



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

ANA LÚCIA SILVA SOUSA

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DA BAHIA:
PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS – 1982 a 2018**

Salvador
2019

ANA LÚCIA SILVA SOUSA

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DA BAHIA:
PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS –1982 a 2018**

Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia como requisito de obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sousa, Ana Lúcia Silva.

Concepção de educação e de educação física na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores de educação física do estado da Bahia [recurso eletrônico] ; pressupostos ontológicos – 1982 a 2018 / Ana Lúcia Silva Sousa. – Dados eletrônicos. – 2019.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação física - Estudo e ensino (Pós-graduação) - Bahia. 2. Educação física - Pesquisa - Bahia. 3. Educação física - Estudo e ensino (Pós-graduação) - Aspectos sociais. 4. Epistemologia. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.707 - 23. ed.

ANA LÚCIA SILVA SOUSA

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO STRICTO SENSU DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DA
BAHIA: PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS - 1982 a 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para
obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em

27/04/2019

Banca examinadora

Cláudio de Lira Santos Junior – Orientador

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zulke Taffarel – Titular interno

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas, Campinas, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Marize Souza Carvalho – Titular interno

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Kátia Oliver de Sá – Titular externo

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil
Universidade Católica de Salvador

Marcia Morschbacher – Titular externo

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil
Universidade Federal de Santa Maria

Silvio Ancisar Sanches Gamboa – Titular externo

Doutor em Educação pela Universidade de Campinas, São Paulo, Brasil
Universidade de Campinas e Universidade Federal de Alagoas

Flávio Dantas Albuquerque Melo

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil
Universidade Federal Rural de Pernambuco

*À minha mãe Marlene, por ter batalhado para que eu tivesse acesso ao saber
sistematizado...*

À professora Kátia Sá, pelo incentivo constante, desde a graduação até aqui...

*A todos os professores que buscam em seu trabalho diário ofertar um ensino
de qualidade, mesmo diante das dificuldades enfrentadas...*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marlene, que insistentemente lutou para que eu tivesse “estudo”! Lembro-me do seu desespero Mãe ao saber que eu e meu irmão perderíamos nossas bolsas de estudos do fundamental II em uma escola privada e o quanto a senhora lutou para que pudéssemos ao menos concluir o fundamental II nesta escola, tanto lutou que conseguiu! Essa produção minha mãe é para senhora, que sutilmente, mesmo “sem estudo” como à senhora fala, teve a sensibilidade de perceber o quanto à educação seria importante no meu processo de humanização! Tenho a sorte de ter o seu apoio nos diversos momentos da minha vida!

A minha madrastra Maria de Lurdes (in memoriam) e meu pai Sebastião!

À minha companheira Mariana Sousa, que chegou como quem nada queria e hoje cada vez mais consolida a nossa união. Sou grata pela cumplicidade e pela força que tem me dado, em especial nestes últimos meses.

Aos meus familiares e amigos que tornam os meus dias mais doces, em especial aos meus irmãos Elier, Sérgio, César e Fernando, meus sobrinhos Anderson, Mark, Jeferson, Herbert, Sérgio, Robson e Atila, Kauan, minha tia Rizia e meu tio Almeida, meus primos Marilene e Filippe, minhas cunhadas Gilda e Célia, meus amigos, Álvaro, Gilson, André, Simone, Jucimara, Tania, Raylane, Marilda, Maire, Elida.

À minha mãe acadêmica Professora e orientadora, Dr^a. Kátia Oliver Sá, que eu tive a sorte e satisfação de conhecer na Graduação, e que vem me acompanhando desde então, agradeço à senhora pelo convite para o grupo LEPEL e por despertado em mim o desejo de continuar os estudos, mesmo diante das dificuldades encontradas! Sem palavras para descrevê-la ao menos posso garantir que é amiga, prestativa, amorosa e de uma sensibilidade inquestionável. Obrigada professora pela exigência constante de avanços da minha parte, obrigada por me apresentar uma base teórica que me fornece embasamento para desenvolver um trabalho que traz contribuições significativas para a classe trabalhadora.

