, diversidade e pluralidade do contexto do qual faz parte humanitário, e potencializando o retorno ao bem estar social. Essa posição do ser na qualidade de cidadão sinaliza para uma conformação da condição social existente, pois, resgatar os valores respeitando a singularidade pode retirar do contexto histórico a luta por acesso aos bens universais produzidos pela humanidade em detrimento de um apaziguamento da situação social que está posta, o que não significa acessar tudo, mas ter a possibilidade de escolha.

Há ainda, uma posição ontológica que define o ser humano com um ser adaptável aos habitus cotidiano enquanto conjunto de esquemas que permite ao sujeito sentir, pensar e agir. Tal perspectiva defende também que as experiências desenvolvidas na realidade cotidiana é o que prima na formação, além de possibilitar ao sujeito seu desenvolvimento.

Outra concepção ontológica identificada nas produções é a consideração do corpo enquanto homem real e enquanto sujeito histórico. O corpo histórico/real seria fruto das relações sociais e econômicas, numa perspectiva de considerar-se, enquanto a totalidade, o ser no mundo que está inserido. Dessa forma, há uma defesa do entendimento do corpo em sua totalidade – união de corpo e mente - para superação de uma visão cartesiana fragmentadora.

Além disso, identificamos também uma posição naturalista de desenvolvimento do ser humano, nesse sentido, seria ele um investigador inato que busca naturalmente responder as necessidades biológicas que surgem em cada período de sua vida. É nesse processo espontâneo de investigação, que o ser humano consegue desenvolver e aprimorar suas atividades, partindo das mais simples às mais complexas.

Colocada a forma como o grupo 1 concebe o ser humano, vamos adentrar nas concepções ontológicas do grupo 2.

Quadro 26 - Pressupostos ontológicos G2

Cód.	Elementos da categoria
T-4	Considerando que o ser humano constitui-se ontologicamente pelo trabalho e que nos modos de produção o trabalho assume determinadas características, vamos partir do conceito de trabalho humano. (p27)
T-5	Os elementos postos até aqui não se sustentam sem uma determinada concepção de homem e sem as ferramentas teóricas adequadas que permitam articula-los numa perspectiva de totalidade concreta. Isto posto é central recuperar a concepção de homem expressa por Marx enquanto conjunto das relações sociais ou, de forma mais elaborada, a visão marxiana do homem pressupõe tomá-lo em sua plena realidade enquanto membro de uma sociedade concreta, de uma classe estabelecendo uma relação dialética com a sociedade que tanto o auxilia em seu desenvolvimento como o aprisiona. Como afirma Fromm (1967, p. 8) “A

	realização total da humanidade do homem e de sua emancipação das forças que o aprisionam está vinculada, segundo Marx, ao reconhecimento dessas forças e a mudança social” (f. 131)
T-6	"Trata-se de compreender as condições nas quais os homens reais estão produzindo as suas representações, as suas ideias. Trata-se de procurar explicações para a produção dos estudos do lazer no Brasil no modo de produção e reprodução da existência, materializado no estágio de desenvolvimento das forças produtivas e nas relações de produção que lhe correspondem." (f. 5-6)
T-7	Com isto, o autor afirma que ‘as forças essenciais humanas’ são resultados da atividade social objetivadora dos homens e, portanto, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, deve ser novamente produzida em cada indivíduo singular, ou seja, trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente (p. 117).
T-8	“O Primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX, 1987, p. 27). E para se manter vivo, teve o homem que produzir seus meios de vida. Meios estes que forma sendo modificados no curso da história, pelas ações dos próprios homens, em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. “Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto espirituais, se deu com base no trabalho humano”. (f. 51); “o trabalho é a condição da existência humana, independente de qual seja a forma de sociedade. Ainda segundo Marx (1987), o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.” (f. 51).

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Nesse grupo, todas concebem apontam o ser humano enquanto produto histórico. Essa concepção se dá considerando que o mesmo é produto das relações que estabelece com a natureza e com os outros seres humanos, compreendo assim, o trabalho enquanto categoria ontológica que possibilita ao ser humano saltar qualitativamente da condição biológica para a condição social.

O ser humano é ainda, considerando a realidade concreta, a classe que faz parte, sempre estabelecendo uma relação dialética entre o seu desenvolvimento e aprisionamento social do modo societal vigente. Nesse sentido, o conjunto das relações sociais é o que predomina no processo de humanização do ser social, e assim, compreendem as condições materiais em que uma ideia se desenvolve a partir de homens reais, sendo as ideias, provenientes do reflexo da realidade. Nessa concepção ontológica, há uma posição bem definida do que é e, como o ser humano se forja enquanto sujeito histórico-social, não concebendo qualquer forma idealizada, apontando assim, que para realizar a história os seres humanos precisam antes de tudo produzirem a sua existência pelo trabalho.

Portanto, a conclusão genérica aponta que é pelo trabalho que os seres humanos concretos produzem os bens, tanto material quanto espiritual. Isso só ocorre pela necessidade que tem de transformar racionalmente a natureza, aperfeiçoando suas ações e as capacidades subjetivas. Nessa relação com a natureza, com outros seres humanos e consigo é o que constitui a vida social.

Posto isso, passemos agora a descrição dos pressupostos axiológicos presentes nas produções.

Quadro 27 - Pressuposto axiológico G1

Cód.	Elementos da Categoria
T-1	Esta compreensão por parte do educador possibilita que a interação educador/educando aconteça de forma horizontal, a despeito de suas diferenças, inclusive propiciando a alternância de papéis, resgatando e construindo valores ligados à cidadania, solidariedade, qualidade de vida, etc. (p.46).
T-2	As instituições de Capoeira Angola e Dança Afro constituem núcleos de resistência da cultura negra que preza pela manutenção de seus valores e conteúdos, cumprem relevante papel social pelos seus instrumentos e sabedoria própria, educando crianças, adolescentes, jovens e adultos na perspectiva de proporcionar oportunidades de ascensão social. (p. 26)
T-3	Nesse sentido, os saberes, valores e normas de conduta, muitas vezes, tentam aprisionar as juventudes em uma juventude e, devido à sua relativa instabilidade ocupacional familiar e habitacional é, a esses sujeitos, associada à condição de portadores de “problemas sociais”. Tal ideário de juventude vem se afirmando como “mito ou quase mito” e encontra eco na grande mídia que difunde uma cultura juvenil como algo pré-definida, ameaçadora à sociedade e edificada como conduta heterônoma, “exata medida em que são sugeridas pelos, mas media, pelo discurso político por intervenções administrativas de vária ordem” (PAIS, 1996, p. 34 e 35). (p. 68)
T-9	A malandragem enquanto elemento essencial no processo educativo através da capoeira, para sujeitos pertencentes às camadas excluídas.
T-10	Seguindo este percurso, deve-se também utilizar um duplo critério para os juízos de valor que dessem conta tanto da coerência humana e da força criadora dos indivíduos como da relação entre suas consciências individuais e a realidade objetiva. Isto porque a comunidade humana é um valor universal, válido para todos os homens. Desta forma, tudo o que ultrapassa as fronteiras do individual para a vida social constitui-se em um acontecimento histórico. Deste acontecimento, a vida intelectual e, particularmente, os valores, são partes integrantes. (f. 12) _
T-11	Nc
T-15	Nc
T-16	Quando estamos falando do ser no lazer e lazer no ser, estamos buscando remeter para sujeitos mundo contemporâneo os reais sentidos e significados que os termos têm para a sociedade enquanto ontolazer (grifo nosso). Implica no desnudamento de juízos de valores, tanto do ser como do lazer. Dessa forma, necessário se faz buscar a plenitude de suas significações e desvelar, a partir das suas origens ontológicas e suas predições contemporâneas, o verdadeiro sentido do lazer para o Ser, a partir das análises hermenêuticas [...] (p. 54).

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Diante do exposto, reconhecemos que no grupo 1, prevalece a defesa dos valores da cidadania, solidariedade, qualidade de vida, justiça social, valorização dos saberes para ascensão social, subordinações de valores da mídia, valores gerados pela prática do lazer, bem como valor universal do ser humano.

Assim, a defesa da cidadania na produção se dá na interação entre o professor e o educando, que deve preconizar os valores que estão postos e respeitá-los. Para tal, a subjetividade deve ser enfatizada, gerando nos sujeitos valores que estão estabelecidos na sociedade, implicando numa autonomia para sua atuação nos diferentes espaços.

Outro aspecto que aparece nesse grupo é a preservação e defesa de valores de uma determinada comunidade, mantendo assim uma sabedoria específica, a exemplo de manifestação de luta e resistência. Essa sabedoria é ainda, transmitida às crianças, adolescente, jovens adultos através de uma de educação não formal enquanto possibilidade de ascensão social.

A educação, entretanto, é objetivada para atingir um patamar social que não seja o seu anterior e, não na priorização da formação humana, uma vez que, ascender socialmente requer competição e disputas para ocupar espaços, ou seja, gerando conflitos de interesses no mesmo grupo social e estabelecendo um padrão de sucesso a ser perseguido.

Nessa mesma forma de pensamento, os valores defendidos na utilização da capoeira enquanto ferramenta pedagógica de uma educação não formal, fica atrelada ao próprio contexto que o sujeito faz parte, assim, a malandragem é um elemento simbólico essencial que faz da sua ação pedagógica uma coisa apaixonante.

Outro ponto sinalizado, diz respeito ao juízo de valor considerando a plenitude de suas significações, na qual os valores são desenvolvidos por cada indivíduo de acordo com suas interpretações e significados, a partir de seus contextos sociais originários. Aqui, há uma perda do sentido do valor humano universal, mesmo que tenhamos as especificidades que precisam ser respeitadas.

Contudo, nessas discussões são apresentadas as possibilidades de considerar um duplo juízo de valor que dê conta de estabelecer uma coerência humana entre as consciências e a realidade objetiva. Dessa forma não existe um valor, mas um valor humano universal que ultrapassa a condição individual. Esse valor estaria atrelado a uma força criadora do ser humano, reduzindo assim, a própria capacidade humana de criação dos valores apresentados na sociedade.

Perante essas posições, avançaremos para descrição dos pressupostos axiológicos defendidos pelo grupo 2.

Quadro 28 - Pressupostos axiológicos G2

Cód.	Elementos da Categoria
T-4	Estes princípios metodológicos, de uma maneira geral, perpassam pelas concepções críticas aqui pontuada e o que vai distinguir a proposta de Soares e outros autores (1992) é a perspectiva ontológica de projeto de sociedade, pela referência ao papel que os esportes representaram historicamente e desenvolveram nesta sociedade, ora reproduzindo os seus valores ou, como na proposta superadora, propondo estabelecer princípios e valores próprios da classe operária na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, onde o esporte deixe de ser um privilégio de poucos, com objetivos restritos, para se tornar o esporte para todos, uma opção de lazer, uma construção social. (f. 200)
T-5	Segundo a tradição do pensamento marxista, uma análise, para ser crítica precisa ser materialista, ou seja, deve debruçar-se sobre o real, em dada circunstância histórica, concreta (ENGUITA, 1985). Por isto não parte de uma situação idealizada, de um modelo predeterminado que sirva de parâmetro. Parte do concreto com uma posição a la contra. Precisa ter uma visão de totalidade histórica e social, o que significa compreender o processo de formação humana no conjunto das relações de produção de reprodução da vida. Desta forma deve demonstrar a dinâmica entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e fornecer os elementos para destruição de tais valores. (f. 65)
T-6	Primeiro, trata-se de explicitar claramente que o lazer é expressão de contradições objetivas, que expressam demandas e necessidades humanas de uma ordem muito particular, referentes à necessidade de atividade livre. Segundo, que os esforços e projetos de educação para o lazer em suas formas atuais almejam apenas a regulação e o controle desta atividade livre, no máximo, esforçando-se para ampliar os horizontes do que é possível fazer, dentro da ordem, para fruir o lazer dentro de saltos qualitativos claramente delimitados. Terceiro, que apenas a superação do modo capitalista de produção e reprodução da existência permitirá superar todos os imensos limites à atividade livre a que a produção histórica do lazer remete: a superação da divisão social do trabalho e da distribuição desigual dos bens socialmente produzidos; portanto, à superação das classes e da luta de classes; conseqüentemente à superação da lógica das mercadorias e da conversão de todas as necessidades humanas a mercadorias. (f. 304)
T-7	Assim, somente no socialismo, sobre a base do trabalho associado, a relação entre indivíduo e gênero poderá se tornar uma relação harmônica, isto é, haverá um patamar onde estará possibilitado tanto o pleno desenvolvimento do indivíduo quanto do gênero. No socialismo, os valores universais não estarão em contradição com a base material da sociedade, configurada pelas relações de trabalho, pois, na medida em que a base material é direta e continuamente social, onde a humanidade é uma comunidade real e não apenas formal, está presente a possibilidade de haver uma relação harmônica, não significando a ausência de tensões e conflitos, entre os interesses particulares e os interesses universais. (f. 113-114)
T-8	Isto significa que temos que ter consciência histórica para facilitar a construção e formação de personalidades que reconheçam a emergência de um sujeito (construção de um ser humano) dotado de consciência de si, de ciência, de desejo, de vontade política, de convicção ética. A construção e formação desse sujeito fará com que as lutas pela igualdade, pela justiça social, pelo socialismo, que marcaram o século XX, culminem e se realizem enfim, na cultura do século XXI, (f. 65).

Fonte: Produzido pelo autor dessa dissertação.

Identificamos nas produções supra-apresentadas, que os pressupostos axiológicos estão assentados na construção de valores humanos para além dos vigentes no modo de

produção capitalista, contudo, não significando a negação da construção dos novos valores por dentro dele. As produções apontam também para valores de uma sociedade socialista. Valores estes, que são preconizados a partir dos interesses da classe trabalhadora buscando compreender o processo de formação humana a partir das relações sociais de produção. Em vista disso, tratam de defender valores educativos atrelados as condições materiais nos quais são produzidos.

Nesse mesmo viés, defendem a apropriação das atividades humanas e distribuição igualitária das condições materiais e espirituais, com o fim da lógica que transforma em mercadorias as necessidades humanas. Argumentam ainda, sobre os valores disposto pela coletividade, que pode se expressar no trabalho associado, em que o indivíduo estabelece uma relação harmônica. Tal condição exige justiça social, liberdade universal, fim da propriedade privada dos meios de produção, democracia, solidariedade de classe. Desse modo, os valores humanos universais serão ligados diretamente ao modo como os seres humanos produzem sua existência pela condição material. Portanto, os valores defendidos por essa concepção preconiza a formação de um sujeito histórico, com o sentimento de coletividade, ainda que tenha a sua individualidade forjada na luta pela revolução socialista.

Em síntese, considerando a análise das produções dos dois grupos é clara as diferentes posições teórica, política, social e filosófica sobre os campos analisados, conseqüentemente os interesses de classes são diferentes. O grupo 1 adota uma posição conservadora frente ao sistema social vigente, haja vista que não propõe mudanças da realidade objetiva, adotando um relativismo para explicá-la. O grupo 2 radicaliza em suas explicações com objetivo de alterar as condições materiais existentes em que seus objetos de estudos estão envolvidos, compreendendo que a história é produto das ações humanas, portanto pode ser modificada.

Considerando que nessa seção tratamos dos fundamentos lógicos da pesquisa, na próxima seção trataremos conhecer, e explicar à luz da história porque temos na UFBA uma produção do conhecimento predominantemente conservadora.

PARTE II: A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO DA CIÊNCIA NA CONJUNTURA POLÍTICA.

A necessidade de trazermos para esta pesquisa o recorte histórico sobre a formação social brasileira e a universidade em sua gênese, desenvolvimento e estágio atual, decorre da defesa de que, as Teses de Doutorado dos professores do curso de Educação Física da UFBA em seu atual estágio de desenvolvimento sofrem determinações dos interesses classistas, sendo o anúncio de resposta à problemática.

II. 1. UNIVERSIDADE BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS DA DEPÊNDENCIA EXTERNA EM SUA CONSTITUIÇÃO

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro esteve intimamente ligado à formação social brasileira. Seu primeiro período foi na colônia, no ano 1572 com a criação do curso de artes e teologia no colégio de jesuítas da Bahia, certamente o primeiro do Brasil (CUNHA, 1980). Todavia, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, que D. João VI projetou a necessidade de recriação do ensino superior nos moldes napoleônico e coimbrão de universidade.

De acordo com Saviani (2010, p. 3-7) dois períodos históricos foram importantes para a constituição do modelo de universidade atual: o imperial, pelas diversas tentativas de criar a universidade, estabelecendo apenas instalações de cursos superiores isolados e, o republicano, pela oficialização da universidade na esfera pública e privada em nível nacional.

Orso (2007) no livro *Educação, Sociedade de Classes e reformas Universitárias*, nos apresenta o projeto burguês que esteve atrelado à criação da universidade brasileira, assim como, os entraves ideológico-filosóficos que contribuiram ainda mais para o seu retardamento.

Segundo o autor, enquanto o império brasileiro almejava instituir a Universidade sob seu domínio e interesses, três segmentos da sociedade – positivistas, liberais e católicos – se levantaram em oposição à criação da universidade baseada no modelo “centralizador” napoleônico e coimbrão. O levante tinha como objetivo defender a liberdade de ensino em instituições isoladas de natureza privada, de acordo com os interesses desses segmentos

sociais: os liberais coerentes com sua concepção do “direito natural” tinham como prerrogativa a liberdade de consciência e da individualidade; os positivistas acreditavam que a ciência positiva regeneraria a sociedade e instalaria estado definitivo; já os católicos “possuidores” da verdade absoluta abririam suas escolas para propagação da doutrina ultramontana⁷⁴ (ORSO, 2007, p. 43-47).

Em prol da liberdade de ensino colocou-se um primeiro estorvo interno para a criação da universidade, na verdade, se colocava em questão: a preservação dos interesses tradicionais defendida por uma oligarquia agro-comercial e a ruptura através de novas concepções filosóficas e, por dentro desta, a disputa de qual segmento ou doutrina burguesa em ascensão daria rumo a formação dos novos quadros para dirigir o desenvolvimento de uma nova sociedade brasileira “recém-independente”, preconizando assim, a desresponsabilização do Estado sobre educação superior, que já havia instituído às escolas superiores de Direito em Olinda e, Medicina em Salvador e Rio de Janeiro.

Esse quadro nos leva a seguinte pergunta: que conjuntura se coloca a disputa pelo rumo a ser tomado na formação intelectual de setores da sociedade brasileira? Para tratar dessa questão nos reportaremos a um recorte histórico da formação social brasileira na conjuntura mundial, não para contá-la em fragmento – como faz a história burguesa, descolando a parte da totalidade –, mas para compreender as determinações políticas-econômicas-sociais-ideológicas que demandaram umas formas específicas de Educação Superior e universitária brasileira em diferentes conjunturas. Nesse sentido, nos limitamos a alguns fatos que acreditamos serem importantes para compreensão e explicação do atual estágio em que predomina na produção do conhecimento e, as teorias do conhecimento que negam a luta de classes no âmbito da Educação Física.

Nesse contexto, o movimento que se colocou no fim do Império, não se tratava exclusivamente de ser contra universidade ou a favor da educação livre, havia uma conjuntura em escala planetária demandando a derrubada de um regime monárquico, que estava agonizado pela grande dívida externa que se acumulou com os grandes gastos gerados pela longa guerra do Paraguai – 1865-1870 (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 130); por sua instabilidade

⁷⁴ O Ultramontanismo (latim Ultramontanus = Para além das Montanhas) representou, na História da Igreja Católica, a derradeira e mais desesperada reação contra todas as transformações que o mundo ocidental vivenciou desde a Reforma e do Renascimento, passando pelo Iluminismo, pela Revolução Francesa e pela consolidação dos fundamentos do Estado Democrático e Laico do século XIX. A própria razão do nome indica claramente esse esforço no sentido de se resgatar o primado de Roma sobre o mundo ocidental, irradiando a nova doutrina para além das montanhas, isto é, das fronteiras eclesiásticas e espirituais do mundo romano, mas que reafirmasse, em contrapartida, a autoridade do papa e dos fundamentos eclesiásticos estabelecidos pelo Direito Canônico e consagrado nas bulas para todos os povos e culturas onde houvesse indivíduos que professassem a fé católica. Disponível em: <http://comunidadewesleyana.blogspot.com.br/2012/05/dicionario-teologico-ultramontanismo.html> Acessado em: 19. 03. 15.

financeira; pelo predomínio do trabalho escravo e do latifúndio, que precisava ser superado e entrar em consonância com o trabalho livre e assalariado que regia o mercado internacional. Isto é, tratava-se da abertura do país para entrada do capitalismo industrial-financeiro.

Sodré (2008) caracteriza quais os grupos sociais internos e externos estiveram empenhados, de acordo com seus interesses, em defender o desenvolvimento progressista do Brasil em detrimento da condição arcaica que se encontrava o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da relação de produção. Para tal caracterização, no grau da luta de classes, o autor considera três ciclos históricos;

- Independência – Império: Necessidade de ruptura com o monopólio comercial português que subordinava o Brasil e espoliava as rendas das trocas entre exportação, importação e a tributação interna desigual, onerando os menos afortunados, cujos principais agentes sociais interessados foram: a burguesia inglesa, pela necessidade de circulação de mercadorias em escala mundial incompatível com a manutenção de monopólios de mercados restritos, a classe dominante – senhores donos de terra; a classe intermediária – pequenos proprietários rurais, comerciantes, intelectuais, funcionários, clérigos militares –, todos com os mesmos interesses da burguesia internacional, entretanto, sua especificidade estava na possibilidade de gerir autonomamente as transações nacionais sem alteração das relações de produção que estavam postas (SODRÉ, 2008, p. 17- 19).
- Império – República: Ruptura com a classe dominante composta homogeneamente pelos senhores de terra e latifundiários associados ao imperialismo que não atendiam os anseios dos outros segmentos sociais, pois, mantinha entravado o desenvolvimento de forças produtivas e das relações de produção condizente com o período colonial, o escravagismo. Logo, teve o movimento encampado pela burguesia nascente articulada com fraco proletariado e semiproletário, que colocaram enquanto tarefa eliminar as relações político-econômicas que estavam postas e substituí-las por novas que “interessasse a toda sociedade” (SODRÉ, 2008, p. 21-23).
- República – Revolução: com a classe dominante mista entre latifundiário e parte da burguesia incipiente atrelada ao imperialismo, esse período tinha como elemento nevrálgico a superação dos entraves gerados pelo estágio anacrônico ao progresso que se tornava o latifúndio e o imperialismo. Isso possibilitaria o livre

desenvolvimento de forças produtivas e o estabelecimento de novas relações sociais de produção coerentes com os interesses internos voltados à industrialização. Teve como protagonistas frações da grande, média e pequena burguesia, que ainda não estava comprometida com os interesses imperialistas e, o proletariado, semiproletariado e o campesinato. (SODRÉ, 2008, p. 24-28).

Conforme apresentado, em todos os ciclos em se que evidencia a luta de classes no Brasil, seu resultado foi à prevalência das ideias de uma minoria dominante ou em ascensão, atrelada aos interesses do grande capital. Para tal domínio ideológico, foi necessário subverter temporariamente os interesses dessa minoria como classe organicamente organizada e dominante, com objetivos claramente definidos e coloca-los como universal, aglutinando forças político-sociais para a tomada do poder e o estabelecimento de novas forças produtivas e relações sociais de produção condizente com a demanda dos países de capitalismo avançado (SODRÉ, 1990, p. 90-91).

Nesse sentido, Marx e Engels (2007) demonstraram como a classe supressora da classe precedente tem a necessidade histórica de promover novas ideias dominantes ligadas ao novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas como interesses universais, afirmando que:

Realmente, toda nova classe para atingir o lugar da outra que domina anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às ideias a forma da universalidade, a apresenta-las como únicos racionais, universalmente válidas. A classe revolucionária, por já se defronta desde o início com uma classe, surge não com classe, mas sim como representante de toda a sociedade; ela aparece como a massa inteira da sociedade diante da classe dominante. Ela pode fazer isso porque no início seu interesse realmente ainda coincide com o interesse coletivo de todas as demais classes não dominantes e porque, sob a pressão das condições até então existentes, seu interesse ainda não pôde se desenvolver como interesse particular de uma classe particular (MARX e ENGELS, 2007, p. 48).

Essa é uma condição *sine qua non* para que ocorra a transformação de uma sociedade, pois, alterar a dominação vigente em busca da liberdade é uma justificação que atende ao interesse coletivo e por isso a classe em ascensão devidamente organizada pode se proclamar representante das outras. Entretanto, não há como explicar o constructo de uma formação social sem compreender como as ideias da classe dominante estão ligadas ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção que estão requerendo a desobstrução do entrave para um estágio superior de dominação.

Assim, Fernandes (2006) desenvolvendo uma interpretação sobre a formação social brasileira no livro *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de uma análise sociológica* aponta que a gênese das ideias dominantes no país está fundada no liberalismo. Foi sob essa doutrina, que se promoveu a primeira ação “revolucionária” nacional: a independência colonial, e instalou-se a monarquia apoiada pela burguesia inglesa como classe dominante mundial.

Para Fernandes (2006) a independência foi um marco por romper com as relações colônias e estabelecer uma nova configuração política, que perspectivava o desenvolvimento de uma sociedade nacional. Entretanto, as elites que romperam com subordinação da Coroa e de seus representantes diretos dentro da sociedade, não questionavam a estrutura social; na verdade, se preocupavam com as consequências políticas, sociais e econômicas da colonização que lhes privavam de dominar qualquer esfera da sociedade nacional. Assim, sua finalidade era estabelecer políticas interdependentes: “a internalização definitiva dos centros de poder e a nacionalização dos círculos sociais que podiam controlar os centros de poder” (FERNANDES, 2006, p. 50).

Dessa forma, não houve negação das relações sociais de produção que foram estabelecidas pelo colonialismo, conseqüentemente não ocorreu transformação radical das condições materiais existentes, apenas figurou-se a ascensão de uma pequena elite rural ao poder, que para Sodré (1990, p. 20), não pode ser caracterizado como um processo revolucionário, mas como um movimento progressista.

Para Marx e Engels (2007, p. 49) a nova classe que ascende ao poder só pode exercer sua dominação sob bases mais amplas que a precedente. Contudo, não foi o que aconteceu com a instalação da Monarquia no Brasil, haja vista a infraestrutura arcaica legada e mantida do período colonial. A formação social continuou a mesma, porém, exacerbando a contradição entre o trabalho escravo, acumulação de renda e o monopólio gerado pelas adaptações promovidas no poder político voltado para demandas internas.

Segundo Fernandes (2006) o movimento da independência se desenvolveu com a elite se apropriando “debilmente” dos ideais liberais clássicos basicamente em dois planos: o ideológico, pois, associavam que a tomada de consciência social pela elite implicaria em sua emancipação⁷⁵ da Coroa; e o utópico, dado que objetivava a construção de uma sociedade

⁷⁵ A emancipação defendida pela classe dominante da época tratava-se apenas de sua esfera política e não da emancipação humana. Marx em para a questão judaica na crítica proferida contra Bruno Bauer: “A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é decerto, a última forma de emancipação, humana em geral, mas é a última forma de emancipação política no interior da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui de emancipação real, [de emancipação] prática” (MARX, 2009, p. 52). Assim, a emancipação política da Coroa apesar de ter sido um avanço, conservou as contradições nas quais a sociedade colonial desenvolvera a dominação, pois, não suprimiu o trabalho escravo e a propriedade privada. Nesse

brasileira internacionalmente independente, o que não se efetivou concretamente, haja vista o baixo desenvolvimento das forças produtivas.

Conforme o Brasil estreitava uma relação “independente” com capitalismo comercial mundial, emergia a necessidade de aperfeiçoar sua economia, a política, suas técnicas de produção e sua forma de associação com as nações de capitalismo avançado, o que conseqüentemente implicou na destruição de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo. Se configurando numa relação cada vez mais heteronômica perante as nações imperialistas, essas que atuaram ideologicamente para subordinação das classes dominantes nacional de três maneiras: desvelando as mazelas da era colonial e tornando mais ferrenha sua oposição ao sistema precedente; projetando a importância de sua organização e instituição nacional numa perspectiva globalizante; e, preparando intelectualmente para possíveis conflitos contra sua concentração de poder (FERNANDES, 2006, p. 53-58).

Nesse sentido Fernandes (2006) apresenta o caráter contraditório da ideologia liberal induzida pelos segmentos da burguesia internacional na luta pela independência colonial brasileira, haja vista que, conforme demonstra o percurso da autonomia rumo ao capitalismo industrial, a dependência externa se restabelece mais forte, ou seja, inaugura-se uma nova etapa de subordinação, porém, com o consentimento das elites dominantes sob o discurso da democracia e liberdade, acirrando-se ainda mais a supremacia da minoria com prestígio e poder sobre a maioria (FERNANDES, 2006, p. 62).

Porém, os segmentos imperialistas, que chegaram naquele momento histórico para desenvolver o mercado interno com a demanda de expansão externa, precisavam de outras relações sociais de produção entravadas pelo débil desenvolvimento de forças produtivas no país. O Brasil precisava sair das condições arcaicas de produção frente às nações de capitalismo e avançar para integrar-se ao mercado imperialista, caso contrário, não havia possibilidade de desenvolver a face do capitalismo, uma vez que, conforme Marx, “só aparece capital quando o possuidor de meios de produção encontra trabalhadores livres no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição determina um período da História da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social” (MARX, 2013, p. 200).

sentido Marx prossegue: “Toda emancipação política retoma em si o cidadão abstrato e, como homem, por um lado, a membro da sociedade civil a indivíduo egoísta independente, por outro lado a cidadão, a pessoa moral. Só quando o homem individual retoma em si seu cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual e nas relações individuais –, se tornou ser genérico; só quando o homem reconheceu e organizou suas forças próprias [forças próprias] como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – [é] só e então [que] está consumada a emancipação humana” (MARX, 2009, p. 71-72).

Ao anunciar uma nova época de produção social no Brasil – final do século XIX e início do XX –, o capital internacional demandou a ruptura com a classe dominante conservadora das condições de produção da época – a monarquia –, para que pudesse ampliar mercado e acumular as riquezas sob uma nova forma de colonização. As condições sob as quais se deu essa ruptura foram determinantes para o grau de satisfação das necessidades objetivas e subjetivas que viria ter a classe trabalhadora nacional.

Marx (2013) afirma que:

[...] a extensão das chamadas necessidades imprescindíveis e o modo de satisfazê-las são produtos históricos e dependem, por isso, de diversos fatores, em grande parte do grau de civilização de um país e, particularmente, das condições em que se formou a classe dos trabalhadores livres, com seus hábitos e exigência peculiares. Mas para um país determinado, num período determinado é dada a quantidade média dos meios e subsistência (MARX, 2013, p. 201).

Desse modo, a condição que o país se mantinha política, social e economicamente n era imperial esteve incompatível com as necessidades voraz da acumulação do modo de produção capitalista, demandando alteração desse quadro. Configurava-se nesse período um misto de trabalho escravo com poucos trabalhadores livres, travando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil (SODRÉ, 1990). Essa condição advinha do entrave nas forças produtivas que tinha na agricultura-mercantil o principal setor produtivo, bem como as relações sociais de produção predominante entre senhor e escravos.

Segundo Arruda (2012), no livro *Capitalismo dependente e as relações de poder no Brasil: 1890-1930*, no desenvolvimento econômico do Brasil especialmente na fase de transição da monarquia para o regime político republicano, havia uma emergência engendrada pelo imperialismo, através dos trustes e carteis estrangeiros, em desenvolver a indústria no país. De acordo com o autor dois aspectos estiveram intimamente relacionados:

[...] a) uma reconfiguração no equilíbrio de forças entre a agricultura e a indústria como consequência da luta dos representantes do complexo urbano-industrial para afirmar seus interesses de classe, ainda num contexto de das facções agrárias e comerciais ligadas ao complexo cafeeiro; b) a redefinição das relações que vinculam o país ao sistema capitalista mundial operando uma passagem para uma nova etapa na dialética entre interno e externo (constituição de um mercado mundial controlado pelos trustes e cartéis das potências imperialistas, aumento, das exportações de capital e a hegemonia política econômica da burguesia agromercantil – que atuava em estreita colaboração com o capital financeiro, do qual era sócio menor) (ARRUDA, 2012, p. 120).

Essa reconfiguração nas forças produtivas entre o setor agro-comercial, que predominava na região Norte-Nordeste, para o agroindustrial na região Sudeste foi gerada pela necessidade de expansão de mercados do modo de produção capitalista mundial já em sua fase imperialista do Centro para o Sul. Prado Júnior (1981) no livro *História da econômica no Brasil* nos fornece os elementos históricos concretos da situação do Brasil que depreendeu num movimento de continuidade e ruptura da economia, desde sua fase “pré-capitalista” até sua definitiva configuração capitalista. Isso nos permite identificar as contradições materiais que levaram ao definhamento e a queda do império brasileiro.

Naquela conjuntura, o Brasil passou por duas situações conflituosas, na qual a única solução possível estava na alteração da ordem vigente. Uma delas foi uma prosperidade nunca vista na história de sua sociedade – mesmo depois de ter gasto fortunas na guerra do Paraguai (1865-1870) –, ocasionada pelo aparelhamento financeiro vultoso do grande capital internacional que aqui aportava, configurando-se numa espécie de micro Europa/Estados Unidos subdesenvolvido. Isso desencadeou a instalação de “62 empresas industriais, 14 bancos, três caixas econômicas, 20 companhias de navegação a vapor, 23 de seguros, quatro de colonização, oito de mineração, três de transporte urbano, dois de gás, e finalmente oito estradas de ferro” (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 143-145), bem como o desenvolvimento da base técnica, ainda que de forma tímida, saindo assim, de seu arcaísmo nas forças produtivas, sem, entretanto, ter garantido o mercado para escoamento de sua produção.

A outra situação foi uma instabilidade monetária devido a sua dependência ao ritmo do mercado de exportação, oriundo de sua função da divisão internacional do trabalho como especialista em produtos agrícolas, que lhe obrigou a sofrer retrações à medida que qualquer sinal de crise assolava os países importadores, impossibilitando, desse modo, o pagamento da dívida externa e circulação interna contínua de capital, fazendo recorrer diversas vezes a empréstimos, e assim, tornando-lhe cada vez mais submisso aos interesses dos credores.

Nas palavras de Prado Júnior (1981):

Logo se vê o que há de precário e irregular nesta política monetária orientada pelo acaso e por expedientes de momento. Ela não podia impedir, como não impediu, um desajustamento crônico e mais ou menos amplo. Donde a instabilidade financeira permanente, as violentas oscilações da moeda, refletidas no câmbio exterior e no seu poder aquisitivo interno; as não menos bruscas e fortes contrações e expansões do meio circulante, do crédito, das atividades financeiras, sem correspondência alguma com a situação econômica real do país. Não gozou o Brasil sob o Império, apesar de todos os progressos realizados, em nenhum momento, pode-se dizer, de estabilidade e segurança financeira. O que isto representou como obstáculo

ao seu desenvolvimento normal é difícil de avaliar; mas não há dúvida de que tal instabilidade é o principal responsável pela falta de consolidação da vida econômica e social brasileira e pela feição caótica que toma a evolução da nossa economia. Todas as iniciativas terão sempre vida aleatória; a produção viverá sempre em sobressaltos; todas as atividades terão caráter acentuadamente especulativo, e tanto podem levar à fortuna súbita e inesperada, como à ruína, sem margem para previsões medianamente seguras (PRADO JUNIOR, 1981, p. 151).

A instabilidade e a falta de correspondência financeira diante da volumosa quantidade de empréstimo adquirido para investimento conjuntamente com as consequências das trocas desiguais no mercado mundial, contribuíram enquanto obstáculo para seu desenvolvimento contínuo e a feição caótica que perdurou no período imperial. Cabe evidenciar que esses traços foram resquícios oriundos do próprio processo de colonização do Brasil por Portugal e da neocolonização inglesa, que espoliou o país de suas riquezas – apesar de ter desenvolvido tecnicamente na produção agrícola –, limitou sua potencialidade de desenvolvimento autônomo e tornou dependente ao desenvolvimento externo.

Essas consequências imprimiram ao Brasil uma “naturalização” de sujeição nas relações internacionais de produção sem levar em conta suas condições históricas. Isso possibilitou estabelecer uma condição de “igualdade” de troca com os países economicamente desenvolvidos, o que na verdade potencializou sua subordinação por não ter a mesma capacidade produtiva – o que torna a relação de troca desigual –, pois, a “igualdade” se efetiva apenas na liberdade de troca estabelecida pela democracia burguesa conforme Marx (2011) afirma:

Entre eles não existe absolutamente nenhuma diferença, considerada a determinação formal, e essa determinação é econômica, a determinação em que se encontra reciprocamente na relação de intercâmbio; o indicador de sua função social ou de sua relação social mútua. Cada um dos sujeitos é um trocador, *i.e.*, cada um tem a mesma relação social com o outro que o outro tem com ele. A sua relação como trocadores é, por isso, a relação de *igualdade*. É impossível detectar qualquer diferença ou mesmo antagonismo entre eles, nem sequer uma dissimilaridade. Além disso, as mercadorias que trocam são, como valores de troca, equivalentes ou menos valem enquanto tais, poderia ocorrer apenas um erro subjetivo na avaliação recíproca, e caso um indivíduo lograsse o outro, isso se daria *não pela natureza da função social na qual se defrontam*, pois, esta é a *mesma*; nela, os dois são *iguais*; mas somente à astúcia natural, a arte de persuasão etc., em suma, unicamente devido a sua pura superioridade de um indivíduo sobre o outro (MARX, 2011, p. 184-185).

Assim sendo, na relação de trocador estabelecida entre o país de baixo desenvolvimento de forças produtivas e os de forças produtivas elevadas, não é levado em consideração sua inferioridade produtiva, mas a sua condição de igualdade na troca por seus equivalentes, assim, devido às restritas condições precisa oferecer mais produtos para obter cada vez menos pela diferença nos valores dos produtos.

Furtado (2005), na obra *Formação Econômica do Brasil*, retrata as circunstâncias históricas que privaram o Brasil de lograr êxito no intercâmbio comercial autônomo com outras metrópoles mais desenvolvidas, chegando à era imperial e ao capitalismo inconsistente financeiramente. Para tal, o autor traça um panorama histórico do processo contraditório de continuidade e ruptura nos setores produtivos – agro-comercial-urbano-industrial – no processo da formação social brasileira que manteve o país numa condição de subserviência aos padrões de acumulação do capital internacional nos seus diferentes segmentos, dentre as quais destacamos três ciclos distintos:

- 1) **O colonialismo** imposto por Portugal enquanto metrópole de debilidade financeira que não tinha condições de assegurar um desenvolvimento de forças produtivas em sua colônia – e nem era seu objetivo, pois temia a concorrência–, implicando na superespecialização da agricultura – grande empresa colonial com base da cana de açúcar – que logrou êxito para saída das condições primitivas das forças produtivas no Brasil da época. Entretanto, a colônia se deparava com dificuldade para desenvolver-se no capitalismo comercial: técnicas de produção, criação de mercado, financiamento e mão-de-obra, tendo sua entrada no mercado comercial designada por interesses político-econômicos de expansão do mercado mundial pelas potências capitalistas. Foi nessas condições que se tornou “parte integrante da economia reprodutiva europeia, cuja técnica e capitais nela se aplicam para criar de forma permanente um fluxo de bens destinados ao mercado europeu” (FURTADO, 2005, p. 17-22);
- 2) **Neocolonialismo**: A desorganização do mercado açucareiro do sistema colonial, conjuntamente com a “independência” portuguesa da Espanha provocou sua debilidade financeira e a vinda da Corte real portuguesa, possibilitaram a Inglaterra gozar em terras brasileiras dos privilégios concebidos pelos os acordos estabelecidos ainda em terras lusitanas através de transferência automática da exploração. Acordos que foram extremamente nocivo para o Brasil, pois, permitiu aos ingleses extrair livremente os minérios, assegurar mais um mercado consumidor e

produtor de mão-de-obra barata. Esse foi o cenário dos primórdios do capitalismo industrial- financeiro no Brasil, enquanto Portugal assumia o papel de uma pseudometrópole (FURTADO, 2005, p. 23-28);

- 3) **Imperialismo:** Passando por uma transição política em busca de seu desenvolvimento autônomo pós “independência” luso-inglesa – gerada pela decadência do ouro e pela revolução industrial que fez a Inglaterra voltar-se para abertura de mercados –, o Brasil passou por um novo momento econômico gerado pela produção de café, estabelecendo relações comerciais com os EUA, que subordinou as relações político-econômicas do país através da ideologia da solidariedade continental se tornando principal importador e impulsionador de capital financeiro do país no início do século XX (FURTADO, 2005, p. 47-48).

Esses três ciclos históricos com modelos econômicos distintos, mantiveram o país com baixo desenvolvimento de forças produtivas, bem como, relações de produção retrogradadas impossibilitando uma imposição autônoma frente à política econômica mundial. Consequência de uma política de contenção de crescimento de forças produtivas para manutenção de um mercado promissor sempre em busca de desenvolvimento tecnológico e de extração de matérias primas para produção de produtos manufaturados.

Hardman e Leonardi (1982), ao analisarem as primeiras tentativas industrializantes no Brasil pós-independência, enumeram várias atividades desenvolvidas nos setores: metalúrgico, têxtil, construção naval, gênero alimentício, construção civil etc., entretanto, afirmam que “um dos aspectos fundamentais da colonização brasileira, foi a sua constituição para fornecer ao comércio europeu gêneros tropicais de grande expressão econômica. Nossa economia subordinar-se-á, inteiramente a tal fim, **isto é, se organizará e funcionará para produzir e exportar aqueles gêneros**” (HARDMAM e LEONARDI, 1982, p. 43, grifo nosso). De acordo com os autores a posição secundária ou terciária do Brasil na divisão internacional do trabalho foi definida pelo baixo grau de forças produtivas, que por sua vez, nas relações capitalistas de produção, são repartidas de forma desigual (HARDMAM e LEONARDI, 1982, p. 47).

Ademais, com o advento da revolução industrial na Inglaterra, ocorreu um aumento na produtividade do trabalho, devido ao incremento de novas técnicas e tecnologias, que possibilitou uma diversidade de atividades para o mercado interno, e posteriormente para o externo. Porém, esses avanços ficaram primariamente restritos aos países da Europa e central

que tinham seus mercados circulantes e assegurados pelas colônias. Segundo Hardman e Leonardi (1982):

Dada à concentração e a centralização de capital próprio da produção capitalista, o volume de equipamento utilizado aumentou enormemente, levando as fábricas a utilizar máquinas e instalações cada vez mais complexas, cujo capital teve que passa a ser amortizado através de volume de produção cada vez maior. Com isso, a partir da era do capital financeiro e monopolista, para que um país pudesse se industrializar a avançar do ponto de vista tecnológico tornou-se condição necessária possuir um grande mercado interno (ou colônias). Esse não era o caso, evidente do Brasil, país onde a classe dominante não conseguiu defender seu próprio mercado ante a Inglaterra e demais potências industrializadas, e onde a estrutura agrária baseada no latifúndio impedia o acesso à posse da terra de milhares de trabalhadores do campo. Restringindo, assim, ainda mais, as dimensões de mercado (HARDMAN e LEONARDI, 1982, p. 48).

Fora dos objetivos externos aos interesses do país, nada poderia ser cultivado, impedindo a possibilidade de incremento de um mercado interno com ocupações diversificadas como ocorreu nas colonizações realizadas pela França, Espanha e Inglaterra que permitiram o desenvolvimento interno de suas colônias e produção de excedente para metrópole (FURTADO, 2005). Nesse sentido, qualquer produção nacional que apresentasse a possibilidade de desenvolvimento de um mercado interno e conseqüentemente concorrência com a metrópole, podendo culminar numa autonomia político-econômica, era contida.

Em “1795 a Rainha D. Maria I promulgou um alvará mandando fechar a manufaturas existentes no Brasil” (HARDMAN e LEONARDI, 1892, p. 23-27), limitando assim, o desenvolvimento de forças produtivas no Brasil, e conseqüentemente, o aprimoramento técnico, tecnológico e a formação de profissionais qualificados com conhecimento técnico avançados, deixando seus trabalhadores nas condições elementares de manuseio de instrumentos de trabalhos rústicos, numa extrema dependência dos conhecimentos técnicos advindos de sua metrópole, que por sua vez, dependia das relações primárias estabelecidas pela Inglaterra.

Naquele momento, o Estado monárquico brasileiro atuou enquanto comitê que geriu os negócios da burguesia inglesa, cumprindo exatamente a tarefa que Marx e Engels (1848) haviam sinalizado no “Manifesto do Partido Comunista”, requerendo créditos de credores internacionais e garantido alto níveis de juros, mas que não eram correspondidos pela sua fraca capacidade econômica.

Nessa direção, esses autores apontam que pela “necessidade de ampliação de mercado à burguesia imprime uma característica cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países” (MARX e ENGELS, 2010, p. 43). Assim sendo, Criam-se novas necessidades que só podem ser satisfeitas com produtos advindos de outras regiões – estabelece na divisão internacional do trabalho os que produzem e os que consomem –, isto é, “no lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, desenvolvem-se um intercâmbio e interdependência universal das nações. E isto se refere tanto a produção material como à produção intelectual” (MARX e ENGELS, 2010, p. 43). Essa interdependência fica evidenciada na formação do capitalismo dependente no Brasil (FERNANDES, 2009), com a entrada das empresas multinacionais para alavancar a economia. .

Tratando sobre as alterações econômicas, sociais e políticas dos meados do século XIX e início do XX, oriundas da luta de classes que elevou a burguesia ao poder, Sodré (1990) na obra *Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil* explicita como essas mudanças requisitaram novas relações superestruturais fundamentais para a preservação e desenvolvimento dos interesses das classes dominante.

Segundo o autor, a valorização financeira e o crescimento da exportação da agricultura cafeeira demandaram reformas no Estado: 1) reformas tributárias de Álvaro Branco, medida protecionista que diminuía o fluxo da renda para o exterior e aumentou a retenção interna através dos aumentos das taxas alfandegárias dos produtos de acordo com concorrência local; 2) a Lei da terra, que tornava a terra parte integrante do mercado passando a ser condição para status e definição de classe, e não mais a quantidade de escravos; 3) promulgação do código comercial e do código civil atrelados à nova função econômica da terra e das indústrias; 4) normas para incorporação de sociedade anônima: consolidação das leis civis (SODRÉ, 1990, p. 92-93).

Tal conjuntura gerou investimentos aplicados nas grandes lavouras e nas indústrias emergentes: sistema ferroviário, setor de transporte a vapor, estradas, sistema de iluminação, serviços públicos urbanos, novas necessidades de consumo humano.