À professora Dr^a. Celi Taffarel, que venho me aproximando gradativamente, e ainda custo a acreditar que essa senhora, mesmo diante de sua luta diária em sua militância e todas as suas obrigações, vem me presenteando com o seu raro tempo para me orientar. Obrigada professora por seu exemplo!

Ao professor Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior por ter me oportunizado adentrar no mestrado e conseqüentemente vivenciar essa experiência de extrema relevância para o meu crescimento como ser humano.

Ao Professor Silvio Gamboa e a sua equipe, por coordenar o projeto EPISTEFNORDESTE, projeto que gerou extensos bancos de dados sobre a produção do conhecimento na região nordeste do país, os dados da produção *stricto sensu* em Educação Física na Bahia, os quais passaram por um processo de atualização para constituir as fontes de nossa pesquisa.

A Moises Alves, que esteve sempre disposto a dar contribuições, esclarecer minhas dúvidas e fazer correções. Sua contribuição camarada, certamente enriqueceu essa produção!

Aos companheiros do Grupo LEPEL Ivson Silva, Luís Carlos, Gilson Trindade, Wagner Santana, William Santos, que me acolheram em minha chegada, e a Eliabe Oliveira, Cássia Hack, Jaildo Vilas Boas, Erica, que chegaram depois e que pude acolhê-los com enorme satisfação. Obrigada pela ajuda nos trabalhos, estudos e discussões que foram necessários para desenvolvemos o projeto EPISTEFNORDESTE/BAHIA, e conseqüentemente parte desta produção.

Aos companheiros do Grupo LEPEL, que ao longo dos anos veem deixando suas contribuições, e conseqüentemente construído o acervo de produções que debatem questões extrema relevância no que diz respeito à formação humana.

Aos servidores técnicos administrativos e terceirizados da FACED em especial, e da UFBA em geral, e professores do PPGE que sem os seus trabalhos não seria possível chegar até aqui.

A toda classe trabalhadora!

Educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim a conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Mészáros (1930, p. 13).

SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Concepção de Educação e de Educação Física na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores de Educação Física do estado da Bahia: pressupostos ontológicos – 1982 a 2018.** 169f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Essa produção é resultado de estudos que vem sendo desenvolvidos na linha de pesquisa epistemologia do grupo LEPEL da FACED/UFBA, que trata do balanço crítico da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física no Estado da Bahia. Traz como pergunta investigativa: Quais os pressupostos ontológicos das concepções de Educação e Educação Física tratados na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham em cursos de Educação Física no estado Bahia, considerando o período de 1982 a 2018? Como objetivo propõe: reconhecer os pressupostos ontológicos das concepções de educação e de Educação Física tratados na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham em cursos de Educação Física no estado Bahia, considerando o período de 1982 a 2018. A pesquisa tem caráter epistemológico e desenvolve pesquisa documental com natureza de análise no recorte de (65) produções de dissertações e teses produzidas no período de 1982 a 2018. Adotamos como método de investigação o materialismo histórico e dialético e o processo teórico-metodológico investigativo é baseado em estudos de Kosik (1976), que se fundamenta em três graus do pensamento investigativo de Marx, a saber: 1. Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material investigado; 2. Análise das formas de desenvolvimento do material investigativo sobre o objeto; 3. Investigação da coerência interna do objeto. Mediante a análise dos dados levantados nas sessenta e cinco produções *stricto sensu*, destacamos que os resultados encontrados ressaltam que é possível perceber que as proposições do ensino da Educação Física predominantes no debate teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem são as defendidas pela classe burguesa, numa perspectiva de formação unilateral, que favorece o projeto histórico capitalista. Essas produções apresentam uma concepção de homem baseada em suas características exclusivamente biológicas ou culturais, sem considerar as múltiplas determinações do ser social, e o trabalho como categoria fundante; apresentam também uma concepção de sociedade que se pauta em uma visão de harmonia social, sem a consideração da luta classes com interesses antagônicos. Por isso, concluímos que essas produções se fundam em uma concepção não-crítica de educação, que por sua vez, determinam concepções de Educação Física que não reconhecem a importância da transmissão do conhecimento sistematizado da cultura corporal na escola, e o trabalho enquanto princípio educativo.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Epistemologia. Concepção de homem e sociedade. Concepção de Educação. Concepção de Educação Física.

SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Conception of Education and Physical Education in the production of stricto sensu knowledge of Physical Education teachers of the state of Bahia**: ontological assumptions – 1982 to 2018. 169f. 2019. Dissertation (Master) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This production is the result of studies that have been developed in the epistemology research line of the FACED / UFBA LEPEL group, which deals with the critical balance of the production of stricto sensu knowledge in Physical Education in the State of Bahia. It brings as an investigative question: What are the ontological assumptions of the conceptions of Education and Physical Education treated in the production of stricto sensu knowledge of teachers who work in Physical Education courses in the state of Bahia, considering the period from 1982 to 2018? The objective of this study is to recognize the ontological assumptions of the conceptions of education and Physical Education treated in the production of stricto sensu knowledge of teachers who work in Physical Education courses in the state of Bahia, considering the period from 1982 to 2018. The research has an epistemological character and develops documentary research with an analytical nature in the cut of (65) dissertation and thesis productions produced from 1982 to 2018. We adopt as historical research method the dialectical and historical materialism and the investigative theoretical-methodological process is based on studies by Kosik (1976), which is based on three degrees of Marx's investigative thinking, namely: 1. Thorough historical appropriation of the object with full mastery of the investigated material; 2. Analysis of the forms of development of the investigative material about the object; 3. Investigation of the internal coherence of the object. Through the analysis of the data collected in the sixty-five stricto sensu productions, we emphasize that the results highlight that it is possible to realize that the propositions of Physical Education teaching predominant in the theoretical debate about the teaching and learning process are those defended by the bourgeois class, from the perspective of unilateral formation, which favors the capitalist historical project. These productions present a conception of man based on his exclusively biological or cultural characteristics, without considering the multiple determinations of social being, and work as a founding category; They also present a conception of society based on a vision of social harmony, without considering the struggle of classes with antagonistic interests. Therefore, we conclude that these productions are based on a non-critical conception of education, which in turn determine conceptions of Physical Education that do not recognize the importance of transmitting systematized knowledge of body culture in school, and work as an educational principle.