Entretanto, mesmo com o avanço no rendimento interno gerado pelo controle nacional do comércio de café, o capitalismo brasileiro se desenvolveu de forma lenta, irregular e desigual entre as classes e as diferentes regiões do país, ainda reprimido pelos resquícios das condições materiais da era colonial, isto é, não sendo suficientemente consistente para assegurar, no momento das crises cíclicas inerente deste sistema econômico as empresas nacionais que se desenvolviam na aventura capitalista, uma vez que as mesmas apresentaram

a necessidade de recorrer a empréstimos concedidos pelas potências econômicas, o que desencadeou o aumento da dívida que foram amortizadas com concessão das indústrias nacionais ao capital internacional da Inglaterra e dos Estados Unidos, gerando assim, um entrave para acumulação capitalista nacional (SODRÉ, 1990, p. 94).

Acerca desse contexto, Hardman e Leonardi (1982) nos apresentam como o capital internacional esteve no comando do desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, definindo qual tipo de indústria se constituiria no país. Segundo os autores:

[...] além das ferrovias, os ingleses controlavam as maiores firmas exportadoras e importadoras, as companhias de navegação, as agências de seguro e os bancos financiadores. As exportações de açúcar do Nordeste eram controladas, em sua maior parte, por grandes casas exportadoras britânicas instaladas em Recife. Saunders Brothers e J. H. Boxwel eram as maiores. Como grande parte do produto ia pra Inglaterra, podiam eles exercer domínio de ambos os lados do negócio, exportando aqui do Brasil e distribuindo na Europa. Quando o café progrediu em nossa pauta de Exportação, os Estados Unidos passaram a serem maiores compradores, tendo adquirido, em 1990, 43% de nossas exportações. Porém, a comercialização do café era feita pelos ingleses, inclusive a exportação para os Estados Unidos, feitas por Chips Brothers & Co. & E. Johnston & Co. e outras grandes firmas. Essa última mantinha negócios do porto de Santos, Nova Orleans e Liverpool controlando, assim parte considerável de nossas exportações. A primeira era a maior de todas. Já nos anos de 1870, sozinha, negociara mais de meio milhão de sacas de café brasileira, ou seja, cerca de 13% de nosso principal produto de exportação. Quando se sabe que, naquele mesmo ano, o café representava 50,3% de nossas exportações, porcentagem que se elevaria para 64,5 no final do século, percebe-se claramente a influência e o enorme poder econômico concentrado nas mãos de alguns poucos capitalistas estrangeiros que controlavam, assim, o comércio de toda uma nação (HARDMAN e LEONARDI, 1982, p. 54-55).

Essa dimensão cosmopolita que o capitalismo assume se caracteriza por uma nova fase mundial de acumulação de capital, rompendo abertamente com as barreiras fronteiriças entre nações, ou seja, numa espécie de homogeneização ou uma etapa mais elevada do modo de produção capitalista que, segundo Lênin (2007):

[...] surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo – do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. (grifo nosso). A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio

é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante dos nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trustes e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam milhares de milhões. Ao mesmo tempo, os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando assim contradições, fricções e conflitos particularmente agudos e intensos. O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior (LÊNIN, 2007, p. 42).

Se a livre concorrência foi uma condição essencial para a revolução burguesa sobre a monarquia, no imperialismo – estágio superior do capitalismo –, ela se tonou a antítese que gerou os monopólios enquanto síntese por incorporação. Sendo o período imperialismo-monopolista, a etapa mais avançada de socialização da produção, especialmente nas invenções, técnicas e tecnologias, o que implicou em elaborações científicas comprometidas com os interesses privados da produção. Além disso, nessa fase, contraditoriamente, há o estágio mais elevado da concentração das produções objetivadas pela classe trabalhadora nas mãos dos parques imperialistas (LÊNIN, 2007, p. 9), isto é, acentuando a contradição entre a elevada produção social e concentração privada.

Braverman (1974) corroborando com a teoria de Lênin de que a economia imperialista é monopolista, mas se valendo dos estudos desenvolvidos por Paul Baran e Paul M Sweezy sobre o capital monopolista, no livro *Trabalho e capital monopolista a degradação do trabalho no século XX*, objetivado buscar as causas da dinâmica incessante das transformações que as ocupações dos postos de trabalho sofrem na época moderna, descreveu a gênese e desenvolvimento contraditório do capitalismo monopolista e nos aponta que:

O modelo atomizado e concorrencial do capitalismo, no qual o proprietário individual do capital (grupo familiar, ou pequeno grupo de sócios) e a firma capitalista eram idênticos e a produção era distribuída entre um número razoavelmente grande de firmas, já não é mais o modelo de capitalismo atualmente. [...] o capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal (BRAVERMAN, 1974, p. 215-216).

O desenvolvimento do capitalismo monopolista efetiva a colonização do mundo, estabelece disputa bélica entre as nações em prol de um novo espaço para domínio e exploração sobre a sua hegemonia econômica. Ao se impor altera a vida social local e mundial

constantemente para satisfazer sua insaciável busca por lucro, limitando os países em desenvolvimento de alcançarem sua independência. Uma independência que era – e continua ser – muito difícil, uma vez que a própria burguesia europeia exercia um papel secundário em seu desenvolvimento, pois crise ou prosperidade estava diretamente atrelada à Inglaterra conforme destaca Marx (2012) ao analisar a luta de classes na França chegando seguinte tese:

[...] Na Inglaterra, dá-se sempre o processo original; ela é o demiurgo do cosmo burguês. No continente, [europeu] as fases do ciclo que a sociedade burguesa reiteradamente percorre sucedem em sua forma secundária e terciária. Primeiramente, o continente exporta para a Inglaterra desproporcionalmente mais do que para qualquer outro país. Contudo essa exportação para a Inglaterra, por sua vez, depende da posição em que se encontra a Inglaterra, especialmente em relação ao mercado ultramarino. Em segundo lugar, a Inglaterra exportava para os países ultramarino desproporcionalmente mais que todo continente, de modo que a quantidade de Exportação continental para esses países sempre depende, em cada caso da exportação ultramarina da Inglaterra. Como consequência, mesmo que as crises produzam revoluções primeiro no continente, as suas razões residem sempre na Inglaterra (MARX, 2012, p. 148).

Essa condição de dependência secundária que assolavam os países da Europa, não comprometia seu incremento técnico e tecnológico, que por sua vez aumentava sua capacidade produtiva requerendo expansão de mercado e conseqüentemente maior acumulação de capital. Tal conjuntura imputou aos países Latino-americanos uma condição de servidão diante sua baixa capacidade tecnológica, pois, destes “superiores” proviam sua subsistência no mercado comercial, industrial e financeiro.

Hobsbawm (1987), na obra *A Era dos Impérios*, nos ajuda a compreender essa relação de dependência dos Estados subdesenvolvidos, demonstrando como o progresso político e tecnológico dos países de capitalismo avançado sempre foi superior – e continua sendo – do de terceiro mundo, sendo um condicionante importante para sua estagnação ou progresso tardio do desenvolvimento industrial. O que exigia destes, a necessidade de percorrer um caminho de desenvolvimento conforme os modelos avançados baseados na ciência e tecnologia dos países desenvolvidos. Segundo o autor:

[...] a defasagem entre o Terceiro Mundo e as áreas realmente desenvolvidas do mundo "desenvolvido", ou seja, os países industrializados começaram mais cedo e se ampliou ainda mais acentuadamente. O PNB per capita já era mais do dobro que o do Terceiro Mundo em 1830; em 1913, cerca de sete vezes maior.* A tecnologia era uma das principais causas dessa defasagem, acentuando-a não só econômica como politicamente. A servidão legal já não existia em lugar algum da Europa. A escravidão legal, abolida em quase todo o mundo ocidental e dominado pelo Ocidente, vivia seus derradeiros anos até em seus últimos bastiões - Brasil e Cuba - onde não sobreviveu além dos

anos 1880. [...] predominavam no mundo "desenvolvido" países ou regiões em que a maioria da população masculina e, cada vez mais, feminina era alfabetizada; onde a vida política, econômica e intelectual havia, de maneira geral, se emancipando da tutela das religiões antigas, baluartes do tradicionalismo e da superstição; e que praticamente monopolizavam o tipo de ciência que era cada vez mais essencial à tecnologia moderna (HOBSBAWM, 1987, p. 3-11).

Sob o domínio as bases técnico-científica-econômicas proveniente da revolução industrial, a Europa e os Estados Unidos puderam subordinar os mercados nacionais, principalmente das sociedades não produtoras de maquinário necessário para diminuir o custo da produção e aumentar a competitividade no mercado, o que implicou na invasão de produtos importados mais baratos nessas sociedades fazendo sua média e pequena indústria sucumbir o grande capital.

Discorrendo sobre desenvolvimento desigual do capitalismo, Hardman e Leonardi (1982, p. 63) demonstram como importantes segmentos do setor industrial brasileiro, diferentemente de como ocorreu nos países industrializados que foram crescendo, já nasceram como grande indústria sendo implantada pelo capital financeiro internacional e em menor proporção pelo Estado, reflexo do desenvolvimento, apropriação tecnológica e da organização produtiva acumulada no progresso do capitalismo pela Europa e Estado Unidos. Todavia, essa implementação não aconteceu completamente, uma vez que outros setores continuavam com técnicas rudimentares tendo que sucumbir diante da grande indústria.

Por conseguinte, diante de um regime imperial que não mais se sustentava no Brasil e da emergência da industrialização, com o advento do capitalismo a ideia da liberação do ensino emergiu associada ao movimento político em nível mundial, a partir da ascensão da burguesia local e da derrubada da monarquia, alterando assim, o regime instituído pela necessidade de expansão de novos mercados pelos imperialistas, isto é, tratava-se na verdade, de mais um episódio da luta de classes na história da humanidade, que viria sucumbir à monarquia brasileira (MARX e ANGELS, 2010).

Foi nessa conjuntura, sob o discurso do progresso baseado no desenvolvimento técnico-científico, que movimento burguês brasileiro – classe média da época – foi consolidando seu projeto de Educação, desde as reformas iniciadas em 1890 por Benjamin Constant⁷⁶ até a reforma gerada pela lei orgânica do ensino superior e fundamental, em 1911,

⁷⁶Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm Acessado em: 22.03.15.

por Rivadávia Corrêa⁷⁷. Tais modificações implicaram na desoficialização do ensino público e, na transferência da responsabilidade para a iniciativa privada, especialmente com a criação de universidades (ORSO, 2007, p. 49-50). Surge então, o embrião da mercantilização da Educação que viria a ter seu ápice nas reformas educacionais dos anos de 1990. .

Em síntese, esse cenário reflete a ruptura com os legados da colonização, que fez do Brasil, durante anos, um país subserviente nas relações internacionais do comércio e da indústria. Assim sendo, um dos elementos centrais para esse rompimento foi à educação, em especial a Educação Superior, que levaria cientificamente o país para um desenvolvimento independente como aconteceu com alguns países da Europa.

Posto isso, na sessão seguinte, será apresentado um recorte histórico sobre a gênese e desenvolvimento da universidade brasileira, para que possamos compreender melhor como é produzida historicamente a ciência brasileira, além de conhecermos as condições sob as quais deu a sua implementação.

II. 2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: PERSPECTIVA HISTÓRICA DA DISPUTA PELA FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DA CLASSE TRABALHADORA

Diferentes ciclos históricos marcaram as novas formas de promover as ideias das classes dominantes perante a precedente. Essa condição refletiam novos estágios entre as forças produtivas e as relações de produção enquanto interesses universais. No século XVIII, por exemplo, o evento preponderante foi a Revolução Burguesa e a primeira fase da Revolução Industrial e o Século XIX sua segunda fase. Durante essas duas revoluções diversas transformações sociais, tecnologias, econômicas e culturais modificaram rapidamente as forças produtivas e as relações de produção em escala planetária. O século XX foi marcado especialmente pela cisão entre capitalismo e socialismo enquanto sistemas econômicos antagônicos (HOBSBAWM, 1995); hegemonia do imperialismo (LÊNIN, 1995) alterando as políticas econômicas – liberalismo, *Welfare State*, neoliberalismo (HARVEY, 1992, 2011) –; exacerbação da crise cíclica do capital para à crise estrutural (MÉSZÁROS 2011); modificações nos processos produtivos – fordismo, taylorismo, toyotismo –, nos

⁷⁷Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%20via%20correia.htm Acessado em: 22.03.15.

regimes políticos – democracia, social-democracia e ditadura, revoluções, socialismo e contrarrevoluções (ANTUNES, 2009; 2011).

Sob a dinâmica do modo capitalista de produção da existência que a universidade brasileira se forja, tanto na forma quanto no conteúdo. Partindo dessa premissa, faremos o esforço de buscar na história as determinações que fizeram com que a universidade tenha uma determinada característica estrutural, organizacional, bem como, uma concepção teórica hegemônica na produção de conhecimento científico atrelada ao movimento político-econômico mundial de cada momento histórico.

Para isso será necessário entendermos três sistemas produtivos predominantes no Brasil: agroexportador, urbano-industrial e industrial-monopolista. Presumidamente atrelados ao papel do Estado e, conseqüentemente, aos sistemas político-econômicos vigentes em cada um desses períodos: a) Nacionalista-populista; b) liberal-democrático; c) nacional-desenvolvimentista – ditadura civil-militar; d) democrático-representativo – política neoliberal. Cabe evidenciar, que os sistemas político-econômicos sempre estiveram atrelados a padrões externos de dominação – colonização Luso-hispânica; neocolonização britânica e imperialismo norte-americano. Assim, sem estabelecer essas relações que são necessárias e independentes da consciência humana (MARX, 2009) descolaremos a concepção de universidade e de ciência nela produzida da base material.

Além disso, cabe evidenciar que a universidade, enquanto instituição social traz em seu cerne os conflitos que estão postos na luta de classes, tendo como uns dos traços característicos as diferentes posições epistemológica, axiológica, gnosiológica e ontológica que consubstanciam os debates político-científicos, nela travados da graduação à pós-graduação. Traços esses que deveriam caracterizar a universidade brasileira enquanto instituição autônoma ante a igreja e o Estado e as inferências financeiras externas do capital, e produtora e transmissora de conhecimento científico, laica e publicamente (CHAUÍ, 2003, p. 1-2).

De acordo com Saviani (2009) o surgimento da universidade, que data do período da Idade Média, tinha como objetivo formar profissionais das “artes liberais” ou intelectuais em oposição às formações concebidas por corporações de ofícios em “artes mecânicas” ou manuais. Sendo esta, o principal centro de desenvolvimento da época.

Nessa direção Leher (2008) aponta que a universidade internacional, que surgiu tendo a autonomia como um valor universal e enquanto um espaço para expressão da liberdade de

pensamento alterou essa condição pós-revolução francesa no século XVIII, quando setores da burguesia, numa posição dominante, passaram a conceber a ideia da universalidade apenas quando ocorriam pressões sociais, a fim de conciliar e dirimir qualquer possibilidade de acirramento das contradições da luta de classes que pudesse implicar em alteração de seus privilégios. Assim, as concessões para outros estamentos sociais foram sendo realizados desde que não ameaçassem seus interesses de classe dominante, expressando assim, o caráter classista que acompanhou o desenvolvimento do pensamento de quem passou nas universidades (LEHER, 2008).

Todavia, a universidade perde seu caráter autônomo, à medida que as contradições materiais do modo de produção capitalista exigiam, haja vista que a “universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUI, 2003). Assim, pode-se compreender pelas características da formação social brasileira a impossibilidade de desenvolver uma instituição universitária verdadeiramente republicana e democrática, tendo em vista o grau de dependência político-econômico-social dos países dominantes economicamente em diferentes momentos históricos do país.

Nessa direção, a universidade brasileira se constitui em três momentos diferentes: gênese reforma e atualidade – contra-reforma. Sua gênese é tardia se comparada a outros países da América – no Peru e México surgiram no século XVI; na Guatemala, Argentina, Bolívia e nos Estados Unidos XVII, Venezuela, Chile e Cuba no século XVII, Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras século XIX (ORSO, 2007, p. 44) – e, mais ainda, diante das instituições europeias – Universidade de Bolonha, por exemplo, foi no século XI. Esse quadro é reflexo do próprio atraso do desenvolvimento das forças produtivas na formação social brasileira que se deu e se mantém na condição submissa aos países de capitalismo avançado, esses que desenvolveram e conservam o capitalismo dependente do Brasil (FERNANDES, 2009). De acordo com Cunha (2009, p. 18) “esse retardo se deveu, primeiramente, aos constrangimentos impostos pela metrópole à colônia; depois, no império e na primeira república, pela implantação radical do modelo napoleônico”.

A história da universidade brasileira é marcada também por um longo processo de constituição decorrente de disputa político-ideológica entre setores dominantes da sociedade, que implicou em tentativas frustradas e implementações que foram se sucedendo e se instalando de fato. Cunha (1986) ao estudar a gênese e desenvolvimento do ensino superior no Brasil fez uma excursão desde a Era Colonial até o Estado Novo demonstrando

historicamente, ao conceituar a universidade Temporã, como em cada período esta instituição esteve ligada aos interesses de grupos políticos dominantes.

Apresentando as características gerais do ensino superior no Brasil e o quadro político de cada época, Cunha (1986) sinaliza que a primeira tentativa de desenvolver esse nível de ensino se deu com colégio dos jesuítas na Bahia no século XVI (1572) – sobre o controle ideológico da igreja católica, seguida das escolas superiores e faculdades atomizadas da era imperial controladas pelo Estado no século XIX. Entretanto, foi na primeira república, depois de tentativas frustradas de implementação da universidade no país – Universidade de Manaus 1909-1926; Fundação Universidade de São Paulo 1911-1917; Universidade do Paraná 1912-1915 todas as iniciativas estaduais –, que a experiência do que se conheceu enquanto universidade logrou êxito, no início do Século XX, em 1920 no Rio de Janeiro – Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ –, seguida da Universidade de Minas Gerais – atual Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM- em 1927.

A criação da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro foi fruto da reforma de Carlos Maximiliano sobre o decreto nº. 11.530 de 18 de março de 1915⁷⁸, que se efetivou por dois episódios: de caráter ideológico, considerando as tentativas de implementação de uma universidade por outros setores fora do governo central; e o aspecto político, pela necessidade de conceder o título de doutor “*honoris causas*” ao rei belga, uma vez que a universidade representava para a sociedade o mérito de formação cultural (SILVEIRA, 1987; CUNHA, 1986).

Dessa forma, o atraso na implementação de uma universidade no Brasil, se por de diversos percalços dada a característica de nosso processo espoliador de colonização. Oliven (1990), fazendo um recorte sobre a origem do ensino superior no Brasil, aponta este como um caso atípico no contexto latino-americano, haja vista que nas terras colonizadas pelos espanhóis foram implantadas universidades no modelo de Salamanca – com a pretensão de implantar um novo mundo –, enquanto que no Brasil colonial, pela ausência de universidade foi necessário que os estudantes realizassem seus cursos superiores na metrópole, constituindo assim, um dos elementos para manutenção de sua dependência (OLIVEN, 1990, p. 59).

Segundo Cunha (1986) ao tempo de nossa independência de Portugal, na América colonizada pelos espanhóis já existiam 26 universidades, enquanto que no Brasil inexistia.

⁷⁸ Art. 6º O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acesso em: 25.07.15

Todavia, o autor aponta não apenas a contenção intencional para preservação da colonização como outros elementos para a reflexão sobre essa diferença: número da população. No século XVI a Espanha já contava com um contingente populacional de nove milhões de habitantes e oito universidades⁷⁹, sendo a de Salamanca a grande referência em toda Europa, enquanto Portugal tinha apenas a universidade de Coimbra e uma população de um milhão e meio de pessoas. Essa condição permitiu a Espanha formar mais letrados e transferir docentes para suas colônias sem prejudicar a dinâmica de suas universidades – situação diferente a de Portugal. (CUNHA, 1986, p. 11).

No entanto, mesmo nesta condição o ensino superior brasileiro foi forjado para formar uma pequena elite com objetivo de atender e manter os interesses das classes dominantes nos setores burocráticos do Estado (SILVEIRA, 1987; CUNHA, 1986; FERNANDES, 1975), (descuidando-se da educação de outras estamentos sociais).

Nesse sentido, Silveira (1987) destaca que mesmo com o primeiro surto industrial no último quartel do século XIX, a abolição da escravatura, a política de imigração e a organização do trabalho livre, o sistema educacional – em específico o ensino superior – ficou limitado, implicando no atraso cultural da sociedade brasileira. A autora afirma que:

O desinteresse para o ensino universitário se deve à própria maneira de pesar das autoridades da época, pouco dispostas a cultivar “centros pensantes” que pudessem, inclusive, alterar a formação de base livresca e literária desse nível de ensino. As ideias debatidas sobre o ensino superior não provocaram transformações nas instituições, pois, o descomprometimento com a educação ou, mais especificamente, da universidade para com a classe carente fundamentava-se no fato de que o sistema oligárquico interessava manter a ignorância popular e sua marginalidade em relação ao processo social e político para que fossem mínimas as possibilidades de alteração da situação vigente. As universidades, “isoladas” com o mínimo de comunicação com a sociedade, encerravam-se intramuros, visando à transmissão dogmática de conhecimentos e a formação de tipos de letrados que se transformavam pela prática, em políticos, oficiais, administradores, homens de negócios e profissionais liberais (SILVEIRA, 1987, p. 23).

Assim como destaca Silveira (1987), a centralidade da educação superior se traduz na formação de uma elite pronta para atender as necessidades dos setores dominantes, a propósito, configurava-se uma formação para suprir as necessidades imediatas e históricas de uma minoria poderosa por dentro do Estado e das empresas nascentes.

Nessa perspectiva, o modelo de escola superior instituído no Brasil foi caracterizado pela segmentação, no qual as faculdades e escolas eram autônomas, indiferentes e distantes

⁷⁹ Universidade de Salamanca, Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid e Alcalá.

umas das outras, pois, usufruíam de representações jurídicas próprias e duplicação dos meios (GRACIANI, 1982, p. 82), o que implicou num desenvolvimento desigual entre as diferentes áreas do conhecimento, balizado pelo prestígio social, político e financeiro que cada uma dispunha (COUTINHO, 2009).

Desenvolveram-se assim, estrutural e cientificamente as faculdades que formam os profissionais liberais e são consideradas, até a atualidade, como mais expressivas para o desenvolvimento da sociedade moderna⁸⁰ e, que possibilita alta lucratividade para o capital, Medicina, Direito e Engenharia. Como consequência disso ocorreu um distanciamento estrutural, organizacional e pedagógico entre as faculdades e escolas das diferentes áreas do conhecimento.

Como explicita Graciani (1982, p. 81-90) a universidade se desenvolveu sob o regime de cátedra, em que os senhores catedráticos gozavam de um cargo vitalício com total autoridade para delegar quais conteúdos, por quem e como deveriam ser ensinados, estabelecendo desse modo, uma relação direta com os interesses da política do Estado contra a propagação subversiva. Além disso, o excessivo poder concedido aos catedráticos acarretou às universidades brasileiras a extensão de núcleos familiares para os locais de trabalho, acarretando na constituição de feudos, pois, ao assumir o papel de autoridade maior de uma escola, dispunha de liberdade para escolher quem assumiria os cargos técnico-administrativos e as funções de docentes auxiliares e assistentes que efetivamente atuavam em sala de aula, via de regra, essa incumbência ficou com seus entes mais próximos que mantinha seu *status quo*.

Graciane (1984) discutindo a estrutura de poder na universidade no Brasil compreende que esta instituição educacional foi criada e utilizada enquanto instrumento legitimador da classe dominante para perpetuar as relações sociais de produção vigente. Logo, o seu aparato burocrático foi constituído hegemonicamente por agentes que coadunavam com os interesses da classe dominante, que precisava manter sua posição intermediária, se valendo da ideologia conservadora do status social proliferado através dos professores aos estudantes sob a falácia da “cultura”, “desenvolvimento”, “progresso”, manutenção da ordem, dentre outras, escamoteando as contradições que estão postas na relação capital versus trabalho. Seguindo essa lógica de elucubração a autora afirma que:

⁸⁰ Medicina enquanto precursora de um papel fundamental no controle da sociedade, seja do ponto de vista da natalidade, prevenção, tratamento de doenças e manutenção da saúde dos trabalhadores e trabalhadoras; Direito, cuja função social é de produção de leis que permitam o desenvolvimento social dentro da ordem burguesa; e Engenharia que cuida de planejar o desenvolvimento dos setores evidenciados no país: indústria, construção civil etc.

[...] a universidade – como uma instância do sistema de ensino – será considerada como um aparelho ideológico que tem a assegurar a inculcação de determinados padrões e práticas comportamentais, não como principal instituição que cumpre essa função na sociedade, mas como uma delas que visa não somente enquadrar os indivíduos como também reproduzir as relações existentes entre as classes. O sistema de ensino conta com a cumplicidade dos grupos ou classes sociais que utilizam dele enquanto estratégia de manutenção ou mudança de sua posição na estrutura social. Formar agentes dotados de – habitus –, ou seja, de um sistema de esquemas representações, de pensamento, de percepção e ação que estarão a serviço e submetidos aos interesses dominantes sem, necessariamente, recorrer à violência ou a coerção física. Os agentes devem ser especializados, dotados de formação homogênea e capazes de manejar os meios pedagógicos com certas destrezas, a fim de que esses meios tenham um caráter homogeneizante na passagem da mensagem [...], que já se configura como codificada, rotinizada e sistematizada segundo parâmetros da ação pedagógica dominante. A forma burocratizada da autoridade escolar configura-se sendo por delegação dos grupos ou classes dominantes aos agentes [...]. Aparentemente, repousa sobre a autoridade pessoal do agente; no entanto, essa aparência é pura ilusão, pois estes agentes são os representantes legítimos dos grupos dominantes de dada formação social. O sistema de ensino burocratizado produz e reproduz as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, por seus próprios meios, condições estas necessárias e suficientes para a reprodução da cultura dominante – legítima (função externa) (GRACIANI, 1984, p. 29- 32).

Nessa perspectiva, a universidade brasileira se tornou o berço do conservadorismo-reacionário, haja vista que seus principais agentes representavam e disseminavam os interesses de uma classe dominante, através do trabalho pedagógico executado em sala de aula e nas outras instâncias administrativas, perspectivando a formação de novos agentes dessa ideologia dominante. Por dentro dessa posição, desenvolveram-se ainda setores progressistas em antagonismo a manutenção dos privilégios, a conformação com os setores de produção, com a elitização do ensino superior que estava colocado pelo sistema vigente. Apesar de não ser a maioria, o setor contra-hegemônico desejava alterar estrutural, organizacional e ideologicamente a disposição da universidade, em razão da pretensão de torná-la mais acessível a outros setores da sociedade.

Entretanto, essa atuação na propagação da ideologia dominante não é expressa claramente, mas sim operada de maneira obscura, retirando da formação de profissionais conhecimentos necessários para uma leitura concreta de sua posição na luta de classes e, conseqüentemente, das condições necessárias à libertação dos grilhões que lhe aprisionam a essa ideologia que não pertence a ele, que coloca os conhecimentos desenvolvidos pelas teorias do capital externo como interesse universal da sociedade brasileira e detentora da verdade absoluta.

Tal constatação dispõe de três interpretações distintas: a) os agentes tinham ampla certeza de sua posição na luta de classes e precisavam mantê-las, caso contrário, seu resvala à proletarianização se daria mais facilmente; b) a formação pragmática desses agentes não permitia acesso a instrumentos que possibilitasse estabelecer a relação entre o político e o pedagógico, assim como a teoria e a prática; c) a relação externa através de acordos institucionais, que atribui ao Estado brasileiro a formação de profissionais com a capacidade mínima para as demandas produtivas que estavam sendo instaladas.

Contudo, essa atuação ideológica nas universidades não pode ser julgada puramente pelas atuações de indivíduos isolados nas diferentes instâncias, mas, apreender como isso se expressa a partir do estágio de desenvolvimento das forças produtivas que alteram o seu nível de consciência para tal ação. Marx (2014) nos explica que a consciência não é determinada por ela mesma, mas pelas condições materiais em que se encontram os indivíduos e que, “[...] as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material” (MARX, 2014, p. 94). Isto é, a atuação ideológica dos agentes nos setores das universidades tem relação direta com as condições materiais nas quais os homens estão entrelaçados e não querem perder.

Assim sendo, compreendemos que as três posições que expressam a forma como o corpo docente da universidade e o setor burocrático procediam, coadunam com o nível de formação, e quais os conhecimentos devem ser acessados por um profissional de um país submetido à lógica do capital. Ou seja, a universidade era demanda para uma formação específica de acordo com o nível do desenvolvimento das condições materiais da sociedade brasileira. Assim, a universidade enquanto instituição social que deveria ser questionadora das condições políticas-econômicas-sociais acabou sendo o centro de subordinação aos interesses da formação de mão-de-obra para o capital internacional.

No decurso dessa demanda, a transmissão de conhecimento dispostos pelas universidades brasileiras ficou sob a responsabilidade de docentes que não dispunham de uma formação sólida de professor-pesquisador, uma vez que, no país não existiam programas de pós-graduação *Strictu Sensu* e, incentivo as pesquisas, ademais, as titulações acadêmicas não eram valorizadas e nem cresciam saldo financeiramente. Isso implicou em corpo docente formado por profissionais com prestígio conquistado fora do âmbito acadêmico e que não tinham estímulo para prosseguir a formação, nem tão pouco, dedicação exclusiva às atividades nas universidades.

Nesse sentido, a função social do professor era unicamente a transmissão de conteúdos, haja vista que, em alguns casos, os professores europeus eram contratados para treinar – pela prática em sala de aula – outros professores que iriam assumir as disciplinas de uma área do conhecimento, apenas se valendo de apostilas cujas referências eram internacionais. Tal cenário implicou tanto na escassez de produção de conhecimento em português, como numa reprodução mecânica de conteúdos, oriundos de um tratamento técnico e operacional ensinados sobre uma determinada área do conhecimento, ou seja, a formação de profissionais era realizada por um executor de tarefas planejadas por outrem, como preconiza o modelo fordista-taylorista de organização produtiva.

Nessa conjuntura, em que o ensino superior/universidade brasileira é originado, a pesquisa científica não esteve no âmago de sua constituição devido ao seu caráter embrionário e a falta de uma política de financiamento regular do poder público (COUTINHO, 2009, p. 43), o que acarretou numa carência de produção do conhecimento advinda dessas escolas e faculdades – exceto nas áreas biológicas e da medicina, que foram as pioneiras no âmbito da pesquisa científica.

Conforme Coutinho (2009), com a escassez da pesquisa nas universidades, os pesquisadores vanguardistas, que nestas se destacavam, eram cooptados pela iniciativa privada, pois, os mesmos não reconheciam a universidade enquanto locus privilegiado que propiciasse o desenvolvimento da ciência. Trabalhar cientificamente exige métodos, técnicas e teorias do conhecimento das quais as universidades brasileiras ainda estavam incipientes para produção de conhecimento e promoção de debate científico, diferentemente da iniciativa privada, que estava desenvolvendo condições para a pesquisa científica com objetivo de apropriação pessoal.

Todavia, o projeto tardio de instalação de uma universidade no Brasil perpassa por sua própria contradição político-ideológica entre setores dominantes internos pela liberdade de ensino disputada entre os católicos, liberais e positivistas contra o monopólio estatal nesse nível de ensino. Para Fernandes (1975), na obra *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, ao perquirir atinge a essência do problema e apresenta-nos a gênese das determinações objetivas e subjetivas que forjaram a universidade no Brasil. Enquanto resultado de uma adaptação histórico-cultural de condições culturais dependentes de fora para dentro, o autor apresenta que uma instituição tem a mesma base organizativa de uma sociedade: pessoal, estrutural e cultural que lhes são próprias, desse modo, isso orienta suas

finalidades internas e sociais, que justifica sua existência, continuação e suas reconfigurações na sociedade.

Entretanto, no caso brasileiro, a universidade se deparou com os condicionamentos do meio societário que não possibilitou sua evolução autodeterminada e autossuficiente, por ser vista ser sempre dependente. Dessa forma, de acordo com Fernandes (1975) é preciso encarar a constituição da universidade como uma instituição e compreendê-la a luz de fatores, condições e influências que a projeta nas relações sociais de produção. Partindo dessa compressão o autor revela sua gênese, apontando que:

Ela não surge, como o **mundo em si e para si**, da reflexão pedagógica. Mas de uma realidade histórico-social: o que fez o que se faz e o que se poderá fazer socialmente com os demais modelos institucionais transplantados de organização da aprendizagem ao nível superior. Em termos genéticos, a nossa “universidade” lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às exigências educacionais da situação, como elas podiam ser definidas socialmente. A razão da transcendência não era intrínseca. Devia-se a própria natureza da situação (FERNANDES, 1975, p. 93, grifo do autor).

Esse transplante das instituições à sociedade brasileira, não se efetivou com desenvolvimento pleno da capacidade estrutural-funcional. Ao contrário, ocorreu um esvaziamento das instituições tanto na forma quanto no conteúdo a ser difundido, pois, sua função social foi designada pelos os interesses do capital externo. Segundo Fernandes (1975), três elementos inferiram no modelo “ineficiente” e “antiquado” de universidade transplantada para o Brasil:

1) Uma política educacional estreita e imediatista pelo atraso cultural numa sociedade estratificada. (Resultando na implantação instituição intermediária – faculdade e escolas superiores– com fim em si mesma condenada a formação intelectual debilitada; 2) o processo adaptativo de metropolização forçada do Brasil alimentou uma condição despojada das funções sociais das instituições transplantadas que promovesse autonomização cultural permanente e irreversível. “O que se montou foi uma “escola superior” despojada de funções culturais criadoras, estritamente orientadas para servir de ele entre “modernização” e progresso exterior, culminado numa dependência cultural; 3) a função da escola superior era através de um ensino magistral e dogmático, preparar um letrado versátil, medianamente apto para exercer a profissão de advogado, médico e engenheiro, entretanto era necessário que complementassem a formação com altos custos na Europa –Portugal – pelo baixo nível de aquisição de conhecimento científico (FERNANDES, 1975, 94-96).

Sob essas limitações a universidade brasileira – faculdades e escolas superiores – não passou de uma instituição marginal perante o padrão metropolitano, que não foi transplantado

em sua integralidade, mas, de forma circunscrita às condições histórico-social brasileira para manutenção da dominação externa, haja vista que, a própria universidade lusitana onde grande parte dos brasileiros estudava sofria com a dependência de apropriação de conhecimentos externos. Esse ponto de partida representa um progresso atrasado e arcaizante que jamais poderia ser superado, gerando o que Fernandes (1975) denomina de “senilização institucional precoce”.

Essa universidade atrasada – a-científica, a-criativa e dependente – que aportou no Brasil foi entrando em contradição com as novas relações sociais estabelecidas pelo processo de industrialização, que por sua vez questionou a função social e a restrição ao acesso às universidades. Porém, o que se colocava, enquanto possibilidade de ruptura com esse modelo se tornou o ápice do reconhecimento dessa instituição como um espaço privilegiado e favorecedor das classes médias em ascensão para o desenvolvimento da sociedade.

A forte expressão dessa condição foi sua expansão quantitativa. Se durante todo o século XIX o país teve apenas 14 instituições de nível superior, durante a primeira república até os anos de 1960 foram criadas 402 escolas superiores com os mesmos padrões. Segundo Fernandes (1975) essa contradição se acirra com a expansão que descortinou suas consequências: a impossibilidade de crescer, adaptar-se e diferenciar-se a nova situação, e sua incapacidade de evoluir pluridimensionada no padrão de concepção científica, democrática e utilitária de educação escolarizada para o grau de desenvolvimento da sociedade (FERNANDES, 1975, p 100-103).

Conforme Cunha (2009, p. 19), essa expansão “universitária” na república, mesmo em sua forma atomizada em faculdades, tem como centralidade a pressão política exercida pelas elites e da classe média em ascensão regional, cujo objetivo era descentralizar o desenvolvimento econômico do país, tendo como principal vetor da expansão a iniciativa privada com concentração no Centro-Sul e, no segundo plano, os governos estaduais. Entretanto a expansão não correspondeu às necessidades sociais tanto quantitativamente, pelo seu enfático aspecto de discriminação social, como qualitativamente na direção contrária ao demandado pelo desenvolvimento brasileiro (CUNHA, 1989).

A ideia de universidade com uma especificidade claramente definida começa a ganhar um corpo a partir da reforma do ensino superior efetivada pelo então Ministro da Educação e Saúde – Francisco Campos – do governo provisório de Vargas sob o decreto nº 19.851, de 11

de abril de 1931⁸¹, que em suas principais atribuições, apresenta certa preocupação com meio social. Esse decreto, apesar de manter alguns preceitos do decreto nº 11.530/15 – mais enfatizado com o nível organizacional da universidade –, instituiu a criação das faculdades de Educação, Ciências e Letras a fim de extrapolar o caráter meramente profissionalizante da educação superior, conforme constatado em art. 1º:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931, 1931).

É possível identificar nesse decreto o reflexo de um governo que precisava se fortalecer política e socialmente, mediante a preocupação em conceber a universidade como uma unidade de convívio social de cooperação e colaboração que não tem mais fim em si, mas que amplia para o meio social ao qual pertence, exercendo uma forte função educativa, conforme evidenciou outros artigos do decreto: preconização da pesquisa (art. 46); formação em nível de aperfeiçoamento e especialização (art. 39) e extensão universitária (art. 42); intenção de estreitamento da relação com a comunidade em geral via associação de classe (art. 100); proposta de congresso universitário bianual (art. 98).

Os traços essenciais da reforma de Campos demonstrava a preocupação da classe dominante com o distanciamento com os outros estamentos sociais que foi estabelecido na era colonial/imperial, cuja tarefa de “estretar” essa relação foi instituída a universidade. Todavia esse estreitamento tinha com objetivo manter as relações de produção estabelecidas de forma consensual para que a fração dominante ascendente no poder, num quadro de mudança do estágio de desenvolvimento das forças produtivas de agrícola-comercial para industrial-capitalista, pudesse operar as transformações sociais mantendo sua hegemonia de forma harmoniosa.

Rothen (2008) ao se deter no estudo detalhado do estatuto da universidade brasileira demonstra que a concepção de universidade definida pela reforma Campos foi a que à universidade do Rio de Janeiro – então capital do Brasil – poderia alcançar sem maiores

⁸¹ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 25. 07. 15

esforços, não erradicando com o modelo atomizado, nem instituindo um pluridimensionado. Nesse sentido, o autor aponta que:

Nas primeiras linhas da Exposição de motivos sobre a Reforma do Ensino Superior, Francisco Campos apresentou duas premissas básicas norteadoras da elaboração do Estatuto das universidades brasileiras: a) manter “um estado de equilíbrio entre tendências opostas”, b) “não determinar uma brusca ruptura com o presente”. Com base no princípio de não estabelecer rupturas com o presente, no decreto-lei não foram apresentados mecanismos para a concretização da aspiração do ensino organizado em universidades. Mas, ao contrário, em diversos momentos, a independência de cada um dos institutos universitários era acentuada; por exemplo, foi previsto que os institutos criariam os seus dispositivos próprios para a seleção de candidatos; ou, ainda, teriam regimento disciplinar próprio³. Como consequência, a aceitação da possibilidade de a educação superior ser realizada em instituições isoladas permitiu que está se tornasse a regra (ROTHEN, 2008, p. 145-154).

Além disso, cabe evidenciar que a reforma Campos do ensino superior foi reflexo do quadro político-ideológico-social-econômico dominante numa sociedade, que transitava entre o progresso proclamado pelos oficiais progressistas e a burguesia capitalista, bem como setores da classe média, ou seja, manutenção da velha ordem estritamente decadente defendida pela aristocracia e parte da classe média (SILVEIRA, 1987, p. 27).

Esses elementos que nos permitem conhecer sinteticamente a gênese da implementação da universidade brasileira, reforça a tese da contenção de desenvolvimento de forças produtivas (HADMAN e LEONARDI, 1987; PRADO JUNIOR; FERNANDES 1996, 1975; 2009, SOBRE, 1996, HOBBSAWM, 1995), que se traduz internamente para inalteração da posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, enquanto consumidor de conhecimento produzido no exterior de sua sociedade. Posto que, a produção e apropriação da ciência é uma força produtiva que possibilita o desenvolvimento de uma nação.

Assim sendo, Marx (2011), tratando da contradição entre trabalho e capital, demonstra como o capital aumenta sua riqueza à custa do trabalho⁸² impedindo o desenvolvimento de uma civilização:

Todos os progressos da civilização, ou em outras palavras, todo aumento de forças produtivas sociais, se quiser das forças produtivas do próprio trabalho – tal como resultam a ciência, das invenções, da divisão e combinação do trabalho, do aperfeiçoamento dos meios de comunicação, da criação do mercado mundial, da maquinaria etc. não enriquecem o trabalhador, mas o

⁸² Estamos partindo da tese defendida por Antunes (2011) no livro O Continente do Labor, de que o Brasil assim como outros países da América Latina se constituiu sob a égide do trabalho, se submetendo posteriormente a subsunção do capital da burguesia mercantil. Logo, a relação capital versus trabalho que estabelecemos trata-se entre as nações dominadoras e dominadas.

capital; em consequência, só ampliam o poder que dominam o trabalho; só multiplicam as forças produtivas do capital (MARX, 2011, p. 241).

Constata-se então, que na relação capital X trabalho, a universidade num país dependente como o Brasil, não poderia lograr êxito para o desenvolvimento de forças produtivas autodeterminadas, o que conseqüentemente, implicou numa apropriação e produção do conhecimento hegemonicamente compromissada com as políticas impostas pelos interesses das classes dominantes internacionais, que orientam a formação de mão-de-obra para o processo produtivo. Segundo Graciani (1984, p. 30) a reprodução cultural no sistema de ensino tem como função perpetuar as contradições hierárquicas de dominação de uma classe sobre a outra, nesse caso, de países sobre o outro.

A esse contexto soma-se o processo de industrialização, que iniciou na primeira República (1889-1930) com o ideal nacional-desenvolvimentista, e se aviltou em 1930 com “revolução burguesa” nacional, induzida pelo imperialismo, que exigiu formação de mão-de-obra com capacidade condizente aos novos processos produtivos, transpondo a via de ascensão social da classe média pela educação (CUNHA, 1983).

Assim, a partir dos anos 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas, o país é orientado para substituição das importações, que incidia, em desenvolver um setor industrial de bens de consumo. Esse processo teve o Estado como protagonista, cujo lema do desenvolvimento nacional era de um novo grau de formação da classe trabalhadora nacional. Isto é, implicou em mudanças qualitativas no desenvolvimento de forças produtivas pela acumulação capitalista aspirante no Brasil, que, segundo Sodré (1990), foi gerado por três episódios históricos fundamentais: 1) Abolição da escravatura, pois as relações de escravidão eram incompatíveis com o mercado de trabalho capitalista e com constituição da burguesia industrial enquanto classe nascente; 2) Diminuição e suspensão das importações impostas pela primeira guerra mundial compelindo a reversão do investimento das importações para produção nacional substitutiva⁸³; 3) Crise de 1929, a qual reflete o declínio da importação de

⁸³ Segundo Celso Furtado (1992, p. 9-12) “Nas economias que conheceram o processo de modernização, inserindo-se no sistema de divisão internacional do trabalho como exportadoras de produtos primários, a industrialização se dá por caminhos distintos. Seu ponto de partida são atividades complementares das importações - acabamento, aviamento, armação de peças etc. -, cabendo-lhes abrir caminho competindo com artigos importados, acabados ou não. Toda vez que a capacidade para importar entra em crise, melhoram as condições para que as atividades "substitutivas" internas se ampliem. O espaço em que estas penetram é previamente delimitado pelas atividades importadoras. Por conseguinte, os avanços tecnológicos dão-se inicialmente pela via da importação de bens de consumo, vale dizer, no quadro da modernização. Somente em fase posterior tais avanços alcançam os processos produtivos. A substituição de importações se inicia pelas indústrias mais simples, pouco exigentes em tecnologia e de baixo coeficiente de capital. Mas, na medida em que progride faz-se mais exigente, requerendo maiores dotações de capital. Coloca-se então o problema de obter recursos externos e/ou de elevar a taxa de poupança. Sendo a atividade industrial mais capitalística do que a primário-exportadora de tipo tradicional, a "substituição" de bens importados por produção local requer maior esforço de acumulação no sistema produtivo, concorrendo com o processo de modernização.

produtos manufaturados e a exportação, acarretando uma decadência abrupta cafeeicultora, transferindo assim, os investimentos da agricultura à indústria (SODRÉ, 1990, p. 96-100).

Nessa conjuntura de transformação das forças produtivas demandando novas relações sociais de produção, a oligarquia cafeeicultora paulista – principal setor da classe dominante nacional –, com o declínio da exportação de café, teve sua política de valorização da mercadoria pela compra do Estado abandonada pelo então presidente Washington Luís, o que diminuiu seus lucros e implicou na ruptura dessa fração com o governo central. Por conseguinte, compondo forças com as frações dominantes, a oligarquia paulista, promoveu o golpe de 1930, que levou Vargas ao governo provisório. Contudo, essa oligarquia se deparou com a contenção de seu poder dentro da burocracia estatal, minando suas articulações políticas em nível nacional, levando a uma oposição ferrenha junto às classes médias de São Paulo contra o “ditador” em prol do constitucionalismo, implicando assim, numa insurreição armada em 1932, para tomada, sem sucesso, do poder.

Derrotada política – com a eleição de Vargas em 1934 pela constituinte – e belicamente, a oligarquia paulista, através de Júlio Mesquita diretor/proprietário do Jornal Folha de São Paulo anunciou:

Derrotados pelas forças das armas, sabíamos perfeitamente bem que só pela ciência, e com um esforço contínuo, poderíamos recuperar a hegemonia gozada na federação por várias décadas. Paulistas até os ossos, tínhamos herdado dos nossos antepassados bandeirantes o gosto pelos projetos ambiciosos e a paciência necessária para as grandes realizações. Que monumento maior do que uma universidade poderíamos erigir àqueles que tinham aceitado o sacrifício supremo para defender-nos do vandalismo que conspurcava a obra dos nossos maiores, desde as bandeiras até a independência, da Regência até a República? [...] Saímos da revolução de 1932 com o sentimento de que o destino tinha colocado São Paulo na mesma situação da Alemanha depois de Jena, do Japão depois do bombardeio pela marinha norte-americana, ou da França depois de Sedan. A história desses países sugeria os remédios para os nossos males. Tínhamos vivido as terríveis aventuras provocadas, de um lado, pela ignorância e incompetência daqueles que antes de 1930 tinham decidido sobre o destino do nosso estado e da nossa nação; de outro, pela vacuidade e a pretensão da revolução de outubro [de 1930]. Quatro anos de contatos estreitos com os líderes das duas facções nos convenceram de que o problema do Brasil era acima de tudo uma questão de cultura. Daí a fundação da nossa universidade (SCHWARTZMAN, 2006, p. 6).

Essa pressão sobre a poupança gerada pela disputa entre acumulação reprodutiva e modernização está na origem de processos inflacionários crônicos e de tendência ao endividamento externo. A substituição de importações estabeleceu o formato inicial do processo de industrialização, traduzindo uma exigência histórica no momento em que o mercado interno já não pôde ser abastecido com produtos importados”.

No entanto, apesar da queda a oligarquia paulista, nesse mesmo ano, sob o decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo – USP – pelo então interventor federal de São Paulo, Armando de Salles Oliveira⁸⁴, cuja finalidade era:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; b) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; c) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres (USP, sd. SP).

A USP já nasceu no modelo futurista (CUNHA, 1986; OLIVEN, 1990). Mesmo conglomerando escolas superiores atomizadas, que estava posto naquele período, configurou-se enquanto maior estrutura do ensino superior nacional da época. De acordo com o artigo 3º do seu decreto, a USP incorporava as seguintes escolas superiores: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura; e, Escola de Belas Artes; assim como, sete institutos especializados em pesquisa mantidos pelo estado (artigo 4º): Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo, de Campinas; Instituto Astronômico e Geográfico; Museu de Arqueologia, História e Etnografia – Museu Paulista; e, Serviço Florestal;

Ademais, paralelo à criação da USP, o interventor instituiu o departamento de Educação Física do Estado e o primeiro Instituto isolado de Educação Física civil – sob o decreto n. 6.583⁸⁵, DE 1.º de agosto 1934 –, que foi incorporado a USP em 1969, cujo mestrado foi implantado em 1977 e o doutorado em 1989.

Diante de um contexto que para se constituir uma universidade bastava à reunião de três faculdades predominantes no âmbito da formação liberal – Direito, Medicina, Engenharia ou Filosofia, Ciência e Letras –, a USP reuniu, em 1934, 15 instituições entre faculdades, institutos e escolas de diversas áreas do conhecimento. O projeto de universidade que se

⁸⁴ Armando Sales de Oliveira foi um engenheiro e político brasileiro, graduado pela Escola Politécnica de São Paulo, interventor federal em São Paulo entre 21 de agosto de 1933 a 11 de abril de 1935 e governador (eleito pela Assembleia Constituinte) de 11 de abril de 1935 a 29 de dezembro de 1936. Era cunhado de Júlio Mesquita Filho e sócio do Jornal Estado de São Paulo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Armando_Sales_de_Oliveira Acesso em 27.07.15.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6583-01.08.1934.html> Acesso em 30.07.15.

colocava nesse momento da história brasileira, pelo principal centro econômico do país era claramente interessado político-econômico-ideologicamente.

Nesse cenário, Orso (2007), ao analisar o projeto burguês de criação da USP, aponta que essa estava voltada para formar a elite pensante paulista, através da seleção dos “mais capazes”, dos “mais talentosos” que dariam rumo ao país. Sobre o preceito liberal da burguesia paulista a universidade deverá ser sempre seletiva:

[...] a USP não estava voltada para o conjunto da população nem apenas para a cultura, para a ciência e para a técnica, mas para servir de centro de irradiação da doutrina da universidade nacional paladina dos princípios democráticos, capazes de formar uma elite dirigente, compenetrada dos seus deveres para com a pátria e para com a sociedade. A universidade deveria ser a “Alma Mater” que inspiraria os estudantes durante toda vida; [...] deveria harmonizar e unificar os interesses antagônicos, regular as tensões de classes, converter as lutas em comunhão e harmonia, formar e reciclar as elites dirigentes, **formar e devolver a São Paulo ai liderança na direção dos destinos do país** (ORSO, 2007, pp. 56-57, grifo do autor).

O projeto de hegemonia paulista pela ciência sobre os princípios democráticos liberais perante o restante do país proclamado por seus percussores parecia um tanto utópico, mas a partir daquele momento, com um tólos claramente traçado. Nascia à universidade que efetivamente seria a grande produtora da ciência brasileira, demarcando, contraditoriamente, o desenvolvimento científico desigual entre as regiões do país. Dessa forma, o que estava em pauta não foi o desenvolvimento homogêneo da ciência para desenvolvimento nacional perante os países de capitalismo avançado, mas a manutenção da concentração de riqueza por uma oligarquia de um estado e uma região do país. Assim:

Por meio da universidade, intentava-se criar um aparelho ideológico para formar intelectuais com a concepção de mundo de homem, e de sociedade liberais e de acordo com os interesses burgueses, para, nas palavras de Mesquita Filho consolidar a democracia no Brasil, nas palavras de Antônio Carlos⁸⁶, “fazer a revolução antes que o povo fizesse” (ORSO, 2007, p. 60).

Nessa lógica, a preconização pela hegemonia da USP se deu também pelo confronto direto com Universidade do Brasil – UFRJ – do governo central, que seria a principal referência no âmbito da pesquisa e ensino em ciência e humanidades e também nas antigas faculdades, assim como, na formação de professores para o ensino secundário.

⁸⁶ Antônio Carlos Ribeiro de Andrada nasceu em Barbacena (MG) em 1870. Pertencia a uma das famílias de maior tradição na política brasileira, cujo membro mais ilustre foi seu tio-avô José Bonifácio de Andrada e Silva, o "Patriarca da Independência". Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/antonio_carlos_ribeiro_de_andrada Acesso em 27.07.15.

Dessa forma, as duas principais universidades do país, naquele período, se constituíram e se estabeleceram na região Sudeste, diminuindo assim, o investimento científico nas outras regiões do país, especialmente no Norte-Nordeste. Obviamente que a disputa entre estas duas universidades levaria a concentração máxima do aparato técnico-científico na região economicamente favorecida, entretanto, a hegemonia paulista se consolidaria com a criação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP –, a Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, todas em 1964 (CUNHA, 1983).

Nesse processo de desenvolvimento da universidade no Brasil, outro fator político-ideológico pretendia desenvolver o ensino superior brasileiro com o monopólio estatal, mantendo-se fora da rota do capital estrangeiro, a partir da política nacionalista de base populista do Governo Vargas (CUNHA, 1983, p. 30-35). Tal condição exigiria das universidades plenas condições para produzir conhecimento científico, que implicasse em desenvolvimento tecnológico autônomo, contudo, essa perspectiva colidia diretamente com os interesses imperialista norte-americano – apoiador do governo brasileiro –, que tinha como pretensões investir em projetos expansionistas, especialmente com importação de tecnologias, nos países da América Latina, inclusive no Brasil, ou seja, os investimentos seriam aportados em grandes empresas privadas produtoras de bens, a partir da compra de maquinário internacional, assim sendo, não haveria mais concessões de empréstimos diretos aos governos para o desenvolvimento autônomo de sua nação.

Diante disso, a pesar dos esforços para combater o desenvolvimento econômico ligado aos investimentos estrangeiros, essa estratégia foi logo extirpada pelo acirramento que estava posto na luta de classes, que se colocava no país, isto é, de um lado encontravam-se os trabalhadores organizados reivindicando aumento salarial e, do outro, capitalistas internos e externos combatendo a política demagógica do governo e os militares contra o nacionalismo.

No governo de Juscelino Kubitschek, por exemplo, na denominada “coligação desenvolvimentista” entre a burguesia nacional e Estado, o capital monopolista entrou fortemente no Brasil com aberturas de setores inteiros e também se associando, em alguns ramos, às empresas locais. Nesse contexto, os capitalistas monopolistas obtiveram setores importantes para o desenvolvimento da economia como, a eletrônica e a fabricação de veículos – setores primários de grande importância para o desenvolvendo de setores secundários e terciários. Além disso, o desenvolvimento eletrônico e automotivo implica em desenvolvimento de máquinas cada vez mais tecnológicas Isso demanda uma cadeia produtiva

grande, gera emprego e renda requerendo trabalhadores qualificados, refletindo assim na demanda de mão de obra formada no ensino superior.

Com o objetivo de intensificação do capital monopolista no Brasil, o Governo continuou investindo fortemente na lógica de substituição das importações imposta pelo entre guerras. Para tal, fortaleceu os subsídios das multinacionais, buscando ampliar a concorrência entre as grandes e pequenas indústrias e as artesanais, sendo esses dois últimos sem reais condições de disputar o mercado, uma vez que foram sucumbidos pela lógica monstruosa do capitalismo monopolista.

Todavia, nesse período, ocorreu uma acelerada industrialização de uma nação recém-saída da condição agrária, principalmente no Centro-Sul. Segundo Lowy (1995) configurava-se um quadro de desenvolvimento do capitalismo no Brasil contrastante: de um lado encontra-se relações de produções medievais e do outro a implementação de indústria com forças produtivas avançadas obrigando as sociedades atrasadas a acompanhar “a reboque” o capitalismo avançado, manifestando desse modo, uma irregularidade em seu desenvolvimento.

Ademais, a rápida ascensão econômica gerada pelo processo industrialização atrasado, implicou também na concentração populacional, urbanização, êxodo nos grandes centros, inferindo no aumento da concorrência entre os diferentes estamentos sociais que se encontravam abaixo da burguesia, bem como a emergência de uma exigência de aceleração do nível educacional em busca de ocupar um lugar na nova relação social de produção. Segundo Cunha (1983):

O modo pelo qual se desenvolvia o processo de industrialização provocou a intensificação da urbanização, da intervenção do estado na Economia, da monopolização e por via de consequência, o deslocamento dos canais de ascensão das camadas médias, fenômenos esses que vieram a ter importantes consequências no campo educacional (CUNHA 1983, p. 41).

Nessa conjuntura a educação, especificamente a superior, deixou de ser um mero significado de status social, passando a ser o principal viés para ascensão social da classe média nacional (CUNHA, 1986, 1986; SILVEIRA 1987; GRACIANI, 1982). Graciani (1982) explicita que essas modificações nos processos produtivos da formação social brasileira implicaram na estruturação e organização do ensino superior no momento em que os setores médios viam-se sucumbidos a possibilidade de ascensão social frente ao grande capital monopolista.

Diante do processo industrializante brasileiro, ensejando a formação de trabalhadores para atender a nova demanda, e a pressão de estamentos sociais para conquistar espaços privilegiados nas relações de trabalho entre os governos de Vargas e Jânio Quadros foram criadas 36 universidades em diversos estados do país entre federais, confessionais e estaduais, principalmente pela via de aglutinação de escolas superiores.

Assim, à medida que o Brasil foi se industrializando a densidade populacional nestes centros industriais foram aumentando, tornou-se cada vez maior a exigência, principalmente dos estamentos da classe médias, de novas possibilidades de acesso ao ensino superior, na perspectiva de manutenção da condição de classe que implicaria na reforma do ensino superior estabelecida pelo governo empresarial-militar de 1965-1968, conforme será apresentado na próxima seção.

II. 3. REFORMA UNIVERSITÁRIA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

A universidade brasileira em sua concepção multidimensionada (FERNANDES, 1975) resulta de uma história de continuidade e ruptura de processos políticos-sociais-econômicos: Colônia, Império, Primeira República, Ditadura do Estado Novo, Nova República e Ditadura Empresarial-Militar, sendo essa última forma de governo na qual a universidade se tornou palco de disputa e exigências das novas demandas pelos diferentes segmentos sociais, sobretudo assumindo o protagonismo e interesses privados da burguesia nacional e internacional.

Nesse contexto, Leher e Silva (2014) nos demonstram, no artigo *a Universidade sob o céu de chumbo*, como o desenvolvimento da pesquisa e a expansão da pós-graduação esteve associada, no período contrarrevolucionário, ao projeto modernizante da ditadura empresarial-militar – subordinado ao imperialismo e ao capitalismo monopolista. Os autores apontam como no período pré-golpe já prevalecia o financiamento das pesquisas nas universidades nacionais existentes, tanto pela fundação Rockefeller na área da genética, como pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID – na geologia, acompanhada pelo setor de inteligência norte-americano e comprometendo a transferência direta da produção do conhecimento gerada no Brasil com tecnologia estrangeira, desse

modo, atribuindo às suas fundações a tarefa de auspiciar os rumos da pesquisa brasileira, em tempos de guerra fria e cruzada anticomunista na América Latina⁸⁷.

Durante o período da reestruturação do capitalismo mundial pós-Segunda Guerra, a fim de consolidar sua hegemonia, os Estados Unidos modificaram sua política de acordo bilateral para multilaterais com o intuito de promover a recuperação econômica dos países devastados –Europa – e o “desenvolvimento” dos países subdesenvolvidos economicamente, além da contenção de qualquer ameaça de avanço do comunismo (MINTO, 2006).

Tal transformação teve na educação um dos principais eixos para a promoção de “ajuda” externa, com investimentos que objetivava formar mão-de-obra qualificada referenciada na teoria do capital humano, tornado a nação apta para se submeter-se ao capital internacional via absorção de tecnologia. Estabeleceu-se assim, uma política econômica mundial sob o ideal “cooperação internacional” e da “interdependência” entre os países que tiveram como marco histórico a criação das agências multilaterais – agentes do capital– na conferência Breton Woods, em 1944.

Se valendo dos estudos desenvolvidos por Arapiraca (1982), Minto (2006) desvela a função política-ideológica de manipular as realidades nacionais para subordinação aos interesses do capital internacional capitaneado pelos Estados Unidos, especialmente no campo educacional, uma vez que, a chamada “ajuda” externa em países subdesenvolvidos como Brasil:

[...] funcionaria também como com instrumento de legitimação ideológica dessa intervenção. Seu papel de introduzir no campo educacional uma certa forma de pensar, que propiciava sua utilização com instrumento de legitimação política de uma nova ordem econômica mundial. A estratégia de disseminação dos princípios da “teoria do capital humano” constituiu-se no principal desses instrumentos (ARAPIRACA, 1992, *apud* MINTO, 2006, p. 97).

Isto é, formar mão-de-obra qualificada para manejar tecnologias dispostas pelo capital internacional, haja vista que “os países latino-americanos carecem desses recursos e materiais humanos” (FERNANDES, 2009, p. 32). Dessa forma, a suposta “ajuda” não passava de uma condição compulsória para inserção dos países atrasados, a exemplo do Brasil, numa via política de endividamento no mercado consumidor de conhecimento e tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado tornando-os cada vez mais dependentes.

Prosseguindo nessa linha de pensamento Minto (2006) afirma que:

⁸⁷ Segundo Antunes (2009) o Brasil completou o ciclo de implantação do regime ditatorial induzido pelos Estados Unidos

A ajuda não “ajudava” efetivamente o país a conquistar sua autonomia e independência, seja no campo econômico/tecnológico, pois, em geral, financiava a capacidade de importar produtos com tecnologias agregadas, mas não de produzir internamente, seja, no campo político, pois afirmava o compromisso político assumido pela burguesia nacional com o capital estrangeiro, e a conseqüente dependência política e econômica nacional já que a política de endividamento amarrava suas mãos (*idem, ibidem*).

Refém política e economicamente do capital estrangeiro, dada a sua fraqueza social e a incipiente burguesia sempre dependente, se instalou no Brasil uma ditadura empresarial-militar enquanto estratégia continental norte-americana sob a ideologia da segurança nacional de combate à subversão comunista, hipoteticamente materializada por organizações guerrilheiras, quebrando o ciclo de ações revolucionárias operárias e populares – Argentina, Chile, Bolívia, Uruguai – que se instalava na América do Sul desde a revolução cubana, em 1959 (COGGIOLA, 2014, p. 1-6).

As ditaduras foram a base para recolonização latino-americana pelo grande endividamento imposto ao continente sob a falácia da “modernização” e a política de interdependência induzida pelos Estados Unidos em oposição ao projeto de desenvolvimento capitalista independente (COGGIOLA, 2014), tratando, assim, da manutenção do “padrão de dominação externa” secular estabelecido na América Latina (FERNANDES, 2009). Para implantar essa doutrina de interdependência em tempos de questionamento da ordem social, foram adotadas medidas repressivas, objetiva e subjetiva, para conter ou dismantelar os movimentos sociais de luta, a exemplo da substituição da UNE pelo DNE e a promulgação do AI5.

Segundo Leher (2014) o discurso da modernização capitalista vem legitimado politicamente pela teoria do capital humano, que atribui à educação um lugar estratégico na formação de profissionais “adestrados” para os interesses do capital:

Esta formulação chegou ao Brasil por meio da Aliança para o Progresso, como um antídoto aos movimentos em prol da educação e da cultura popular nos luminosos anos 1960, abrangendo a criação da Universidade de Brasília, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os Centros Populares de Cultura apensados à União Nacional dos Estudantes (renovando a poesia – com Ferreira Gullar, o teatro – com Vianinha, o documentário – com Eduardo Coutinho etc.) e, em especial, pela alfabetização como um ato pedagógico de conscientização (Paulo Freire em *Angicos*, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal) (LEHER, 2014, p. 1).

Desse modo, com a efetivação do golpe empresarial-militar, a educação em geral assume a tarefa de combater o perigo que representava a teoria marxista nas universidades

brasileiras sob a expressão da lei 5.540/68 da Reforma Universitária, que implicou na despolitização da educação superior por meio da importação do tecnicismo norte-americano, que aportou no Brasil por intercâmbios dos professores ou pelas consultorias de suas agências – MEC-USAID (LEHER, 2014, p. 2-3).

Segundo Graciani (1982), após deflagrarem o golpe o governo autoritário iniciou um programa de reordenamento das instituições públicas, sob o discurso cooperação, interdependência e racionalização a fim de ajustá-las a “nova” ideologia com a pretensão de:

[...] favorecer e acelerar a difusão racionais de organização internacional que vão influenciar fundamentalmente na reforma organizacional das universidades brasileiras e de outras instituições a partir da ideologia da modernização, que tinha em seu cerne, garantir o funcionamento do sistema capitalista associado (GRACIANI, 1982, p. 66).

Cabe salientar, que a significação histórica do golpe de 1964 e a política educacional com base na teoria do capital humano como uma agenda necessária nas relações econômicas favorecedora do capital estrangeiro, não foi uma ideologia moderna ou progressista, mas, sobretudo uma intervenção política de forças conservadoras da elite nacional com a finalidade de distanciar o Brasil de um desenvolvimento autossuficiente, haja vista que em tempos de guerra-fria, um governo com a base popular sendo questionado por levantes populares organizados, o risco de uma revolução, da tomada do controle do Estado e dos meios de produção, por parte da classe trabalhadora, era constante.

Silva Júnior (2008) ao tratar sobre o Breton Woods como o “*Ovo da Serpente*” apresenta como as transformações, na base político-econômica em nível mundial sob a hegemonia estadunidense, alterou toda relação das instituições republicanas, em especial a universidade e, conseqüentemente, a produção científica, tornando-as sua naturalização pública como se fosse de natureza privada, além disso, concebendo as reformas no ensino superior como parte das “mudanças do metabolismo social capitalista propiciada pela universalização do capitalismo” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 14-16) orientada pelos organismos multilaterais.

O autor demonstra ainda, a conjuração estabelecida para o projeto educacional da América Latina e o Brasil, afirmando que a reforma do ensino superior dos anos de 1968, numa época da dinâmica expansiva do capital, ancorou-se na ênfase que ganhou a ciência durante a segunda guerra e na intensidade da profissionalização para além dos processos regulatórios do mercado de trabalho em seu caráter universal:

Profissionaliza-se o conhecimento e a ciência ganha novas qualidades bem como os institutos de pesquisa, as universidades e os cientistas e intelectuais que atuam nessas instituições. Em decorrência há uma mudança identitária na instituição universitária: ela, tanto quanto a ciência se aproxima mais da economia e da política no objetivo de construir um futuro feliz e próspero, depois da destruição e fragmentação mostrada pela segunda guerra. A universidade, portanto, produz a ciência a escolarizada, especialmente por meio do desenho curricular e das disciplinas, para a construção de um novo ser social, de um novo pacto social, o que implica dizer que sua aproximação com a política se torna extremamente forte. Sua aproximação com a economia por meio da profissionalização também a profissionaliza, de modo que a instituição universitária, além de se engajar na economia, também faz política, perdendo sensivelmente seu traço mais marcante: a capacidade crítica que lhe permitiu se distanciar e reorganizar a sociedade, expandindo, nesse movimento, a genericidade humana (SILVA JUNIOR, 2008, p. 30).

Induzido por esse ideal de profissionalização, o governo autoritário da ditadura incorpora os requisitos impostos pela hegemonia estadunidense via “cooperação” dos organismos multilaterais para a “modernização”, tornando-os uma força incontrolável e perigosa sob o discurso da segurança, fronteira nacional e atuação contrária e conjunta aos países vizinhos que subvertem a ordem do capital. Segundo Fernandes:

[...] [o] processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se em todos os níveis da economia, da segurança e da política nacional, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável. O “sistema”, isto é, as elites econômicas, políticas e culturais são a favor dele, como a única alternativa para enfrentar a “subversão” para lutar conta a “corrupção” e para evitar o comunismo... Diversas instituições estão executando diferentes funções ligadas à incorporação dos países latino-americanos ao espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos. A empresa corporativa é a mais visível dessas instituições; mas as menos visíveis são talvez as mais prejudiciais. Elas abrangem instituições oficiais, semioficiais ou privadas, encarregadas de conduzir a política de controle global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação de massa, do emprego extranacional das políticas, das forças armadas e mesmo dos governos (FERNANDES, 2009, p. 32).

Numa conjuntura inconciliável do antagonismo da luta de classes nacionalmente, a tomada do Estado pela força militar com suporte econômico, político e bélico da burguesia nacional e internacional foi uma condição fundamental para repressão dos movimentos questionadores do sistema e para manutenção da dominação e submissão dos interesses da classe trabalhadora ao grande capital nacional e estrangeiro.

Nesse cenário, considerando que os acadêmicos em sua maioria historicamente provêm da elite nacional, transitando entre setores privilegiados da sociedade (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 26), parte dos pesquisadores das universidades financiadas pelas agências e fundações norte-americanas se comprometeu com os interesses político-econômicos e adotaram o modelo de pesquisa estadunidense, não estabelecendo relações com os segmentos sociais nacionais que colocavam em questão o modelo de universidade vigente e a necessidade de uma produção do conhecimento direcionada para erradicar as penúrias sociais do Brasil.

Contraditoriamente esses pesquisadores tiveram seus laços estreitados com o Instituto de Pesquisa em Ciências Sociais – IPES – e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD2 – tornando-se tecnocratas aliados do golpe empresarial-militar, forjando dessa forma, limites para desenvolver um sistema universitário independente e genuinamente nacional. Dessa forma, os setores universitários se dividiram e intelectuais contestadores do regime, interessados em romper com o modelo de universidade vigente, foram fortemente perseguidos, exilados, exonerados quando não detidos com inquérito militar (LEHER e SILVA, 2014, p. 6-10).

De acordo com Coutinho (2009), para os educadores progressistas a reforma universitária tratava-se de dotar o país de uma instituição moderna, das quais muitos deles tiveram acesso em cursos realizados no exterior. Estrategicamente isso possibilitaria as universidades públicas federais “alcançar objetivos mais modernos e condizentes com as aspirações do desenvolvimento do país: o ensino através dos níveis de mestrado e doutorado, a pesquisa e a extensão, além da melhoria dos cursos de graduação” (COUTINHO, 2009, p. 53).

Contudo fora da universidade também havia setores pró-reforma, jornalistas, cientistas, empresários políticos, com o entendimento de que era preciso incentivar a pesquisa científica na universidade com objetivo de favorecer o setor empresarial nacional (COUTINHO 2009).

Esse processo se configurou num momento chamado por Hobsbawm (1995) de “efervescência mundial”, caracterizado como um período de revolução social em que crescia universalmente as ocupações no mundo do trabalho e conseqüentemente, exigia ensino secundário e superior principalmente na América Latina pelo baixo número de estudantes universitários, reflexo desse modelo de universidade elitista-europeia que aqui se instalou. Isso demandou, entre 1945 e 1990, uma educação universitária em massa, formando um

número significativo de estudantes no nível superior, que exerceram papel político essencial na reforma universitária brasileira.

Os estudantes foram os principais protagonistas do tensionamento. Silveira (1987) na obra *Universidade brasileira: a intenção da extensão*, estabelecendo a relação entre universidade e sociedade, discute a postura estudantil diante da reforma universitária. A autora aponta a importância das ações dos estudantes para a reforma e abertura do ensino superior para as camadas médias da sociedade, no entanto, capta as contradições engendradas por dentro do movimento estudantil encabeçado pela UNE que acabou preconizando o ideal nacional-desenvolvimentista do governo populista para manutenção de sua posição social em tempos de capitalismo monopolista.

Esses estudantes da então classe média, que estava em constante risco de proletarização pelo capitalismo monopolista, não tinham o propósito de romper radicalmente com os interesses dominantes dentro da universidade, ou mesmo de suprimir sua própria condição original de classe, tampouco o modo de produção (CUNHA, 1983, 1986, 1988; GRACIANI, 1984; SILVEIRA, 1987; HOBBSAWM, 1995; FÁVERO, 2006). Apesar de apontarem utopicamente a transformação social, “o conteúdo de sua ação está na dependência direta de sua ligação com a sua classe de origem: a pequena burguesia ascendente” (SILVEIRA, 1987, p. 32).

Os posicionamentos assumidos na carta da Bahia, enquanto resultado final das discussões do Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Salvador, evidenciam a necessidade de uma reforma atrelada a reforma de base da sociedade, deixando a universidade de ser um obstáculo para se tornar mola propulsora da evolução social. Nessa direção, suas diretrizes apontam para o comprometimento com as classes trabalhadoras, cujos pontos se apresentam da seguinte forma: lutar pela reforma e democratização do ensino, dando todas as condições de acesso à educação em todos os graus; abrir a universidade para o povo, mediante criação de curso acessível a todos – curso de alfabetização de adultos (em qualquer faculdade), de mestre-de-obras (nas escolas de engenharias), para líderes sindicais (faculdade de direito); colocar a universidade a serviço dos órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados e das da classe desvalida, com criação de escritórios de assistência jurídica, médica, odontológica, técnica; fazer da universidade a trincheira da defesa das reivindicações populares (UNE, 1961); delineava-se na declaração dos estudantes uma universidade com perspectiva popular baseada noutras experiências que vinham acontecendo na América Latina.

O projeto e reforma universitária, encabeçados pelos estudantes nos seminários da Bahia, Curitiba e Rio de Janeiro, indicava uma concepção modernizante de universidade: departamento ao invés de cátedras; institutos; cidades universitárias; colégios universitários; matrículas por matérias em supressão ao regime seriado; biblioteca; museus etc. (CUNHA, 1983, p. 241).

Além disso, a plataforma dos estudantes em prol da reforma universitária era condizente com os “interesses” modernizantes do governo empresarial-militar, que para Coutinho (2009) não passou de um eufemismo, haja vista que não se tratava apenas de uma reforma, mas da constituição de uma verdadeira universidade brasileira. De acordo com Orso (*et al.*, 2007, p. 75) “À medida que o movimento pró-reforma se intensificava, essa bandeira passou a ser incorporada pelo Estado, até que, após o golpe militar, foi completamente arrebatada pelos militares em 1968”.

Entretanto, essa pequena burguesia nacional – com grande importância no acirramento das contradições da luta de classes –, mesmo encantada com os feitos realizados por Fidel Castro, Che Guevara, Camilo Cienfuegos, e outros, na derrubada do regime ditatorial de Fulgêncio Batista por uma revolução popular (CUNHA, 1983), havia se apropriado das ideias revolucionárias burguesas, isto é, para sua dominação enquanto classe em si é necessário colocar seu ideário como interesse universal (MARX e ENGELS, 2012).

Segundo Graciane (1984), a natureza da reivindicação do movimento estudantil dos anos 1960 para reforma do ensino superior, encontra-se nos pioneiros da educação nova⁸⁸ de 1932, que defendiam uma universidade cultivadora de conhecimento, tornando a pesquisa o pressuposto fundamental para a formação de professores e profissionais, assim como para resolução das problemáticas da nação⁸⁹. Os pioneiros se opuseram a ineficiência das reformas

⁸⁸ O projeto educacional da classe trabalhadora brasileira sob a perspectiva da escola nova se colocou na formação prioritariamente em nível técnico-profissional através dos pacotes pronto das tele-aulas com objetivos mais imediatos para o mercado de trabalho. No livro *A Escola Nova* de Anarldo Niskier (1974) o projeto de contenção de elevação do padrão da classe parece claro, haja vista que os professores devem ter várias especializações que formarão “técnico em nível intermediário em laboratórios, processamento de dados, telecomunicação etc. Nosso jovem, orientado por um novo e mais motivado quadro de professores, não terão mais como meta suprema o acesso afunilado ao ensino superior, pois, agora já será possível obter-se o tão sonhado status, mesmo em nível intermediário. O ensino técnico-profissional não será –em tempos de proletarianização da classe média mais destinado exclusivamente às “classes menos favorecidas. Na perspectiva da teleducação a função social do professor e de observador do comportamento dos educandos durante todo o ano letivo e decidindo com poderes, quase que absolutos, sobre o destino de seus alunos” (NISKIER, 1974, p. 15).

⁸⁹ Saviani (2014) no texto *O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do sistema nacional de educação*, expõe que os princípios fundantes de caráter filosófico partem essencialmente de uma educação pública, escola única, laicidade, gratuidade obrigatoriedade e coeducação. Do ponto de vista da função educacional traduz em três princípios organizacionais: a unidade, a autonomia e a descentralização. No que pesa, a função da universidade o manifesto sinaliza a absorção dos melhores para “formação das elites intelectuais, compreendendo pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores consoante o seguinte enunciado: se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de uma base imensa” (AZEVEDO *apud*

pontuais desencadeadas pelas reformas econômicas, que não atendiam as necessidades do país, expressando em seu manifesto⁹⁰ ideias pedagógicas e sociais condizentes com o novo padrão da sociedade: urbano-industrial (SILVEIRA, 1987, p. 25).

De acordo com Orso (2007), para esses intelectuais a educação era o principal problema da sociedade brasileira e a ausência da universidade a principal causa. Eles concebiam-na como um autêntico centro intelectual ético, que irradiaria de seu seio as forças espirituais capazes de renovar incessantemente as energias do país (ORSO, 2007, p. 54).

Ademais, é importante destacar o papel da universidade como autêntico centro intelectual defendido no manifesto. Todavia, a produção, transmissão e popularização do conhecimento científico expressa no documento ficariam a cargo de uma pequena elite pensante, segundo Saviani (2014), “os melhores”, permanecendo o rumo da sociedade brasileira a mercê dos interesses desse grupo seletivo, cuja concepção vinha atrelada ao modelo nacional-desenvolvimentista, no qual o Estado era o agente planejador e a educação o instrumento mais veloz para o desenvolvimento econômico.

Com o Estado centralizador e intervencionista, a educação – por parte da elite –, assim como o trabalho – as massas – (CIAVATTA e RAMOS, 2012), se tornaram a representação de uma sociedade nacional moderna com finalidades racional e utilitária à nova sociedade urbano-industrial, superando o modelo de sociedade aristocrática precedente. Para o modelo nacionalista o progresso da sociedade urbano-industrial precisar-se-ia:

[...] mobilizar e preparar tecnicamente a força de trabalho, através do adestramento de mão-de-obra, às novas exigências do mercado de trabalho. A universidade brasileira da época não se encontrava preparada para assumir tal papel, pelo privilégio que abarcava enquanto seleção, rigidez de estrutura organizacional, deficiência de recurso e forma de produção de conhecimento que se propunha; era altamente criticada pelos educadores pela inércia de funcionamento. Fazia necessário incrementar a investigação científica, para contribuir com o desenvolvimento econômico por que passava o Brasil (GRACIANE, 1984, p. 61).

A crítica proferida pelo movimento estudantil e de professores, contra a incapacidade da universidade em formar um quantitativo de profissionais que atendesse às demandas dos

SAVIANI, 2014, p. 19). Para esse fim, advoga-se de um alargamento da educação superior para além das profissões liberais (engenharia, medicina e direito) em que se encontrava restrito o ensino superior.

⁹⁰ Segundo Silveira (1987) a distância entre a educação escolar e as questões sociais com a educação nova seriam dirimidas pela dinamicidade dos processos educativos que fundamenta essa concepção. “Defende-se a necessidade de que o aluno seja colocado em contato com ambiente e com a vida ativa que o rodeia, para que chegue, assim, a possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com suas aptidões e possibilidade. Ao expor o conceito moderno de universidade, os participantes do manifesto deixaram clara a tríplice função que deveria ser desempenhada por essa instituição” (SILVEIRA, 1987, p. 25): ensino, pesquisa e extensão, cuja finalidade era ultrapassar a mera profissionalização ligada a serviço das profissões liberais.

setores dinâmicos da economia e da produção de conhecimento para o desenvolvimento de tecnologia voltada às necessidades sociais brasileiras, se avolumou na medida em que o novo estágio de desenvolvimento de forças produtivas oriundos da industrialização foi alterando as relações sociais de produção. Entre essas modificações está a constituição da classe média urbana manifestando seus interesses na participação política e na ascensão social, gerando assim, uma procura incessante pela educação que culminou numa tímida expansão do ensino superior, que não correspondeu às necessidades do setor produtivo no período de intensa industrialização substitutiva (SILVEIRA, 1987, p. 23-24).

Desse modo, a procura constante por elevar o nível da educação escolarizada pela classe média numa sociedade cada vez mais urbanizada, demandou, pelo novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e o crescimento indiscriminado do ensino secundário (ORSO, 2007, p. 63), a elevação quantitativa dos aspirantes ao ensino superior oficial, de modo que, elevou também os números de aprovados nos vestibulares, muito embora não classificados. Em razão disso, os estudantes não conseguiam se matricular no ensino superior oficial pelas suas limitações organizacionais – poucos professores, falta de sala de aula, funcionários no setor administrativo, biblioteca etc. – gerando um quadro de estudantes excedentes pretendentes ao ensino superior (CUNHA, 1983; 1989; SILVEIRA 1987; GRACIANI 1984).

Então, para minimizar essa situação o Conselho Federal de Educação adotou, enquanto medida paliativa, a absorção automática dos estudantes excedentes pelas instituições de ensino superior da rede privada e a criação de turmas extraoficial com esse público (CUNHA, 1983, p. 84). Todavia, tal procedimento não contemplava a necessidade da época aumentando as críticas contra a universidade.

No entanto, a crítica emitida ao modelo de universidade instituída na reforma Francisco Campos (1931), que não buscou corrigir os defeitos históricos das escolas superiores instaladas no país, mas, concebeu enquanto universidade a conglomeração destas, ficava na aparência fenomênica do problema, apresentando-se à sociedade como “um fator de desorganização, desperdício e de atrofiamento da expansão do ensino” pelos seus limites estruturais que não possibilitava que o ensino acompanhasse as necessidades das revoluções técnico-científicas (FERNANDES, 1975, p. 70).

A esse contexto Fernandes (1975) aponta dois elementos que reconhecem o porquê da crítica proferida contra a universidade alvejada erroneamente a instituição:

Primeiro culpamos a universidade por males ou deficiência que não são delas, propriamente falando. São males e deficiência que originam das “escolas superiores” e que se agravam com a conglomeração, mantidas as demais condições anteriores, apenas concorre para dinamizar multiplicar os efeitos negativos. Segundo, falamos em “reforma universitária” quando deveríamos falar em organização das universidades (FERNANDES, 1975, p. 70).

Além disso, o modelo de universidade conglomerada instituído pela reforma Campos não precedia de interesses sociais que pudessem contribuir, através da formação profissional e produção de conhecimento, com as exigências educacionais e sociais demandadas por uma nação em ritmo de integração nacional e mudança. Tratava-se de uma instituição de orientação profissionalizante na qual a pouca produção de conhecimento científico não era pressuposto de sua existência (CUNHA 1986; FERNANDES, 1975; GRACIANE 1987; SILVEIRA, 1984). Isso posto, a universidade enquanto instituição da classe abundante das condições materiais, preconizava a perpetuação dessa condição, uma vez que as profissões liberais foram o que deram sustentação e manutenção à sua existência de forma desorganizada e reprodutora do conhecimento produzido no exterior.

Compreendendo essa desorganização das instituições de ensino superior e os limites das condições técnicas-científicas-estruturais de formação realizada em instituições isoladas, dois modelos do que viria a ser o projeto da universidade nacional instalou-se no país: a USP (1934) com o projeto de formar a elite pensante nacional mantida com recursos do próprio estado; e, a Universidade do Distrito Federal (1935) numa perspectiva pública, que foi destruída por interesses políticos.

De acordo com Graciani (1982) e Cunha (1983) a grande referência no que seria uma “verdadeira” universidade se encontrava no Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA de São Paulo, que já apresentava as seguintes inovações acadêmicas: professores não ocupavam cátedra vitalícia; a carreira docente estruturada: auxiliar, assistentes e associados; organização departamental; residência universitária; dedicação exclusiva dos docentes; currículo flexível; estímulo à pesquisa e a pós-graduação, visando formar novos docentes e pesquisadores (CUNHA, 1983, p. 153-154).

Para Fernandes (1975) havia uma inviabilidade da universidade multidimensionada enquanto estivesse baseada em conglomeração de faculdades/escolas isoladas. Nesse sentido, o autor apresenta outra perspectiva de instituição:

A universidade, como unidade central de referência e de integração, compreendida em termos multifuncionais; os departamentos, como unidade

básica de organização do trabalho intelectual; os institutos centrais com unidade intermediárias de aglutinação de campos ou de especialidades afins; a aprendizagem profissional e técnica, com função especializada; a pesquisa fundamental, como atividade paralela às funções docentes, mas com uma estrutura própria e ritmo independente; o ensino pós-graduado, como uma função central na esfera da didática e da preparação do investigador (FERNANDES, 1975, p. 70).

A universidade, nessa proposta de Fernandes (1975), já não seria mais um privilégio de um grupo social, mas uma necessidade de uma sociedade em modernização – atrasada – que precisava formar indivíduos com grau superior correspondente com as predileções das áreas do conhecimento e setores econômicos requerentes. Disso decorreu a inevitabilidade da pressão social em prol de sua expansão e conseqüentemente ao acesso.

De acordo com Fávero (2006) o grau de desenvolvimento de forças produtivas que o Brasil alcançou nos anos 1950, pelo surto industrial induzido pelo Estado e as condições econômicas elevadas, requeriam mão-de-obra qualificada com formação superior, o que acirrou a contradição entre oferta e demanda, tonando mais evidente o estado arcaico das universidades conglomeradas. Esse processo possibilitou aos diferentes segmentos sociais – principalmente o estudantil – uma manifestação coletiva em prol de outro modelo de universidade, que pudesse suprir as carências formativas e de produção de conhecimento da época, o que provocou no governo dos anos 1960 um temor da grande dimensão e rumos que poderia tomar esse movimento, desencadeando assim, a tomada de medidas repressivas por parte do Estado, bem como a perspectiva de solucionar os problemas educacionais de forma imediata.

Nesse contexto, a universidade e, conseqüentemente, a produção científica nela desenvolvida se tornaram a fonte da riqueza cultural e de desenvolvimento da sociedade. Sem embargo, essa é uma condição fundamental para os que detêm os meios de produção e os intermediários nas contradições da luta de classes, uma vez que estabelecida enquanto riqueza não pode ser acessada por toda sociedade, demonstrando assim, o seu caráter privativo e privatizante. Apoiada na competência técnica, a classe média reconhece as contradições da sociedade capitalista, por legitimar os princípios da propriedade privada, escamoteando a contradição da luta de classes, exercendo a dupla função de controlados e controladores e atuando como “força de equilíbrio a assegurar o futuro da sociedade burguesa; capaz de, com agente da reforma, levar a justiça social e impedir a revolução” (OLIVEN, 1990, p. 24).

Assim, a modernização do ensino superior de 1968 “destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatais e privada multinacional” (CUNHA, 1983, p. 12). Posto isso, a bandeira da reforma universitária hasteada pelo movimento estudantil durante três décadas com amplas discussões conjuntamente com outros setores sociais, foi surrupiada pelo governo empresarial-militar e colocado a serviço do capital monopolista.

Numa conjuntura de forte pressão popular em prol da reforma universitária e da reforma de base, em 1966, o presidente Marechal Castelo Branco através do Decreto-lei nº 53/66 fixou os princípios e normas para o ensino superior com 12 artigos, sendo complementados em 1967 com o Decreto-lei nº 252 com um total de 14 artigos, entretanto, pela sua superficialidade tais artigos foram insuficientes para reformar a universidade, que viria ser efetivada pelo decreto 5.540/68. Nesse mesmo período o governo adota oficialmente três medidas que tiveram repercussão direta na forma como a universidade e produção do conhecimento por dentro dela desenvolvida: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID⁹¹; o Plano Atcon (1966)⁹² e a comissão Meira Mattos (1968).

Diante do quadro sócio-institucional, os consultores norte-americanos, da USAID no documento *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*, editado pelo MEC em 1966, apresentaram recomendações que ajustariam a universidade à realidade brasileira. Apontaram pelas seguintes recomendações: “defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos” (FÁVERO, 2006, p. 31).

Já a comissão Meira Mattos, instituída para dar resposta à mobilização do movimento estudantil, foi incumbida de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e

⁹¹ De acordo com Fávero (1994), a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60 em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA; e a assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p. 152-153). No relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) deixa claro que sugestões nele contidas “se transformam em decisões do governo, vivamente empenhado na Reforma do Ensino Superior no Brasil (EAPES, 1968, p. VIII)” (FÁVERO, 1994, p.152).

⁹² “Quanto ao Plano Atcon, como ficou conhecido, trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (ATCON, 1966)” (FÁVERO, 1994, p.152-153).

coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. (FÁVERO, 2006, p. 31). Ciente da capacidade mobilizadora que tinha o movimento estudantil em diferentes setores sociais, a comissão indica ainda as seguintes recomendações, que seriam absorvidas pelas reformas: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006).

Contudo, foi a forte pressão do movimento estudantil nas ruas, exigindo do governo resoluções para os problemas imediatos da educação superior, que em 01 de julho de 1968 pelo Decreto nº 62.937, o governo instituiu um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) em caráter de urgência para “estudar a Reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (FÁVERO, 2006, p. 32).

Apesar das dificuldades de tempo, apenas 30 dias estabelecidos, da ilegitimidade do governo e da disputa por posições hegemônicas de intelectuais dentro do grupo, Fernandes (1975, p. 201-202) afirma que naquelas condições, o que o relatório final apresentava de melhor era o diagnóstico da educação superior no Brasil, todavia, implicando em recomendações contraditórias: institucionalização do ensino superior na forma jurídica e administração da universidade; organização didático-científica, magistério, estratégia de implantação da pós-graduação, pesquisa; recurso para educação e ensino superior; corpo discente representação estudantil.

Para Fernandes (1975, p. 203) ao invés de apresentar o modelo organizacional da universidade brasileira e dos requisitos necessários para o crescimento desta condizente com as necessidades locais, essa comissão não encaminhou reforma alguma, apenas endossou e as inovações improvisadas propostas pelo governo Castelo Branco. Todavia, a natureza política e filosófica ao qual estava submetido o GTRU não permitia uma análise e proposição que alterasse radicalmente o modelo elitista de universidade que estava estabelecido, haja vista a possibilidade de chocar com os interesses dominantes da época:

Assim sendo, a reação “natural” da classe que detém o poder é preservação da condição estabelecida, ou seja, irrestrito controle político-ideológico do processo de “modernização” institucional da universidade, conforme analisou Fávero (2007) no relatório final do GTRU: [...] de a universidade brasileira estar organizada à base de faculdades tradicionais que, apesar de certos progressos, em substância, “ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950, e se conserva inadaptada às mudanças dele decorrentes”. A

respeito da expansão das instituições de ensino superior, ressalta-se que ela ocorre “por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos”. Complementando: “A universidade se expandiu, mas em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a enterrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 19). [E acrescenta:] “podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p.20), [pois,] “(...) mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, *apud* FÁVERO, 2006, p. 34).

A essa conjuntura prevalece uma orientação política conservadora do monopólio do poder em poucas mãos, sem uma solução efetiva da universidade-problema (FERNANDES, 1975). Apesar das dificuldades indicadas pela comissão, a concepção de universidade apresentada representa duas posições filosóficas antagônicas: a idealista, como obra do espírito em construção; e, a economicista-tecnicista como criadora de um *know-how* para expansão industrial. Segundo Cunha (1988):

[...] a reforma tinha como objetivo elevar a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento. É a etapa em que a universidade transcende o momento da instrumentalidade para afirma-se em sua gratuidade criadora e assumir o papel de “liderança espiritual” (CUNHA, 1988, p. 243).

Entretanto esse “espírito” tratou de limitar a autonomia universitária à gestão do Estado pela racionalização na distribuição de recursos, projetando assim duas situações: uma relação com o setor privado ao propor o regime de fundação; e uma a pós-graduação, que ganha uma política específica, desvinculando diretamente dos interesses sociais em detrimento do acesso de uma pequena elite, a partir da limitação do acesso dos demais estratos sociais. Estabelecendo na universidade a cisão entre ensino de massa prático imediato desenvolvido na graduação e da produção de alta ciência e da alta cultura na pós-graduação (CUNHA, 1988, p, 244-252).

De posse dos relatórios e com as circunstâncias políticas desfavoráveis, o governo do presidente Marechal Costa e Silva enviou no dia 02 de outubro de 1968 para tramitação urgente no Congresso Nacional a PL nº 32/68, cujo objetivo era fixar “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (CURY, 2009, p. 60-64). O projeto foi aprovado no dia 07 de julho de 1968 e a

Lei nº 5540 sancionada no dia 28 de novembro de 1968, sendo esse, um instrumento normativo mais pormenorizado e extenso que os anteriores⁹³, instituíam-se assim a reforma universitária (CURY, 2009, p. 60-64).

Ademais, os pontos centrais da Lei 5.540/68 apontam o que já havia sido indicado pelo movimento estudantil antes da reforma: a pesquisa como objetivo central do ensino superior, tonando indissociável o ensino e a pesquisa, bem como, que a mesma possa ser desenvolvida em universidades e, excepcionalmente em estabelecimento isolados; vestibular unificado; implantação dos departamentos em substituição das cátedras; administração com órgãos centrais e setoriais; implantação de conselhos de curadores com representantes da indústria; a legitimidade da representação estudantil com direito a voz e voto dos órgãos colegiados; implantação do regime de dedicação exclusiva para os docentes; ensino em nível de graduação, aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação; flexibilidade para criar cursos peculiares ao mercado de trabalho; instituição de currículo mínimo para habilitação intermediária de grau superior; política nacional de aperfeiçoamento dos docentes do ensino superior (BRASIL, 1968).