Keywords: Knowledge production. Epistemology. Conception of man and society. Conception of Education. Conception of Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Gráfico 01-	Municípios onde se localizam os cursos de educação física.....	81
Gráfico 02-	Cursos de Educação Física em IES públicas e privadas.....	81
Gráfico 03 -	Localização dos cursos de educação física nas IES.....	82
Gráfico 04-	Quantitativo de mestre e doutores.....	82
Gráfico 05-	IES de atuação dos docentes.....	83
Gráfico 06-	Ano de defesa das produções.....	83
Gráfico 07-	Área de pós-graduação predominante.....	84
Gráfico 08-	Titulação em andamento.....	84
Gráfico 09-	IES da titulação da região nordeste.....	85
Gráfico 10-	IES de titulações na região sul.....	86
Gráfico 11-	IES de titulações na região sudeste.....	86
Gráfico 12-	IES de titulações na região centro-oeste.....	87
Gráfico 13-	IES de titulações estrangeiras.....	87
Gráfico 14-	IES de titulações no estado da Bahia.....	88
Gráfico 15-	Bolsas de pesquisas.....	88
Gráfico 16-	Tipos de bolsas de pesquisas.....	89
Gráfico 17-	Sexo do pesquisador.....	89
Gráfico 18-	Sexo do orientador.....	90
Gráfico 19-	Principais orientadores.....	90
Gráfico 20-	Produções levantadas e produções analisadas.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGES – Faculdade AGES
APG – Associação de Pós-graduação
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EBMSP – Escola Baiana de Medicina e saúde pública
EPISTEF – Epistemologia da Educação Física
FADEU – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FAM – Faculdades Montenegro
FAMAM – Faculdade Maria Milza
FAN – Faculdade Nobre
FASETE – Faculdade Sete de Setembro
FAZAG – Faculdade Zacarias de Góes
FG – Faculdade Guanambi
FIOCRUZ – Fundação Osvaldo Cruz
FMI – Fundo Monetário Internacional
FSBA – Faculdade Social da Bahia
FTC – Faculdade de tecnologia e Ciências
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco
FURB – Universidade Regional de Blumenau
FVC – Fundação Visconde de Cairu
IES – Instituição de Ensino Superior
LEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
LOEDEFE – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esportes
MCTI – Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
PBDTC – Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG – Programa de Pós-graduação
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCB – Universidade Castelo Branco
UCSAL – Universidade Católica de Salvador
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJR – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UGF – Universidade Gama Filho
ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
ULP – Universidade Lusófona do Porto
UMINHO – Universidade do Minho
UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto
UNASUR – União de Nações Sul – Americanas
UNB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFACS – Universidade Salvador
UNIJORGE – Universidade Jorge Amado
UNIME – União Metropolitana de Educação e Cultura
UNINASSAU – Fac. Maurício de Nassau
UNIRB – Faculdade Regional da Bahia
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISULBAHIA – Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia
UNIT – Universidade Tiradentes
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo
UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
UTL – Universidade Técnica de Lisboa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APRESENTAÇÃO	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO: ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO	18
1.3 PROBLEMATICIDADE DO PROBLEMA: QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA INVESTIGATIVO, OBJETIVOS E HIPÓTESE	26
1.4 MÉTODO INVESTIGATIVO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO	31
1.5 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO	34
2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA FORMAÇÃO HUMANA	37
2.1 O TRABALHO ENQUANTO FUNDAMENTO DA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA VIDA HUMANA	38
2.2 O PAPEL DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA (DAS FORMAS MENOS ELABORADAS AS MAIS ELABORADAS – A CIÊNCIA)	50
3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETOS HISTÓRICOS EM DISPUTA NA SOCIEDADE DE CLASSES	56
3.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO QUE VEM SENDO ENGENDRADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	56
3.2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMBATE PELA FORMAÇÃO HUMANA.....	73
4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO STRICTO SENSU DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DAS PRODUÇÕES IDENTIFICADAS, LEVANTADAS E ANALISADA	79
4.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES – HOMEM E SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NOS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS: SÍNTESE DOS RESULTADOS	91
4.2.1 Pressupostos ontológicos das produções que desenvolvem uma concepção de educação não-crítica na área de Educação Física	94
4.2.2 Pressupostos ontológicos das produções que desenvolvem uma concepção de educação Crítica na área de Educação Física	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – PRODUÇÕES STRICTO SENSU DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA, CONSIDERANDO O PERÍODO DE 1982 A 2018, QUE COMPUSERAM O PROCESSO DE ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA	109

APÊNDICE B – PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA, CONSIDERANDO O PERÍODO DE 1982 A 2018 QUE NÃO ENTRARAM NO PROCESSO DE ANÁLISE	112
APÊNDICE C – QUADRO EM EXCEL COM (32) CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DAS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> , CONSIDERANDO DESTAQUE PARA AS CATEGORIAS: CONCEPÇÃO DE HOMEM E SOCIEDADE, CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TRATADAS NAS PRODUÇÕES	114
APÊNDICE D – SISTEMATIZAÇÃO DE TRÊS CAMPOS (CONCEPÇÃO DE HOMEM, CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA), EXTRAÍDOS DA MATRIZ EPISTEMOLÓGICA	120
APÊNDICE E – PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DAS PRODUÇÕES PARA LEVANTAR A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	163

1 INTRODUÇÃO

Esta produção de investigação está inserida na linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É uma pesquisa que parte do acúmulo de estudos realizados pelo grupo de pesquisa LEPEL¹, que vem desenvolvendo estudos e pesquisas na área de Educação Física, Esporte e Lazer. Dentre os eixos de pesquisa do LEPEL, que são: 1) Produção do Conhecimento; 2) Prática Pedagógica; 3) Formação de Professores e; 4) Políticas Públicas, esta dissertação situa-se no eixo da Epistemologia, cuja proposição de objeto se insere em estudos que vêm sendo aprofundados desde 2010. Portanto, o objeto proposto parte de investigações realizadas parte desse grupo de pesquisadores, no qual nos inserimos.