Outro fator que nos chama atenção no texto da reforma é o lugar de destaque que a Educação Física e Desporto ganharam, inclusive com condições a serem asseguradas pelo governo. De acordo com o artigo 40 do texto de 1968, por exemplo, “as instituições de ensino superior: c) estimularão as atividades de Educação cívica e desporto, mantendo para o cumprimento desta norma, a orientação adequada e instalações especiais”, já o adendo de 1969 apresenta a seguinte citação c) “estimularão as atividades de Educação Física e de desporto, mantendo para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais”.

Dentre outras questões que se destacam na lei, é possível identificar a abertura para o a iniciativa privada no setor da educação superior sob o discurso da flexibilização do ensino e encurtamento do tempo de formação para a rápida absorção pelo mercado.

Apesar de identificar a necessidade de alteração do modelo de universidade vigente, as recomendações dos assessores brasileiros e principalmente os norte-americanos orientaram-se pelo sistema produtivo fordista/taylorista enquanto expressão predominante dos processos de trabalho em quase todo século XX, haja vista que na universidade também passou a “racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o

⁹³ Decreto – Lei n. 53/66, o Decreto – Lei n. 252/67.

“desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração” (ANTUNES, 2009, p. 39).

De acordo com Cunha (1988), a universidade foi entendida pela reforma universitária como uma empresa com a finalidade de produzir ciência, técnica e cultura geral, logo, seu princípio fundamental foi à racionalização assegurada pelo tecnicismo, eficiência, eficácia, produtividade, etc. Nesse sentido, a expansão da matrícula no ensino superior dar-se-ia com custos relativamente menores através das conglomerações de escolas isoladas sem duplicatas de meios para o mesmo fim, eliminando espaços ociosos e intensificando os recursos humanos.

Diferente do que apontam alguns estudos, a reforma universitária de 1966 a 1968, não foi genuinamente disposta pelo governo militar, na verdade foi fruto de um longo questionamento e planejamento de segmentos da sociedade civil e da própria universidade antes mesmo do golpe, além de uma pressão norte-americana, reflexo inclusive de um processo de rebelião estudantil pelo qual passa todo o mundo (HOBBSBAWN, 1995, p. 292) o que pressionou o governo proceder à reforma, isto é, a reforma universitária surgiu numa conjuntura de crise social.

Nesse cenário, a reforma que vinha sendo debatida politicamente em diferentes instâncias sociais, dentro de uma perspectiva de universidade nacional e pública, teve na Universidade de Brasília, em 1965, uma representação desse moderno. Devidamente planejada, essa universidade apresentou em sua estrutura organizacional, por exemplo, um departamento em substituição a cátedra e uma representação estudantil inserida nos colegiados, no entanto, esse projeto não avançou, sendo destruído pelo projeto político da ditadura empresarial-militar, que limitou os investimentos nas universidades para que a esfera privada, que tinha representação na comissão pró-reforma, pudesse impor seus interesses (OLIVEN, 1990, p. 64).

Tais fatos evidenciam o caráter retrógrado do ensino universitário brasileiro, que já nasceu excludente por preconizar a formação segmentada da elite nacional para ocupação de cargos estratégicos e de grande prestígio na sociedade (FERNANDES, 1975, p. 90-105), Em vista disso, o questionamento de sua estrutura, organização burocrática, métodos e conteúdo, assim como de sua função social era uma questão que estava posta no horizonte do desenvolvimento social que demandaria desta instituição resposta frente as mudanças político-econômica que ocorreriam em escala global.

De acordo com Graciani (1984), o pensamento educacional brasileiro na década de 1960, preconizava que por esta via o país alcançaria o desenvolvimentismo rápido e eficaz. Todavia, o ensino superior não conseguiu acompanhar a velocidade das transformações ocorridas nos setores industriais pelo déficit qualitativo e quantitativo de trabalhadores disponíveis no País. Segundo a autora:

Esta ideia perpassa a educação brasileira e reflete de modo característico nos escritos da época que centralizavam seus pontos de vistas na preparação de mão-de obra especializada, dado o processo diversificado gerado pelo desenvolvimento industrial. Toda modificação causada pelo desenvolvimento urbano-industrial não foi acompanhada pelo ensino superior que lhe desse respaldo, a nível do quadro de docentes e pessoal técnico para inserção no mercado de trabalho. A universidade encontrava-se defasada em relação ao nível qualitativo na formação de recursos humanos gabaritados para exercerem funções técnicas na indústria – e quantitativo – na medida em que o número de formados não correspondia à necessidade das indústrias: em consequência eram procurados recursos humanos no exterior com o <<Know-how>> necessária para subsidiar a indústria brasileira (GRACIANI, 1984, p. 60).

Essa passagem sintetiza bem um dos elementos fulcrais que impulsionaram a reforma universitária: a indústria monopolista demandando profissionais qualificados para execução de atividade técnica e a oferta no país era diminuta, o que exprime o arcaísmo da educação brasileira frente à modernização tão desejada e incorporada de fora para dentro. A reforma surge então, no sentido de repensar a educação na perspectiva de atender às necessidades que estavam postas no setor produtivo e preconização estatal do desenvolvimento.

Nessa direção, Cunha (1989, p. 16-17), na obra *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, traça um diagnóstico da educação pós-64, analisando as principais acepções do termo educação para o desenvolvimento, expressas como uma variante da estratégia política da reforma universitária:

- 1) Educação e crescimento da renda – de base da teoria econômica de Adam Smith, preconiza os recursos humanos como fatores de produção. Isto é, no nível educacional dos trabalhadores que tem relação direta com parte do crescimento da renda, acontece uma relação de causa e efeito, tese central para o desenvolvimento teoria do capital humano;
- 2) Educação e Modernização – surgida no final da Segunda Guerra Mundial, a teoria da modernização foi resultado da alocação de recursos norte-americanos para os países devastados da Europa Ocidental, bem como para os países da América Latina e as

colônias da África recém-libertadas, cuja premissa partia da transição da empresa tradicional (não industrializada) à moderna (industrializada), ou seja, os países financiados precisavam de operários e empresários qualificados, apresentando como principal objetivo, a inculcação do espírito de empresa de forma despreziosa;

- 3) Educação para construção de uma sociedade justa – de base liberal, na qual, acredita-se que os indivíduos nascem com potencialidades distintas, portanto, a educação estaria destinada a promover os alunos com desempenhos pré-estabelecidos, permitindo assim, designar os que têm capacidades intelectuais e os que têm desempenhos técnicos. Ocupando dessa forma, posições diferentes na divisão social, independentemente de sua posição de classe.

Essas três concepções nos apontam os caminhos que a Educação superior brasileira trilhou para assumir reformas oriundas do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em busca da modernização. Disso podemos extrair as seguintes considerações: a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, preconizada pela teoria do capital humano, permite a novas formas de extração de sobre-trabalho, entretanto, nem sempre a elevação da escolaridade tem como efeito aumento da renda; que determinações econômicas norte-americanas implicaram na forma e no conteúdo da reforma do ensino superior a partir de acordos cooperativos; a ocupação profissional indiferente da posição social que o indivíduo ocupa, não passa de uma falácia para justificar a ideia da justiça preconizada pelo liberalismo, que implica no processo de formação escolar diferenciado para os sujeitos formados com diferentes potencialidades – obviamente que essa posição é uma posição burguesa, pois, as melhores condições de desenvolvimento das capacidades intelectivas têm ligações direta com as condições materiais nas quais os indivíduos estabelecem suas relações.

Por conseguinte, a produção do conhecimento e a universidade só serão capazes de constituírem-se uma riqueza que propicia o desenvolvimento social se verdadeiramente forem estabelecidas como um bem social, ou seja, gestada na e para a sociedade. Caso contrário, sua especificidade isolante acirra a contradição em desenvolver política-econômica-socialmente setores privilegiados e a penúria das condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora.

Com a perspectiva de modernização, que engloba as três concepções supracitadas, o Brasil efetuou parcialmente reforma universitária de 1968, que não foi completamente implantada, mas que propiciou a massificação e expansão do ensino superior na esfera privada, adotou princípios empresariais em instituições públicas pela racionalização, bem como a abertura para o financiamento privado nas universidades públicas, produção científica

comprometida com os interesses produtivos e elitização da pós-graduação. Tais transformações foram as bases para a política educacional dos anos de 1990.

Na próxima seção trataremos da conjuntura de instituição das políticas neoliberais no Brasil e seu processo de sucateamento das universidades públicas, mercadorização da ciência privatização da educação superior, e retirada dos direitos dos trabalhadores em detrimento da venda de serviços.

II. 4. NEOLIBERALISMO: A UNIVERSIDADE E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TEMPOS MERCADORIZAÇÃO NOS GOVERNOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA

Nesta seção discutiremos as reformas de Estado implementadas pelos governos de FHC e LULA, os processos de mercadorização da educação superior e da produção científica bem como o sucateamento das universidades públicas e sua submissão à iniciativa privada, considerando as determinações dos organismos multilaterais a favor do capital.

II.4.1. A CONJUNTURA DA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Diversas instituições, em especial a universidade pública, foram reformadas a partir da entrada das políticas neoliberais no Brasil nos anos 1990. Nesse período a produção da ciência ganhou teorias sem horizonte histórico, cuja realidade “passou” a ser determinada pela consciência humana; o ser passou a ter uma existência abstrata; a história e o trabalho tiveram seu fim proclamado (FUKUYAMA, 1991); a luta de classes tornou-se problemas focais; o proletariado transformou-se em colaboradores; os direitos tornaram-se serviços e a vida uma simples mercadoria. (ANTUNES, 2005, 2011; OLIVEIRA, 2007; SADER, 2007; MESZÁROS, 2011; HARVEY, 2011)

Sob esse solo infértil do modo de produção capitalista o Brasil adotou a agenda consenso de Washington das reformas do Estado e das instituições de ensino superior, impostas pelos organismos multilaterais. Foram mudanças operadas no movimento do capital em escala mundial, mediante a valência comunicativa da globalização, modernização, combate a pobreza e, fatidicamente de combate ao comunismo. Isto é, colocou-se fim ao ciclo

do “bem estar social” keynesiano, do socialismo no leste europeu e das ditaduras na América Latina, desencadeado pelo capitalismo, que mais uma vez se ‘metamorfoseou’ e, não por muito tempo, volta à cena o liberalismo com outra face (FERNANDES, 2009).

Hayek (2010) comemora a recolocação das teses liberais a favor da desregulamentação social, do individualismo e da liberdade de mercado. A propósito, o próprio título de sua obra: *Caminho da Servidão* ilustra bem para que direção o “novo” ciclo reprodutivo-destrutivo do capital em escala global está levando a humanidade.

Segundo o autor, para o neoliberalismo não pode haver um controle “centralizado” do tipo socialista, keynesiano ou nacionalista nas atividades econômicas, nem indivíduos com o grau de conhecimento para dar direção a utilização dos recursos disponíveis. A concorrência é o meio ideal para orientar os indivíduos, vejamos os pressupostos de sua doutrina:

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. Essa doutrina não nega, mas até enfatiza que, para a concorrência funcionar de forma benéfica, **será necessária a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada, e que nem as normas legais existentes, nem as do passado, estão isentas de graves falhas.** Todavia, o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade. Com efeito, uma das principais justificativas da concorrência é que ela dispensa a necessidade de um “controle social consciente” e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham. enfatizados. Em primeiro lugar, é necessário que os agentes, no mercado, tenham **liberdade para vender e comprar a qualquer preço que encontre um interessado na transação, e que todos sejam livres para produzir, vender e comprar qualquer coisa que possa ser produzida ou vendida.** E é essencial que o acesso às diferentes ocupações seja facultado a todos, e que a lei não tolere que indivíduos ou grupos tentem restringir esse acesso pelo uso aberto ou disfarçado da força (HAYEK, 2010, p. 58-59, grifo do autor).

Ou seja, sua tese central parte da premissa que, qualquer sistema econômico baseado no coletivismo, leva necessariamente ao totalitarismo, como se o capitalismo fosse democrático e não totalitário. Com esse pressuposto, o liberalismo triunfou como política econômica, mas, sobretudo como concepção de mundo e de história (SADER & LEHER,

2004, p. 3-4), cuja hegemonia imputou transformações fundamentalmente nas sociedades da periferia do capitalismo – países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

A democracia passou então, a ordem da vez, considerando que o mundo encontrava-se repartido entre sociais-democratas, socialistas e militares. Isto é, democratizar significou liberalizar a circulação de produtos no mercado global, demandando dos sistemas “rígidos” reformas a fim de promover flexibilização para essa finalidade “democrática”. Contudo, para os países periféricos, como o Brasil, a flexibilidade em seus sistemas sócio-político-econômicos significou:

[...] um movimento da adaptação às condições para recebimento de empréstimos, e às condições para pagamentos das dívidas, sendo definida também pelas condições econômicas e políticas dos países em desenvolvimento, que os qualificaria como de pouca flexibilidade: o objetivo seria, então, fazer com que esses adquirissem “maior flexibilidade”, com mudanças em suas políticas econômicas e sociais, afim de que os emprestadores-investidores tivessem garantias de que o dinheiro que viessem a emprestar a estes países tivessem um retorno e um lucro garantidos [...] (MELO, 2004, p. 126).

Essas mudanças dos sistemas de um país foram orientadas pelos diagnósticos realizados pelos organismos multilaterais, apenas com objetivo de promover seguramente retornos lucrativos para o capital empregado nos países em desenvolvimento. Como apontam Melo (2004) e Leher (1998) os organismos multilaterais, através de suas constantes “consultorias técnicas” e nos diversos relatórios, exercem uma dupla função: diagnosticar o problema e, orientar na condução suas políticas de ajustes e reformas, ou seja, trabalho em causa própria.

Para Oliveira (2007, p. 16-17) o período de 1964 a 1990 é caracterizado como a “era da invenção”, tendo em vista que corresponde a uma época de forte invenção política no Brasil. Essas invenções gestadas no período da ditadura empresarial-militar de expansão capitalista pelo chamado “milagre econômico”, deslocou o desenvolvimento capitalista comandado por forças internas com foco nos interesses nacionais, assentado no trabalho do recém-proletariado urbano-industrial e numa política populista à subordinação das decisões internacionais. Segundo o autor “foi na ditadura que se formou o tripé desenvolvimentista empresa-estatais, empresas-privadas-nacionais e empresas-multinacionais” (OLIVEIRA, 2007, p. 20). Uma fórmula que parecia estar dando certo, a julgar pelo número de ocupações no Brasil – entre os anos 1960 e 1970 cresciam 4,5% ao ano –, ainda que houvesse ocorrido

um aumento na desigualdade na distribuição de renda e maior concentração de renda, pois os trabalhadores recebiam em média 1,5 salários (POCHMANN, 2012, p. 14).

Essa condição demonstra claramente como o abandono da política nacional-desenvolvimentista deslocou parte significativa da produção interna excedente para o pagamento da dívida externa contraída pelo governo Vargas e intensificada no período da ditadura, implicando numa estagnação e recessão econômica nos anos de 1980, década perdida, bem como de um período de intensa organização da classe trabalhadora do Brasil (ANTUNES, 2011, p. 38-39).

Para Leher (2007, p. 9) a crise da dívida de 1982, como expressão da acumulação do modo de produção, foi um marco decisivo para as transformações subsequentes que aconteceram na América Latina, inclusive no Brasil, em todas as dimensões, encurralando o regime ditatorial ao processo de redemocratização política e tornando longínquo o ideário universalista da educação, ciência e tecnologia, diante da predominância da lógica privatista nas instituições.

Foi nesse período que o Brasil completou seu processo de industrialização sob o padrão de acumulação fordista/taylorista – já decadente nos países de capitalismo avanço –, consequência da “modernização” atrasada e aos altos índices inflacionários atrelados ao processo de ruptura com a ideologia do binômio segurança-desenvolvimento, que contribuíram para a estagnação produtiva e a heterogeneidade de mercado (RODRIGUES e REIS, 2006, p. 184), demandando novas formas política e de sociabilidade, na verdade, uma reinvenção política sob o discurso da modernização, cujas bases podem ser evidenciadas no marco das grandes transformações do capitalismo em nível global.

Segundo Mészáros (2012) a trama ideológica da “modernização” para os países de Terceiro Mundo rostowniana teve que ser relegada ao esquecimento dada a dois fatores: a crise estrutural do capital na medida em que “o monetarismo neoliberal assumia a posição de orientador ideológico, até então ocupado pelos sacerdotes da salvação keynesiana” (MÉSZÁROS, 2012, p. 24); e a crença de que pela decolagem capitalista, sem ações revolucionárias de oposição a ordem estabelecida, os países em desenvolvimento alcançariam “naturalmente” os níveis do capitalismo avançado.

Ademais, ocorreu uma mudança ideológica de desenvolvimento econômico para estagnação econômica demandada pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. A democracia e liberdade passaram a ser a palavra de ordem do neoliberalismo, contudo,

precisamos entender que tipo de democracia e liberdade está preconizando, conforme asseveram Sader e Leher (2004):

[...] a democracia ficou confundida com o liberalismo; o progresso econômico com a desregulação e a abertura das economias; o estatismo com o que é retrógrado; o mercado com o dinamismo e a livre criação; o protecionismo com atraso, e as reformas com todo o programa econômico e político de inspiração neoliberal, assim como os valores liberais passaram a se contrapor aos sujeitos coletivos. Para o liberalismo, a liberdade individual deve ser reivindicada em todos os planos e contra o Estado. O indivíduo é extraído do corpo orgânico da sociedade, colocando-o no plano da luta pela sobrevivência, em competição e guerra com os outros. Para o liberalismo, a liberdade individual deve ser reivindicada em todos os planos e contra o Estado. O indivíduo é extraído do corpo orgânico da sociedade, colocando-o no plano da luta pela sobrevivência, em competição e guerra com os outros (SADER e LEHER, 2004, p. 5-6).

Sob esses pilares neoliberais as instituições republicanas adotam os mecanismos reguladores do mercado. No Brasil, por exemplo, sua primeira expressão emerge contra o nacionalismo da Era Vargas marcada pela forte intervenção estatal no projeto político nacionalista, sobre o pretexto da segurança contra o comunismo. Dessa forma, o capital internacional – representado pelo BM, FMI – foi partícipe ativo tanto no processo de instalação do nacional-desenvolvimentismo, da ditadura, da crise de 1982, reabertura “democrática” e, na condução da política neoliberal atual – uma vez que o capital não tem lado, desde que suas condições para acumulação não sejam ameaçadas. Além disso, esse capital arquitetava, via seus representantes multilaterais, sua ofensiva impiedosa contra os países subdesenvolvidos da América-Latina, inclusive no Brasil, em especial na reforma do Estado e no âmbito da educação (MELO, 2004, p. 167) conforme aconteceu no processo de reforma universitária da década de 1960.

Com a crise do padrão fordista/taylorista nos anos de 1970, a ruptura com o modelo keynesiano, devido à elevação do grau de desenvolvimento das forças produtivas, a ciência e a tecnologia tornaram-se cada vez mais predominantes nos processos produtivos dos países de capitalismo avançado, tornar-se-ia urgente alterar a política econômica dos países em desenvolvimento sob o tema de ajuste e desenvolvimento para que pudessem captar e receber recursos para pagamentos de suas dívidas. O que estava em questão segundo Melo (2014, p. 126) era tornar os países em desenvolvimento atrativos do ponto de vista dos emprestadores para retroalimentação da dívida, abrindo novos nichos de mercado para absorção da produção excedente do capital.

Nesse contexto, Harvey (2011) aponta que:

Grande parte do excedente mundial foi absorvida na produção desses novos espaços de atividades capitalistas, bem como nas infraestruturas necessárias para facilitar o crescente volume de comércio internacional desses países. Os espaços específicos para os quais as atividades passaram de antemão, formam determinados por uma série contingência e fatores locais, dependendo, em parte dos chamados “naturais” bem como dos recursos humanos e das vantagens de localização (HARVEY, 2011, p. 38).

Esse movimento do capital exige dos governos locais mudanças na direção de suas ações perante a hegemonia do capital monopolista. Assim, para que o capital financeiro pudesse ser investido na infra e superestrutura do país, o Estado nacional precisou fazer ajustes de acordo com os interesses do capital estrangeiro, que tem sua representação na empresa multinacional, tornando-se esta, o principal vetor da economia mundial.

Ao estabelecer relações com as instituições nacionais, com objetivo de aumentar a rentabilidade, as empresas monopolíticas metamorfoseia o funcionamento tanto das instituições públicas quanto as privadas para acumulação de capital (SILVA JÚNIOR e KATO, 2010, p. 62).

Todo esse processo teve como marco decisivo o fim da guerra fria e a queda do bloco soviético, tanto nas nações que experimentaram o socialismo quanto nas que preconizavam o nacional-desenvolvimentismo, como o Brasil, pois, estas foram envolvidas drasticamente pelo acelerado processo de globalização capitalista, que esteve ávido pela expansão global ainda no período da guerra fria, conforme descreve Ianni (1999):

Este é o cenário histórico ou, mais propriamente geohistórico, no qual o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), bem como as corporações transnacionais pressionam Estados nacionais a promoverem reformas política, econômicas e socioculturais, envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção. Esse é o clima em que a reforma do Estado se torna a palavra de ordem predominante em todo o mundo. São diversas, diferentes e insistentes as pressões externas e internas destinadas a provocar a reestruturação do Estado. Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde educação e previdência. Além disso, abrem-se os mercados, facilitam-se as negociações e associações de corporações transnacionais com empresas nacionais. Muitas coisas de diferentes categorias operárias e outros assalariados já foram ou estão sendo redefinidas, reduzidas ou mesmo eliminadas, sempre a partir de palavras de ordem como “mercado”, “produtividade”, “competitividade”; com graves prejuízos para os que são obrigados a vender a sua força de trabalho para viver ou sobreviver. (IANNI, 1999, p.109-110).

Ao recolocar a tese de Rosa Luxemburgo sobre o socialismo ou barbárie, Mészáros (2012) anuncia como o início da crise estrutural do capital na década de 1970, implicou numa postura mais agressiva e aventureira do imperialismo norte-americano antes mesmo do colapso da União Soviética sob a “retórica da conciliação, da nova ordem mundial e da Paz”⁹⁴. Para o autor “o que mudou depois do colapso do sistema soviético foi a necessidade de encontrar justificativa para a postura crescentemente agressiva do imperialismo dos Estados Unidos em diferentes partes do mundo” (MÉSZÁROS, 2012, p. 59-61).

Já Coggiola (2014, p. 4) assevera como a crise do capitalismo internacional dos anos de 1970 se manifestava de várias formas, inclusive através de grande excedente de capital monetário em mercados saturados, induzindo o então presidente norte-americano Nixon a finalizar a conversibilidade do dólar em ouro, para que a América Latina pudesse “cumprir seu papel de mantenedora do parasitismo do capital financeiro internacional, em especial norte-americano”.

Para Chesnais (1996, p. 56) o que de fato acontece a partir dos anos 1970 é a concretização da etapa de mundialização do capital que se caracteriza sobre três pilares substanciais: intercâmbio comercial, investimento produtivo no interior e o fluxo de capital financeiro/monetário. Nesse sentido o capital externo influenciou, mais precisamente em espaços com ampla capacidade de absorção de produção excedente de extração de mais-valia, seja pela exploração direta da força de trabalho ou pela subversão da subjetividade humana. Nesse sentido a pressão interna exercida pelos setores pró-imperialista da burguesia nacional – financeiro agronegócio e commodities (LEHER, 2007) –, e externas pelos organismos multilaterais, tiveram suas bases na teoria do capital humano como norteadora de suas ações.

É nesse contexto de interesses e articulações econômicas e políticas que a educação se tornou fator primordial para a acumulação do capital, uma vez que as multinacionais de base técnico-financeira têm no *know-how* e na P&D sua principal potencialidade econômica e competitiva. Para tal influxo, a educação básica, profissional, superior, a força de trabalho superqualificada e produção de conhecimento, são elementos centrais para exercer diferentes

⁹⁴De acordo com Mészáros essa mudança se deu pelas constantes derrotas políticas e armamentícias, que os Estados Unidos sofreram: “o fim do regime colonial em Moçambique e Angola; o fracasso do racismo branco e a transferência de poder para Zanu em Zimbábue; o colapso do regime cliente dos Estados Unidos administrado pelos coronéis da Grécia e a subsequente vitória do Pasok de Papandreou; a desintegração do eterno governo de Samoza, mantido pelos Estados Unidos na Nicarágua, e a impressionante vitória da frente Sandista; as lutas armadas de libertação em El Salvador e em outros pontos da América Central e o fim do controle até então fácil da região pelo imperialismo norte-americano; total bancarrota – literal e não apenas no sentido figurado – das estratégias de desenvolvimento inspiradas e dominadas pela “metrópole” por todo mundo, e a erupção de pesadas contradições nas três principais potências da América Latina, Argentina, Brasil e México; por fim, a desintegração dramática e total do regime do Xá no Irã, e com ela a importante derrota das estratégias norte-americanas há muito estabelecidas, gerando, a partir de então, “estratégias substitutivas, desesperadamente perigosas a serem implementadas diretamente ou por terceiros”(MESZÁROS, 2012, p. 60).

formas a exploração consentida. Assim, a partir dos anos de 1990, no Brasil a oferta de serviços passou a predominar perante a produção de bens materiais e direitos sociais.

Ademais, as condicionalidades para renegociação da dívida que levou o Brasil a reformar suas instituições e degradar os direitos sociais transformando-os em serviços, estão assentadas nas diretrizes impostas pelo Banco Mundial e FMI, mas, sobretudo no Consenso de Washington de 1989, que definiu o modelo de educação e o grau de voracidade capitalista ante os países subdesenvolvidos da seguinte forma:

Uma busca incessante de divisas provenientes por exploração – conforme banco mundial, os nichos de mercados mais promissores são o agronegócio e a manufatura de produtos extraídos da natureza (*commodities*); b) acentuados cortes nos gastos públicos por meios das privatizações e da redução dos gastos sociais, almejando elevação dos superávits primários; c) reformas do Estado; d) liberação dos fluxos de mercadorias e capitais; e) controles inflacionários por meios de juros elevados; f) desregulamentação dos direitos trabalhistas (LEHER, 2007, p. 10).

Subordinado ao capital internacional, o Estado brasileiro, enquanto representante da burguesia nacional, aderiu seus “mandamentos” sob a falácia do Estado moderno. Para isso se empenhou na reforma do Estado que teve como seu principal representante Luiz Carlos Bresser Pereira, que expôs publicamente no seminário sobre reforma constitucional seus princípios basilares:

A proposta de reforma do aparelho do estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: 1) o núcleo estratégico do Estado; 2) as atividades exclusivas do Estado; 3) os serviços não exclusivos do Estado; 4) a produção de bens e serviço para o mercado [...] **Na união, os serviços não exclusivos mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisas, os hospitais e os museus.** A reforma proposta é de transformá-los em um tipo especial de entidade não estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los voluntariamente em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contém com a autorização do Parlamento para participar (PEREIRA, 1996, *apud* SILVA JÚNIOR e KATO 2010, p. 62, grifo nosso).

Dessa forma, os principais direitos conquistados pelas lutas históricas dos trabalhadores e assegurados constitucionalmente, inclusive à educação, tornar-se-iam serviços a ser comprados, significando que apenas uma pequena parte da sociedade com condições financeira para pagar pelos serviços requerentes teriam acesso, enquanto a outra, maioria da população ficaria relegada ao proveito do mercado. Isto é, a entrega das instituições públicas para o setor privado e desobrigação o Estado de suas responsabilidades perante a sociedade.

Assim, não se trata de uma “era da reforma pela reforma em que não se explica porque reformar” (LESSA *apud* MINTO, 2006, p.6), mas, explicitamente, como se apresentam as diretrizes dos organismos multilaterais e as declarações de FHC no senado⁹⁵, de reformas para manter a capacidade destrutiva do capital (MESZÀROS, 2012, p. 19-22) ativa sob um novo pressuposto da globalização imposto como necessário à reprodução da existência humana tendo como horizonte da destruição os países de capitalismo periférico.

Nessa perspectiva Ianni (1999) ilustra bem o que está em movimento na doutrina da reforma do Estado:

O que está em causa, na base política da reestruturação do Estado, destinada a criar o Estado mínimo, e decretar a formação de “mercados emergentes”, é a destruição de projetos de capitalismo nacional e socialismo nacional; bem como a transformação dessas nações em províncias do capitalismo global. Em lugar do projeto nacional, capitalista ou socialista, o projeto de capitalismo transnacional, transnacionalizado, administrado do alto e de fora. (IANNI, 1999, p. 110).

A ruptura com diferentes possibilidades de sociabilidade e a imposição de uma forma homogeneizada e heteronômica determinada pelo grande capital intra e internacional, comprometendo a soberania da nação sob o enunciado do mundo transnacionizado, globalizado, cosmopolita, tem gerado um distanciamento gradativo do Estado de seus membros.

De acordo com Lima (2011, p. 88), essa é característica da política neoliberal, que dissocia o Estado da sociedade civil, tornando o primeiro cada vez mais comprometido com a fluidez do mercado produtivo e especulativo, sempre pronto para combater quaisquer perturbações alheias, seja do ponto de vista político – alterando as leis de funcionamento da sociedade e do mercado, econômico, ou socorrendo financeiramente as empresas em caso de déficit ou momentos de crise –, ou social, com forte repressão em caso de levante popular, conforme ocorreu no regime empresarial-militar.

Segundo Minto (2008, p. 1-3) apesar da ditadura ter dado uma expressiva orientação na expansão do ensino superior, sobretudo na esfera privada, subordinando a universidade ao padrão de acumulação vigente e retirando-lhes a autonomia e liberdade na produção do conhecimento, foi a política neoliberal – adotada no início dos anos de 1990 com a eleição de Fernando Collor de Mello e fortalecida com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em

⁹⁵ O discurso é analisado por Silva Júnior no texto *Discurso sobre a inexorabilidade. FHC Anuncia a panaceia do atual monetarismo vigente no país*. In: LOMBARDI: José Claudinei, LUCENA, Carlos, PREVITALI, Fabiane Santana. (2014) *Mundialização do trabalho: transição histórica e reformismo educacional*.

1994 –, que impôs autoritariamente sobre o discurso “democrático” da reforma de Estado, a política de mercantilização do ensino superior para acesso das classes subalternas.

No governo FHC o Brasil sofreu um golpe “dentro da ordem”, com a entrega das instituições e empresas estatais ao capital monopolista. O tratamento dispensado a universidade pública não foi diferente, tratou-se de qualificá-la pelo discurso desqualificante e desqualificado de improdutiva, atrasada, burocrática, custosa etc., em prol de uma perspectiva técnico-econômica da eficácia, eficiência, racionalidade, flexibilidade e da competitividade da empresa capitalista para levá-la ao caminho nefasto de servidão do mercado,

Sguissardi (2000, p. 14), ao traçar um diagnóstico da crise do ensino superior nesse período, aponta um quadro da seguinte situação: o elitismo; maior proporção da oferta de vaga no setor privado, mas insuficiente para a demanda reprimida; excessiva concentração na região Sudeste, principalmente na pós-graduação – a USP formava quase a metade dos doutores do país; escassez de recursos para custeio e capital e C&T para financiamento de pesquisa; congelamento salarial dos docentes e funcionários; baixa relação entre docentes e discentes; índice de 50% da evasão estudantil e de quase um 1/3 dos docentes, muitas vezes migrando para o setor privado; e, avaliação meritocrática que se instalava com o provão e autonomia universitária.

O autor (2000, p. 16) destaca ainda, como o governo FHC colocou claramente o projeto de expansão do setor privado na educação superior via MEC e outros ministérios das áreas econômicas, através do contingenciamento de capital, desautorização de concurso, congelamento de salários, bem como medidas que afetaram os direitos trabalhistas dos funcionários públicos das IFES a fim de promover o descrédito da carreira e das instituições e, assim, minar os centros de resistências às reformas e instalar o seu projeto de universidade privada.

No âmbito privado as IES sofriam basicamente com dois impasses próprios da lógica de instituição privada: a concorrência de mercado em ascendência e os altos índices de inadimplência. Do ponto de vista geral, segundo Sguissardi (2000), o que demarcava a crise do ensino superior era a não absorção da demanda e a sua incapacidade histórica de preparar profissionais para o mercado, causado pelo modelo elitista e bastante oneroso ao Estado da universidade de pesquisa.

Nessa conjuntura a universidade pública colocou a necessidade de acelerar o processo de formação em curto prazo, apresentando enquanto novo modelo organizacional, a

fragmentação entre as que pesquisam e as que ensinam demandado pela necessidade do mercado, a ênfase na universidade/faculdade de ensino e a parceria público-privado.

Esse quadro de crise no ensino superior adivinha principalmente da reordenação política, econômica e social, associado à desorganização orientada pelo mercado. Isso levou o Estado a criar o Ministério Administrativo Federal da Reforma do Estado – MARE –, sob o discurso de que a desaceleração da economia mundial era explicada pela crise do Estado que não correspondiam as exigências demandadas, gerando uma desordem no Mercado (BRASÍLIA, 1995, p. 10). Essa pode ser a face explicativa dos agentes do capital a fim de buscar novas formas de oxigenar estágio de agonia do capitalismo global.

Contraponto essa explicação fatídica entorno do Estado, Antunes (2009) afirma que essa crise é oriunda da taxa decrescente do lucro pelo grande capital que tem levado o capitalismo a buscar novas oportunidades de elevação dessas taxas. Entretanto, os apologistas nacionais do capital influenciados pelo internacional, insistem na crise institucional e definem a crise do Estado:

como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASÍLIA, 1995, p. 10).

Diante desse quadro, o Plano Diretor da Reforma refutou apenas pelo tom discursivo a saída da crise pela via neoliberal, adotando a reforma do Estado como alternativa – face da mesma moeda – para resgatar a autonomia tornando inadiável:

(1) [...] o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASÍLIA, 1996, p. 11).

Apresenta-se uma saída da crise pelo que eles negam e afirmam ser a via utópica. Se para os idealizadores do plano isso não foi uma saída neoliberal, seu ‘xeque-mate’ viria na própria atribuição do MARE em ser responsável por criar condições para que o governo

puddesse aumentar sua governança, ou seja, uma gestão que daria as condições necessárias para que o mercado exercesse suas atividades sem barreiras, o que significou alteração no legislativo, executivo e judiciário a favor desse mercado, inferindo na transferência:

[...] para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. **Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais.** Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASÍLIA, 1996, p. 12-13, grifo nosso).

A saída neoliberal pela maximização do Estado para o capital e minimização para o social, conforme preconizada por Sanfelice (2000), trata-se de, subjetivamente asseverar o fim das ideologias, das teorias e da história, que tem sua expressão na própria forma como produção da ciência hegemônica que vem sendo desenvolvida nas universidades.

Assim essa nova dimensão do Estado como uma “empresa” eficiente – sobretudo nos programas sociais –, preconizada pelos reformistas e, justificando que os ajustes fiscais permitiria investir em programas sociais se revela totalmente contraditória. O que de fato prevalece, política e economicamente, é a transformação dos serviços estatais de natureza pública e as políticas sociais em verdadeiro nicho de mercado a ser explorado pelo setor privado.

Para descortinar essa “eficiência” em nome do estado moderno Minto (2006), citando Sanfelice, aponta que o que está em jogo é um processo de privatização cuja lógica é a da retirada dos gastos sociais da estrutura estatal, ou seja, com o neoliberalismo busca-se construir um “Estado máximo para o capital” (SANFELICE *apud* MINTO, 2006, p. 220). Dentro dessa concepção o reordenamento do Estado perante a centralidade do setor privado reverteu a sua condição de agente ativo no processo de desenvolvimento econômico para passivo, isto é, “regulador”, “fiscalizador” e “avaliador” mediante os critérios da gestão eficiente do crescimento econômico do mercado, sob o julgo da educação para alívio da pobreza (LEHER, 2011; LIMA, 2011; RODRIGUES e REIS, 2006).

Essa transferência de responsabilidade do público para o privado, iniciada pela reforma do Estado no governo FHC, modificou o paradigma das políticas públicas de demanda social, para a política de oferta. Segundo Silva Júnior (2007, p. 92), isso significa uma nova forma histórica da esfera pública e privada, na qual a política do possível fixada

pelo orçamento da união é definida previamente pelos organismos multilaterais, que diferentemente de políticas sociais, evidencia-se nas políticas econômicas com a finalidade de atingir as metas do FMI. Dessa forma, a gestão eficiente tem como fim obter superávit primário para amortização dos juros da dívida externa.

Nesse contexto, as universidades brasileiras, a partir da reforma do Estado, passaram a assumir outra função, se antes era o principal centro de produção da ciência, nesse momento tornar-se-iam limitadas aos interesses privados e privativos da produção de conhecimento por terem suas planilhas de custo, para produção científica, racionalizadas, uma vez que a produção da ciência não é encarada como um investimento para os diferentes segmentos da sociedade, mas sim um dispêndio econômico a ser racionalizado. Configura-se então, dentro das universidades públicas o limiar do desenvolvimento científico, diante das restrições econômicas, que geram uma cadeia impeditiva – estrutural, técnica, tecnológica etc. – da plena capacidade de exploração da ciência para o novo modelo de desenvolvimento preconizado para atender os interesses privatistas.

Para Melo (2004, p. 147) o projeto que se coloca para as universidades latino-americanas nesse período é de marginalização da produção científica contrastante com o próprio discurso neoliberal da integração global. As limitações postas pela reforma do Estado foram condicionantes para o sucateamento das universidades, não deixando alternativa a não ser buscar financiamento da iniciativa privada. Dessa situação emanam duas implicações contraditórias: hipertrofia financeira nas áreas que produzem conhecimento imediato para os setores do capital no Brasil – *commodities*, agricultura, serviço e indústria; debilidade nas áreas sociais não prioritárias de C&T – para o capital – tais como: educação, saúde, segurança, transporte, moradia etc., por não apresentarem resultados imediatos para o setor produtivo.

Nesse modelo, as áreas que produzem conhecimento vendável para o setor produtivo se empenham e são financiadas para resolver imediatamente os problemas que emergem ou que potencialize a produção, a fim de obter resolução de problemas imediatos dentro da lógica competitiva. Além disso, o novo processo de desenvolvimento – meramente com interesses econômicos –, no qual o progresso estaria atrelado a produção científica e tecnológica da educação superior, não condiz com os suprimentos das necessidades sociais. Para tal desenvolvimento, preconizava a parceria – entrega desse nicho de mercado – com o setor privado universidade e indústria, o que para Cunha (2003):

[essa] *proposta* referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que “precisaria ser revista”, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior. Assim, dizia ser inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação (CUNHA L. A., 2003, p. 39).

Em conformidade ao que apontou Cunha (2003), a política para o ensino superior deveria desencadear uma revolução administrativa com base na racionalidade e na maximização de resultados sem elevar o custo da produção, na qual as universidades gozariam de autonomia para gerir seus recursos eficientemente. Isso implicou numa lógica baseada em desempenho, de serviços prestados – vendidos – que culminaria em acréscimos ao salário do professor – comissão por venda –, isto é, uma relação de compra e venda.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN – lei n. 9.394, de dezembro 1996 enquanto instrumento legal da educação nacional, foi a primeira ação da equipe do MEC do novo governo no que se refere a reforma política educacional. Com suas raízes fixadas na constituição federal de 1988, a LDBEN indica o sentido privatizante da reforma da educação superior, uma vez que não define pormenorizadamente, como foi sua primeira versão apresentada pelo então deputado Octávio Elísio (PL nº 1.258/88), seu objeto específico (MINTO 2006, p. 150-152).

Tramitaram duas versões do projeto da LDB prevalecendo a forma enxuta do texto apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, que tratava genericamente, deixando assim alguns temas e leis específicas não contempladas. Dessa forma, a Lei não foi totalmente normatizadora do ensino superior dado seu caráter fragmentário, em vista que deixou brechas para adendos posteriores de acordo com as demandas do mercado. Sua tramitação nas comissões se dava em plena sintonia adaptativa com os ajustes nas políticas que o poder executivo foi elaborando (CUNHA, 2003, p. 39-40).

Segundo Minto (2006):

Ao invés de uma lei geral que contivesse todas as diretrizes da educação nacional aprovou-se uma lei minimalista, geradas com lacunas intencionais, o que revela a intenção de permitir que algumas das mais importantes questões relacionadas a política nacional viessem a ser tratadas de modo distintos, até mesmo antes de aprovada a LDB (MINTO 2006, p. 152).

Além disso, Sguissardi (1999) destaca, no capítulo que versa sobre a educação superior na LDB, uma moldura jurídica que serviu de apoio para uma série de ações

reformistas, identificadas com as “recomendações” dos organismos multilaterais, defendidas pelos seus mentores como pressupostos à modernização do ensino superior (SGUISSARDI, 1999, p.17).

Segundo o autor (2008, p. 1000), o fenômeno que se expressa na modernização expansionista da educação superior no Brasil nos meados 1990 é reflexo do acelerado processo mercadorização.

Tal processo indicava, inclusive nas ciências associadas, às recomendações dos *Higer education: the lessons of experience* – Educação superior: as lições da experiência – produzidas pelo Banco Mundial em 1994, dentre suas propostas, a necessidade maior de diversificação institucional e financeira, com pagamento de mensalidade em IES pública, haja vista que o modelo de universidade neo-humboldtiana de pesquisa era anacrônico às sociedades em desenvolvimento, propondo a universidades de ensino sem pesquisa, atentas as orientações do mercado (SGUISSARDI, 2000).

Nesse contexto, em 1996 a LDB estabeleceu entre as IES pública, privada, sem fins lucrativos e com fins lucrativos uma distinção inédita e negativa para o ensino superior brasileiro, no que se refere a organização Acadêmica do ensino superior do Sistema Federal, classificado em seu Artigo 4º em: Universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e instituto ou escola superior (BRASIL, 1996). Tal modificação se trata do sistema público federal, isto é, da educação superior da federação, que predominou como serviço comercializável para acumulação de lucros privados.

Nesse contexto Lima (2011) nos apresenta precisamente os “caminhos” – descaminhos – que a educação superior percorreu para as reformas privatizantes induzidas pelo BM, a partir da metade dos anos de 1990. A autora, ao analisar o documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, (BIRD, 1995, p.4), expõe quatro estratégias estabelecidas para educação superior na América Latina e Brasil favorecedora do mercado: diversificação das instituições de ensino superior; diversificação das fontes de financiamento; construção de um novo arcabouço político-jurídico pelo Estado a favor das diretrizes privatizantes da educação; e, implementação de política de “qualificação” orientada pelo setor privado.

Soma-se a essa análise outra contribuição de Lima (2011), no que tange a pesquisa acerca de outros dois relatórios dos organismos multilaterais: *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial-1997* e *Estratégia para o setor educacional – documento*

estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe. Nesses, a autora apresenta como essa política buscou submeter à América Latina e, conseqüentemente, o Brasil à mundialização financeira.

Outro documento importante para o rumo privatizante da educação superior foi o *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998* estabelecido pelo MEC. Analisado por Minto (2006) possibilitou inferir que esse documento nacional incorpora em suas diretrizes as premissas dos documentos supracitados. Seus três eixos principais são: 1) transformar as relações do poder público com as instituições, isto é, substituindo controles meramente burocráticos por processos de avaliação de qualidade de serviço oferecido e da relação custo benefício; estabelecendo exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso do serviço público; e, descentralizando o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino; 2) expandir o sistema de ensino superior público através da otimização de recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativa institucional aos modelos existentes; e, 3) reconhecer a diversidade e heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam as peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado.

O relatório intitulado de *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) também buscou traçar um panorama da educação mundial em tempos de “globalização”. Esse documento, de maior abrangência, que foi produzido por um coletivo de “especialistas” no âmbito da educação – a favor do capital – encomendado pela UNESCO sob a coordenação de Jacques Delors, tratava ainda das questões referentes a formação profissional e a educação básica a fim “superar” os dilemas sociais tais como a pobreza. Em síntese esse documento, no trato sobre a educação de forma geral, é preconizado a educação ao longo da vida sobre os pilares, do aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver. Assim, a educação permanente deve ser flexível no tempo e espaço, na diversidade e acessibilidade, ou seja, uma educação adaptada às inovações do mundo do trabalho e na esfera privada da vida a fim de propiciar ao indivíduo competências e qualificações para resolver situações imprevisíveis (DELORS, 1996, p. 11-32).

Ademais, esse documento apresenta o caráter utilitarista da educação, pois estabelece relação direta entre estudo e emprego, na qual o trabalhador tem como dominar basicamente cálculos, escrita, leitura e determinado perfil comportamental (KUENZER; SUHR 2014, p. 8). Do ponto de vista da produção de conhecimento, a pesar de frisar a revolução tecnológica,

o conhecimento está não na história enquanto fundamento da ciência, mas sim baseado em saberes e em história de vidas dos seres humanos.

Assim, a formação preconizada é para resolução de problemas práticos que possam vir a acontecer. Portanto, à medida que muda as tecnologias alteram-se também as formas de resolução dos problemas, ou seja, ao invés da formação preconizar o conhecimento sobre os fundamentos da ciência, ressalta sua operação prática como demanda o sistema produtivo. Além disso, essa visão utilitarista indicada para a educação superior é “um dos motores do desenvolvimento econômico” e, espaço para produção de conhecimento e transmissão de conhecimento, ao mesmo tempo em que um dos polos da “educação ao longo de toda a vida”, cuja condição é imposta “devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior” (DELORS, 1996. p. 139).

Todavia, essa noção de competência enaltecida no documento crítica seu caráter formal técnico puramente físico e aponta para a subjetividade do sujeito, ou seja, sua capacidade intelectual para vigiar, comandar e realizar manutenção das máquinas por um lado, e por outro, concepção, estudo e organização do sistema produtivo – operadores e gerência. Sendo, a competência figurada pela mescla do trabalhador entre saber/ser – comportamento, flexível, polivalente, proativo, adaptável, etc.– e saber fazer – capacidade mínima resoluções de qualquer adversidade.

De acordo com o relatório a competência não está atrelada ao processo de formação, mas, as capacidades cognitivas de resolução de problemas individuais, o imputando para o sujeito a total responsabilidade pelo seu sucesso profissional. Assim, o mercado, principalmente o setor de serviço – importante empregador dos anos 2000⁹⁶ (POCHMANN, 2012, p. 16-18) – passa a requisitar profissional com competência pessoal.

Para Kuenzer (2003) a compreensão sobre a competência está atrelada aos sistemas produtivos, no padrão fordista/taylorista sob a base eletromecânica, esta por sua vez está relacionada com a capacidade de fazer, tendo a repetição enquanto pressuposto da memorização – não da aprendizagem – demandado pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas. Além disso, no padrão de acumulação flexível de base microeletrônica, a

⁹⁶ O setor de serviço na década de 2000 gerou 6,1 milhão novos postos de trabalhos representando 31% da ocupação total, seguido do setor de comércio (2, 1 milhões), da construção civil (2 milhões), de escriturários (1,6 milhões), indústria têxtil e vestuário (1,3 milhões) atendimento ao público (1,3 milhões) (POCHANN 2012, p. 32).

educação se pauta pelas competências transversais, cujo principal pressuposto é a competência comunicativa.

Assim, a transferência da qualificação profissional à individual preconizada pelo relatório do BM, parte do princípio neoliberal de competência, rebatendo diretamente na produção científica da universidade brasileira. Nesse sentido, o processo de formação e produção do conhecimento centra-se “no desenvolvimento de competência comportamental, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente [...]” (KUENZER, 2003, p. 6). Note-se, pois, que são os comportamentos e não os conhecimentos transversais preconizados por essa concepção, o que retira a centralidade da formação teórica em detrimento dos comportamentos.

Uma questão que se coloca candente, em tempos de mundialização do capital, tratada inclusive no próprio documento é quanto a dispensa com a formação no ensino superior, sendo dez vezes mais barato formar um profissional de nível superior em países não industrializados do que nos industrializados (DELORS, 1996, p. 140). O que infere no barateamento da formação de mão-de-obra na produção científica para o capitalista monopolista aumentar suas taxas de mais-valia.

Para tal, a exigência do mercado vem requerendo um ensino superior flexível, com produção do conhecimento sem busca da verdade, com diversificação de cursos e dos estabelecimentos de ensino, bem como o fim do monopólio das universidades estatais nos países em desenvolvimento, dado seu o caro financiamento sob a alegação das poucas condições do Estado em arcar com o custo, deslocando para o setor privado a responsabilidade pela educação superior.

Em síntese, estes três documentos foram influenciadores de uma “reforma absolutamente afinada com os organismos internacionais para educação superior nos países da América-Latina que teve como objetivo ampliar a ação do capital em crise em busca por novos campos de exploração. A educação torna-se ia um serviço lucrativo a ser negociado no “mercado educacional”, bem como na difusão da concepção hegemônica de educação e sociabilidade em tempos de neoliberalismo” (LIMA, 2011, p. 20).

Nessa conjuntura de mundialização do capital, o BM emerge como “novo senhor” da educação (LEHER, 1999) modificando-se organizacionalmente de agência financeira de reconstrução da Europa para organismo de controle dos países tomadores de empréstimo, pois

a conjuntura de crise e o fracasso na guerra do Vietnã levaram os EUA a abdicarem temporariamente da política da correção objetiva à subjetiva:

Como assinalado por Berle, um dos mais próximos colaboradores de Nelson Rockefeller e importante conselheiro de Kennedy e Johnson, “na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais”. No que concerne à universidade, face ao convenientemente proclamado risco da proliferação “da doutrina marxista no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina”,³ o controle, prossegue Berle, terá de ser clandestino, por meio de instituições privadas (Fundação Ford, Rockefeller, Olin, etc.) e por intercâmbio de universidades dos Estados Unidos, especialmente Georgetown, Los Angeles, Berkeley, Columbia e Stanford. Toda esta engenharia social tem como meta evitar a influência comunista e o surgimento de uma nova Cuba na região (LEHER, 1999, p. 20).

Ou seja, as reformas no plano da educação geral e ensino superior têm duas implicações objetivas: alteração da subjetividade dos povos latino-americanos via processos educacionais – violência subjetiva –; e, exploração do setor privado com dupla função: acumulação de capital, através da venda de serviços educacionais, e a distração teórico-política assentada na formação de força de trabalho qualificada para o mercado esvaziada de teoria crítica.

Assim sendo, sob a ideologia da globalização capitaneada pelo BM, o conhecimento se converteu em principal vetor de produção, ou seja, para essa concepção o capitalismo-imperialismo-monopolista foi superado pelo capitalismo intelectual, constituindo-se assim, a chamada sociedade do conhecimento (DELORS, 1996).

Desse modo, o “capital intelectual” passa a criar “o próprio capital, isto é, a propriedade que explora assalariado e que só pode aumentar sob a condição de gerar novo trabalho assalariado, para voltar a explorá-lo” (MARX e ENGELS, 2010, p. 52). Esse capital, enquanto uma nova forma de ocultar a contradição entre capital e trabalho, vai adentrar nas universidades, rebatendo diretamente na forma como se produz esse conhecimento não pertencente ao conjunto dos homens, mas há um indivíduo particular.

Frigotto (2007) ao desmistificar o ideário da globalização com um mundo integrado em que o conhecimento está à disposição de todos em qualquer lugar e momento, demonstra seu revés: um mundo totalmente fragmentado, monopolizado e contrastado com crises permanentes. Do ponto de vista do desenvolvimento científico – que deveria desenvolver o tempo livre da humanidade para ampliação das suas máximas capacidades –, sob a ótica da

política de integração global e exclusão de mercado a restrição ao acesso e a produção da ciência e da tecnologia para os países em desenvolvimento é uma questão vital para manutenção de sua dependência tecnológica (MELO 2004, p. 142).

Assim sendo, dentro da lógica da lucratividade a ciência e tecnologia é mercadoria a ser vendida para quem pode pagar. Dessa forma:

A definição política destas tecnologias está dentro de uma lógica unilateral de competitividade definida pelo mercado e na lógica do lucro, ciência e tecnologia são cada vez mais concentradas na mão de poucos grupos é uma força produtiva produzida pelo trabalhador que se volta contra ele. O efeito desse monopólio manifesta-se em todos os campos. Em face desse direcionamento, dois aspectos interligados, igualmente equivocados, têm sido na visão da ciência e técnica na sociedade atual. Um primeiro, ligado a noção de globalização é do fetiche e do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia tomadas como forças autônomas nas relações sociais de produção e de poder. A forma mais apologética deste fetiche aparece, atualmente, sob a noção de sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento do conhecimento que expressam a tese de que a ciência as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado e dos conflitos entre capital e trabalho. O outro viés situa-se na visão de pura negatividade da ciência e da tecnologia em face de sua subordinação aos processos de concentração do lucro e ampliação da precarização e insegurança de milhões de trabalhadores e suas famílias (FRIGOTTO, 2007, p. 47-51).

A ciência passa a ser força produtiva absoluta do ponto de vista da reprodução tecnológica, mas a sua apropriação para perpetuação do capital, restringindo países de desenvolver-se autonomamente e levado contraditoriamente parte da humanidade para altos índices de penúria.

Em suma, a educação superior preconizada pelos organismos do capital e adotada por FHC no Brasil nos anos de 1990, sob sua perversa lógica capitalista, não possibilita o emprego massivo, nem uma formação que permita ao trabalhador conhecer os fundamentos dos processos produtivos. Implicando-se numa formação e produção científica hegemônica embasada em conhecimentos operacionais básicos, sobretudo, “pautando os conteúdos com características atitudinais” (KUENZER, ABREU, e GOMES, 2007). Isto é, formação mínima, mantendo o conhecimento tácito de caráter prático, simplificado e pouco dinâmico quanto as inovações, desenvolvendo assim, novas formas de tecnologias que se voltam contra o trabalhador, levando-os:

[...] a fazer uso das competências cognitivas complexas desenvolvidas ao longo da trajetória de escolaridade do que acessar conhecimentos teóricos. Tal afirmação tem apoio na inexistência de pré-requisitos de formação escolar para aprender a operação; qualquer trabalhador pode aprender a operar, desde que se empenhe para fazê-lo; no caso analisado, é a

experiência integrada ao tempo que ensina. Daí o caráter predominantemente tácito do conhecimento dos operadores eles refletem e raciocinam, processo no qual integram conhecimentos e experiências anteriores, na prática e a partir dela (KUENZER, ABREU e GOMES, 2007, p. 456).

Compreendendo essa capacidade de formar trabalhadores sobre o lema “aprender a aprender” e a necessidade de manter o trabalhador com as condições mínimas necessárias para realização de tarefas, a educação superior ao longo da vida pautada no subjetivismo tem claro que:

[...] o conhecimento tácito não desaparece com a implantação de novas tecnologias, particularmente com as de base microeletrônica, mas muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente pela prática, senão por cursos sistematizados (KUENZER, ABREU e GOMES, 2007, p. 466).

Isto é, trata-se da preconização da formação de profissional competente, na qual a necessidade pedagógica das competências com base na escola nova e transfiguradas nas diferentes correntes das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008, p. 6-8), que adentrou as universidades, e conseqüentemente, na produção científica brasileira nos meados dos anos de 1990. Segundo Kuenzer e Suhr (2013, p. 10), a predisposição para aprender a adaptar-se e desenvolver competências esperadas pela empresa é mais importante do que o conhecimento.

Nesse contexto, Rodrigues e Reis (2006) ao discutirem a educação numa base econômica competitiva, destacam o interesse da burguesia nacional representada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI – nos processos educativos da classe trabalhadora, antes mesmo da eleição de Collor e FHC. Assim, para a Confederação é fundamental que a educação superior acompanhe as transformações socioeconômicas, se ajustando a necessidade da economia competitiva.

No entanto, essa perspectiva não condiz com a real necessidade de melhores condições de vida e emprego dos trabalhadores. Segundo Melo (2010) o projeto político de educação da CNI apresenta que a defesa da educação preconizada pelo empresariado tem como expectativa o desenvolvimento básico de habilidades e competências que corroborem para uma rápida aprendizagem dos processos produtivos, ou seja, a subsunção da formação humana pela formação para o trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, Kuenzer (2007) assevera que:

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação era insuficiente os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder (KUENZER, 2007, p. 1155).

Se na época da reforma da ditadura o Estado privilegiou o segmento privado pela expansão das vagas nas instituições privadas como respostas repressivas ao clamor social, nessa conjuntura, a reforma de Estado foi preconizada pelos interesses privatistas, no qual o ensino superior e a produção científica foram predominantemente entregues aos interesses mercadológicos.

Silva Júnior (2014, p. 182-207) ao analisar o discurso de FHC em sua posse presidencial, em 1995, demonstra claramente o projeto de desmonte das instituições públicas a favor do privado assentados nas diretrizes do consenso de Washington. Para isso, FHC anunciou a agenda da reforma como ordem do seu governo, buscando um novo modo de inserção do país no mercado internacional.

No pacote de medidas destacaram-se duas questões caras à classe trabalhadora: a deslegitimação de seus organismos representativos – sindicatos, centrais, federações etc. –, minando a capacidade de organização e conseqüentemente de enfrentamento na ordem ou contra a ordem (FERNANDES, 2009); o dismantelo público estatal e a projeção para o terceiro setor – ONG, OS, etc. –, como ente neutro a relação entre mercado e Estado. Nesse sentido o autor destaca 16⁹⁷ eixos em que se pauta a nova “racionalidade” daquele governo.

⁹⁷ Os principais eixos indicados pelo então presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso, podem ser assim elencados: 1) as eleições teriam marcado o fim da transição para a democracia; 2) o Congresso deveria constituir-se num solucionador de impasses; 3) o fim da Era Vargas; 4) as bases de um novo modelo de desenvolvimento; 5) estabilidade macroeconômica; 6) abertura da economia brasileira à economia mundial; 7) necessária e nova relação entre o Estado e o mercado; 8) constituição de infraestrutura econômica e social e o aproveitamento da conjuntura favorável para enfrentar os problemas estruturais, que ainda persistiam no país; 9) produção de uma agenda para a revisão constitucional; 10) necessária reforma tributária; 11) repartição de encargos do Estado para a desconcentração dos deveres do Estado entre as esferas da União, estados, municípios e a sociedade civil; 12) necessidade de clareza orçamentária para flexibilidade centralizada no âmbito da União, com o objetivo de realização das mudanças estruturais pretendidas; 13) imprescindível reforma da Previdência; 14) nova relação com o capital estrangeiro; 15) necessária revisão dos monopólios estatais, com o objetivo de privatização; por fim, 16) manter as reformas em constante continuidade (SILVA JUNIOR, 2014, p. 187).

Seguidor ortodoxo do consenso de Washington, FHC abriu o país à servidão voluntária (SILVA JUNIOR, 2014) – como preconizado por Bresser Pereira – ao capital financeiro mundializado. Assim, seu elogio ao fim do protecionismo e da intervenção estatal da Era Vargas, às inovações tecnológicas e gerenciais e de um novo modelo de desenvolvimento, exigiu uma adaptação – infra e superestrutural – do Estado e das instituições republicana ao capital mundializado.

Desse modo, a relação entre o Estado e mercado, expresso no Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995, aponta o rumo que tomariam as universidades, enquanto serviço não exclusivo do Estado; e a produção da ciência, sob a base da ideologia neoliberal, visto que “o eixo dinâmico da atividade produtiva passa a ser decididamente do setor estatal para o setor privado” (LIMA, 2014, p. 211).

Esse momento histórico refletiu nas orientações ortodoxas para a reforma da universidade e, conseqüentemente, nos rumos da ciência brasileira na era FHC. Assim, sem qualquer pudor exaustivamente expressa da seguinte forma:

Tenho repetido à exaustão, mas não custa insistir: isto não significa que a ação do Estado deixe de ser relevante para o desenvolvimento econômico. Ela continuará sendo fundamental, mas mudando de natureza”. Continuava dizendo que “O Estado produtor direto passa para segundo plano. Entra o Estado regulador [com a função] de criar o marco institucional que assegure plena eficácia ao sistema de preços relativos, incentivando assim os investimentos privados na atividade produtiva” (FHC *apud*, SILVA JÚNIOR, 2014, p. 198).

No âmbito a universidade submeter-se-ia a garantia da eficácia, competitividade e racionalidade baseada na lógica de regulação do mercado. Assim, o “novo” modelo de desenvolvimento sob esse paradigma – pragmático – colocou dois pontos fundamentais para alcançar êxito em sua inserção na mundialização do capital: a infraestrutura e o capital humano.

Nessa direção, desenvolver infraestrutura para aperfeiçoamento do capitalismo, a fim de aumentar sua produtividade, demandava um aparato tecnológico-científico, bem como profissionais qualificados para aperfeiçoamento e intensificação da produção, dos quais o Brasil não dispunha suficientemente devido a estagnação econômica transcorrida na década de 1980, impossibilitando sua competitividade com o mercado global.

Dessa forma, se torna candente a necessidade de paralelamente ao desenvolvimento de infraestrutura, o investimento em recursos humanos, seja no sentido do aumento relativo de sua quantidade ou de sua qualificação (GURGEL, 2007, p. 18).

Já o discurso do capital humano se intensifica – conforme defendido pelos organismos multilaterais – e a educação passa a ser o fator decisivo para empregabilidade e desenvolvimento do capitalismo nacional. Na verdade, preconizavam a formação para incerteza (FRIGOTTO, 2007). Todavia, como era preconizada pelos diferentes agentes do capital, na América Latina e no Brasil, a universalização da educação não devia se dar pela universidade, mas pela educação básica para a formação de trabalhadores com as mínimas condições necessárias para adequar-se a nova dinâmica do mundo do trabalho – trata-se de uma imposição de cima para baixo – isto é, uma preocupação com os processos de aprendizagem se tornando o principal entrave pra o desenvolvimento do país.

Contudo, a guinada para educação básica como de exclusividade do Estado se orientou pela seguinte premissa: “os países que investiram na educação estariam em melhores condições econômicas” (LIMA, *et al.* 2014, p 14). Assim, ao buscar aperfeiçoar taticamente a educação básica, o governo relegou a universidade e o ensino superior a sua mercantilização. Ou seja, em tempos de economia competitiva e uma educação de interesse burguês (RODRIGUES, 2007).

Torna-se imprescindível, assim, forjar a educação superior brasileira enquanto um celeiro para responder aos desafios da competitividade internacional. Nesse sentido, entra em evidência a educação a qualquer custo e em qualquer circunstância pelo mercado. Carvalho (2013), ao mapear o fenômeno da mercantilização da educação superior brasileira, demonstra como o setor educacional – leia-se ensino superior – na sociedade “globalizada” no bojo da disseminação da tecnologia da informação, se tornou grande objeto de interesse do capital mundial, principalmente nos países subdesenvolvidos com é o caso do Brasil.

Nesse sentido, a autora expõe basicamente três tipos de empresas educacionais que vigora com grandes capitais que já se tornaram fundo de investimento dado os lucros astronômicos: 1) as corporativas⁹⁸, que promovidas pelas multinacionais, em seu ensino tinha como caráter o treinamento prático com objetivo de formar o trabalhador para melhor

⁹⁸ As instituições de ensino superior corporativas entram no Brasil, nos anos de 1990 no processo de mundialização do capital, tendo como os principais setores interessados: **de alimentos e bebidas** – AmBev, Elma Chips, Mc Donald’s – **setor bancário** – BankBoston, Banco do Brasil, Banco Central do Brasil – **automobilístico** – Ford, Volkswagen/Audi – **bens de consumo** –Unilever– **setor químico** – Rodhia- **desenvolvimento tecnológico** – DataSul- **telecomunicação** –Motorola e Algar –**plano de saúde** –Amil – **Viagens e turismo e serviços à empresas**–Accor.

desempenho produtivo e criativo conforme as necessidades da empresa, isto é, trabalhador competente para o “mundo dos negócios”, cujas crenças e valores preconizados seriam da empresa; 2) a distância, oferecendo cursos privados on-line com sede noutra país. Operando no Brasil em parceria com a Rede Brasileira de Educação a Distância S/C LTDA⁹⁹ da rede privada e com a Rede de Instituições Católica de Ensino Superior¹⁰⁰; por fim, 3) as lucrativas, que oferecem cursos de curta duração orientados pelo o mercado de trabalho com perspectivas teóricas aplicáveis e relevantes ao setor desejado, não desenvolvem pesquisas, nem relação com a comunidade (CARVALHO, 2013, p. 763-765).

Nos anos de 1990, grandes empresas lucrativas do setor educacional efetivamente entraram na era do capital financeiro, pois, suas ações passaram ser negociadas em bolsas de valores em todo o mundo (LEHER, 2007). Partindo dessa constatação, podemos identificar de maneira geral, três modelos de instituições de ensino: treinamento, ensino e universidades de pesquisa.

Com o ensino superior preconizado pelo modelo universidade clássica¹⁰¹, cujo objetivo era de formar os indivíduos com base teórica sólida e com valores universais da sociedade, o ensino superior não se torna um atrativo para o capital, sendo preciso desenvolver outros valores educacionais e científicos. Assim a educação, a partir da perspectiva do BM, se torna fator de crescimento econômico.

Esse jogo é pensado taticamente, ou seja, para se chegar ao ensino superior qualquer ser humano precisa completar diferentes ciclos de escolarização da educação básica, logo a “universalização” da educação básica – que não aconteceu até o dia de hoje –, implicaria na formação de uma grande clientela ávida pela formação superior futura, assim o investimento aplicado pelo setor privado no ensino superior teria sua lucratividade garantida, em dupla

⁹⁹ Essa rede , criada em 2000, é composta por 10 instituições : Centro de Ensino Superior de Vila Velha, com sede em Vila Velha, Espírito Santo; Marília Ancona; Centro Universitário Monte Serrat, com sede em Santos, São Paulo; Centro Universitário Newton Paiva, com sede em Belo Horizonte, Minas Gerais; Centro Universitário do Triângulo, com sede em Uberlândia, Minas Gerais; Universidade Anhembí Morumbi, com sede em São Paulo, São Paulo; Universidade da Amazônia, com sede em Belém, Pará; Universidade Potiguar, com sede em Natal, Rio Grande do Norte; Universidade Veiga de Almeida, com sede no Rio de Janeiro, de Janeiro; Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, com sede em Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Universidade do Sul de Santa Catarina, com sede em Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces030_07.pdf Acessado em 04.06. 15.

¹⁰⁰ A rede conta atualmente com 90 cursos de graduação e 21 em pós-graduação, sendo 18 na área da educação e três na politécnica com Polos de Educação a Distância PEAD em 24 cidades do Brasil, a saber: Abaetetuba, Anápolis, Araras, Brasília, Belém, Belo Horizonte, Campo Grande, Campos dos Goytacazes, Coronel Fabriciano, Fortaleza, Manaus, Montes Claros, Muriaé, Lins, Palmas, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, São José dos Campos, São Paulo, Uberlândia, Unaf. Disponível em: <http://www.catolicavirtual.br/> Acessado em 04.06.15.

¹⁰¹ O termo “clássico” não coincide com o tradicional e, também não se opõe ao moderno. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI, 2009).

dimensão: vendendo serviços educacionais – mercadoria-educação – e comprando serviços educacionais – mercadoria-educação- (RODRIGUES, 2007), isso apresenta o caráter mercadológico do serviço educação no país. Além disso, em tempos de acumulação do capital, pela via de prestação de serviços, em detrimento da produção de bens materiais, isto é, tudo que atenda às necessidades humanas se transforma em mercadoria.

Ainda nesse contexto, a ênfase na educação básica para melhoria das condições econômicas com base nos países de capitalismo avançado, faz parte da política de vendas de pacotes educacionais para os países em desenvolvimento como o Brasil, além da absorção de um aparato tecnológico obsoleto para alcançar índices de desenvolvimento educacional criados pelos organismos multilaterais (LEHER, 2007). Desse modo, a universidade, enquanto espaço primário para produção da ciência com objetivo de resolver os problemas sociais de diferentes ordens e de característica multidimensional (FERNANDES, 1975), se torna um mote para a importação de tecnologia para países com baixo desenvolvimento de força produtiva.

Historicamente essa política de manutenção da dependência vem se sustentando na lógica do desenvolvimento desigual do modo de produção capitalista. Por isso a necessidade de reformar as universidades pelos ditames do mercado, tendo em vista que este não tem em seu horizonte resoluções dos problemas sociais, mas aumentar a capacidade reprodutiva do capital mundialização.

Dessa forma, a reforma do ensino universitário da era FHC ao transformar a educação em mercadoria retira-lhe a capacidade de produção do conhecimento sobre uma base crítica e autônoma, pois, sob o ideal neoliberal, o que prevalece é a subjetividade, o individualismo, a competição e a apropriação privada, pelo discurso da diversidade uma verdadeira homogeneidade. Assim, se conseguimos na LDB de 1961 termos inclusive linha do pensamento gramischiano (CUNHA, 1988), na LDB de 1996, diante de sua premissa flexibilizante das funções do ensino superior (LIMA, 2014, p. 212), não temos pensamentos, temos pós-pensamentos, numa era pós-moderna, na qual, a principal referência é a perda de referência, nesse caso poderíamos dizer que o mercado passou a ser e a ditar as referências.

Nessa lógica, a qualidade da formação de produção científica é aquela que aumenta a capacidade acumulativa-destrutiva do capital em escala global – relação custo-benefício – se expressando em duplo caráter: pesquisa que atende diretamente os processos produtivos; e outras, que falsam a realidade, ou melhor, negam inclusive a sua existência, reforçando assim,

a manutenção da ordem vigente, quando não, combatem frontalmente as pesquisas que se propõe cientificamente a desvelar o véu que encobre o capital.

Por conseguinte, a reforma universitária dos anos de 1990 se dá complacente com a ideologia do fim das metanarrativas, pois, a ideologia do capital sem uma contraposição a altura como afirmou Anderson (2003) mudou a forma histórica de pensar nos processos educacionais e nas pesquisas científica, corporificou-se, então, o saber profissional para operações práticas, sem que o sujeito conheça seus processos.

Na próxima seção discutiremos os processos de continuidade e ruptura do governo de Luiz Inácio Lula da Silva com as políticas neoliberais e suas determinações no ensino superior na produção científica nacional.

II. 4.2. GOVERNO LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA: CONTINUIDADE E RUPTURA COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Depois de um longo período de governos afinados explicitamente com os interesses da burguesia nacional e internacional, no início dos anos 2000, os brasileiros elegeram o trigésimo quinto presidente da sua história – terceiro por voto direto depois da ditadura empresarial-militar. Luiz Inácio Lula da Silva, ex-metalúrgico e considerado na atualidade o principal líder sindical da história do país, elevou a expectativa para a imposição de uma política favorecedora aos interesses da classe trabalhadora e, quiçá, a ruptura com a lógica destrutiva do imperialismo.

Tal perspectiva estava fundada na trajetória política do Partido dos Trabalhadores – PT – enquanto forte opositor ao projeto neoliberal que vigorava no país (SADER e LEHER, 2007). Ao lograr o poder, a oposição se tornou situação e o ímpeto pela agenda das reformas do governo FHC foi aderida pelo governo Lula, significando um consenso com a elite por dentro de um governo “oriundo” – na forma – da classe trabalhadora nacional.

Além disso, essas reformas neoliberais de Estado também foram mantidas nas políticas educacionais desse governo, especialmente no ensino superior. Mesmo sendo um governo de coalizão, a vitória de Lula representou uma base social forte composta por movimentos sindicais, populares urbanos e rurais. No entanto, um polo contraditório se estabeleceu na unidade e luta dos contrários.

Mészáros numa entrevista ao jornal Folha de São Paulo, publicada no livro *A crise estrutural do capital* (2011), ao ser questionado sobre um paralelo entre Fidel Castro, Lula e Hugo Chaves, aponta que cada um ocupou sua posição em diferentes circunstâncias históricas, a fim de dar respostas às crises de suas sociedades e ao capitalismo em escala global. O autor considerava Lula como um líder que promoveria mudanças radicais no Brasil.

Tempos depois, provavelmente na elaboração do livro citado Mészáros aponta:

No Brasil a ala radical do movimento da classe trabalhadora, tanto nos sindicatos como nos partidos políticos, desempenhou um papel crucial ao pôr fim à ditadura militar, apoiada pelos Estados Unidos, há bem mais de duas décadas, inspirou movimentos radicais por toda América Latina. Mais ainda, subseqüentemente o PT registrou um grande sucesso eleitoral com a chegada de Lula à Presidência da República. E, no entanto, apesar de algumas inegáveis realizações tangíveis em áreas limitadas, a ordem do capital, há muito estabelecida no Brasil, conseguiu se manter fortemente no controle do processo de reprodução social geral, marginalizando seus opositores na política, para o grande desapontamento das forças populares de todo o país (MÉSZAROS, 2011, p. 104).

Não por acaso, essa situação reflete em parte, o vultoso crédito de 30 bilhões e um empréstimo no valor seis bilhões de dólares junto ao FMI no final do governo FHC, comprometendo assim, o país aos desmandos do capital internacional.

Dessa forma, a plataforma governamental de Lula não poderia oferecer riscos aos “investidores/financiadores” do país, ao contrário, deveria – como fez – apresentar condições de segurança para o retorno lucrativo às instituições de capital financeiro, isso fica claramente exposto na carta ao povo brasileiro¹⁰² e na agenda perdida.

A carta ao povo brasileiro tratava-se de um anúncio ao mercado, elaborado pela coordenação da campanha que, segundo Ricci (2005), apresentava os seguintes compromissos caso fosse eleito:

- a) A redução da vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas; b) Combinação do incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas; c) Conjunto de reformas estruturais (reforma tributária, que desonere a produção; reforma agrária que assegure a paz no campo; reforma previdenciária; reforma trabalhista); d) Políticas estruturais que combatam o déficit habitacional, combate à fome e insegurança pública; e) Governabilidade: o documento revela uma preocupação nítida com a construção da governabilidade, denotando uma tendência a compreender a gestão Lula como pautada por uma quase coalizão nacional; f) Respeito aos

¹⁰² O documento apresentado, datado de 22/07/2002 apresentara os dez compromissos que conduziram o governo do presidente Lula, escamoteando inclusive o programa debatido e aprovado pelo congresso do partido no ano anterior que se filiava as bandeiras dos movimentos sociais. Tratava-se da ruptura do político em detrimento do técnico.

contratos e obrigações do país. O documento afirma que a premissa com a transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país; g) A segurança dos investidores não especulativos; h) O equilíbrio fiscal (RICCI, 2005, p. 177).

Os pontos apresentados na carta pragmaticamente procuram expor os compromissos com a estabilidade da ordem econômica preconizado, especialmente pelo BM e FMI, limitando desse modo, a possibilidade do crescimento econômico para os países de capitalismo periférico e o estabelecimento de uma política que aumentasse a competitividade do país no mercado global. Percebe-se então, um desvio das orientações políticas de base social à mercadológica, pois, agendas como da reforma agrária, da moratória e auditoria da dívida pública foram escamoteadas do debate.

Segundo Ricci (2005), outro documento essencial da política do governo Lula foi a chamada agenda perdida: diagnóstico e proposta para retomada do crescimento. Um documento que aprofunda as diretrizes da carta e tornar-se-ia fundamental no processo de elaboração dos diversos documentos produzidos pelo ministério da fazenda via sua secretaria. Seus pontos são esclarecedores quanto aos rumos que a política em geral e particular as educacionais, em específico as direcionadas ao ensino superior tomariam, ou melhor, continuariam a seguir pelas orientações dos organismos multilaterais. Desse modo, seus principais pontos apontam:

a) Dependência de poupança externa e instabilidade; b) Necessita de recuperação da poupança pública; c) **Aumento do crédito privado**; d) A ausência de efetividade das políticas sociais: a falta de efetividade da política social brasileira não advém da falta de recursos, nem da ausência de programas modernos e inovadores. A maior parte dos recursos, entretanto, não beneficia os mais pobres, que recebem menos de ¼ do total; e) **Fraco desempenho educacional**; f) Justiça do Trabalho e Previdência; g) Reforma Tributária e aumento de oferta de bons empregos; h) Integração com comércio mundial e política industrial (RICCI, 2005, p. 178-179).

Tais pontos apresentados por Ricci (2005) refletem a perspectiva de ação do governo de assegurar as expectativas dos agentes econômicos global no mercado nacional. Esse diagnóstico é composto por um arcabouço articulador: reversão do déficit da taxa de investimento nacional; necessidade da recuperação da poupança; estímulo e garantia ao aumento do crédito privado. Segundo Ricci (2005, p. 179) é a partir desse diagnóstico que agenda da reforma emerge.

Sob essa condição o governo Lula deu continuidade às reformas neoliberais de Estado e da Educação superior da era Collor/FHC, eliminando os entraves e adaptando suas políticas às necessidades da livre circulação do capital, inclusive desfazendo paulatinamente de direitos da classe trabalhadora assegurados pela Constituição Federal – Educação, Saúde, Segurança, Previdência Social, Moradia, etc. – em proveito de um mercado aludido como globalizado.

Dentro do quadro de orientações gerais dos organismos multilaterais para os países em desenvolvimento, esse governo propôs maior efetividade das políticas sociais, destacando-se a melhoria dos índices educacionais e o “aumento de renda” dos mais pobres – levando em consideração que havia, na gestão anterior, uma má focalização dos gastos sociais, se fazendo necessário beneficiar esse estamento social.

Druck e Filgueiras (2007, p. 24-26) ao analisarem as principais características do governo Lula, destacam que esse é marcado pelas políticas sociais focais¹⁰³ e pelos ajustes fiscais recomendados pelo FMI e BM, traços essenciais da continuidade de um projeto político neoliberal periférico definido para o Brasil, que iniciou nos anos de 1990. Essa condição se intensifica pelo predomínio do mesmo bloco de poder dominante do capital financeiro nos dois governos.

De fato, a ortodoxia da política econômica de ajuste fiscal permanente e das políticas focais iniciadas por FHC e intensificadas no governo Lula, reduziram a possibilidade de universalização das políticas sociais como direito e aumentou os índices do superávit primário garantidos pela Desvinculação de Receitas da União – DRU¹⁰⁴ – favorecendo o capital

¹⁰³ Vale destacar que a crítica proferida não é contra as políticas focais em si, muito menos questiona a necessidades de seus beneficiários-cidadãos, mas, das contradições políticas nas quais se encontram diante de um governo que abandonou a plataforma dos movimentos sociais a favor do capital. Tornando essas políticas que deveriam ser emergenciais atreladas a políticas estruturais de emprego, renda, educação, moradia, saúde transporte e etc. em um instrumento para manutenção de um bloco oligárquico-pluripartidário no poder via condições de consumo.

¹⁰⁴ A DRU é um mecanismo que permite ao governo desvincular até 20% das receitas das contribuições sociais – excetuando as previdenciárias – para o orçamento fiscal. A partir de então, esses recursos podem ser usados, por exemplo, para o pagamento de juros da dívida. As contribuições sociais fazem parte do orçamento do setor público, e financiam os gastos com saúde, assistência social e previdência social. Em 2012, por exemplo, foram estimadas em R\$ 522 bilhões. Todavia, desse total, 272 são as previdenciárias (que não são submetidas aos efeitos da DRU). Ou seja, a DRU incide sobre 302 bilhões, que é o que totalizam as contribuições sociais, exceto as previdenciárias. A desvinculação em 2012 foi, portanto, de R\$ 60 bilhões, isto é, 20% dos 302 bilhões. Criada em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE), essa desvinculação foi instituída para estabilizar a economia logo após o Plano Real. Na época, as parcelas transferidas para estados e municípios não eram excluídas do cálculo, o que passou a ocorrer a partir de 2000, quando foi adotado o nome de DRU. Os recursos obtidos com a desvinculação ajudam o governo federal a atingir a meta de superávit primário, permitindo o manejo de recursos para despesas como o pagamento de juros da dívida pública, que não são vinculadas por lei às receitas. De 2007 a 2010, a DRU desvinculou R\$ 195,3 bilhões, uma média anual de R\$ 48,8 bilhões. Como o mecanismo da DRU expirava no final de 2011, o governo encaminhou proposta de emenda à Constituição (PEC 114/2011) com o intuito de prorrogá-lo até 2015. A novidade da PEC em relação ao texto da última prorrogação, ocorrida em 2007, é a exclusão da receita adicional repassada às prefeituras por meio do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) ao fim de cada ano. Essa transferência foi criada pela Emenda Constitucional 55/07, mesmo ano da prorrogação da DRU até 2011, e por isso sua exclusão não estava prevista no texto atual da Constituição. Estados e municípios também não perdem recursos em razão da DRU porque todas as transferências constitucionais são feitas antes da aplicação do índice de 20%. O mesmo ocorre com o salário-educação, com as contribuições de empregadores e trabalhadores para o regime geral da Previdência Social e com as

financeiro. Além disso, inferiu politicamente numa maior fragmentação da classe trabalhadora, deslocando a luta direta entre capital e trabalho – característica essencial da sociedade capitalista para a disputa interna por acesso as políticas no seio da classe trabalhadora.

Do ponto de vista social, as políticas focais estão articuladas com “o processo de flexibilização/precarização do trabalho, a retirada de direitos sociais e trabalhistas e, em particular saúde, educação e previdência social” (DRUCK e FILGUEIRAS, 2007, p. 27).

Nesse contexto, Druck e Filgueiras (2007) tornam evidente que a origem da política focal é liberal, reduz e mistifica os números da pobreza, das necessidades básicas para manutenção da vida de um ser humano pelas novas classificações apresentadas pelos organismos do capital, cuja natureza é mercadológica, transforma os cidadãos em meros consumidores e os direitos em serviços, como por exemplo, ocorre na educação superior, a qual é negada hegemonicamente sua universalização.

Para Siqueira (2004) os processos das regulamentações comerciais no âmbito da Organização Mundial do Comércio – OMC – expressam como vem sendo exercida a pressão para privatização nos setores da educação de países subdesenvolvidos por grupos empresariais, principalmente dos países avançados, onde grande parte da população está plenamente escolarizada. Colocando à disposição um mercado educacional limitado para que a educação superior e a produção do conhecimento científico sejam tratadas com uma mercadoria qualquer, regulamentada pelas leis “neutras e gerais” do mercado sem interferências de regulamentações locais, ou seja, a retirada do Estado como preconiza a ideologia liberal.

A partir de 1986 a OMC passa a ditar as regras das operações comerciais em escala planetária objetivando a competitividade e a maximização do lucro. De acordo com Siqueira (2004) o AGSC para além de reger as transações entre os bens materiais estabeleceu acordo noutras áreas, dentre elas a comercialização do conhecimento. Assim sendo, os países que assinaram o acordo sobre a liberação dos serviços¹⁰⁵ no ano 1995 com previsão de conclusão

contribuições para o plano de seguridade social do servidor. Outros recursos excluídos são os do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza e os destinados à educação. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru> Acesso em 11.06.15

¹⁰⁵ A lista de serviços do GATS inclui 12 tipos, subdivididos em muitos outros: 1) Negócios (contabilidade, informática e afins, jurídico, propaganda e afins, serviços médicos e dentários, arquitetura etc.); 2) Comunicação (telecomunicação, correios, audiovisual, rádio etc.); 3) Construção e serviços de engenharia afins; 4) Distribuição (*franchising*, varejo e atacado etc.); 5) Educação; 6) Ambientais; 7) Finanças; 8) Saúde e afins (hospital, social etc.); 9) Turismo, viagens e afins (hotel, restaurante, agência de viagens etc.); 10) Esporte, cultura e recreação; 11) Transportes (marítimo, aéreo, rodoviário, ferroviário, dutos, armazéns etc.); e 12) “Outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar” (WTO, 2003). Este último item da lista permite a inclusão de qualquer outro serviço não listado e/ou que vier a existir no futuro (SIQUEIRA, 2004).

das transações em 10 anos – 2005 – se comprometeram em não estabelecer concorrência com o setor privado, isto é:

Quando da assinatura do GATS, os países membros da OMC concordaram com a inclusão *de todos os serviços* no Acordo, com a frágil “exceção daqueles que sejam caracterizados como fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não sejam oferecidos de forma comercial e nem entrem em competição com um ou mais provedores de serviços. (WTO, 1995, Art. I, 3, b-c). Ou seja, no que tange à educação, caso qualquer governo cobre qualquer taxa pelos serviços educacionais, ofereça cursos pagos diretamente, em convênios, ou desenvolva pesquisas e receba remuneração – o que é o caso em muitos países –, o mesmo estará ofertando serviços em bases comerciais e, portanto, estaria fora da exceção. Mais ainda, se o governo oferece cursos à distância e outros provedores privados fazem o mesmo, ele está em concorrência com esses outros fornecedores de serviços; portanto, estaria excluído também da excepcionalidade (SIQUEIRA, 2003, p.146).

O Brasil, enquanto país de terceiro mundo que precisa elevar seus índices educacionais torna-se foco de interesse do capitalismo financeiro, especialmente nessas específicas, pelas altas taxas de retorno para acumulação do capital.

É um “mercado financeiro-educacional emergente” que permite a subsunção da educação superior e da produção científica aos interesses do capital financeiro, principalmente de grandes grupos corporativos internacionais aliados à burguesia nacional diante do mercado em desenvolvimento no Brasil, cujos pilares estão baseados em três eixos: fontes de matérias-primas para extração, produção e venda de produtos manufaturados; tamanho do mercado interno, permitindo instalações de suas filiais para favorecer exportações; formação mão-de-obra qualificada, superqualificada, barata e disciplinada para elevar a taxa de mais-valia (CHESNAIS, 2001, p. 22-23).

De acordo com Chesnais (2001, p. 8-11) os bancos, as companhias de seguros, os fundos de aposentadorias por capitalização e as sociedades financeiras de investimento financeiro coletivo são os principais beneficiários da nova configuração do capitalismo, o financeiro. Seu triunfo histórico é concebido pela ação política dos Estados de liberação de suas fronteiras para entrada da financeirização, no qual o governo Lula fez parte (DANTAS, 2004).

Os dados deixam claro como o governo Lula favoreceu diretamente ao capital financeiro, cuja média de superávit foi entorno de 3,7% da receita do PIB durante seu governo (LEHER, 2009). Isso refletiu no não investimento no setor público – universidades, hospitais, transporte, esporte, moradia, segurança etc. – propositalmente para que pudesse reter dinheiro

líquido favorecendo diretamente o capital financeiro, através do “pagamento da dívida pública”.

Constata-se, então um dos fundamentos que permite o Estado brasileiro alegar, ou melhor, ser induzido por seus “parceiros” cooperativos capitaneados pelo FMI, BM e OMC etc., a justificar a falta de recursos financeiros para investimento no setor público, como é caso das universidades federais e da produção da ciência comprometida com as questões sociais. Tal inviabilidade de investimento preconiza a autonomia para recorrer a fontes de financiamento diversas, inferindo diretamente na captação de recursos no setor privado, que tem como objetivo único o lucro. Em síntese, menos para o social e mais para o capital.

Para legitimar essa condição, o Estado justificou a necessidade de aproximação da esfera pública do setor produtivo, não para retirar desta parte de seus lucros extraídos para melhoria dos direitos sociais público nacional, mas para submeter-se ao julgo de seus interesses. Pois não é de interesse do Investimento Direto Externo – IDE – abrir novos empreendimentos com investimentos permanentes em sociedades periféricas, haja vista que na sociedade financeirizada, os juros se torna o diferencial (CHEISNAIS, 2001).

Diante dessa situação dúbia evidencia-se um obstáculo anunciado pelo capital: nem o Estado não tem condições de manter instituições públicas, a exemplo das universidades, nem o setor produtivo quer promover investimento duradouro. A resolução desse impasse apresentado pelo BM é simplesmente favorecer o capital, ou seja, o Estado abre os serviços e a iniciativa privada a explora com toda garantia e seguridade de alcançar a lucratividade almejada (SADER e LEHER, 2004).

Esse quadro concerne à educação superior dois planos, que se colocaram em evidencia para sua entrega ao setor privado: 1) a ideologia de mercado baseada na eficiência, eficácia, racionalidade, competência e competitividade que se reproduzem nas universidades públicas; 2) na incapacidade financeira do Estado em custear o ensino superior público, gratuito, laico e socialmente referenciado como preconiza o ANDES-SN¹⁰⁶ e ANDIFES¹⁰⁷ num setor pejorativamente adjetivado de ineficiente, burocrático e custoso.

Ao anunciar a “morte” da universidade pública, Taffarel (2004) demonstra como um consenso possível se estabeleceu no governo Lula capitaneado pelos ministérios da Fazenda, do Planejamento, Orçamento, Gestão e da Casa Civil, a partir dos interesses de setores privatizantes da educação e de lobistas das empresas educacionais privadas com fins

¹⁰⁶ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior.

¹⁰⁷ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior.

lucrativos. A tática foi desagregar paulatinamente a universidade e a pesquisa científica pública, socialmente referenciada pela incorporação do privado, buscando atender sistematicamente as metas da macroeconomia direcionadas pelo imperialismo internacional em acordo com a burguesia nacional.

Trata-se então, do que Neves e Oliveira (2004 p, 49) denominam de processo de “empresariamento” da educação superior, pois o governo Lula antes mesmo de sua eleição assumiu o compromisso com os representantes do ensino superior privado, reconhecendo-os, lastimavelmente, mas com razão, como segmento determinante na constituição e implementação de políticas públicas no país. A propósito, segundo Neves e Oliveira (2004, p. 47-49), os empresários da educação queriam aumentar seus lucros, encabeçando as seguintes pautas associado a esse governo:

- 1) Legislação, autonomia e regulação: requeriam condições próximas ou iguais do ensino privado e público, retirando a intervenção burocrática do Estado. Enfim, autonomia para venderem livremente seus serviços;
- 2) Expansão, financiamento e equidade: garantia de ingresso dos jovens entre 18 e 24 no ensino superior, através de uma política de expansão homogeneizante entre as regiões do país, com diferentes modalidades institucionais e inovação no financiamento estudantil e envolvimento da sociedade civil. Além disso, queriam a utilização de 90% do arrecadado por loterias, do FGTS e do FAT, redução dos juros atual, concessão de carta de financiamento aos candidatos antes do ingresso e reversão do não descontado das filantrópicas em bolsas de estudo;
- 3) Avaliação: especialmente se detém na flexibilidade avaliativa, requisitando que as avaliações poderiam ser realizadas por organizações não governamentais com objetivo de melhorar e aperfeiçoar o ensino superior dada as condicionalidades regionais, não sendo punitiva às instituições, cujo foco seria os estudantes e não a instituição;
- 4) Pós-graduação: sob a alegação do preconceito institucional em detrimento das instituições públicas e da não inclusão na planilha de custo com desenvolvimento de atividades de pesquisa, o setor privado reivindica esse nicho (NEVES e OLIVEIRA, 2004).

Sob esses quatro pilares de reivindicações da “nova burguesia de serviço” da educação superior no Brasil que contribuem para o aprofundamento do capitalismo dependente brasileiro (LEHER, 2003, p. 371), que o então ministro da educação do governo Lula,

Cristovam Buarque¹⁰⁸ na Conferência Mundial a Educação Superior +5, organizada pela Unesco, proferiu sua exposição afirmando que a universidade pública brasileira estava numa encruzilhada pela sua incapacidade de acompanhar o avanço tecnológico de uma sociedade global, deixando de ser a “vanguarda do conhecimento” pela rápida obsolescência do mesmo e das efêmeras transformações no mercado de trabalho.

A solução apresentada para saída dessa condição incipiente é proveniente da marca do governo Luna, o Pacto Social, em que diferentes setores da sociedade deveriam entrar em consenso para o “bem estar de todos” (LIMA, 2003).

Tratar-se-iam de “humanizar o capital”, tendo em vista que a diluição de conflitos entre e intra-classes via suas representações – sindicatos, ONG, Estados nacionais e internacionais – para saída de uma crise endógena do capitalismo mundial (LIMA, 2005, p. 386-387). Isto é coerente apenas com os interesses únicos e exclusivos do próprio capital, pois não põe em premência a necessidade de subsunção do projeto burguês de sociabilidade, ademais, o Estado, mercado e sociedade civil estabelecem uma unidade responsável pela vida social.

Ao se deter na análise do programa de governo Lula, no tocante a educação superior, Lima (2005, p. 376-379) constata ainda quatro “fragilidades”, que para nós são quatro imposições fulcrais dos setores dominantes da educação superior privada no país: 1) democratização do acesso, sob a justificativa de ociosidade de vagas no setor privado de 22% com elevação em tempos de crise e de 3% no público – para superar essa condição propôs a criação do programa nacional de bolsas universitárias, que veio a ser o PROUNI, uma revisão e ampliação do FIES; 2) financiamento da educação não estabelecendo referências aos 10% do PIB debatido amplamente pelos movimentos sindicais e sociais e estabelecido no PNE; 3) educação distância, estabelecendo especialmente a formação de trabalhadores em serviço, primordialmente a formação permanente de professores do ensino médio e fundamental, através do utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; 4) instituição de um novo marco regulatório das Fundações de Apoio Institucional, estabelecendo suas atribuições ligadas ao setor produtivo privado e à sociedade ao invés do público estatal.