Para compor esse processo introdutório de relatório de pesquisa, propomos uma apresentação do objeto destacando o ponto de partida e expomos uma contextualização do objeto, destacando estudos e pesquisas antecedentes que apontam as bases que deram aporte para o levantamento da problemática que investigamos; avançamos em destacar elementos da problematidade² do problema com foco em questões norteadoras da investigação, na questão central, na hipótese e em objetivos; traçamos o método investigativo e procedimentos metodológicos que alicerçam os fundamentos lógicos que definimos para proceder à investigação e posterior exposição dessa pesquisa que expomos nos capítulos subsequentes desse relatório.

1.1 APRESENTAÇÃO

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

² Recuperamos de Saviani (2000, p. 13) a categoria – problematidade, pela necessidade de esclarecer que na análise da produção do conhecimento, quando buscamos recuperar a problematidade, dizemos que pretendemos recuperar a verdadeira concreticidade que os pesquisadores estabelecem os pressupostos ontológicos, considerando as concepções que vem dando aporte ao desenvolvimento da pesquisa na área de Educação Física, em vistas a um recorte de análise sobre produções de professores/pesquisadores de Educação Física que lecionam em cursos de formação na área de Educação Física no estado da Bahia.

O ponto de partida para a realização desta pesquisa teve como referência os achados obtidos sobre a produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste Brasileiro, produzido por um projeto coordenado pelo Grupo PAIDÉIA da Faculdade de Educação da UNICAMP. Esse projeto foi intitulado como: 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 (EPISTEFNORDESTE/NACIONAL)³; essa pesquisa gerou extensos bancos de dados, cuja produção amplia-se nesse novo processo investigativo em que propomos a atualização e avanços, considerando a problemática e nos propomos a responder cientificamente.

O grupo LEPEL desenvolve desde o ano 2000, uma forte articulação de pesquisa em rede com o Grupo PAIDEIA; dessa articulação surgiu à necessidade dalinha de pesquisa desse grupo, (Epistemologia da Educação Física), o qual fazemos parte avançar a partir da atualização do banco de dados da pesquisa na Bahia. Nesse sentido, por participar desse grupo de pesquisadores em formação, resolvemos, junto ao coletivo, assumir o comprometimento em contribuir com a pesquisa nacional. Portanto, no projeto de pesquisa do EPISTEFBAHIA/LEPEL foi elaborada e realizada uma investigação intitulada **PROJETOS INTEGRADOS DE PESQUISA EM REDE: REALIDADE E POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER DOS DOCENTES MESTRES E DOUTORES DE INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DA BAHIA – 1982 A 2013.**

Essa investigação proposta partiu da pesquisa nacional que gerou a possibilidade de construção de cinco subprojetos de pesquisas, que geraram cinco monografias de base para responder às perguntas necessárias que o mesmo exigia no ano de 2013. Ainda, esses cinco projetos⁴, mais o nosso⁵, cuja base é parte

³ Projeto de pesquisa que tem o prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, do Grupo PAIDÉIA/FE/ UNICAMP e as professoras Dra. Márcia-Chaves Gamboa e Dra. Celi Nelza ZÜlke Taffarel com a coordenação regional. Pesquisa que foi financiada pela FAPESP (Processo no 2012/50019-7), teve início em 2011 e seu processo de levantamento e apresentação dos dados foi concluída em dezembro de 2015.

⁴ Os referidos projetos foram: Realidade da produção do conhecimento stricto sensu em educação física, esporte e lazer dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física – 1982 a 2012 no estado da Bahia: determinações históricas e epistemológicas, Contribuição à crítica aos planos nacionais de pós-graduação e suas determinações na produção do conhecimento dos professores que trabalham em cursos de Educação Física na

dessa pesquisa, foram encaminhados para concretização de estudos de conclusão do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA. Duas pesquisas⁶, geradas pelos resultados desse curso de especialização ofereceram suporte para avanços na formação continuada em mestrados na FAGED/UFBA.