¹⁰⁸ Cristovam Buarque foi reitor da UNB: Governador de Brasília 1995-1999; Presidente da Universidade da Paz da Organização das nações Unidas -1987-1988-; trabalhou no Banco interamericano de desenvolvimento (BID) -1973-1979 em Washington chefiando equipe de elaboração de projetos financiados pela instituição em toda a América Latina. Suas funções demonstram claramente o grau de afinidade que com os organismos internacionais do capital. Disponível em http://www.cristovam.org.br/vida/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6 Acesso em: 03/07/2015.

Dentro dessa conjuntura, a contra-revolução neoliberal aponta que a universidade deveria ser reformada para atender a nova configuração da política mundial. Desse modo, o MEC requisitou um diagnóstico e assumiu as indicações do Observatório Internacional de Reformas Universitárias – ORUS¹⁰⁹ – que é orientado pelas diretrizes para o ensino superior das instituições multilaterais a favor do capital. Assim, a constatação da ORUS é que a universidade de pesquisa pública brasileira é vultuosamente cara para o Estado, além disso, favorece uma pequena parcela (10%) da população, tornando-se altamente elitista¹¹⁰ (LIMA 2005; MAUÉS 2004; LEHER, 2004) não atendendo, portanto, as classes que não tem condições de pagar, o que impossibilita o acesso das camadas mais pobres.

A constatação da ORUS parte de elementos que não conseguem explicar outros fatores materiais de ordem político-econômica determinante: negação de uma escola básica pública de qualidade; tempo e condições de estudo; precoce inserção no mundo do trabalho; processo seletivo baseado na meritocracia e na igualdade de oportunidade burguesa etc. isto é, dimensões que contem propositalmente o acesso da classe trabalhadora a universidade pública, uma vez que historicamente essa foi à função social da universidade brasileira: formar a elite pensante e dirigente do país (CUNHA, 1982; 1986; 1988) logo refletem nas políticas direcionadas para esse nível e não corresponderiam com as expectativas de outros estamentos sociais.

Dessa forma, em tempos de preconização de alívio – ao invés de erradicação – da pobreza da “nova ordem mundial” (TAFFAREL, 2007) foi propagado pelos organismos internacionais do capital para as sociedades de capitalismo periférico como é o caso do Brasil, que as políticas para o ensino superior e sua produção científica devem ser reorientadas para possibilitar aos contingentes das camadas mais pobres seu acesso predominantemente pelas

¹⁰⁹ Neste cenário político que busca o fortalecimento de iniciativas da sociedade civil descoladas de um projeto de sociabilidade que objetive a ruptura com o capitalismo, é que o ORUS foi constituído. Essa constituição ocorreu em julho de 2002, a partir de uma rede de acadêmicos europeus e latino-americanos que elaboraram propostas para a reforma das universidades. A Rede ORUS é formada por uma organização central, ORUS Internacional (presidida por Edgar Morin), e por um conjunto de observatórios locais: Venezuela e Brasil, e outros observatórios locais que estão sendo criados nos seguintes países: África do Sul, Bolívia, México, Uruguai e Chile. A atuação da Rede ORUS está articulada à parceria que estabeleceu com a UNESCO e a Aliança “por um mundo responsável, plural e solidário”, cujo financiamento e direção política estão vinculados à Fundação Charles Leopoldo Mayer para o Progresso do Homem (FPH) (LIMA, 2003, p. 2).

¹¹⁰ No texto *Universidade pública? O mito do elitismo* Brito (2004) coloca em questão essa tese. Segundo o autor, na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE em 2002, verificou-se que nas universidades públicas brasileiras 38% dos alunos vêm de famílias com renda per capita inferior a dois salários mínimos, enquanto que nas universidades privadas essa faixa de renda abrange apenas 24% do alunado. Na faixa abaixo de um salário mínimo, a incidência na universidade pública é mais que duas vezes maior do que nas instituições privadas. A situação se inverte na faixa de renda acima de dez salários mínimos: nas instituições privadas se encontram 9,5% dos alunos e nas universidades públicas, apenas 5,4%. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/brito-escreve-universidade-p%C3%BAblica-o-mito-do-elitismo> Acesso em: 11.07.15.

instituições privadas via subsídio do Estado, configurada, não por uma necessidade social, mas de um capital maximizador do processo de mercadorização dos processos educativos.

Assim, tanto na forma como no conteúdo, o ensino superior passa por um processo de transição da elitização à massificação, não precisando ter a qualidade socialmente referenciada como balizadora de sua expansão.

De acordo com Lima (2005) o eixo norteador da reforma universitária dos anos 2000, não por acaso, coincide com o que o empresariado da educação no Brasil requereu do governo Lula, a saber: a diversificação das fontes de financiamento da educação superior e a autonomia universitária, leia-se autonomia financeira para captação de recursos de empresários com supostas doações, de ex-alunos de universidades públicas, através de retenção do imposto de renda, venda de assessorias e cursos pagos, entre outros, que viabilizariam o financiamento das atividades administrativas e acadêmicas com a máscara da "cooperação" e da "solidariedade" burguesa.

A concretização desse projeto se deu pela PEC 217/2003¹¹¹ sobre aplicação das fontes; do PL 118, sobre autonomia universitária e a MP 147, que trata Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (LIMA, 2005), associadas ao decreto instituído pelo então Presidente Lula, no dia 20 de outubro de 2003, que estabeleceu um Grupo de Trabalho Interministerial para analisar a situação das universidades públicas federais e expor um plano de ação destinado a sua reestruturação, tendo como princípio o desenvolvimento a democratização das IFES (TAFFAREL, 2004; MAUÉS, 2004).

Maués (2004) ao analisar o relatório técnico dessa comissão, identifica a convergência entre as constatações do grupo de trabalho interministerial e das entidades acadêmicos científicas como a ANDES, ANDIFES e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no que se refere a falta de recursos financeiro. Todavia, aponta a incoerência do ponto de vista da preconização da autonomia das universidades públicas, em que pese a desobrigação do Estado com a educação superior pública, a propósito:

[...] enquanto a proposta é de liberar as universidades para diversificarem as fontes de financiamento, recomendações bem explícitas em um documento do BM datado de 1995 "*La enseña superior. Las licciones derivadas de la experiencia*" o governo tem assumido cada vez mais o financiamento das instituições privadas (MAUÉS, 2004, p. 24).

¹¹¹ Disponível em http://www.adur-rj.org.br/4poli/documentos/pec_financiamento.doc Acessado em 03/07/2014.

Para autora, essa contra-reforma tratou de uma modernização mercadológica das universidades públicas, uma vez que a privatização foi o rumo mais seguro indicado por essa lógica. Assim, as diversas medidas para contra-reforma universitária se expressaria nas seguintes iniciativas do governo: a) Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior-SINAIS¹¹²; b) Programa Universidade Para Todos – PROUNI¹¹³; c) Manutenção do veto ao PNE, em seu lugar adoção do PDE; d) Lei de inovação tecnológica; e) Regulamentação das fundações de amparo a pesquisa; f) Lei Orgânica da Universidade¹¹⁴; g) Criação de fundos setoriais, leia-se ampliação do FIES¹¹⁵; (TAFFAREL, 2004, p. 11-12). Sendo todas essas medidas a favor da transferência de recursos públicos para o setor privado.

Tais ações levaram o governo Lula a desenvolver programas e políticas específicas de acesso ao ensino superior predominantemente no setor privado, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 29 - Síntese das Políticas de Expansão/MEC (2003-2010)

Políticas	Objetivos	Atos Normativos
Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, através das IFES.	Reservar vagas para estudantes egressos de escolas públicas em especial, negros e indígenas, nas IFES.	PL n°. 3627/04 – Aprovado em nov./2008
Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)	Programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas.	Edital n°. 03, de 24/06/08 em atendimento a Lei n°. 11.645/08 ¹¹⁶
Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	Ampliar o acesso e permanência no nível da graduação e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos.	Decreto n°. 6.096, de 24/04/07
Universidade Aberta do Brasil	Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas por meio da modalidade de educação à distância.	Decreto n°. 5.800, de 08/06/06
Programa Universidade Para Todos (ProUni)	Conceder bolsas integrais e parciais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas, para estudantes de baixa renda.	MP n°. 213 de 10/09/03 e Lei n° 11.096/05
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)	Garantir o pleno acesso de pessoas com deficiências às instituições federais de ensino superior.	Decretos n°. 5.296/04 e n°.

¹¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 06.07.15.

¹¹³ Disponível

em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=219649&filename=PL+3582/2004 Acesso em: 06.07.15.

¹¹⁴ Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_009_LOU-IFES.pdf Acesso em: 06.07.15.

¹¹⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.846.htm Acesso em 06.07.15.

¹¹⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 08.07.15

		5.626/05
Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas instituições federais e estaduais da educação (Uniafro)	Ações voltadas à formação inicial na modalidade presencial e a distância, para professores de educação básica.	2005
Programa de Expansão das IFES – Universidade Expandir (Expansão Fase I)	Expandir e interiorizar as IFES levando desenvolvimento econômico e social para os municípios do interior dos Estados.	2003

Fonte: (SILVA e BORBA, 2014).

O quadro de programas instituídos e apresentados acima demonstra a perspectiva histórica de uma demanda, até então reprimida, do acesso ao ensino superior, em especial a classe mais pobres, no entanto, direcionada ao ensino da rede privada, via subsídio estatal.

O governo Lula, com todas as contradições e críticas possíveis a continuidade com as relações estabelecidas com os modos de produção capitalista, define um marco histórico na educação superior brasileira ao possibilitar ingresso e manutenção de diferentes estamentos sociais no ensino superior altamente elitizado, principalmente os filhos da classe trabalhadora deste país.

Essas iniciativas de favorecimento do privado em detrimento do público foram fundamentadas no movimento da reforma da educação superior do governo, embasado também no documento intitulado: Ensino Superior no Brasil e no Mundo: condicionalidades, tendências e cenários para o horizonte – 2003-2020, que foi encomendado pelo departamento de políticas para o ensino superior do MEC. Desse documento são extraídos as tendências do que deve ser a universidade brasileira e sua produção científica adaptada a nova ordem mundial do capital (TAFFAREL, 2007).

Ou seja, reflete uma demanda do processo de internacionalização da Educação (TAFFAREL, 2004, 2007; NEVES; OLIVEIRA 2004, LIMA, 2005) ou, como assevera Melo (2004), ao processo de mundialização da educação, com previsões otimistas para o setor educacional privado a partir das tendências consolidadas em escala global. Segundo Mués ocorreu um movimento de:

1- Mudança nas Características do Setor de Educação, significando a quebra do monopólio geográfico, regional ou local; o desaparecimento e a fusão de universidades; a transformação de universidades amplas em instituições mais especializadas. 2- Mudança na Estrutura do Setor de Educação Superior, com o surgimento de universidades corporativas, administradas e patrocinadas pelas empresas e voltadas para seus empregados; empresas instrucionais, que prestam serviços às universidades no “próprio domínio do

ensino superior”, em alguma área do conhecimento ou nos aspectos pedagógicos; entidades de intermediação, que devem fazer a “ponte” entre os provedores e os consumidores de educação; organizações não tradicionais, tais como empresas de telecomunicação, de informática, ONG, empresas de entretenimento. 3- Mudança nas relações da universidade com a Sociedade. 4- Mudança na natureza da prestação dos serviços acadêmicos. 5- Mudança no modo de execução das atividades acadêmicas (MUÉS, 2004, p. 26).

Cabe evidenciar que o processo de privatização das instituições públicas tem um ponto fundamental na retomada pelo governo Lula do PL de Inovação Tecnológica, que estabelece através do decreto 4776/03 da Rede Brasil de Tecnologia – RBT –, o estabelecimento da parceria público privado no âmbito da produção da Ciência e Tecnologia. Segundo o artigo 1º desse decreto, a RBT tem como objetivo:

[...] promover a articulação institucional do Governo Federal de modo a propiciar a interação eficiente entre a administração pública, a universidade brasileira, as empresas e os agentes financeiros, para o desenvolvimento tecnológico dos setores produtivos locais, tendo como diretrizes gerais: I - estimular o desenvolvimento de redes de tecnologia; II - aproximar as empresas dos centros de pesquisa locais e das agências de fomento visando ao desenvolvimento tecnológico; III - articular a formação de grupos de trabalho entre empresas e centros de pesquisa; e IV - desenvolver projetos tecnológicos articulados que promovam a substituição competitiva das importações de bens e serviços em setores estratégicos (BRASIL, 2003).

Assim sendo, a RBT vem reafirmar a condição histórica da dependência tecnológica brasileira, comprometendo especialmente a produção científica brasileira aos ditames do setor das multinacionais.

Retirou-se então, a condição de produzir conhecimento científico de forma autônoma e socialmente referenciado, para o estabelecimento da necessidade de atrelar a volatilidade da “sociedade da informação”, ou seja, o conhecimento passou a ser forjado pela adaptabilidade da transferência tecnológica, na qual as universidades e os centros de pesquisa têm com compromisso primeiro atender a iniciativa privada, conforme destaca Leher (2003) ao analisar a Lei do Bem:

[...] e seus complementos estabelecem parcerias público-privadas (PPP)¹¹⁷ na produção de conhecimento e nas atividades relacionadas com a aplicação do conhecimento em contextos produtivos. Por parte do governo a Lei prevê a aplicação de fundos federais nas Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT) em projetos de “interesse comum” com as empresas para acelerar a

¹¹⁷ Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004, “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”. Esta lei foi insistentemente reivindicada pelo FMI, aprofundando o Plano Diretor da Reforma do Estado de Cardoso.

incorporação de tecnologias. Com a “Lei do Bem” as empresas podem investir diretamente nas ICT com verbas públicas, por meio de isenções tributárias (como da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido), objetivando a aquisição de serviços, assessoria e projetos dirigidos aos seus fins mercantis. As empresas podem ir às compras nos laboratórios das instituições públicas! Não é demais registrar que os investimentos da Lei de Inovação são operacionalizados por um órgão regulador, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Industrial, cujo conselho deliberativo é compartilhado pelo governo e pelos empresários (LEHER, 2003, p. 371).

Nessa condição, a função social do professor, responsável por desenvolver o trabalho educativo (SAVIANI 2003), é deslocada para a de empreendedor, ou seja, precisa através de estímulo pecuniários do próprio Estado em desenvolver projetos de pesquisa que interesse a iniciativa privada. Desse modo, a mercantilização da produção científica gerada no setor público está colocada pela alocação de verba pública para o desenvolvimento do setor privado, ou melhor, a transferência dos serviços sociais, no caso das universidades público estatais – ensino, pesquisa e extensão –, para o setor público não estatal, asseverando uma “naturalização” de origem econômica da relação entre o público e o privado/mercantil como se tudo fosse de interesse público estatal. Essa condição é clara pelo desequilíbrio proposital que vai se colocar na relação contraditória entre maior oferta privada versus maior demanda pública. Nesse quadro, a produção científica brasileira é demandada:

[...] pelo contratante, a saber, a empresa que, assim, define o que é dado a pensar na pesquisa. Para assegurar a propriedade intelectual, é vedado ao dirigente, ao criador ou a qualquer servidor, empregado ou prestador de serviços de ICT, divulgar, noticiar ou publicar qualquer aspecto de criações de cujo desenvolvimento tenha participado diretamente ou tomado conhecimento por força de suas atividades, sem antes obter expressa autorização da ICT. Com isso, a lei admite a censura de questões relativas à ética de pesquisa, notadamente em seres humanos e no meio ambiente, por exemplo, proibindo a divulgação de efeitos nocivos de determinado procedimento ou substância (LEHER, 2003, p. 378).

Dessa forma, a relação comercial da ciência é estabelecida abertamente como asseverada pela OMC sem que a sociedade tenha seu retorno pelo investimento promovido nas pesquisas científicas, a não ser pagando.

Outro marco de favorecimento do desenvolvimento da parceria público-privado foi a regulamentação das fundações, através da Lei Decreto de nº 5.205/2004¹¹⁸. Essa que instituiu a liberdade para contratar e despedir pessoal não permanente da universidade, assim com

¹¹⁸ Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10942277/artigo-1-do-decreto-n-5205-de-14-de-setembro-de-2004>
Acesso em: 06.07.15.

conceder bolsa de iniciação, pesquisa e extensão para os permanentes, ou seja, propósito da cooptação de cérebro do setor público para produzir a favor do privado e precarização do trabalho docente (TAFFAREL, 2004, p. 11), tornando mais forte a relação do governo Lula com a burguesia do setor de serviço.

Para Coggiola, (2004), o famigerado sistema de fundações – “privatização branca” – apresenta resultados desastrosos à universidade, haja vista que tem como objetivo “além de manter o arrocho do ensino superior público, seria criar concorrência entre os docentes, com a diferenciação de salário” (COGGIOLA, 2004, p. 17).

A partir do ensino superior estabeleceu-se um filão capitalista, isto é, além dos empresários da educação já beneficiados com incentivos, estenderiam “a benesse agora para o conjunto da classe capitalista que, além de pagar menos (ou nenhum) imposto, vai querer mais coisa em troca [...]” (COGGIOLA, 2004, p. 17). Traduzindo isso em números, essa relação reflete um negócio altamente lucrativo. Em 2003, por exemplo, 33 fundações ligadas a Universidade São Paulo chegaram a um faturamento de cerca de 200 milhões de reais, repassando para a USP apenas 5,8 milhões.

Em suma, com a universidade de pesquisa sendo constantemente desqualificada enquanto um espaço caro, elitista, ineficiente e a preconização pelos organismos multilaterais de prevalência da universidade de ensino, principalmente para os países periféricos, foram apontadas as necessidades de alteração desse quadro com a compras de vagas no “eficiente” setor educacional privado. A propósito, a sangria do Estado se deu sob o discurso da política social e da ociosidade de vagas no setor privado, afirmando que contemplaria parte da demanda reprimida.

O importante Programa Universidade Para Todos – PROUNI –, do governo Lula, dada a necessidade de formar um contingente com grau superior, seria muito mais efetivo se sua política fosse de universalização desse grau de ensino, com o objetivo inclusive, de converter o ensino privado em público, com elevação de sua qualidade.

Contudo, essa expectativa foi diretamente contrariada pelo Ministro da Educação Tarso Genro numa entrevista à Folha de São Paulo, ao afirmar que: “nossa visão [do governo] é criar vagas públicas em universidades privadas. É absolutamente inadmissível que tenhamos 37% das vagas não ocupadas em instituições privadas” (GENRO, 2004). Tal perspectiva tornou o Prouni no principal vetor para subvenção de recursos públicos para o setor privado,

inferindo quantitativamente no aumento do número constante de instituição que subvertem a educação ao lucro.

Assim, sob a regência da normativa SRF nº 456/2004¹¹⁹, em seu artigo 1º, é assegurado que:

[...] a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, que aderir a o programa universidade para todos – ProUni – nos termos do art.5º da medida provisória nº 213¹²⁰ se isentará no período do termo de adesão das seguintes contribuições e imposto: I - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins); II - Contribuição para o PIS/Pasep; III - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); e IV - Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ) (BRASIL, 2004).

Dessa forma, qualquer instituição poderia se beneficiar das verbas disponibilizadas pelo governo para a compra de vagas pelo Prouni, o que abriu um flanco à sua proliferação e investimento de corporação estrangeira na educação superior brasileira. Nesse sentido, o quadro abaixo demonstra uma predominância média de 88% das instituições privadas no ensino superior brasileiro entre 2003 e 2010:

Quadro 30 – Número de Universidades criadas no governo LULA

Ano	Total	PÚBLICA						PRIVADA			
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2003	1391	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1652	88,9
2004	1637	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1789	88,9
2005	1859	231	10,7	97	4,3	75	3,5	59	2,7	1934	89,3

¹¹⁹ Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2004/86-instrucao-normativa-srf-n-456-de-5-de-outubro-de-2004/file> Acesso em 06.07.15.

¹²⁰ Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/medidasprovisorias/2004_11410.pdf Acesso em 06.07.15.

2006	2013	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2022	89,1
2007	2165	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2032	89,1
2008	2270	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2016	89,5
2009	2281	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2069	89,4
2010	2252	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3	2100	88,3

Fonte: MEC/INEP

Os números nos possibilitam reconhecer que no período Lula não conseguiu romper com a lógica da mercantilização do ensino superior expandido no regime militar e aviltado por FHC, uma vez que, em comparação proporcional com a expansão das instituições privadas, as públicas foram quase nulas: em oito anos saltaram apenas de 83 para 99, isto é, um saldo de apenas 13 instituições. Já no âmbito privado, o salto foi de 1652 para 2100, representando um acréscimo de 448 instituições incentivadas pelas políticas do governo enquanto favorecedora do setor privado.

No entanto, evidencia-se que apesar do avanço do setor privado no âmbito da educação superior nacional um grande número de pessoas ingressou nas universidades brasileiras – especialmente nas instituições privadas.

Quadro 31 - Crescimento de matrícula entre 2003 e 2011 no setor público e privado

Ano	Pública	Privada	Total	Privada%
2003	1.136.370	2.750.652	3.887.022	70,8%
2011	1.773.315	4.966.374	6.739.689	73,7%

Fonte: MEC/INEP

Observa-se então, que entre 2003 e 2011 tivemos uma ampliação significativa do número de matriculados no ensino superior, porém, enquanto o setor público cresceu aproximadamente 56% – podendo ter avançados mais considerando um governo “pactuado no socialmente” –, na esfera privada esse quadro foi diferente, o pacto empresarial obteve a um crescimento de matrículas de aproximadamente 180%, ou seja, três vezes acima do que o setor público.

A esse quadro somasse outro fator preponderante do processo de ampliação do número de vagas a qualquer custo do ensino privado na era Lula: o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Este que foi oriundo do Programa de Crédito Educativo – PCE – e

Sistema de Crédito Educativo – CREDUC¹²¹ –, criados anos 1970 e institucionalizados nos anos de 1992, e que tinham como objetivo “buscar a igualdade de oportunidades educacionais; diminuir a evasão do ensino superior; e proporcionar às camadas populares recursos financeiros para cursar o ensino superior, entre outros” (BRASIL, 2013, p. 21). Tinham como público as camadas mais populares, que contavam com financiamento do MEC, dos Bancos estatais e de bancos privados – alcançando em meados dos anos de 1980 mais de um milhão de atendidos –, porém, o elevado índice de inadimplência levou a sua falência, chegando a sua desativação nos anos 2000, dado o cenário econômico de estagnação.

Contudo, em 1999, ainda no governo FHC, foi retomado esse projeto e criado o FIES¹²², com objetivo “financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação” (BRASIL, 2013, p. 22), exclusivamente pela instituição financeira estatal, a caixa econômica federal. Diante da inadimplência da experiência anterior do CREDUC, suas regras foram mais burocráticas.

Para participar do processo seletivo do FIES o estudante deveria estar matriculado numa instituição de ensino superior cadastrada no programa, ter fiador e a renda familiar corresponder ao valor do curso. Todavia, não poderiam participar do processo seletivo “alunos cuja renda bruta total mensal familiar seja inferior ao valor da mensalidade do curso a ser financiado” (BRASIL, 2013, p. 23), considerando que o financiamento público deveria atender principalmente os mais carentes. Assim, uma vez que o FIES queria a certeza do pagamento, tal investimento não estava baseado em desenvolver a educação, mas na certeza do retorno do valor financiamento com seus devidos juros.

Como requisitado pelos representantes da “nova burguesia do setor de serviços” educacionais a Associação Brasileiras de Mantenedoras do Ensino Superior – ABAMES –, o governo Lula através do decreto de Lei nº 11.552/2007¹²³ flexibilizou o FIES, aumentando dessa forma o número de contratos firmados tanto das instituições, quanto dos estudantes beneficiados com o financiamento. Em abril 2010, no apagar das luzes desse governo, através da carta de Florianópolis, o Fórum de Entidades Representativas das Instituições Superior Particulares pressionou o governo por ampliação do Fies, exigindo participação desse segmento na criação de um fundo garantidor dos financiamentos concedidos conjunto com o governo federal (QUEIROZ, 2015, p. 47).

¹²¹ Criado por meio da Lei 8436. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1992/8436.htm> Acesso em 08.07.15.

¹²² Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 08.07.15.

¹²³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm Acesso em: 08.07.15.

Tratando-se de um período pré-eleitoral o governo não esmoreceu diante de seus “apoiadores” atendendo prontamente sua demanda. Como resultado, em setembro de 2010, foi retirada, através de uma Medida Provisória de nº 501¹²⁴ – um mês antes das eleições para a sucessão de Lula – a necessidade de fiador no FIES para alunos carentes ou das licenciaturas e, instituído o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC. Esse fundo passou a ser regulamentado pelos Decretos nº 7.337¹²⁵ e 7.3388 e pela Portaria Normativa MEC nº 21, todos de 20 de outubro de 2010, e transformada na Lei nº 12.385¹²⁶, de 03 de março de 2011. Assim, o fundo passou a assumir 90% dos riscos dos financiamentos contratados, deixando as mantenedoras seguras do repasse, ou seja, as instituições privadas passam assumir a função de agências financeiras.

Nessa conjuntura, o FIES foi taticamente uma forma de manutenção da formação da classe trabalhadora nas instituições privadas, além de ser uma justificativa para a não criação de universidades públicas no país, uma vez que mesmo de forma contida, a demanda reprimida do acesso ao ensino superior vai sendo quantitativamente atendida.

Por conseguinte, a contra-reforma do ensino superior do governo Lula também atingiu as instituições públicas e a sua maior expressão foi o Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Instituído pelo Decreto nº 6.096¹²⁷, de 24 de abril de 2007, foi uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do setor empresarial (2012), em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, p. 1).

No primeiro relatório¹²⁸ apresentado pelo REUNI, consta que das 54 universidades federais, 53 aderiram ao programa. Mas o que chama atenção é que destas 53, apenas 20 são representadas por suas fundações. Seus principais objetivos foram:

[...] garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2002, p. 3).

¹²⁴ Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISIEX/paginas/42/2005/..%5C..%5C45%5C2010%5C501.htm> Acesso em 08.07.15.

¹²⁵ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7337.htm Acesso em: 08.07.15.

¹²⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12385-3-marco-2011-610236-norma-pl.html> Acesso em 08.07.15.

¹²⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acessado em 09.07.15.

¹²⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2069&Itemid= Acessado em 09.07.15.

Observa-se que seus objetivos deixam claros que tratam especificamente do aumento de vagas, ou seja, de promover um inchaço discente nas universidades federais, em detrimento da racionalização dos recursos humanos e da infraestrutura, que condiz com o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, uma vez que não contrabalança a relação estudante professor o que implica na diminuição da realização de concurso para suprimento do déficit de professores nas universidades públicas, diante do aumento de 11 para 18.

Para esse contexto foram traçadas as seguintes metas:

[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas (BRASIL, 2002, p. 3).

A meta principal segundo Coggiola (2004) era elevar de 9% para 30% a cobertura do ensino superior em relação a faixa etária entre 18-24 anos ao longo de 10 anos – que ainda não foi alcançada. Os dados da *Análise sobre a expansão do ensino superior* Pré-REUNI, REUNI e Pós-REUNI (BRASÍLIA, 2012) demonstram que os números das matrículas na graduação presencial cresceram de 527.719 em 2003 para 842.806 em 2011, ou seja, 60%. Já o crescimento das vagas pelo REUNI, entre os anos de 2007 e 2011, na graduação foi de aproximadamente 30 mil vagas por ano, enquanto que no âmbito da pós-graduação *Scriptu Senso* – mestrado e doutorado – houve um avanço de 52.000 para 99.294, o que reflete um crescimento de 90%, isto é, 45% para um.

No entanto, no período correspondente ao Reuni seu crescimento por ano foi em média de matrículas por aproximadamente cinco mil por ano. Todavia, o principal responsável pela elevação dos índices da educação superior no país foi na educação à distância – EAD –, cujos índices saltaram de 16.500 para 87. 241, ou seja, um total de 520%. Mas vamos às suas determinações. (BRASÍLIA, 2012)

Apesar desse grande aumento das matrículas no ensino superior brasileiro, algumas determinações merecem destaque. A análise de Leher (2003, p. 3-25) sobre o REUNI, aponta que o programa tem a finalidade de acabar com o modelo europeu de universidade que considera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa recomendação vem sendo preconizada pelo BM desde 1990. Por isso seu encaminhamento foi no mesmo esteio

político do Plano Diretor da Reforma de FHC e Bresser Pereira, tendo o contrato de gestão como sua metodologia – daí a participação de 20 fundações universitárias.

Do ponto de vista político, seus pressupostos alicerçaram-se na criação de um espaço europeu de educação superior com referência no processo de Bolonha e referenciado nos *community colleges* norte-americanos, convertendo, durante o governo Lula, as universidades em instituições de terciária. “A ideia principal era expandir – como foi de fato – as vagas públicas basicamente por meio da tecnologia por meio de educação a distância”¹²⁹ (LEHER, 2003, p. 24) Sua expressão foi então a massificação da formação via Universidade Aberta do Brasil – UAB –, reforçando a precarização do trabalho docente e flexibilizando os processos didáticos pedagógicos pelo ensino a distância.

O REUNI em seu desenho institucional teve indicação da *USAID*, mesma instituição norte-americana que realizou a consultoria e a indicação da reforma universitária no período militar em 1968, que retornou a educação brasileira sob solicitação do MEC, e através de um estudo comparativo entre as escolas profissionais e os *community colleges*, resultou na expansão dos IFET.

Sua meta ambiciosa que elevou os números de matrículas contradiz com a equiparação quantitativa necessária para contratação de pessoal, haja vista que apenas 20% do orçamento poderiam ser utilizados para custeio do pessoal ativo durante cinco anos, impossibilitando desse modo, o aumento de números de professores e sobrecarregando os professores com a docência e deixando a pesquisa como aspecto secundário (LEHER, 2003).

Assim, as universidades que tinham programas de pós-graduação consolidado mantiveram essa condição, enquanto as que logravam criar programas encontraram dificuldades pela intensificação e alienação do trabalhado docente (LEHER e MOTTA, 2015).

Em síntese, o quadro do governo Lula, no que pesa os investimentos e desenvolvimento das instituições de ensino superior pública no Brasil teve avanços, entretanto poderia ter melhores índices. Porém, conforme sua própria plataforma política, não havia saída ao não ser manter-se associado aos interesses do grande capital.

Todavia, se considerarmos a história das nações latino-americanas, especialmente do Brasil, veremos que a possibilidade de romper com as determinações do grande capital e atender os anseios da classe trabalhadora além de dar um salto qualitativo e para outro modo

¹²⁹ (Des) regulamentação da Educação a Distância Decreto nº 5622/05. Disponível em: <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf> Acessado em: 09.07.15.

de produção, uma vez que as histórias de libertação colonial provam essa condição. Nesse contexto, ao contrapor a lógica globalizante do imperialismo-monopolistas Mészáros (2011), aponta que não basta medidas defensivas contra a dominação financeira dos países avançados:

Mas de uma “articulação regional – diríamos mundial-de forças *antisistêmicas* da América Latina [...] não somente – para- brigar com legitimidade, como também chegar a uma determinação autônomo. O sucesso ou a derrota dessa ofensiva dependerá precisamente da habilidade desses protagonistas em contrapor militantemente ao curso de ação destrutivo que necessariamente se ergue das determinações do capital. Nesse sentido a estratégia em questão é ir além de desafiar os limites do sistema capitalista financeiro global, que vem sendo dominado há tempos pelos Estados Unidos, resultando no endividamento em proporções astronômicas dos próprios EUA e do resto do mundo (MÉSZAROS, 2011, p. 149).

Trata-se então, de se contrapor ao capitalismo em escala global e colocar enquanto alternativa viável o projeto histórico comunista, uma vez que fica evidente como a política expansionista do governo Lula voltada ao ensino superior foi predominantemente de favorecimento dos empresários da educação. Todavia, essa política propiciou para parcela uma parcela significativa da população mais carente acesso à educação superior, sob o julgo da preconização do social. No entanto, hegemonicamente os interesses do capital prevalece na formação, o que reflete diretamente na produção do conhecimento científico hegemônico gestado na pós-graduação brasileira, haja vista o comprometimento com os desmandos do capital diante do crescimento do setor privado em detrimento do ensino público, que tem sua nos Planos Nacionais de pós-graduação como apresentaremos na próxima seção.

Na próxima seção faremos uma breve análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação- PNPG, compreendendo seus determinantes históricos e suas influências na produção do conhecimento.

II. 5. PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO: LEGITIMAÇÃO DE UMA CIÊNCIA COMPROMETIDA COM O CAPITAL

Compreendendo de que a educação superior brasileira sofre diretamente com as determinações do modo de produção capitalista, em sua fase imperialista, desde os primórdios da abertura das universidades no país. A pós-graduação institucionalizada na ditadura tendo como atribuição formar professores para o ensino superior de graduação em franca expansão;

formar profissionais de alta qualificação para empresas públicas, privadas e para burocracia estatal; e, estimular os estudos e pesquisas para o desenvolvimento do Brasil. Entretanto, esses espaços permaneceram subjugados aos pactos estabelecidos pelos organismos multilaterais, interferindo inclusive no Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG –, que surge numa conjuntura de um modelo de produção substitutiva instável, atrelada a crise do padrão fordista/taylorismo enquanto sistemas de organização do trabalho.

Segundo Antunes (2009), a década de 1970 foi marcada mundialmente pelo processo de reestruturação produtiva que implicou na superação do sistema de organização taylorista/fordistas hegemônico pela inclusão do modelo japonês baseado no Círculo do Controle de Qualidade – CQC. Todavia, não significou uma mudança abrupta, haja vista que o velho e o novo se misturam para alavancar a acumulação capitalista. Tais elementos aparecem como reflexo de um quadro mais complexo da crise estrutural do capital (MESZÁROS, 2011, p. 48) dada a sua incontornabilidade na produção de mercadorias.

Para Antunes (2009, p. 3) seis pontos fulcrais levaram a redução dos índices de produtividade do capital e conseqüentemente ao decréscimo de sua taxa de lucro:

- 1) Queda da taxa de lucro no pós-guerra-1945, principalmente pela elevação do preço da força de trabalho; 2) a incapacidade de responder a retração consumo que se acentuava, oriunda do desemprego estrutural; 3) prioridade do capital financeiro enquanto campo de especulação numa fase de internacionalização; 4) a crise do Welfare State e a necessidade de retração dos gastos públicos; 6) o incremento acentuado das privatizações (ANTUNES, 2009, p. 31-32).

Já para Harvey (2010) essa crise denominada de “estagflação”, foi gerada também pela centralização e monopolização do capital. Isto é, o capitalismo não refluíu, ao contrário, buscou dar resposta às intensas mudanças de ordem política, econômica, social e ideológica axiologicamente centrada na subjetividade pela reestruturação produtiva. Contudo, essa reestruturação produtiva como saída para a crise congênita do capital, atingiu apenas a sua aparência, pois, tratava-se de buscar novas formas de resgatar o alto ciclo reprodutivo do Pós-1945, não conseguindo erradicar o problema em sua raiz, ou seja, mudou-se a aparência sem alteração da essência.

Esses elementos implicaram na transição do padrão de acumulação taylorista/fordista para o toyotista em alguns países da Europa e dos Estados Unidos e, ainda, noutros, a partir de uma mescla destes diferentes sistemas produtivos, além da prevalência do ideário político neoliberal (ANTUNES 2009, p. 38-46).

De acordo com Hobsbawm (1995) a natureza da crise não foi efetivamente reconhecida e admitida pelos economistas, contudo, o avanço tecnológico possibilitou ao capital se reerguer. Hobsbawm nos dirá então que:

O novo método, iniciado pelos japoneses, e tornado possível pela tecnologia da década de 1970, iria ter estoque muito menores, produzir o suficiente para abastecer vendedores just in time (na hora) e de qualquer modo com uma capacidade muito maior de variar a produção de uma hora para outra, afim de enfrentar as exigências das mudanças. Não seria a era Henry Ford, mas de Benetton (HOBSBAWM, 1995, p. 394).

A variação da produção definida pelo novo método, o toyotismo, em detrimento da rigidez do padrão taylorista/fordista, culminou na “era de acumulação flexível” (HARVEY, 1992) decorrente também da própria concorrência intercapitalistas pelos grandes grupos monopolistas, cuja característica coloca-se enquanto:

[...] um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apela à flexibilidade no que diz respeito aos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. É caracterizada pelo surgimento de novos setores inteiramente produção, novas formas de prestação de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, níveis muito intensos de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Ele trouxe mudanças rápidas na estruturação: desenvolvimento desigual, quer entre sectores e entre as regiões geográficas, resultando em, por exemplo, um grande aumento do emprego em "serviços do setor e novos conglomerados industriais em regiões até então menos desenvolvidas (como " Terceira Itália ", Flandres, as várias Silicon Valleys, para não falar da vasta riqueza de atividades nas NICs). eles contraíram, enquanto a comunicação por satélite e a diminuição do transporte casta tornou possível nova prorrogação dessas decisões por um espaço cada vez maior e diversificado (HARVEY, 1992, p. 170-171).

Antunes (2009), nesse sentido, afirma que não se trata só de uma reorganização na base produtiva, mas, sobretudo, de manutenção da hegemonia de um projeto societário que atua em diversas esferas da vida humana, e que “[...] no plano ideológico, fez por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva social” (ANTUNES, 1995, p. 49-50).

De acordo com Harvey (2010), o neoliberalismo enquanto projeto da classe surgiu como uma resposta à crise de 1970, buscando na pós-superação desta, uma maior consolidação e concentração do poder da classe dominante. Emergiu “mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, reponsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a

restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem sucedido [...]” (HARVEY, 2010, p. 16).

Essa assertiva é confirmada por Anderson (2007, p. 6-12) no texto *As ideias e as ações políticas na mudança histórica*, ao tratar sobre o papel das ideias em diferentes momentos históricos por variados segmentos da esquerda e direita ele afirma que o neoliberalismo é a “ideologia política mais exitosa na história mundial”, tanto do ponto de vista coercitivo, quanto do consentido. Assim, o autor aponta que a reestruturação produtiva não é uma mera mudança restrita a organização produtiva dentro das fábricas, muito pelo contrário, trata-se de um processo que atua em diferentes dimensões objetiva e subjetiva da vida humana, especialmente quando se faz necessário a alteração das formas de produção para acumulação capitalista.

Pinto (2013), no livro *A Organização do Trabalho no Século 20*, possibilita mais uma reflexão acerca desse contexto, apontando que no padrão taylorismo/fordista o trabalhador era condicionado a realizar atividades rígidas e simples em postos de trabalhos hierarquicamente estabelecidos pela divisão do trabalho, na qual a sua capacidade criativa era praticamente nula implicando em trabalhadores com baixos níveis de qualificação profissional e educacional.

Para Braverman (1987) a divisão do trabalho no capitalismo inaugura uma etapa de generalização da subdivisão sistemática do trabalho especializado no processo produtivo, restringindo o trabalhador a realizar operações limitadas.

Para o autor, diferentemente da divisão social do trabalho na sociedade, em que cada membro do coletivo ocupa um ramo da produção “[...] a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. Em outras palavras esse importantíssimo princípio significa que dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na venda e força de trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p. 72-77).

Assim sendo, diferente da lógica taylorista/fordista, na era da “acumulação flexível” o trabalhador deve ser polivalente e multifuncional com condições de manipular os instrumentos tecnológicos – da limpeza à manutenção – de sua célula de produção e mudar de posto quando necessário, implicando numa produção dinâmica que exige qualificação permanente (PINTO, 2013, p. 40-66). Entretanto, isso não significa que o trabalhador é formado para conhecer todo o processo de produção, pois a própria “qualificação”

preconizada por esse sistema de organização produtiva é para acompanhar as transformações tecnológicas dos processos operacionais das máquinas.

Por conseguinte, tais concepções implicam na alteração das formas como as relações sociais de produção são estabelecidas, modificando a formação do trabalhador que precisa ser cada vez mais acelerada e permanente, alterando a concepção de universidade e da produção da ciência, que precisa acompanhar a reboque as mudanças dos processos produtivos para dar respostas imediatas aos problemas emergentes.

Não precisa é mais preciso historicizar o objeto, o que vale é o presente e sua representação sobre o ele, o que menos importa na era flexível é a teoria, as informações são mais importantes. Ademais, a produção da ciência também se reestrutura e assume hegemonicamente as formas dos sistemas produtivos vigentes, mesmo sem se apresentar explicitamente.

Nesse conjunto, o processo de reestruturação produtiva só pode ser concretizado se as políticas estatais flexibilizarem suas barreiras institucionais impeditiva da ação do livre mercado sobre as condições nacionais de desenvolvimento econômico e social, principalmente nas economias periféricas. Segundo Oliveira (2007) os anos de 1970 para os países da América Latina foi marcado pela entrada desmedida da “financeirização” do capitalismo nos sistemas monetários nacionais, equivocadamente, denominada de globalização. Essa “globalização” tem sua grande expressão na imposição de contração da dívida externa e na presença das empresas multinacionais que se consolidam nas décadas seguintes, iniciando assim, “uma era de indeterminação” (OLIVEIRA, 2007, p. 25).

Strahm (1991) demonstra as causas do desenvolvimento e subdesenvolvimento nos países de Terceiro Mundo, esclarece-nos como a rápida industrialização promovida pelas multinacionais nos países de capitalismo periféricos gera consequências catastróficas à sua população, a partir de dois pontos centrais apresentados por Oliveira (2007): 1) o endividamento induzido pela necessidade dos países industrializados escoar sua superprodução, que por vez imprime uma política de crédito a curto prazo, não possibilitando aos países tempo para lograr condições a fim de liquidar a dívida¹³⁰; 2) a instalação de ilhas

¹³⁰ Nesse caso, os investimentos que teriam retornos em 20 anos, foram financiados de cinco precisando ter que recorrer a novos empréstimos, gerando um ciclo indeterminado. Estes países importam mais do que exportam, gerando um déficit na balança cambial. A instabilidade econômica é uma tática para acentuar a indústria financeira: os bancos estrangeiros ávidos para obter lucros pela elevada taxa de juros entram em concorrência entre si a fim conceder créditos via Estado e empréstimos direto aos países em desenvolvimento. A cada vez que não conseguem honrar com seus credores tem de adotar políticas de ajuste impostas pela financeirização que diminuem o poder aquisitivo da sua população a mais pobre privando-os de acesso a bens básico para manutenção da vida (OLIVEIRA, 2007, p. 91-114).

monopolistas e dos acordos entre multinacionais que, apesar de impulsionar o crescimento do PNB, gera poucas repercussões em todo âmbito populacional¹³¹.

Para Oliveira (2007) essa nova sociabilidade vem de um longo período, que implicou na desregulamentação do mercado, abertura indiscriminada às importações, perda do controle cambial, financeirização da dívida externa e da dívida externa e a prevalência do discurso liberal da iniciativa do indivíduo.

No caso do Brasil, essas condições contraditórias da industrialização implicaram em sua redefinição na divisão internacional do trabalho: de fornecedor de matéria-prima para montador de produtos industrializados, tornando mais ativo no processo de produção transnacional. Conforme aponta Hobsbawm (1995), sob essas condições, por exemplo, a empresa automobilística alemã Volkswagen se instalou no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

Para termos a clareza das condições elevadas de extração de mais-valia possibilitadas a essas multinacionais nos países em desenvolvimento, a comparação salarial apresentada por Strahm (1991) aponta que, um trabalhador europeu ou norte-americano ganhava em média quatro vezes mais do que um trabalhador dos países em desenvolvimento. Essa condição se inverte na comparação entre os trabalhadores dos setores técnico-administrativos que geralmente são estrangeiros.

Foram essas as determinações do desenvolvimento do capitalismo monopolistas no Brasil em tempo de reestruturação produtiva mundial, que a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para o setor produtivo e de expansão do ensino superior que os Planos Nacionais de Pós-Graduação foram elaborados, instituídos e se consolidaram.

A pós-graduação brasileira teve seu reconhecimento em 1965 a partir do parecer 977, cujo parecer Sucupira, foi aprovado pelo conselho de educação e estabeleceu a pós-graduação estruturada em mestrado e doutorado (MORALES, 2002).

Assim sendo, I Plano Nacional de Pós-Graduação é fruto de uma política governamental estabelecida entre os anos de 1975-1979 pelo então presidente General Ernesto Beckmann Geisel, orientado pelas diretrizes do II Plano de Desenvolvimento Nacional, que por sua vez segue as imposições da UNESCO na Recomendação sobre Educação para a

¹³¹ Isso acontece, pela alta dos preços, supressão da produção local, aplicação da tecnologia demasiadamente cara, desemprego em massa e alta exploração da barata mão-de-obra local e elevação de um grupo seletivo com forte poder aquisitivo, pouco investimento privado estrangeiro e a expatriação para os países sede dos lucros oriundo da ocultação das transferências de lucros nos países da filial pelo superfaturamento da matéria-prima e subfaturamento dos produtos industrializados (OLIVEIRA, 2007, p. 139-164).

Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e educação relativa aos direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais de 19 de novembro de 1974.

Nesse contexto, o I PNPG, não sem contradição, foi elaborado como importante estratégia para o desenvolvimento econômico e expansão do sistema universitário com base na eficiência, racionalização, pragmatismo e universalidade, numa sociedade em processo de desenvolvimento urbano-industrial, que requisitou a qualificação de profissionais para atingir os altos níveis de produtividade, que a inovação tecnológica e divisão social do trabalho estabeleceram. Para tal, “novas profissões e especialidades teriam sido exigidas em quantidade e diversificação setorial e regional cada vez maior” (BRASIL, 1975, p. 8).

Conseqüentemente, o ensino superior sofreu a pressão empresarial pela incapacidade de atender rapidamente aos interesses do setor produtivo, consequência de sua função social atribuída historicamente de formar pequenos setores da elite, numa condição atrasada. Nesse sentido, a pós-graduação assumiu uma dupla função: formar maior número de profissionais para docência do ensino superior, que por sua vez formariam quantitativamente mais mão-de obra para o mercado de trabalho e, formação de quadro altamente qualificados para o setor produtivo e estatal, assim como para a pesquisa que esteve a mercê do desenvolvimento nacional com base na adaptação tecnológica.

Compreendendo os limites que estão postos pela formação social brasileira, o I PNPG estimulou: “a absorção de tecnologia e de métodos político-administrativos novos e mais eficazes, o que tem sido parcialmente suprido com a importação de conhecimentos e serviços”, mas, ao mesmo tempo, estimula a produção científica própria e regular (BRASIL, 2005, p. 122). Essa absorção, ainda que “parcial”, é compreensível pelo baixo desenvolvimento técnico-científico brasileiro, contudo, reforça a condição de dependência cultural (FERNANDES, 1975).

Nessa conjuntura, o país ainda não apresentava núcleos de pesquisas suficientes para gerar um conhecimento autodeterminado, bem como o caráter embrionário da pós-graduação não supria a incessante procura por profissionais qualificados pelo mercado de trabalho, que implicou no:

[...] esquema institucional externo ao sistema universitário. Vários outros órgãos e agências implantaram cursos de treinamento para determinadas especialidades profissionais, dando-lhes um caráter de pós-graduação. Assim, para atender ao mercado de trabalho, as universidades e instituições isoladas de ensino firmaram convênios com os mais diversos interessados e implantaram cursos destinados a formar os profissionais requeridos (BRASIL, 2005, p. 123).

Os objetivos do I PNPG deixam claro essa condição: formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 2005, p. 125-126).

Contudo, se considerarmos a estratificação regional posta no país desde a crise da indústria açucareira da região Nordeste, a dominação da cafeicultura e o processo urbano-industrial da região Centro-Sul, reconheceremos que a formação setorial e regional acentua a disparidade econômica entre as regiões conforme apontada pelos historiadores utilizados nesta pesquisa. Pois, os profissionais formados têm atendido aos interesses da região mais demandante, que por sua vez é mais financiada.

O I PNPG não foi política universalizante, mas, particularizada que tem sua forte expressão na região Sudeste, especificamente no estado de São Paulo. Assim, é possível reconhecer que dentro dessa lógica de demanda e oferta para a qualificação profissional, vai prevalecer setorialmente a região com maior desenvolvimento econômico onde se desenvolveram um número maior de universidades e, conseqüentemente, se tornaram os principais centros de pesquisa de país¹³², implicando numa maior concentração da produção de científica nacional nesses espaços.

Diante desse quadro pioneiro, podemos reconhecer que os objetivos da pós-graduação brasileira expressam no I PNPG surgem no assentado ideal liberal, pois, passa ser orientada pelas necessidades do mercado. Um mercado que regula qual o tipo de profissional deve ser formado e em que nível e não pelas necessidades problemas sociais e da formação humana.

Já o II PNPG, que balizou a pós-graduação entre os anos de 1982-1985 sob a presidência do general João Batista de Oliveira Figueiredo, foi implementado numa conjuntura de crise mundial e saída da ditadura empresarial-militar para a República, cuja perspectiva era a consolidação e atribuição desta a uma função diversificada que reforçasse a necessidade do desenvolvimento técnico-científico para o setor produtivo, salientado a formação profissional a partir das exigências do mercado – ainda que essa condição seja minimizada, ela aparece constantemente.

¹³² USP, UNICAMP, UNESP, UFMG UFF, UERJ.

A pesquisa científica na pós-graduação, enquanto instrumento que propiciaria a produção de conhecimento autônomo, ficou secundarizada pela necessidade de formação de profissionais com características operacionais como demandava o sistema de organização produtivo. Dessa forma:

[...] as funções da pós-graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do país (BRASIL, 2005, p. 184).

Apesar de destacar a formação docente de pesquisadores para a esfera acadêmica, reconhecemos uma forte ênfase em formar o profissional acompanhando as transformações do movimento do modo capitalista de produção, como é o caso do setor produtivo de bens e consumo que ganhou força no Brasil na década subsequente ao período em que foi implementado o II PNPG.

Acentua-se então, o pragmatismo enquanto doutrina que orienta a “universidade nova” na pós-graduação, pois a Teoria do Capital Humano é a referência deste plano, considerando que essa deve oferecer diferentes qualificações profissionais que o nível socioeconômico do país que alcançar.

Segundo Leher (2014, p. 1) a teoria do capital humano destina para a educação uma posição estratégica para elevação dos lucros pelo capital, atuando para que a socialização seja devidamente orientada e o “adestramento profissional” seja condizente com as demandas do capital.

Além disso, o II PNPG reitera a competitividade entre as diferentes instituições, acentuando que os investimentos serão priorizados no “bom e no promissor” (BRASIL, 2005, p. 187).

Essa concepção meritocrática, de hipertrofiar quem produz mais, propicia um alto investimento que permite as instituições mais avançadas desenvolverem pesquisas em condições materiais cada vez mais favoráveis numa determinada região do país, como consequência, gera atrofia naquelas que precisam se desenvolver e produzem conhecimento sob condições materiais escassas, ou simplesmente não tem as mínimas condições de produzir.

Esse movimento deveria ser o contrário, suscitar o desenvolvimento das universidades e centros de pesquisa que tem pouca ou nenhuma condição para produção do conhecimento, a fim de propiciar equidade no desenvolvimento da ciência, tornando o país centro científico de excelência mundial, contudo, contraditoriamente, o que é preconizado é a lógica capitalista de manutenção da desigualdade político-econômico-social na forma de produzir conhecimento entre as regiões, isto é o desenvolvimento do subdesenvolvimento (STRAHM, 1991).

Nesse sentido, a ênfase da qualidade é colocada na eficiência, competitividade e racionalidade dos processos produtivos oriundos do taylorismo. Assim, a natureza da produção do conhecimento científico na pós-graduação tem de ser adequada:

[...] às necessidades reais e futuras do País, seja para a produção científica e acadêmica, seja para o aumento de sua capacidade tecnológica e produtiva. Trata-se de compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que a precedem na universidade (BRASIL, 2005, p. 185).

Essa compatibilização com as prioridades nacionais induziu o II PNPG a preocupar-se com a ampliação da formação pós-graduada, ajustadas primeiramente às qualificações exigidas pelo complexo sistema produtivo e, secundariamente ao exercício docente e aos problemas sociais (BRASIL, 1985, p. 184-185).

Nesse sentido, surge o questionamento quanto ao produto que o sistema produz em determinadas áreas técnico-científicas, ficando clara essa condição quanto a produção científica que deveria ter o retorno social é apropriada privadamente para aumento do capital.

Nesse contexto, foi implementado, nos primeiros anos pós-ditadura 1986-1989, o III Plano Nacional de Pós-Graduação. Numa conjuntura em que o Brasil completava seu ciclo de industrialização nos padrões fordista (RODRIGUES, 2007), sua ênfase foi a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades atreladas ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia setor produtivo.

Ademais, harmonizado com os propósitos do IV PND, o III PNPG centrou-se no desenvolvimento da pesquisa como atividade fundamental para a consolidação da pós-graduação, mas, sobretudo, no reconhecimento de sua importância para o progresso do setor produtivo, cujos objetivos apontam para a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e, a integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL, 2005, p. 195).

No decorrer do texto do III PNPG fica evidente a necessidade de formação de recursos humanos com alta qualificação em pós-graduação *Stricto Sensu* para atender a necessidade de desenvolvimento da sociedade brasileira e a competitividade técnico-científica em níveis internacionais. Entretanto, o desenvolvimento da sociedade brasileira proposta no texto, se apresenta prioritariamente na área econômica, não apontando para o suprimento das áreas prioritárias da vida humana tais como: saúde, educação, lazer, moradia, vestimenta, segurança, transporte público etc.

No entanto, o esforço empreendido para ampliação do número de cientistas brasileiros, que crescia lentamente pela carência de quadros para formação de doutores, tinha como crença que a sua expansão demandada pelo mercado, “naturalmente” supriria esse déficit. Desse modo:

[...] para atender às necessidades de formação de pessoal qualificado para viabilizar as metas nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico e tornar o país internacionalmente competitivo, o esforço nacional de pós-graduação precisaria ocorrer numa intensidade superior à demanda atual ou imediatamente previsível, do mercado de trabalho (BRASIL, 2005, p. 205).

Para alcançar as metas estabelecidas para o desenvolvimento científico-tecnológico, o plano propôs uma série de estímulos para criar, manter, consolidar, investir nos cursos de pós-graduação. No entanto, compreendendo a relação do PNPG com as determinações postas pelas cooperações com os organismos multilaterais, ficou impossibilitada uma rápida e autônoma formação de profissionais em nível de pós-graduação, justamente pelas barreiras que são postas ao desenvolvimento técnico-científico de uma sociedade de capitalismo dependente.

Em suma, os três planos supracitados foram produzidos e implementados sob a ideologia do binômio segurança-desenvolvimento da ditadura empresarial-militar. Por isso, uma forte preconização de qualificação profissional para o desenvolvimento e fortalecimento do setor produtivo.

Cunha (1998, p. 21), acerca desse contexto, destaca como a aliança tácita entre os militares e as elites acadêmicas em prol de uma política modernizante beneficiaram o desenvolvimento da pós-graduação nas universidades federais e nas estaduais paulistas – UNESP, USP, UNICAMP e UFSCAR, tonando a pós-graduação um importante critério para ingresso e promoção no ensino universitário público.

Segundo Kuenzer e Morales (2007, p. 1344) o acentuado nacionalismo da época perspectivando o “Brasil gigante” através do Estado forte, pretendia incrementar um impetuoso projeto tecnológico, promovendo abertura para o desenvolvimento da ciência e do ensino superior. Todavia, não dispunha de profissionais especializados para atingir tais objetivos, sendo essa uma das determinações aos grandes incentivos financeiros às universidades para criar e expandir a pós-graduação e as normatizações políticas de promoção ao desenvolvimento tecnológico e científico, principalmente na década de 1970.

Assim sendo, com base na política de interação entre universidade e o setor produtivo, promovida nos países industrializados, objetivando aumentar a eficiência e minimização dos custos com pesquisas.

Velho (1998) nos apresenta as razões para o estreitamento dessa relação tanto na demanda da indústria, quanto na oferta por parte do Estado. Na demanda/indústria, a competição acontece entre si, principalmente na área da alta tecnologia, na qual a inovação de curto prazo decide sua capacidade de ação no mercado, enquanto que os esforços empreendidos para globalizar suas operações em novos mercados são dos países de origem, bem como um desenvolvimento científico com interfaces com diferentes áreas do conhecimento (VELHO, 1998, 115-118).

Já na perspectiva de “oferta/governo”, a inabilidade dos governos em elevar o investimento em pesquisas, obrigou a universidade a buscar fontes de financiamento fora do Estado, para que pudesse manter ou expandir as pesquisas. Além disso, a dificuldade da manutenção de salários competitivos com a indústria possibilita ao profissional altamente qualificado, a prestação de consultoria para outras empresas. (VELHO, 1998, 118-120).

A partir desse marco da política científica e tecnológica dos países avançados, o Brasil assim como outros países da América Latina, adotou rapidamente seus princípios numa política ofsetista e vincucionista, no qual o Estado cria condições para que o setor público possa oferecer os resultados das pesquisas para o setor produtivo selecionar conforme seus interesses, tornando-se agenda prioritária.

No caso brasileiro, três ações foram implementadas: financiamento de pesquisa cooperativa entre setor público e privado; financiamento de capacitação de recursos humanos para áreas industriais estratégicas para o país; e, a criação de parques tecnológicos. (VELHO, 1991, p. 125-140).

Para Rodrigues (2007), a grande expressão da interação empresa-universidade no Brasil foi o Instituto Euvaldo Lodi – IEL – recomendado pelo grupo de trabalho da reforma universitária de 1968 e, instituído pela Confederação Nacional da Indústria – CNI – como indutor dos interesses da burguesia industrial nas universidades. Assim, o IEL tratou de apontar os problemas da educação, especificamente da universidade pública, com o objetivo de “subordinar completamente a pesquisa e o ensino, ou seja, a universidade às necessidades econômicas, isto é, às necessidades do grande capital industrial [...]” (RODRIGUES, 2007, p. 42).

Assentados na crítica voltada para universidade pública a CNI e IEL propõem seis ações articuladas, que possibilitariam a capacidade competitiva da indústria local: 1) Rigoridade na transferência de recurso às universidades condicionadas a avaliação da qualidade e a estreita reação entre graduação e pós-graduação; 2) Exames de avaliação para identificação dos centros de excelência; 3) Isenção fiscal para promover a transferência de recursos privados para o sistema público de ensino com efetiva participação das empresas, nas quais devem ser alocados; 4) Programa de alfabetização (português e aritmética) para os trabalhadores da indústria devidamente empregado; 5) Flexibilização do regime de dedicação exclusiva dos docentes-pesquisadores para liberdade de consultoria; 6) A criação, nos centros de pesquisas e nas universidades, de conselhos definidores das linhas estratégicas de pesquisa com efetiva participação dos empresários, esses que também devem ser partícipe dos órgão governamentais de formulação de políticas tecnológica (RODRIGUES, 2007, p. 42-44).

A partir dessa proposição de ações articuladas, ficou evidente a tática dos setores da burguesia industrial em aparelhar a universidade pública para apropriação privada dos resultados da produção do conhecimento científico pela dissolução de sua autonomia, preconizando a implantação dos princípios empresariais e salientando a competitividade como principal paradigma pedagógico.

De acordo com Silva Júnior (2010, p. 62), as universidades públicas brasileiras ao se colocarem a serviço das empresas deslocam sua autonomia e, adotam as pautas de pesquisa destas. Assim, com base na teoria o capital humano o que é enfatizado é uma força de trabalho altamente qualificada para produzir conhecimento científico para o desenvolvimento tecnológico, como é recorrente nos PNPG.

Diferentemente do que ocorreu nos países de capitalismo avançado, essa política se efetivou no Brasil sem uma análise prévia de suas condições materiais, mas, sobretudo, como

uma estratégia política para alcançar os níveis de desenvolvimento tecnológico-científico desses países.

As dificuldades encontradas no período em que se implantaram os três PNPG tiveram seus entraves nas próprias condições político-econômico-sociais em que se desenvolveram sua formação social: condição periférica de sua economia; políticas protecionistas duradouras; ajustes recessivos para controle inflacionário; extrema dependência tecnológica; escassez de crédito e a baixa taxa de investimento. Além disso, a falta de demanda foi maior que a oferta, pois, o nacional buscou aproximação com as multinacionais altamente desenvolvidas tecnologicamente (VELHO, 1991, p. 152).

Findado a vigência do III PNPG, entre 1986 e 1989 – no início da nova república, quando o então presidente civil Fernando Collor de Mello teve seus direitos políticos cassados temporariamente pelo congresso, via impeachment –, a pós-graduação brasileira ficou 14 anos sem plano, cujo plano substitutivo foi implementado em 1990, referente a 1990/2004 – período de consolidação da política neoliberal no Brasil (ANTUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ANDERSON 2007; HAVEY, 2010).

Todavia, vale salientar que entre 1996-1997, foram empreendidos esforços por diferentes segmentos interessados – docentes, estudante, fundações – para a construção de um novo plano. Entretanto, a conjuntura política de desmonte do Estado do então presidente Fernando Henrique Cardoso não possibilitou sua implementação. Desse modo, o que foi produzido, enquanto resultado das discussões, ficou como adendo da última versão, tendo como destaque a formulação do novo paradigma avaliativo adotado pela CAPES (KUENZER e MORAES, 2005).

Tais condições estão alicerçadas no quadro de privatização do setor produtivo estatal tão priorizado pelos governos da ditadura empresarial-militar, mercantilizando as universidades e a ciência, notadamente um governo neoliberal que procede de um retrocesso histórico. Assim, os PNPG de pós-graduação que preconizavam o desenvolvimento do país se tornaram “incompatível” com essa política de desmonte do Estado. Entretanto, mantiveram-se vigentes, mas sem uma atenção devida. Sob essa conjuntura, que retirou o capital interno do poder público e deslocou à iniciativa privada ficou impossível desenvolver um Plano Nacional de Pós-Graduação que requisitasse investimento público para o desenvolvimento da ciência.

Depois desse período de estagnação na política de pós-graduação, o IV PNPG foi implementado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com vigência entre os anos de

2005-2010, o primeiro da era republicana, sob a perspectiva de um governo que se colocava como identificado com os interesses dos trabalhadores. Numa conjuntura de ruptura com setores conservadores dominantes, que estão sempre prontos para conter qualquer sinal de avanço nas conquistas da dignidade da classe trabalhadora nacional.

De acordo com Antunes (2005), dentre os diversos desafios que se colocava para ruptura com o neoliberalismo da gestão anterior e lograr um governo alternativo aos interesses do capital externo, a gestão do governo Lula tinha de impulsionar o patamar tecnológico nacional fomentando ciência de alta qualidade desenvolvida internamente ou estabelecendo cooperações com países com suas similitudes. Outrossim, a centralidade do progresso tecnológico-científico deveria ter como prioridade a supressão das carências da população trabalhadora tais como: alimentação, saúde, educação habitação, transporte coletivo etc. além de fazer a contraposição a hegemonia do capital-financeiro e contenção da especulação do capital-dinheiro.

Com esses desafios o desenvolvimento tecnológico-científico deveria está voltado para os interesses da classe trabalhadora nacional, assim como, o PNPG da era Lula. Esse que apresentava enquanto objetivo promover o desenvolvimento equânime da pós-graduação para atender as diferentes demandas sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, além de apresentar-se como base para construção de uma política pública na área da educação, ciência e tecnologia, cujos pilares foram: o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e, a formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Diferentemente dos outros três planos, que estavam claramente ligados qualificar profissionais às necessidades do setor produtivo com a finalidade do desenvolvimento econômico do país e a expansão do ensino superior, o IV Plano buscou a manutenção da adequação da “nova ordem mundial” imposta pelas políticas dos organismos multilaterais adotadas no governo FHC.

Seus três elementos constitutivos, apesar de aparentar uma nova fase, ainda que seja, esteve atrelado aos interesses da mundialização do capital: 1) o fortalecimento da base científica buscou atribuir créditos às atividades que resultem em produção científica ou tecnológica, a fim de promover a inovação; 2) partindo de um diagnostico das qualificações deficitárias dos professores que atuam na educação básica, o plano indica que estes professores em serviço se envolvam com pesquisas no âmbito educacional com a finalidade de buscar melhores saídas para os problemas em seu universo docente; 3) a formação de

profissional qualificado para setores não acadêmicos: setores do governo e empresa estatais, organizações sociais e também para o setor produtivo.

Sobre o fortalecimento da base científica baseado no discurso da inovação, Lima (2011) nos situa que, a conjuntura de globalização econômica e da sociedade da informação vem assentada em ideologia burguesa que fundamenta politicamente o movimento do capital para novas formas de exploração orientadas pelo imperialismo norte-americano. Fundamenta-se ainda, sobre os paradigmas da sociedade pós-capitalista, sociedade em rede e na revolução informacional; e ressalta que a inovação, como mola propulsora de “nova sociedade”, é considerada como um requisito principal de toda organização, assim, cada qual deve possuir uma gerência de mudança, instância responsável pela exploração, inovação e adaptação do conhecimento que se torna rapidamente obsoleto.

O conhecimento que se torna obsoleto em qualquer momento histórico é aquele que carece de base científica e não estabelece relações com as contradições da sociedade em sua raiz. Todavia, não estamos negando o fortalecimento da base científica, pelo contrário, acreditamos ser um dos elementos essenciais para o avanço tecnológico e sua libertação da condição de dependência do país. Isto é, se fundamenta no conhecimento científico balizado em teorias do conhecimento que permitam compreender, analisar, interpretar explicar transformar o fenômeno voltado para os interesses da classe trabalhadora.

Conforme afirma Reis e Rodrigues (2006), a qualificação do corpo docente e a atividade de pesquisa – até agora considerada central na instituição universitária – na perspectiva da informação acabam por serem relegadas a meras formalidades, quando não, descartadas abertamente. “Em outras palavras, a “identidade mesma da instituição universitária” está em processo de rápida mutação levando as universidades a se converterem em empresas prestadoras de serviço” (REIS e RODRIGUES, 2006, p. 4).

Dessa forma, tanto a preconização da in-formação dos professores, quanto profissionais qualificados para atuarem dentro e fora do Estado, se desdobrarão sob os conhecimentos baseados em informação com prazo de validade limitado devido a necessidade de ajustes do padrão de acumulação flexível.

Leher (2010) ao analisar algumas nervuras da política educacional do governo Lula, afirma que esse governo buscou desde o início manter e agudizar o projeto macroeconômico proposto por FHC. No projeto educacional superior adotou a agenda da OCDE/UNESCO da “Educação ao longo da vida”, favorecendo a iniciativa privada, especificamente o setor de

serviço da educação, através dos programas PROUNI, FIES e promovendo a expansão precarizadas via REUNI das universidades públicas, bem como acentuando seu processo de mercantilização.

Estabeleceu aliança com o empresariado para dar rumo ao que passaria a ser pensado na universidade em benefício próprio. Sua expressão foi a formulação do PDE atrelado ao programa “Todos pela Educação” que tiveram várias “organizações não governamentais” – ONG – envolvidas; a Lei da inovação tendo o setor industrial e de *commodities* determinando o modelo de ciência e tecnologia do país e, assim, comprometendo a produção do conhecimento e sua aplicação em contextos produtivos. Para Leher (2010), tal “conhecimento produzido é demandado pelo contratante, a saber, a empresa que, assim, define o que é dado a pensar na pesquisa”, ficando extremamente condicionada a sua divulgação (LEHER, 2010, p. 10).

Contudo, identificamos alguns avanços no IV PNPG, especialmente pela relação estabelecida na formação de professores e de profissionais, estando não diretamente atrelada aos setores produtivos. Isso pode ter duas explicações: o desemprego estrutural, no qual o profissional de áreas do conhecimento distintas devem procurar diferentes postos de trabalhos em tempos de acumulação flexível formando um de exército de reserva, o que implica na qualificação para a ocupação e não para a “formação”. A segunda explicação encontra-se na ênfase na formação de professores, considerando esse setor de serviço em ascendência, além disso, a necessidade de desenvolver a educação básica da classe trabalhadora considerada como grande entrave para o desenvolvimento de recursos humanos qualificados.

Nessa direção, a formação de trabalhadores altamente qualificados em nível de pós-graduação é expressão da própria divisão social do trabalho, que tem na gerência científica, a tarefa de se valer da ciência para aumento da produtividade (BRAWERMAM, 1987). Assim, configuram-se duas formas de trabalhadores, os que planejam e os que executam as atividades.

Em suma, ao analisar o IV PNPG podemos verificar seu alinhamento com os ideários dos sistemas de organização produtiva. Conforme apresenta Rodrigues (2007), nos anos do governo Lula, a pesquisa universitária e a educação pública ficaram subordinadas ao setor empresarial produtivo, educacional e a ONG. Estabelecendo assim, uma associação linear entre educação e desenvolvimento econômico, partilhando o governo da teoria do capital humano preconizado pelos empresários (RODRIGUES, 2007, p. 77).

Dando continuidade ao projeto político instituído no governo Lula, em 2011, sob o mandato presidencial de Dilma Rousseff foi lançado o V PNPG com vigência até o ano de 2020, o mais longo de todos, cujo objetivo é definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade às propostas políticas, que promovam o avanço da pós-graduação e da ciência. Tal plano foi elaborado paralelamente ao Plano Nacional de Educação, passando a pós-graduação, pela primeira vez, a fazer parte desse documento.

O V PNPG apresenta elementos que nos permite reforçar a tese da dependência acadêmico-científica em duas dimensões: internamente, com incentivos aos programas de excelência e apoio através de cooperação com os que não têm plenas condições de se desenvolverem, ou induzindo abertura de programas em universidades que ainda não existe; e, externa adotando os modelos europeus propostos no processo de Bolonha¹³³ para produção de conhecimento e adaptação tecnológica.

A similaridade entre todos os planos, inclusive no V PNPG, é a preconização na diminuição da assimetria entre as diferentes regiões e programas do País. Todavia, como já destacamos nessa pesquisa, ocorre em suas diretrizes uma hipertrofia nos centros de excelência na região Sudeste, em detrimento de “bolsões de miséria” da produção científica e da captação de recursos financeiros para consolidação da base material a fim uma forma equânime para produzir ciência de ponta na região Nordeste. Isso pode ser evidenciado nas próprias comissões montadas para elaboração do documento que orienta a pós-graduação, com predominância de pesquisadores da região Sudeste.

O cerne do V PNPG é a inovação como um novo paradigma para o fortalecimento sustentável da posição do Brasil no cenário internacional. Assim, o conceito de Inovação:

[...] é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), porém é distinto e mais amplo. Inovação implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à conquista ou criação de novos mercados (BRASIL, 2011, p. 180).

Na perspectiva da pesquisa e desenvolvimento (P&D), a produção de conhecimento científico-tecnológico atrelada com a inovação se torna um patrimônio social que possibilita a

¹³³ Segundo Leher “processo de Bolonha” representa um desdobramento do ideário neoliberal europeu impulsionado pelo tratado de Maastricht (1992). Lançado a partir de um encontro realizado em Bolonha (declaração de Bolonha), o processo é desprovido de institucionalização, sendo completamente desregulamentado, não tem quaisquer documento orientadores da natureza legal, e é guiado, sobretudo, pelas diretrizes da Organização pra Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e da UNESCO e das empresas educacionais.

melhoria da qualidade através da abertura de mercados, qualificação e criação de empregos, ampliando a produtividade a competitividade (BRASIL, 2010).

Entretanto, a ideia da inovação preconizada nos dois últimos PNPG está atrelada ao padrão de acumulação flexível, em que o privilégio de acesso às informações rápidas e cotidianas se tornam cada vez mais conglomeradas possibilitando ao governo um *Know-how* técnico-científico para estabelecer trocas políticas. Segundo Harvey (1992):

[O] acesso ao know-how técnico e científico sempre foi importante na luta competitiva, mas, também aqui, podemos ver a renovação de interesse e ênfase, porque em um mundo de sabores e em rápida mudança e precisa de sistemas produção flexível (entendido como oposição relativamente ao mundo do estável padronizado fordismo), o acesso à tecnologia de ponta, ao mais recente produto, a última descoberta científica, a possibilidade tem potencial para aproveitar uma vantagem competitiva. O conhecimento torna-se uma mercadoria chave, produzido e vendido ao maior lance, em condições que estão cada vez mais organizados numa base competitiva. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente para o pessoal, bem como por ser o primeiro a patentear as novas descobertas científicas. Produção de conhecimento organizado expandiu-se consideravelmente nas últimas décadas, ao mesmo tempo que foi levantada cada vez mais numa base comercial [...] (HARVEY, 1992, p. 183-14).

No processo de mercadorização da ciência, para tornar o Estado competitivo mundialmente, recai sob os professores os ônus e os bônus (mais ônus do que bônus) de produzir demasiadamente em busca da chamada inovação, com prazo de validade até uma nova informação surja, competindo entre si e entre os programas com diferentes condições objetivas e subjetivas a capacidade produtiva, cuja bonificação, caso atinja um meta pré-estabelecida, seria uma bolsa de produtividade.

Assim sendo, a indução, adaptação e implementação da ciência e tecnologia através da produção do conhecimento devem estar integradas com a política industrial, a fim de possibilitar adoção das inovações nos processos produtivos por parte das empresas. Desse modo, acentuam-se os incentivos do Estado, como é caso dos proporcionados pela Lei da Inovação¹³⁴ que buscam o aprimoramento das áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país – Tecnologias de Informação e Comunicação, Biotecnologia, Nanotecnologia, Energia, Saúde, Temas Estratégicos e Desenvolvimento Social.

¹³⁴ Lei de Inovação Tecnológica, LEI No 10.973, de 2 de Dezembro de 2004. Outras medidas relacionadas a esta lei: Lei 11.080/2004 (institui o Serviço Social Autônomo denominado Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial – ABDI), Lei 11.196/2005 (“dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica”, “Lei do Bem”) e Lei 11.487/2007 (“altera a Lei no 11.196/05 para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados a pesquisa e ao desenvolvimento”).

Compreendendo essas áreas prioritárias, o V PNPG estabelece suas orientações futuristas para flexibilização da pós-graduação em dois eixos que para nós são centrais: 1) o fim do mestrado acadêmico em detrimento do mestrado profissional para atender as demandas das áreas prioritárias, numa espécie de especialização aligeirada e, o doutorado como única fase a contemplar mestrado e doutorado baseado nos moldes internacionais; 2) a possibilidade de flexibilizar os currículos dos programas, sobressaindo a habilidades e competências nas formações inovadoras.

Observa-se então, que o V PNPG busca dar continuidade aos interesses do plano de ação do governo 2007-2010 em ciência, tecnologia e informação, outrora colocadas como prioridade estratégica II para o desenvolvimento nacional. Sento a universidade, a instituição facilitadora do desenvolvimento econômico.

A esses planos somasse outra similaridade, na qual todos estão assentados em diferentes conjunturas com projetos hegemônicos que essencialmente atenderam os interesses do grande capital externo-interno, tendo como eixo preconizador da pós-graduação o desenvolvimento nacional – recursos humanos qualificados, setor produtivo e ciência, tecnologia e inovação –, para elevação os índices com objetivo de alcançar os parâmetros estabelecidos internacionalmente. Isto é, parâmetros que medem a capacidade do país de disputar mundialmente o mercado comercial, produtivo e financeiro.

Dentro dessa linha política que vem sendo sustentada pelos PNPG atendendo orientações dos organismos multilaterais, tornar-se difícil, extrair da pós-graduação a hegemonia de produção conhecimento socialmente referenciada, que evidencie e aponte as mazelas das diferentes dimensões da vida humana imposta pelo modo de produção capitalista da existência. Mas sim, a hegemonia das teorias condizentes com os interesses privatizantes e subjetivistas, que subtrai a contradição entre capital e trabalho, favorecendo quem tem mais e condicionando quem pouco ou nada tem a produzir ciência.

Na próxima seção trataremos de expor como a Teoria do Capital Humano é orientadora da pós-graduação, dado a necessidade de produzir conhecimento para atender prioritariamente as necessidades do mercado.

II. 5.1. PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A HEGEMONIA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Dado o caráter histórico de dependência – luso-inglesa-norte-americana –, e seu atraso na constituição da universidade genuinamente nacional, no período da reforma universitária de 1965/1968, o Brasil não dispunha de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* – mestrado e doutorado – que contemplasse a necessidade da época, uma vez que os profissionais tinham que realizar seus estudos pós-graduados fora do país, basicamente na Europa e nos EUA, não se desenvolvendo no país uma formação de intelectuais-pesquisadores autóctone, excluindo um grande contingente de acessar esse grau da de formação.

Cunha (1974), ao tratar sobre a função técnica da pós-graduação, apresenta uma conjuntura de massificação do ensino superior entre 1960 e 1970 em nível de graduação, que por sua vez perdia a qualidade, tornando o diplomado um trabalhador certificado que poderia exercer ocupações que exijam suas qualificações. O autor aponta ainda, que naquele momento dois mercados estavam em franca expansão: o próprio ensino superior público e privado e, as agências promotoras do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Ao deter-se sobre o estudo acerca do histórico da pós-graduação no Brasil, Cury (2005) destaca que antes da regulamentação e implementação do sistema nacional de pós-graduação, iniciativas de mestrados e doutorados já vinham ocorrendo em algumas universidades: UFMG e USP com doutorado em Direito, respectivamente em 1930 e 1941 e a PUC, com o mestrado em Sociologia. .

Ademais, a partir da década de 1950 as pesquisas científicas, basicamente restritas às áreas de formação de profissionais liberais e militar, ganharam um novo impulso com a constituição de institutos de pesquisas ligados as cátedras, desenvolvendo assim, um papel importante das atividades de pesquisa no âmbito das universidades (COELHO e HAIASHY, 2011, p. 206).

Numa conjuntura de preconização de desenvolvimento nacional voltado para dentro, as autoridades nacionais já reconheciam a necessidade de promoção da pesquisa científica para que, por essa via, pudesse elevar as condições econômicas do país em nível mundial. Duas medidas foram importantes nos idos de 1950, a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Lei nº 1.310/51 e, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) – atual Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior –, pelo decreto nº 29.741/51 (SAVIANI, 2005; CURY, 2005; COELHO e HAIASHI, 2011) com a finalidade de apoiar a pesquisa científica e a qualificação

profissional, mediante financiamentos dos institutos para promoção de cursos de especialização, dando origem aos centros de excelência.

Tal contexto também é reflexo da acelerada industrialização e, conseqüente desenvolvimento independente do país, no período de 1951 a 1964, que requereu urgentemente a formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos da ciência: física, matemática e química, finanças e ciências sociais (CAPES, sd. sp.).

De acordo com Leher e Motta (2014), esse período configurou-se um vigoroso momento de busca do “domínio das tecnologias nucleares e aeroespaciais; dos processos de extração de petróleo; da agronomia e das ciências afins, com a genética; e, da geologia entre outras coisas” (LEHER e MOTTA, 2014, p. 64).

Nessa direção, o CNPq estabeleceu como um dos objetivos o desenvolvimento de pesquisas na área nuclear, todavia, foi contido pelos EUA, haja vista o papel do Brasil na divisão internacional do trabalho de apenas fornecedor de matéria-prima e consumidor de produtos manufaturados. Essa contenção impossibilitou a criação de uma indústria nuclear, reorientando assim, as atividades da pós-graduação brasileira para as áreas das ciências exatas e biológicas (CUNHA, 1983, p. 156-158).

Anísio Teixeira, na condição secretário geral da comissão instituída em 1951 para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, estimulou a cooperação entre professores e instituições estrangeiras concedendo bolsas de estudos e incentivos para eventos científicos nacionais e internacionais. Segundo Cury (2005), o acordo foi firmado com “[...] os Estados Unidos pelo qual se celebraram diversos convênios entre universidades. Assim, muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil para desenvolver programas de pós-graduação” (CURY, 2005, p. 9).

Esses foram os primeiros passos para o desenvolvimento da pós-graduação nacional, conforme estabelecido pelo Sistema Nacional de Pós-graduação atual. Notadamente uma pós-graduação ancorada num pensamento liberal¹³⁵, mas, sobretudo, na teoria do capital humano (SAVIANI, 2002, 2010; COLEHO e HAIASHY, 2011), que foi priorizado na formação da pós-graduação brasileira e na produção do conhecimento induzida pela CAPES, haja vista que

¹³⁵ Anísio Teixeira foi realizou seus estudos de doutorado com John Dewey nos Estados Unidos da América, se tornado o principal tradutor de suas obras e representante de seu ideal educacional.

seu surgimento esteve ligado a interesses de diferentes segmentos da sociedade, como destaca Gouveia e Mendonça (2006):

A Comissão teve na sua composição instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio. A diversidade dessa composição é corolário da diversidade dos interesses políticos e econômicos envolvidos na sua criação e que disputavam a sua liderança (GOUVÊIA e MENDONÇA, 2006, p. 115).

Contudo, foi no período da ditadura empresarial-militar, conjuntura de tensão mundial gerado pela guerra fria e conseqüentemente da disputa ideológica pela hegemonia entre comunismo e capitalismo, que a pós-graduação ganhou lastro para seu desenvolvimento e os interesses privatistas cresceram.

O processo de regulamentação dos cursos enquanto novo nível de ensino foi instituído pelo presidente Castelo Branco, através do Parecer 977, de 1965¹³⁶, elaborado por Newton Sucupira que tratou da origem histórica, da necessidade, do conceito da pós-graduação, e das diretrizes para sua regulamentação. Nesse período, em 1965, contabilizava-se 27 cursos de mestrados e 11 de doutorado, totalizado 38 no Brasil. Apesar de dirigido ao no mesmo ano Conselho Federal de Educação, o parecer teve sua regulamentação definitiva apenas em 1969, com a implementação do parecer nº 77/69 (SAVIANI, 2005, p. 26-27) – conhecido como parecer Sucupira.

Segundo Saviani (2010) o modelo de pós-graduação adotado pelo Brasil apresenta duas influências: na estrutura organizacional está baseada na Escola Nova, que secundariza o domínio dos conteúdos, tendo seu revés no ensino superior, nesse modelo as tarefas são bem definidas, especialmente na orientação e direção pelos docentes do que deveria ser realizado pelos discentes; no funcionamento fundamenta-se no modelo Europeu ocidental de educação básica, que primava pelo domínio dos conteúdos e por um grau de autonomia intelectual dos ingressantes.

Coelho e Haiashy (2011), ao se deterem no estudo da institucionalização da pós-graduação no Brasil, apontam com esta forma erigida num período caracterizado pelas reformas educacionais influenciadas pela pedagogia tecnicista, apresentam uma educação

¹³⁶ Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf Acesso em 13.07. 2015.

enquanto pressuposto de desenvolvimento, que está atrelada aos interesses do mercado preconizado pela teoria do capital humano, mediante um projeto político e econômico. Isto é:

Fundamentado no binômio segurança e desenvolvimento, que projetava o crescimento econômico do Brasil visando completar o processo de industrialização do país, sempre subordinado aos interesses do capitalismo internacional, mas dentro de um regime de ordem social, conquistada com repressão social [...] (COELHO e HAIASHY, 2011, p. 194).

Instituindo paulatinamente a regulamentação da pós-graduação, a partir do modelo norte-americano e definindo novas diretrizes para educação superior, a trajetória teórica do sistema de pós-graduação empreende-se sob o julgo de um Estado centralizador, autoritário, destruidor e silenciador dos movimentos populares, bem como num contexto da luta de classes no Brasil.

Uns dos elementos cruciais no processo coercitivo do governo empresarial-militar, foi o controle sobre a forma de pensar, principalmente com os que apresentavam histórico de militância. O patrulhamento ideológico foi uma marca desse período, no qual foram criadas as Assessorias Especiais de Segurança e Informações, cujo objetivo foi vigiar sistematicamente o que estava sendo disseminado nas universidades, além de subordinar as instituições de fomento à pesquisa, especialmente na área econômica, submetendo as prioridades às linhas dos programas do Fundo Nacional de Ciência e Tecnologia, atrelado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (LEHER e MOTTA, 2014).

A ofensiva do Estado tirano contra autonomia e liberdade universitária rebatia diretamente na produção do conhecimento procedente da pós-graduação, uma vez que trataram de expropriar autores¹³⁷ que foram considerados irrelevantes para os problemas da ciência e que poderiam gerar “mal estar” junto aos financiadores das pesquisas (LEHER e MOTTA, 2014). Tal regulação reflete uma ciência preconizada pelo Estado que interessava ao capitalismo monopolista, e que passou a ser balizada pelas diretrizes das agências de fomento atreladas aos organismos multilaterais, perdendo assim, mais liberdade acadêmica. Dessa forma, a pós-graduação se robusteceu de uma orientação teórica clara que repercutiu na ciência brasileira, conforme destacam Leher e Motta (2014):

[...] É preciso lembrar que em 1965 existiam 36 programas, em 1976 já podiam ser contados 669 programas, crescimento que seguiu vertiginoso até o final da ditadura, em 1985, quando foram computados 1.116 cursos. A institucionalização da pesquisa, o estreitamento dos programas com os

¹³⁷ Segundo Leher e Motta (2014), autores como Florestan Fernandes, Rui Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos, Miriam limoeiro Cardoso, eram considerados como “malditos”.

grupos de pesquisa que contaram com o apoio da ditadura e a participação de muitos dos docentes que eram líderes de grupos e de programas de pós-graduação nos conselhos dos órgãos de fomento à C&T, contraditoriamente, possibilitaram ainda maior controle do Estado sobre as pesquisas (LEHER e MOTTA, 2014, p. 66).

A produção científica da pós-graduação sob os ideais hegemônicos se aliou historicamente aos interesses dominantes, o que não significou parcimônia do polo contraditório, visto que tinham suas forças minadas como: falta de investimento, não publicação de suas produções em revistas financiadas a favor da ordem, espaço de trabalho precário, excesso de trabalho etc. Tais práticas ainda acontecem na atualidade, mas, contraditoriamente, os pesquisadores resistem e conseguem formar quadros que continuam o enfiamento de classe, mesmo numa conjuntura desfavorável, produzindo conhecimento com base teórica sólida e socialmente referenciada.

Com o objetivo de formar uma elite pensante noutra grau acadêmico, os estudos desenvolvidos na pós-graduação preteriam abordar na raiz dos problemas sócio-político-econômicos o modo de produção capitalista, deixando esse de ser o vetor das explicações científicas para se tornar mero coadjuvante que é possível conviver pacificamente e que precisa ser reformado sempre que estar em estado de decomposição, isto é, a realidade passou a ser determinada pela consciência.

Esse caráter elitista da pós-graduação também foi constatado nas análises dos documentos oficiais da época realizado por Cunha (1974). Segundo o autor:

A função social da pós-graduação, na ótica proposta, é a de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior. Como o número de graduados aumentou a um ritmo acelerado, o valor do diploma de graduação caiu: sua posse deixou de ser distintiva, não indica mais que o graduado é "naturalmente" adequado para as ocupações que exigem maior "qualificação" e "responsabilidade", e, em consequência, são mais bem remuneradoras (CUNHA, 1974, p. 68).

Saviani (2010), ao analisar as tendências pedagógicas produtivistas predominantes na pós-graduação e enfatizadas como essencial para o desenvolvimento econômico e tecnológico, aponta como teoria do capital humano vem perpassando historicamente por esse nível de ensino. Primeiramente num contexto de bem estar social, entendendo a educação como preparação de pessoas educadas para atuar no mercado de trabalho rumo ao pleno emprego. Todavia, com a crise do capital nos anos 1970, a restauração produtiva com novos níveis tecnológicos e com o desemprego estrutural, a teoria do capital humano foi

reconfigurada e a educação passou “a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2010, p. 37-40).

Dessa forma, a produção do conhecimento que se orienta pela teoria do capital humano na pós-graduação brasileira são também responsáveis por prolongar o tempo de vida desse sociometabolismo do capital, fortalecendo assim, o capitalismo dependente no Brasil e produzindo em nome da ciência, tautologias.

Marx (2011), ao tecer a crítica aos economistas do século XVIII, demonstra o quanto é falso abstrair de suas investigações os determinantes das condições materiais, no qual o objeto – a economia – sofre múltiplas determinações. O autor aponta como esses acabam por produzir ilusões sobre o real, pois, assim como fez Hegel, concebe a realidade como fruto do pensamento e não seu inverso:

Por essa razão, para a consciência para a qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo, e somente o mundo conceituado enquanto tal é mundo efetivo – a consciência filosófica é assim determinada – os movimentos das categorias aparecem, por conseguinte como ato de produção efetivo – que infelizmente, recebe apenas um estímulo exterior-, cujo resultado é o mundo efetivo; e isso – que, no entanto é uma tautologia- é correto na medida em que a totalidade concreta com totalidade do pensamento é de fato um produto do pensar, do conceituar; mas de forma alguma é produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo como todo de pensamento, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continuar a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso é claro enquanto a cabeça se comportar apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação (MARX, 2011, p. 55).

Como afirma Marx (2011) a consciência filosófica é forjada pelo grau de imersão do pesquisador na realidade concreta para captar o real concreto no pensamento, caso contrário, ocorrem teorizações vazias, pois, os conceitos vêm de dentro para fora por não conhecer a realidade.

Nesse contexto, a produção do conhecimento gerada na pós-graduação brasileira com base nas teorias hegemônicas, vem produzindo ilusões sobre a realidade, a partir de suas investigações que falseiam as contradições do modo de produção capitalista para manutenção de seu projeto societário. Isso acontece devido a predominância hegemonia das teorias do

capital, que negam o mundo real e aquelas teorias do conhecimento que apanham as contradições da sociedade de classe, assim, dando prosseguimento ao projeto militar pela burguesia nacional, orientada pelos Estados Unidos via organismos multilaterais.

Cabe então, evidenciar que o conhecimento sobre a realidade, a partir do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção do modo de produção capitalista como pressuposto da produção científica na pós-graduação possibilita ao homem o reconhecimento de que o mundo é cognoscível e determinado pelo seu conjunto. Por conseguinte, ao constatar essa íntima relação pela ciência, apresenta-se como necessidade histórica sua transformação.

Investigação nesse nível de exigência requer teorias críticas que expliquem de forma radical a natureza do fenômeno, revelando um novo grau de desenvolvimento do objeto investigado, isto é, considerando as gêneses, desenvolvimento forma atual e seu vir a ser. Entretanto, essa teoria do conhecimento que tem como pressuposto básico a história, vem tendo seu acesso negado nas universidades brasileiras, haja vista que ela não representa os interesses dos que querem manter a “paz de espírito” do capitalismo – daqueles que ainda comandam hegemonicamente a ciência neste país –, mas dos que querem acirrar sua crise e levar a sua subsunção.

Assim, a produção científica da pós-graduação deixou de problematizar o modo de produção capitalista justamente num período crucial para a classe trabalhadora mundial, a guerra fria. Ou seja, a saída do período empresarial-militar pelas entranhas das ideias neoliberalizantes com promessa de “democracia” e de um novo futuro preconizado **pela teoria do capital humano** – que nunca chegou e nem vai chegar enquanto o capitalismo vigorar – significou a retirada da liberdade acadêmico-científica, para que não ocorresse possibilidade de insurreição de forças contrária ao sistema.

De acordo com Leher (2010) os programas de pesquisa passaram a ser induzidos pelos organismos internacionais, corporações e governo com finalidade de manter o sistema. Ele sinaliza que:

Merece destaque o papel das fundações particularistas estrangeiras (ligadas às corporações), que influenciaram a agenda e a forma de produzir conhecimento objetivando reduzir o espaço dos estudos marxistas. Essas fundações incidiram de modo deliberado para modificar a agenda da pesquisa social no Brasil e na América Latina. Criaram programas de bolsas e financiamento para determinadas agendas e grupo de pesquisa tinham abandonado a perspectiva, apoiando, ainda revista em que essa produção “renovada” pudesse ser colocada em circulação (LEHER, 2010. p. 36).

Foi exatamente por essa linha política coercitiva subjetiva e, objetivamente de disputa na formação da classe trabalhadora, que durante e pós-ditadura os grupos de pesquisa, que se converteram ou que desde o princípio estiveram de acordo com os interesses privatistas do capital, constituíram sua hegemonia no âmbito da pós-graduação e as agências de fomento a pesquisa e suas teorias ganharam força na produção do conhecimento.

Dessa forma, a incessante busca para responder o problema da verdade (BAZARIAN, 1982) a partir da crítica radical a opressão e exploração capitalista, que aflige milhões de pessoas no mundo, ficou debilitada na produção científica no âmbito da pós-graduação, dado seu aprisionamento aos dispositivos empregados pela hegemonia do capital.

Já em tempos de políticas neoliberais orientadas pelos organismos multilaterais, com objetivo de atender as demandas globais das políticas de Ciência, Tecnologia e Informação (CHUAÍ, 2003), a produção do conhecimento da pós-graduação tem sua agenda elaborada e, deve ser seguida *vis a vis* sem questionamento pelos partidários do capitalismo, assim como por seus adversários, que, contraditoriamente, se valem dela para acirrar as contradições por dentro da luta de classes.

Assim, no contexto do padrão de acumulação flexível, a pós-graduação e conseqüentemente a produção do conhecimento hegemônica, é configurada para alimentar a irracional lógica da apologeticamente denominada sociedade do conhecimento¹³⁸, da economia ou da informação, exigindo uma formação tecnocrática, pragmática e a-científica que resulte em conhecimento quantitativo, que alimente a lógica da avaliação numerológica da CAPES e dos indicadores internacionais.

Chauí (2003), ao desenvolver a crítica sob a perspectiva operacional que a universidade vem paulatinamente assumindo, sinaliza que esta vem sendo:

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho

¹³⁸ Para Chauí (2003, p. 9) a noção de *sociedade do conhecimento*, está longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário, haja vista que tanto a heteronomia universitária - quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica - quanto a irrelevância da atividade universitária - quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades.

intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (CHAUI, 2003. p. 7).

Sobre o rebatimento dessa operacionalização da universidade na pesquisa científica, eixo nuclear da pós-graduação, a autora aponta que:

[...] a pesquisa segue o padrão organizacional. Numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma “pesquisa” é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização de um objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. O *survey* recorta a realidade de maneira a focalizar apenas o aspecto sobre o qual está destinada a intervenção imediata e eficaz. Em outras palavras, o *survey* opera por fragmentação. Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar (CHAUI, 2003. p. 7-8).

A pesquisa e organização preconizadas pelos organismos internacionais do capital no âmbito da pós-graduação buscam desfocar, ou melhor, focalizar suas ações para resolução de problemas imediatos, cada vez mais específicos, fragmentando cada vez mais a totalidade em que o objeto investigado se encontra. Isso implica em rápida obsolescência do conhecimento, uma vez que não busca alcançar medidas de longo alcance com base teórica consistente para chegar a raiz do problema, demandando uma nova explicação sobre algum fragmento não explicado, implicando assim no produtivismo acadêmico.

Os estudos desenvolvidos Silva Júnior e Sguissardi (2009, 2013), Bianchetti e Neto (2007), dentre outros, vêm demonstrando como esse produtivismo acadêmico – instituído pela lógica avaliativa da CAPES e a indução das pesquisas aplicadas pelo CNPq e pelos organismos internacionais do capital – tem intensificado o trabalho docente e gerado um processo de desumanização e estranhamento nas relações do trabalho nas universidades públicas no âmbito da pós-graduação (SILVA e SILVA JUNIOR, 2010).

O que vale para as agências de fomento é publicar e avolumar o *Lattes* dos docentes quantitativamente, não necessariamente com produtos da ciência, mas com produtos

publicados, que colocam em dúvida sua cientificidade, ou seja, é preciso elevar os indicadores de produção de ciência do Brasil no ranking das publicações.

Conforme já foi apresentado na sessão anterior, essa racionalidade mercadológica se intensificou com a reforma do Estado em meados dos anos de 1990 pelo governo FHC. Sua maior expressão foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.396/94 sobre a qual dispôs que as universidades deveriam ter um terço de doutores ou mestres para se dedicarem exclusivamente e desenvolverem pesquisa. Como aponta Silva Júnior e Sguissardi (2013), diante dessa nova exigência haveria uma impulsão da pós-graduação que consequentemente exigiu:

[...] a necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um sistema de pós-graduação mais produtivo, regulado e flexível, para orientar e reorientar suas pesquisas, cuja responsabilidade de controlar e regular seria atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (SILVA JÚNIOR e SGUISSADI, 2013, p. 127).

Sob o discurso da racionalidade, eficiência e eficácia, novas exigências são postas para que o professor-pesquisador tenha suas pesquisas financiadas pelas agências de fomentos, conforme a nova orientação delineada a partir da reforma do Estado. Assim, atendendo aos interesses das prioridades do mercado, da CAPES e CNPq, estabelece-se uma “nova cultura acadêmica” a favor do capital. Dentro dessa lógica, desde 2010 o financiamento de pesquisa por demanda espontânea foi suprimido, passando a custear as pesquisas induzidas via edital a partir de áreas consideradas estratégicas pelo setor produtivo e pelo capital financeiro para o desenvolvimento do país. Isto é:

O reordenamento e a reorganização da Capes e do CNPq permitiram que ambas as agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados. Por outro, lado por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador (SILVA JÚNIOR e SGUISSADI, 2013, p. 128).

Nessa dimensão de valorização do capital, a pós-graduação e a universidade pública entrega tudo que o setor privado deseja em troca de parcos financiamentos: produz o conhecimento para o setor capitalista; forma o trabalhador na universidade pública e a mão de obra qualificada para a docência na rede privada e para os setores produtivos; tem sua

expansão contida, favorecendo o privado; compra produtos resultados de pesquisas desenvolvidas dentro da própria universidade pública e, assim por diante.

Oliveira (2013) aponta também que a agenda da produção científica da pós-graduação brasileira está centrada na ideia da inovação, buscando principalmente racionalizar os processos produtivos, produzir riqueza, gerar emprego e qualificar os recursos humanos. Nesse sentido, o autor apresenta alguns desafios: a) ampliar a taxa de inovação para melhoria dos índices sociais; b) intensificar o desenvolvimento científico e tecnológico; c) aumentar os recursos públicos e privados nessa área.

Nesse sentido, as ações do governo brasileiro em eliminar as burocracias neste âmbito e promover mais incentivos fiscais para empresas privadas que desenvolvam atividades junto às universidades, se expressam nas leis de inovação 11.196/2000, programa de Estímulo à interação Universidade-Empresa para apoio, com objetivo de estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo, a Inovação 10.168/2000¹³⁹, a de estímulo à pesquisa realizada em cooperação entre universidades e setor produtivo para desenvolvimento tecnológico do país 10.973/2004.

Essa nova (des)regulação exigida pelo mercado não trata mais de aproximar a universidade pública da empresa privada, mas de efetivamente converter um bem social, como a educação e a produção do conhecimento desenvolvida nestas universidades, em produto de mercado, como vem sendo orientado pela OMC.

Maués (2008), se valendo dos estudos desenvolvidos por Neave (2002) sobre a universidade na atualidade, demonstra como o projeto que descola a universidade pública da demanda social vem se efetivando desde 1980 na América do Norte – Estados Unidos e Canadá – e na Europa Ocidental – França, Alemanha, Inglaterra e Países Baixos. Predominando nesses países a política de custo com especificidade à produção, assim como vem acontecendo no Brasil com as políticas mediadas pela CAPES e CNPq desde anos 2000. Não por acaso, nos países citados também ocorreram diminuição no tempo de estudo, na Inglaterra, por exemplo, o doutorado caiu para três anos.

Essas desregulações mercadológicas no âmbito do principal centro de produção científica brasileira – a pós-graduação – têm levado as universidades públicas constantemente a uma intensificação pelo viés produtivista, racional, técnico-pragmático de Estado. Desse

¹³⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10168.htm Acesso em 15.07.15.

modo, com adoção desses modelos importados há uma retração orçamentária e contraditoriamente um aumento de pressão para elevar a produção científica na pós-graduação a fim de alcançar as metas dos indicadores avaliativos, demonstrando assim o desempenho do pesquisador diante de um quadro de precarização das condições de trabalho sob o discurso racionalização e eficiência.

Observa-se ainda, que na política neoliberal de maximização do capital, o Estado emprega cada vez menos recurso financeiro para produção da ciência limitando as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e obrigando ao professor-pesquisador (agora também empreendedor) a ter que buscar na iniciativa privada recursos financeiros. Estabelece assim, uma relação explicitamente de compra e venda de conhecimento, a propósito, culmina na privatização do conhecimento gerado pela parceria público-privado orientado predominante a favor do privado em detrimento da universidade pública.

Dados apresentados recentemente pela revista eletrônica *Hype Science*¹⁴⁰ retratam um estranho mapa da produção científica mundial com predominância do fator de impacto do Norte e da Europa e, o quase desaparecimento do Sul. Dentre os fatores apresentados para essa desigualdade está a falta de fundos nacionais, principalmente para investimento em pesquisa, como acontece no Brasil e outros países em desenvolvimento, que aplicam em média 1,0% em pesquisa enquanto que os países desenvolvidos aplicam 2 a 4% do PIB. Tal situação implica numa perda enorme de quantidade de tempo por parte do professor-pesquisador tentando captar recursos e lidar com organizações fora de suas universidades. Isso significa menos tempo para realmente realizar e produzir pesquisas.

Logo, os dados apresentados acima demonstram o quanto o conhecimento se tornou uma mercadoria e com isso um fator que mede a capacidade de produzir riqueza de um país – o conhecimento científico. Segundo Marx (2013), a riqueza da sociedade, na qual vigora o modo de produção capitalista, provem do grande acúmulo de mercadoria, por isso, isoladamente ela é a base dessa riqueza. Nesse sentido ao se converter em mercadoria, o conhecimento científico:

[...] é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por sua propriedade satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia, não importa como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, ou indiretamente, como meio de produção. Cada coisa útil, como ferro, papel etc. pode ser considerado sob duplo aspecto, segundo qualidade e quantidade cada um

¹⁴⁰ Disponível em <http://hypescience.com/mapa-mundo-ciencia-producao-cientifica/> Acesso em 21.07.14.

desse objeto é um conjunto de muitas propriedades e d poder ser útil de diferentes modos. Constituem s fatos históricos a descobertas de diferentes modos, das diversas maneiras de usas coisas, e a invenção das medidas, socialmente aceitas, para quantificas as coisas úteis. A variedade dos padrões de medias das mercadorias decorre das naturezas diversas dos objetos a medir e também de convenção (MARX, 2013, p. 57).

A conceituação do Marx (2013) sobre a mercadoria é precisa e nos ajudar a compreender a lógica que está instituída na comercialização do conhecimento científico gestado na pós-graduação brasileira dentro de duas perspectivas. Primeiro, do ponto de vista de sua utilização quantitativa para competir no mercado internacional, a partir das medidas socialmente instituídas pelos organismos que preconizam um grau de desenvolvimento da ciência de um determinado país, considerando, por exemplo, registro de patentes, números de publicações em periódicos classificados pelas agências pelo seu fator de impacto etc. E, do ponto de vista qualitativo, já que produções com classificações equivalentes têm pesos distintos de acordo com sua a área do conhecimento, o que possibilita estratificação na ciência entre áreas primárias, secundarias, terciárias etc.

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

Esse processo de alienação que o professor-pesquisador vive determinado pelo modo de produção capitalista, foi explicado por Marx (2009) nos manuscritos econômico-filosóficos de 1884. Ao examinar como ocorre o processo de estranhamento e exteriorização do trabalhador do ponto de vista da relação com seus produtos de trabalho, o autor faz a seguinte assertiva:

O trabalhador se torna mais pobre quando mais riqueza produz quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão; O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais produz mercadoria cria. Com a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e o trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral. A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador dó pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do capital. No

estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade de trabalho mesmo. Em que consiste, então, a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser em que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica *sai physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Seu trabalho não é portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente a externalidade aparece para o trabalho com se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas a um outro,[...] atividade do trabalho não é sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2009, p. 80-83).

Desse modo, ao produzir um conhecimento determinado por fatores externos, que buscam não suprir as carências humanas, mas as mercadológicas, apenas com objetivo de vender conhecimento ou alcançar metas estabelecidas, o professor-pesquisador objetiva partir do processo de subjetivação algo que se torna estranho a ele, passando a um conhecimento que é gestado, por exemplo, pelas prioridades postas pelos editais de financiamentos das pesquisas das fundações de amparo. Todavia, o produto do processo de produção não é para o seu desfrute, mas para outro, especificamente aos financiadores das pesquisas.

Sacrifica-se então, toda esfera a vida humana para produzir cada vez mais, porém, à medida que o volume da produção científica aumenta novos critérios são estabelecidos para aumentar a produção, ou seja, o seu objeto de trabalho ganhou um poder independente do produtor exigindo constantemente uma nova coisa. Assim, a produção do conhecimento estabelece para o pesquisador uma relação de servidão perante seu objeto, tornando-se mais evidente que a produção do conhecimento hegemonicamente, têm como referência as teorias do capital, conforme a crítica veemente que vem sendo desenvolvida por outros estudiosos e representações docentes ANDES-SN, ANDIFES e pelos discentes, através da ANPG e APG, bem como outras entidades como a ABEM, ANFOPE e ANPED. Isto é, contra essa relação mercadológica que está instituída na produção da ciência na pós-graduação brasileira.

Em suma, a produção do conhecimento analisada hegemonicamente não se baliza pelo pressuposto da história, com base no real contraditório, mas sim, sustentam o atual modo de produção da existência ao não colocar seus objetos de pesquisa situados dentro deste contexto, conforme apresentaremos nos capítulos anteriores.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu da seguinte problemática: Qual a realidade que explica, no movimento da história do modo de produção capitalista da existência, a produção do conhecimento *Stricto Sensu* (Teses) dos professores efetivos que trabalham no curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia – UFBA – no período de 1993 a 2013? Esse problema científico nos levou a analisar, a luz da história, as condições materiais que determinam a produção do conhecimento – Teses – dos professores doutores efetivos do curso de educação física da UFBA.

Além disso, o balanço da produção do conhecimento sobre as pesquisas que tiveram como objeto de investigação a produção do conhecimento em Educação Física, nos permitiu constatar que estes estudos vêm dando significativas contribuições ao apontarem as tendências epistemológicas predominantes nestas produções e a necessidade de explicações pela história.

Nesse sentido, buscando contribuir com esses estudos e avançar nas explicações sobre a produção do conhecimento, estabelecendo a relação com a história em que as ideias são desenvolvidas, empreendemos o esforço de analisar e discutir os dados investigados apanhando a conjuntura e entendendo as ideias como representação do real.

Em tempos de negação da ciência, razão, da política e das teorias do conhecimento pela chamada pós-modernidade, pautamos o debate estritamente no campo científico com posição política clara e o marxismo enquanto teoria do conhecimento que fundamenta nossa análise.

Assim sendo, o movimento do real das ideias produzidas nas 13 Teses de Doutorado dos professores doutores do curso de Educação Física da UFBA nos permitiu conhecer seus supostos epistemológicos, ontológicos, axiológicos, gnosiológicos e teleológicos e, a partir das determinações históricas, apontar que existem atualmente duas perspectivas, expressão da luta de classes, em disputa pelo rumo da formação de professores de Educação Física na UFBA.

Considerando a da direção social apontada nas Teses identificamos que um grupo de Teses, G-1, preconiza pela formação unilateral e, a outro, G-2, pela formação omnilateral. Concebendo, a partir de suas posições político-social-ideológicas, diferentes formas de compreender explicar o ser humano; a possibilidade do conhecimento sobre a realidade; os valores; e a finalidade das ações humanas.

O G-1 que concebem o ser humano de forma unilateral, o compreende o enquanto sujeito social produto do processo de educação escolar; um ser cidadão adaptável a sua realidade; um corpo real; corpo como sujeito histórico; um ser natural com suas capacidades inatas, que fragmenta o conhecimento de acordo com interesses individuais, de uma localidade específica e que não estabelece relações do conhecimento enquanto patrimônio da humanidade, se pautando no multiculturalismo, na ancestralidade e uma nova racionalidade que coloque no mesmo patamar o conhecimento popular e científico.

Além disso, a possibilidade do conhecimento está na representação que sujeito cognoscente faz sobre o objeto a ser conhecido a partir do seu acervo cultural. Partem da imagem por outrem ante ao objeto, haja vista que para eles é impossível conhecer o real concreto, sendo a subjetividade o primado na produção das ideias, não estabelecendo assim, uma relação dialética entre sujeito e objeto e a representação da consciência enquanto reflexo do real.

Nessa perspectiva o que vale é a experiência, a espontaneidade mundo vivido, a percepção, a sensação, a estética, a cultura local, a linguagem, a evidência, autoridade e a comparação para conceber objeto sem a necessidade de compreender os nexos e as contradições para explicar suas determinações internas e externas. Isto é, ocorrendo à negação a realidade em suas múltiplas determinações e tratando em suas investigações apenas de realidades, cenas, contextos e atores diferentes, que por sua vez geram valores simbólicos diferentes conforme o lugar e o grupo de onde se vê.

Ademais, a história que tem sentido tratada em suas produções é a história de vida dos sujeitos, o pensar sobre, o conto, ou seja, optam pela memória e não pela história enquanto matriz científica. Todavia, as produções demonstram que as relações estabelecidas no modo de produção capitalista são nocivas aos seres humanos e preconizam uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Mas, quando apontam qualquer possibilidade de alteração, reduzem a melhorias focalizadas nas condições de moradia, alimentação e saúde de uma comunidade específica, sem compreender e explicar os determinantes mais gerais do modo de produção que faz aquela situação se reproduzir em diferentes localidades. Assim, realizam uma crítica reprodutivista, haja vista que apenas anunciam que é preciso mudar, contudo, não apresentam uma saída radical de transformação das condições contraditórias geradas pelo modo de produção capitalista da existência. Em síntese, para esse grupo o que importa é mudar as ideias dos indivíduos, essas que, conseqüentemente, estariam mudando a realidade local.

Não obstante, a luta de classes deixou de existir em detrimento da luta pela reparação social, desse modo, os valores deixam de ser universais e passam a ser estabelecidos por uma comunidade ou indivíduo particular, preconizando um individualismo burguês. Já do ponto de vista teórico, a preconização pela multireferencialidade, que mistura, por exemplo, Karl Marx e Michael Foucault como se fossem da mesma matriz teórica, preconizando no âmbito da ciência e da sociedade um consenso impossível, tanto na luta das classes quanto na produção das ideias; além disso, advogam por uma neutralidade científica.

Nesse sentido, os interesses que estão postos nestas produções não estão voltados para a classe trabalhadora, mas, para segmentos específicos da sociedade, isto é, preconizam pelos ajustes do sistema capitalista e manutenção do *status quo* das classes dominantes e média. Essa perspectiva, no âmbito da formação de professores de Educação Física, implica na separação do político do pedagógico, da teoria e prática, do sujeito e objeto e da fragmentação do conhecimento e da formação unilateral.

Já a segunda perspectiva que se coloca na disputa pelo rumo da formação de professores de Educação Física na UFBA – que conta com seis produções – se opõe a primeira fazendo o enfrentamento político-teórico a partir do apontamento da necessidade da formação omnilateral. Tais ideias, explicam o ser humano enquanto histórico, que tem no trabalho a categoria chave para o salto da sua condição de ser natural para ser social, ou seja, sujeito que estabelece relações com o conjunto dos homens e com a natureza e que é determinado pelo conjunto das relações sociais que este estabelece, a partir das suas condições materiais em que produzem a cultura humana. Dessa forma, são situados dentro da realidade da luta de classes.

Nesse sentido, o conhecimento é considerado interdisciplinar por natureza, ou seja, que precisa ser acessado em sua totalidade pelo conjunto da humanidade, estabelecendo nexos e contradições da gênese, desenvolvimento e sua forma atual dentro do modo de produção vigente, assim, o objeto de investigação é compreendido e explicado em sua concretude e a representação que os seres humanos fazem dele é reflexo consciente da realidade que existe independente e fora dele.

Ademais, consideram em suas produções a história enquanto matriz científica, partindo do modo como os seres humanos produzem a existência e não da história de vida para compreender e explicar seus objetos. Destarte, a possibilidade de conhecimento se encontra na realidade concreta e multideterminada que infere no sujeito cognoscente que, dialeticamente, ao alterar a realidade se altera.

Desta forma, estabelecem uma relação dialética entre teoria e a prática como unidade do diverso, na qual os valores preconizados nas produções são voltados para os interesses da classe trabalhadora tais como: trabalho associado, cooperativo, coletividade, liberdade universal, democracia e solidariedade de classe. Valores estes, que estão associados aos interesses voltados à ruptura com o modo de produção capitalista e à transição ao modo de produção socialista/comunista. Isto é, estas produções assumem o referencial marxista e desenvolvem críticas radicais ao sistema capitalista sem estabelecer ecletismo teórico para a interpretação do fenômeno.

Além disso, nesta perspectiva, são estabelecidas as relações entre as partes e o todo, articulando o político e o pedagógico e a compreensão de que todas as ações humanas têm implicação direta na esfera social, política e ideológica e econômica, não separando assim, as premissas teóricas das programáticas.

Em suma, compreendendo a luta de classe se expressão na produção do conhecimento dos professores doutores do curso de Educação Física da UFBA, identificamos que há uma posição político-ideológico explicitamente defensora dos interesses da classe trabalhadora e outra que omite sua posição de classe.

Assim, a tese de Marx, no *Prefácio a crítica da economia política* (2008), ao afirmar que a consciência é determinada pelas condições materiais e não o contrário nos levou a compreender e explicar as condições materiais que as produções analisadas foram desenvolvidas, isto é, as determinações históricas que influenciam nas elaborações a partir dos nexos e contradições do modo de produção capitalista.

Para isso, foi necessário de maneira sintética, dado limite da pesquisa e da formação do pesquisador no âmbito da história, conhecer como se configurou a formação social brasileira, a Universidade e disputa ideo-política por dentro desta e a hegemonia na produção do conhecimento de uma teoria do conhecimento que não explica seus objetos pelas contradições.

Esse movimento permitiu identificar os principais segmentos sociais dominantes, católicos, liberais, positivistas e militares, que estiveram em disputa pelo rumo da formação/educação das classes dominante e trabalhadora e, conseqüentemente, na produção das ideias em diferentes períodos históricos, que rebateu diretamente na forma como as ideias são produzidas na Educação Física brasileira.

A pesquisa possibilitou também constatar o retardo da constituição de uma Universidade genuinamente brasileira, consequência do atraso proposital do desenvolvimento de forças produtivas e da manutenção das relações de produção arcaica na formação social brasileira, bem como as influências ideológicas adotadas pelas débeis classes dominantes nacionais, que em diferentes períodos históricos, para manutenção de sua condição de classes, atenderam as determinações de elites internacionais interessadas na espoliação das riquezas do país.

No que pesa, a história da universidade brasileira pudemos identificar que a escola de ensino superior segmentada, que tinha como objetivo formar apenas uma elite dirigente nas profissões liberais foi sua marca constitucional e o liberalismo sua ideologia predominante.

Entretanto, a universidade como centro para o desenvolvimento científico que levaria uma nação subdesenvolvida ao desenvolvimento, se reduziu hegemonicamente aos interesses privados das classes dominantes e médias, bem como dos setores produtivos, porém, por dentro desta se desenvolveu em menor quantidade setores contra hegemônicos com interesses voltados para as classes trabalhadoras. Dessa forma pode-se apontar que, historicamente a produção científica hegemônica gestada na universidade não buscou atender os interesses da classe trabalhadora tais como: alimentação, moradia, vestimenta, saúde, segurança educação, dentre outros.

Compreendendo como desenvolve historicamente a formação social brasileira, a universidade e as ideologias dominantes na produção do conhecimento, não podemos imputar aos indivíduos singulares a tomada de posição, ainda que, contraditoriamente, isso seja verdadeiro, haja vista que nenhum conhecimento é produzido desinteressadamente o que exige posição na luta de classes.

Reconhecendo que existem fatores determinantes para além do individual, podemos apontar que as determinações externas que rebateram nas produções das ideias no âmbito da formação professores do curso de Educação Física UFBA foram: a) atraso e contenção proposital desenvolvimento das forças produtivas no Brasil pelas metrópoles e condescendência de uma classe dominante débil e inerte; b) A constituição tardia da universidade brasileira e um projeto de educação superior voltada para as elites com dependência científica europeia e norte-americana; c) as reformas universitárias buscaram prioritariamente atender os interesses das classes dominantes, médias e do setor produtivo sob o discurso do desenvolvimento nacional; d) a ditadura empresarial-militar e a contenção das ideias marxista para explicação da realidade e a preconização do ideário tecnocrata e subjetivista na produção científica e a

privatização do ensino superior; e) as determinações dos projetos educacionais impostos pelos organismos multilaterais – FMI, BM, OMC – encabeçado pelas políticas norte-americanas; f) a política neoliberal como indutora do processo de privatização da universidade pública e do ensino superior e da mercadorização e volatilidade do conhecimento científico; g) os Planos Nacionais de Pós-Graduação como orientadores do conhecimento que precisa ser produzido na Universidade.

Esses apontamentos permitem identificar que a produção do conhecimento dos professores do curso de Educação Física da UFBA sofre as determinações da formação social brasileira, que, ao longo da história tem reflexo da dependência político-econômica-social de Portugal, Inglaterra e Estados Unidos da América, bem como com as contenções de desenvolvimento de forças produtivas que mantêm suas relações de produção atrasadas para atender interesses das colônias e neocolônias, que mantêm sua condição na divisão internacional do trabalho enquanto fornecedor de matéria-prima e consumidor de tecnologia.

Considerando as determinações da história, estas sinalizam a necessidade de superação do projeto individualista, fragmentador e explorador da sociedade capitalista para o modo de produção comunista. Assim, a produção do conhecimento na Educação Física, enquanto uma força produtiva, não deve meramente se fundamentar pelas representações, pela subjetividade, pela imagem vazia do real, pela história de vida dos sujeitos, mas efetivamente explicar seus objetos de investigação situados na história real da luta de classes, para que seja possível compreender os nexos e as contradições que vem impedindo o ser humano de desenvolver as múltiplas capacidades em plenas condições de liberdade universal.

Isso significa produzir conhecimento comprometido com os interesses da classe trabalhadora, desvelando as mazelas do modo de produção capitalistas para acirrar a contradição da luta de classes, e fazer uma revolução com a classe devidamente consciente de que sua tarefa histórica é a transição rumo ao modo comunista de produção da vida. Caso contrário, continuarão contribuindo para uma formação de professores de Educação fragmentada, bem como a perpetuação do modo de produção capitalista vigente.

Diante dos grandes limites apresentados nesta pesquisa, reconhecemos a necessidade de aprofundar com estudos complementares explicações sobre outras dimensões das determinações históricas na produção das ideias no âmbito da Educação Física no Brasil, haja vista que, como identificamos grande parte da produção acerca da produção do conhecimento em Educação Física limitam-se as classificações epistemológicas.

Desse modo, esperamos ter contribuído para o avanço nas explicações sobre a produção do conhecimento em Educação Física a partir da história real para explicação das ideias.

9. REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes de roda**. 2004. 170 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ALBUQUERQUE, J. de O. **A produção de pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer com a temática escola no nordeste brasileiro (1982-2004): possibilidades da educação para além do capital**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ALMEIDA, R. S. **A ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 213 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ANDERSON, P. Idéias e ação política na mudança histórica. **Margem Esquerda**, São Paulo, v.1, n.1, jun. 2003.
- ANDERY, M. A. P. A.. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Garamond, São Paulo, 2007. 436 p.
- ANTUNES, R. **Desertificação neoliberal no Brasil: Color, FHC e LULA**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **O continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARRUDA, P. F. **Capitalismo dependente e relações de poder no Brasil (1889-1930)**. Expressão Popular, São Paulo, 2012. 384 p.

ÁVILA, A. B. **A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo**. 2008. 233 f. Tese (doutorado), Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade: teoria do conhecimento**. Alfa Omega, São Paulo, 1985. p.223.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...*Caxambu: ANPEd, 2007. Acesso em 21 de 07 de 2015, disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/>

BRAVERMAN, Harrey. **Trabalho e Capital Monopolista um Degradação do Trabalho não Século XX**. Guanabara, São Paulo, 1987. p. 382.

BRASIL. Lei,nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. In: G. L. COUTINHO. **Adminstração universitaria de 1968: Nem comptaltamente entendida, nem completamente acabada**. Belo Horizonte: EEUFMG, 1968. p. 225-254.

BRASIL. (2003). Decreto 4776/03, de 10 de julho de 2003 . Dispõe sobre a criação da Rede Brasil de Tecnologia - RBT, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, poder executivo, Brasília, DF, 11 jul. 2003.

CARVALHO, C. H. A de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. [online], Rio de Janeiro, vol. 18, n. 54, p. 761-776, jul-Set de 2013.

CASAGRANDE, N. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. 2007. 296 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Set /Out /Nov/ de 2003.

CHAVES, M. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do nordeste [Alagoas Bahia, Pernambuco e Sergipe]: Balanço e perspectiva**. 2005. 604 f. Tese (Pós-Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CHAVES, M. W. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 86-98, Mai/Jun/Jul/Ago de 1999.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. 349 p.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no camanando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, 2001.

CIAVATTA e RAMOS,. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, vol.17, n.49, p. 11-36 , Jan./Apr. 2012.

CIAVATTA, M. **Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes**. Portal ANDES/SN, Brasília, nov. de 2011. Seção Últimas Notícias. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>> Acesso em: 10 de jun de 2015

COELHO, M., & HAYASHI, M. C. Pós-graduação no regime militar. **Série-Estudos:** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 31, p. 193-213, jan./jun. 2011

COGGIOLA, O. Ciclo militar na América do Sul. **Blog da Boitempo**, São Paulo, mar. de 2014. Seção Osvaldo Coggiola. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/category/colaboracoes-especiais/osvaldo-coggiola/>> Acesso em: 11 de 06 de 2015.

COLAVOLPE, C. R. **Sociedade educação e esporte:** a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física. 2010. 234 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010..

CONRADO, A.V.S. **Capoeira angola e dança afro:** contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. 2006. 314 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

COUTINHO, G. L. **Administração unviersitária:** A reformra de 1964: nem completamnte entendida, nem completamente implantada. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CUNHA, L. A. (Set/Out de 1974). A pós-graduação no Brasil: FunçãoTécnica e Função Social. **Revista de Adminstração de Empresa**, São Paulo, vol.14, n.5, p. 66-70. set./oct. de 1974.

_____. **A universidade Crítica.** Rio de Janeiro : Francismo Alves,1983.

_____. **A Universidade Temporã** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A universidade Reformada** . Rio de Janeiro : Franciosco Alves, 1988..

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **Dimensões sociais da gestão universitária** . In: J. VELLOSO, O ensino superior no Mercosul. Rio de Janeiro: Garamond; UNESCO; MEC/SESu, 1998. p. 17-52.

_____. (2003). O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. de 2003.

CURY, C. R. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação** , Rio de Janeiro, n.30, p. 7-20, set/out/nov/dez de 2005.

_____. Uma lei de reforma universitária e seus itinerários. **Revista HISTEDBR**, Campinas (on-line) v. 9, n.35, p. 59-75. set. de 2009.

DANTAS, R. A crise do governo Lula: seus pressupostos e perspectivas históricas. **Universidade e Sociedade**, Distrito Federal. V. XIII, n.32, p. 69-87, mar. de 2004.

DALCASTAGNÉ, G. **Produção de dissertações em educação física no estado de Santa Catarina:** concepções de iniciação esportiva e saúde e sua inter-relação. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau. 2012.

DIAS, M. F. C. **Tendências e implicações epistemológicas de produções científicas de pós-graduação em educação física relacionadas à obesidade.** 2009. 137 f . Dissertação (Mestrado) Centro de Educação Física e Desporto. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

DOS SANTOS, R. A. **Educação, lazer e cultura juvenil**: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo”. 2011. 159 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DRUCK, G., & FILGUEIRAS, L. (2007). Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces. **Revista Katál**, Florianópolis v. 10 n. 1 p. 24-34 jan./jun. de 2007.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?** Campinas : Autores Associados, 2008. 106 p.

ECO, U. **Como faz uma tese em ciências humanas**. Barcarena. Presença, 2007

ENGELS, F. **A transformação do macaco em homem pelo trabalho**. 4ª ed. Cidade: Global, p. 57.

FÁVERO, M. d. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **Univeridade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Omega, 1975.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *Capitalismo dependete e classes sociais na América Latina* . São Paulo : Global, 2009.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e ‘didática’. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 122-140, set. de 1987.

FRIGOTTO, G. Mudanças societárias e crise do emprego: mistificações, limites e possibilidades da formação profissional. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 44-75, set/dez de 2007.

FURTADO, C. O subdesenvolvimento revisitado. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.1, n. 1 p. 5-19, ago. de 1992.

_____. **Formação econômica do Brasil** . São Paulo: Nacional, 2005.

_____. **Formação econômica no Brasil**. 32ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2005.

GENRO, T. “Para Tarso é preciso definir verba antes da reforma”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 de fev. de 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u14998.shtml>>.

GOUVÊIA, F., & MENDONÇA, A. W. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p.111-132, jan./jun. de 2006.

GRACIANI, M. S. **O ensino Superior no Brasil**: A estrutura de Poder na Universidade em questão. Rio de Janeiro: VOZES, 1982.

GURGEL, C. Educação entre o valor e mercadoria .**Universidade e Sociedade** , Distrito Federal, v.XVI, n. 32, p. 17-27, fev. de 2007.

- HARDMAN, F. F., & LEONARDI, V. **História indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.
- HARVEY, D. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- _____. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo. 2011.
- HAYEK, F. V. **Caminho da Servidão**. São Paulo: Mises Brasil. 2010..
- HOBBSBAWM, E. J. E. **A era do extremo: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das letras, 2012. 632 p.
- IANNI, O. Estado Nação na época globalização. **Ecônômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, v.1,n.1, p. 105-118, jun. de 1999.
- KATAOKA, E. K. **Tendências na produção do conhecimento em educação física escolar: Análise das Produções do PDESEED/ PR (2007-2008)**. 133 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.
- KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da Ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 280 p.
- _____. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.
- KOSIK. K. **A dialética do concreto**. Paz e terra São Paulo. 1976. 230 p.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores, **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27 jan./ab. de 2003.
- KUENZER, A. Z., & MORAES, M. C. Temas e tramas da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.
- KUENZER, A., & INGE, R. F. Os critérios de empregabilidade eo papel do ensino médio na inserção laboral da classe que vive do trabalho. In: Anped Sul, 10., 2014 Florianópolis, **Anais...**Florianópolis: UDESC, 2014. p.1-13.
- KUENZER, A., ABREU, C. B., & GOMES, C. M. Articulação entre conhecimento tácito a inoção tecnológica a função mediadora da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n.36, p. 462-549, set/dez de 2007.
- LAKATOS, E.M. MARCONI, M.de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992. 250 p.
- _____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992. 212 p.
- _____. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2013. 310 p.
- LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, P. de A. et. al (org.). **Os anos Lula: contribuições para o debate crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro, Garamond, 2010, 371 p.
- _____. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo,v.3, n.1, p. 19-30, 1999.
- _____. A problemática da universidade A problemática da universidade 25 anos após a crise da dívida. **Universidade e Sociedade**,v. XVI, n.39, 9-15, fev.de 2007.
- _____. Uma Universidade com o campo das humanidades estilhaçado: cenário futuro da UFRJ? **CFCH**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 34-52, jun. de 2010.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: J. P. MAGALHAES, **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010.** Rio de Janeiro : Garamond . 2010. p. 369-421

LEHER, R. (2014). Organização, estratégia política e os planos nacionais de Educação. <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

LEHER, R., & EVANGELISTA, O. Todos pela educação e o episódio costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 5, p. 1-29. 2012.

LEHER, R., & MOTTA, V. C. (2014). Trabalho Docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 6, n.1, p. 48-78, jun. de 2014.

LEHER, R., & SILVA, S. A universidade sob o céu de chumbo. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. XXII, n.54, p. 6-17, ago. de 2014.

LEIRO, A. C. R. **Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes.** 2004. 293 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LIMA, K. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Ensaio**, Florianópolis, v.14, n.1, p. 86-94, Jan/Jun de 2011.

_____. "Capitalismo humanizado" e o papel da rede ORUS narefora da educacai superior brasileira no governo Lula. **Informativo ADUFF**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível: <http://www.aduff.org.br/manchetes/20040213_reformauniversitaria02.htm>

_____. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva.** Rio de Janeiro, 2005.

_____. A polítca de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perpectiva**, Florianópolis, v.29, n.1, p. 19-47, jan/jun de 2011.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 2010, 377 f. Tese (livre docência) - Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado, v.1, n.1. **Outubro** ,São Paulo, p. 73-80, 1995.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1989. 175 p.

_____. **A ideologia alemã.** 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014. 616 p.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 137 p.

_____. **O capital.** São Paulo: Civilização brasileira, 1996. 364 p.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

_____. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011. 788 p.

MAUÈS, O. Produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XVII, n. 41, p. 21-31, jan. de 2008.

- MELO, A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** MACEIÓ: EDUFAL, 2004.
- MÉSZAROS, Í. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **O século XXI: Socialismo ou Babárie?** São Paulo : Botempo, 2012.
- _____. **Estrutura Social e formas de Consciência I: A dialética da Estrutura e da História.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011a. 370 p.
- _____. **Estrutura Social e formas de Consciência II: A determinação Social do Método.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011b. 309 p.
- _____. **Filosofia, Ideologia Ciência e Social.** São Paulo: Boitempo, 2011c. 309 p.
- MINTO, L. W.. **Reformas do Ensino Superior no Brasil: O Público e o Privado em Questão.** Campinas: Autores associados, 2006. 336 p.
- MINTO, L. W., & MINTO, A. Incrível retrocesso na educação superior. **Diplomatique.** São Paulo, out. 2012. Disponível em :<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1275>. Acesso em: 11 jun. 2015
- MORALES, M. C. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: L. Bianchetti, & A. M. Machado. **A bússula do escrever.** São Paulo; Florianópolis: Cortez: UFSC. 2002.
- MUÉS, O. Reforma universitária ou modernização mercadológica das universidades públicas. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. XIV, n. 33, p. 22-32, jun. de 2004.
- NASCIMENTO, A. C. S. **Tendências e implicações epistemológicas de produções científicas de pós-graduação em educação física relacionadas à obesidade.** 2010. 279 f. Tese (Doutorado) Escola de comunicação, Universidade de São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, F. A invenções à indeterminação: Políticas numa era de indeterminação: opacidade e recantamento . In: F. OLIVEIRA, & C. S. RIZEK. **A erda da indeterminação.** São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-48
- OLIVEIRA, J. F. A política de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 323-338, mai/ago de 2013.
- OLIVEN, A. C. **A paroquização do ensino superior: a classe média o sistema educacional no Brasil.** Petrópolis : Vozes, 1990.
- ORSO, P. J. Criação da universidade projeto burguês de Educação no Brasil. In: P. J. ORSO, D. SAVIANI, J. d. SILVA JUNIOR, & P. NOSELA, **Educação, Sociedade classes e reformas universitárias.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 43-62.
- PAULA SILVA, M. C. **Da Educação Física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.** 2002. 151 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.
- PEIXOTO, E. M. de M. **Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels.** 2007. 338 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PITANGA, F. J. G. **Análise da Associação e poder discriminatório do índice de conicidade e outros indicadores antropométricos de obesidade com risco coronariano em adultos na cidade de Salvador**. 2004. 135 f. Tese (doutorado), Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

POCHMANN, M. **A nova Classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012..

POLITIZER, G. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Fulgor, 1969. 396 p.

PRADO JUNIOR, C. P. **História econômica do Brasil**. Vol. 26. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRADO JUNIOR, C. FERNANDES Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 160 p.

REIS, R. R. RODRIGUES, J. O declínio da universidade pública: considerações sobre o atual quadro das relações sociais de produção da educação superior pública brasileira. **Cadernos Cemarx**, campinas, v. 1, n. 3, p. 183-194, 2006.

RICCI, R. Lulismo: três discursos e um estilo. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. IV, n. 45, fev. de 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Senado Federal**: Secretaria de Informações Legislativas, Brasília.

ROCHA JÚNIOR, C. P. **Esporte e modernidade**: uma análise comparada da experiência esportiva no Rio de Janeiro e na Bahia nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. 2011. 155 f. Tese (doutorado), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROOTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista brasileira de história da educação**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 143-160, mai/ago. de 2008.

SÁ, K. O. de. **Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: Realidade e possibilidades na Pós-Graduação e graduação em Educação Física**. 2009. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. **Lazer, trabalho e educação**: Pressupostos Ontológicos dos Estudos do Lazer no Brasil. 2003. 341 f Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2003.

_____. **Projetos integrados de pesquisa em rede**: Realidade e possibilidades da produção do conhecimento Stricto sensu em educação física, esporte e lazer de professores que trabalham em cursos de formação de professores de educação física no estado da Bahia – 1982 a 2012. 2013.147 f. Relatório de (pós-doutoramento em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SACARDO, M. S. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 247 f. Tese 2012 (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SADER, E. **Aviagem da História**. São Paulo : Boitempo, 2007.

SADER, E., & LEHER, R. (2004). **Público, estatal e privado na reforma universitária**. Texto elaborado para o INEP. mimeo.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1996. 154 f. (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1996.

_____. **Epistemologia da educação física: as Inter-relações necessárias**. Maceió: Edufal, 2010. 213 p.

_____. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre pergunta e resposta**. Chapecó: Argos. 2013. 159 p.

SANTOS, A. **Representação social de esportes sob a ótica de pessoas cegas**. 2004. 304 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SANTOS, J. D. de S. **A produção do conhecimento em educação física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)**. 2012. 193 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **Formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 30, p. 21-35, Set /Out /Nov /Dez 2005.

_____. (2009). O FUTURO DA UNIVERSIDADE ENTRE O POSSÍVEL E O DESEJÁVEL. *content*, 1-9.

_____. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

_____. Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932: a questão do sistema nacional de educação. In: C. CUNHA, G. Moacir, G. BORDGNOON, & F. NOGUEIRA, **O sistema Nacional de Educlção Diversos Olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília: MEC, 2014. p. 15-29.

_____. Filosofia na formação do educador. In: **Do senso Comum a Consciência filosófica**. Capinas: Autores associados, 2009.

_____. Natecedente, origem e desenvolvimento da Pedagogia histórico-Crítica . In: A. C. MMARSIGLIA. **Pedagogia histórico-Crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associado, 2011. p. 197-225.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosófica das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação Física do estado de São Paulo**. 2013. 416 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SILVA, R V. S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando a suas pesquisas**. 1990. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

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

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.20. n. 56, p. 161-189, jan/abr. de 2006.

SGUIRSSARDI, V. (2000). O BM e a educação superior: Revisando te e proposições? In: Reunião Anual Anped, 23, 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. P. 1-20.

SIGUISSARDI, V. Desafios da Educação superior no Brasil quais são as perspectivas? **Avaliação**, Sorocaba, V. 5, n. 2, p. 7-24, jun. de 2000.

SILVA JUNIOR, J. d. A planetarização da Cultura do capital e as reformas da educação superior no Brasil. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v.15, n.1, p. 10-31, jan/jun de 2006.

_____. Reforma universitária: a nova forma histórica das esferas pública e privada no século XXI. In: J. P. Orso. **Educação Sociedade de classes e Reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 87-12.

_____. Discurso sobre a inexorabilidade: FHC anuncia a panaceia do atual monetarismo vigente no país. In: J. C. LOMBARDI, C. LUCENA, & P. F. Santana. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. São Paulo: Librum, 2014. p. 183-207.

SILVA JÚNIOR, J. d., & KATO, F. B. Mundialização do capital, Reforma do Estado, Pós-graduação e a pesquisa no Brasil. **Histedbr on-line**, Campinas, n.37, p. 59-71, mar. de 2010.

SILVA JUNIOR, J. d., & SGUIRSSADI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espac. blanco, Serie. indagaciones**, v.23, n.1, p. 119-156, jun. de 2013.

SILVA, A. L., & BORBA., A. A. Análise do crescimento das matrículas na educação. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias, 2014, Porto. **Anais...** Porto: ANPAE, 2014. p. 1-16.

SILVA, E. P., & S. J. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **HISTEDBR**, Campinas, número especial, p.223-238, ago. de 2010.

SILVEIRA, N. D. **Universidade Brasileira**: A intenção da extensão. São Paulo: Loyola, 1987.

SIQUEIRA, Â. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, mai/ago. de 2004.

SODRÉ, N. W. **Capitalismo e Revolução burguesa no Brasil**. Belo Horizonte : Oficina dos Livros, 1990.

_____. **Quem é o povo no Brasil?** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2008.

SOUZA, Julia Paula Motta de. **Epistemologia da Educação Física**: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991 – 2008). 2011. 224 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

STRAHM, R. H. **Por que somos tão pobres?** Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

Taffarel, C. N. (2004). Morte anunciada: A educação superior pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XIV, n. 33, p. 9-12, jun. de 2004

TAFFAREL, C. N.. **Universidade nova para adaptação ao imperialismo**. Rascunho Digital, 2007. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=493>>

_____. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 312 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL C. N. Z; ABUQUERQUE J.O. de. **Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos**. **Filosofia e Educação** (Online), v.2, n. 2, p. 8-52, out. de 2010/mar. de 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfeo_rtitle/view/2165> acesso em: 21 de janeiro de 2014.

UNE. Declaração da Bahia: I Seminário Nacional da Reforma Universitária. In: M. d. FÁVERO. **UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1961.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 488 p.

VELHO, L. Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo. In: J. VELLOSO. **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond; UNESCO; MEC/ SESu, 1998. p.113-154.

VELOSO, J. et. al. **A pós-graduação no Brasil: Formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: UNB, 2000. 452 p.

APÊNDICE A – Planilha 1 da Matriz de Análise

Caracterização de professores que trabalham no curso de licenciatura em Educação Física da UFBA	
Co-orientador(a)	
Sexo do orientador(a)	
Pós-graduação	
Orientador	
Ano de defesa	
Título da pesquisa	
Agência de Fomento (bolsa)	
Linha de pesquisa e/ou grupo de pesquisa	
Área do Curso de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	
IES da titulação-Pós-graduação	
Titulação pós-graduação (M/D/PD)	
Área de formação graduação	
Endereço curriculum Lattes	
Sexo do autor(a)	
Nome do autor/Lattes	
Sigla da IES	
Código do Autor	

APÊNDICE B - Planilha 2 da Matriz de Análise

Indicadores epistemológicos, técnico, teórico, metodológicos, e os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos	
Gnosilogia	
coerência interna	
Concepção de educação	
Concepção de	
Axiologia	
Ontologia	
teleologia	
Critérios de cientificidade	
Principais recomendações	
Principais conclusões	
Técnicas de análise dos	
Técnicas de pesquisa	
Fonte de coleta das	
Tese/Hipótese	
Relevância social	
Objetivo geral	
Problema/ questão	
Objeto da pesquisa	
Palavra-chave 5	
Palavra-chave 4	
Palavra-chave 3	
Palavra-chave 2	
Palavra-chave 1	
Autor/Data	
Título da pesquisa	
Nome do autor/Lattes	

ANEXO A - Esquema paradigmático: a lógica reconstituída

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões →

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

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

Nível Metodológico: Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des) consideração dos contextos.

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

Nível Epistemológico: Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência (critérios de cientificidade).

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

Pressupostos Ontológicos: Categorias abrangentes e complexas

Concepção de Homem, de Educação e Sociedade.

CONCEPÇÕES DE REALIDADE

(Concepções de espaço, tempo e movimento)

(COSMOVISÃO)