Considerando a ampliação dos bancos de dados das pesquisas realizadas no EPISTEFBAHIA/LEPEL, com características metodológicas de pesquisa em rede interna do grupo, novas perguntas científicas emergiram, possibilitando a condição para essa investigação, enquanto uma proposta para o curso de mestrado que ora abraçamos.

Dentre as novas condições de pesquisa no sentido de avançar em estudos no projeto de pesquisa EPISTEFBAHIA/LEPEL, reconhecemos a necessidade de investigar quais as concepções de educação e Educação Física, que vem sendo defendidas na Pós-Graduação *stricto sensu* por professores de Educação Física que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia.

Estudos sobre análise epistemológica, historicamente, vem demarcando investigações na área de Educação Física, cujas referências de resultados serviram de aporte, enquanto antecedentes para desenvolver essa pesquisa.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO: ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO

Bahia – 1982-2012, Produção do conhecimento *stricto sensu* dos docentes dos cursos de educação física do estado da Bahia - 1982 a 2012: realidade da trajetória das bases consolidadas a partir de grupos de pesquisa e do papel da ciência no desenvolvimento do projeto histórico, Matrizes epistemológicas do balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de educação física que trabalham nos cursos de formação de professores de educação física do estado da Bahia – 1982 a 2012: realidade, desafios e possibilidades na pós-graduação, Produção do conhecimento dos professores de Educação Física do curso de licenciatura da UFBA: Realidade e possibilidades.

⁵ Monografia de especialização intitulada: Realidade da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física das instituições de ensino superior do estado da Bahia: análise epistemológica e ontológica de 1982 a 2013.

⁶ As pesquisas dos professores Ivson Silva, intitulada Realidade da produção do conhecimento-teses dos professores de educação física que trabalham nos cursos de formação de professores de educação da Universidade Federal da Bahia: Uma análise epistemológica– 1993 a 2013; e Moises Alves, intitulada: Produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de educação física na Bahia- 1982 a 2012: determinações históricas da Política nacional de pós-graduação que geraram as dissertações de mestrado.

Considerando as possibilidades investigativas que envolvem a produção do conhecimento da área de Educação Física, partindo da análise epistemológica do que vem sendo produzido na região nordeste, e mais especificamente nessa pesquisa, que trata de produções *stricto sensu* de professores de Educação Física do estado da Bahia, que trabalham com a formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, constatamos a necessidade de identificar e reconhecer qual a concepção de Educação e Educação Física que vem sendo defendida nas produções *stricto sensu*, considerando o período de 1982 a 2018.

Esse desafio nos remeteu aos estudos de base sobre ontologia do ser social⁷, para identificar que interesses históricos vêm sendo engendrados pelos professores/pesquisadores de Educação Física, pois estes são decisivos para o desenvolvimento da essência da formação social do professor de Educação Física em uma sociedade regida pela formação econômica capitalista.

Tomamos como ponto de partida para contextualizar o objeto proposto de investigação, enquanto antecedentes, o que já foi sistematizado por estudos de Silva (1997) e Chaves (2005) considerando que foram pesquisas tratadas no campo epistemológico.

Nos estudos realizados pela pesquisadora Silva (1997, p. 12), foi analisado um quantitativo de 74 produções, sendo: 21 da USP; 17 da UFSM; 16 da UFRJ; 12 da UNICAMP; 4 da UFMG e 4 da UFRGS e realizado o levantamento dos pressupostos epistemológicos tratados na produção científica. Estas produções foram provenientes de Programas de Mestrado em Educação Física e Esportes da USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG, considerando o período de 1988 a 1994. Silva (1997), fez o esforço de explicar a partir da classificação das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas nestes cursos e suas inter-relações com elementos históricos, econômicos e sociais que determinaram as produções de pesquisas daquela época.

A pesquisadora adotou como categorias metodológicas centrais, a unidade entre o todo e as partes, e principalmente, entre o lógico e o histórico. Na análise das estruturas internas das abordagens metodológicas identificadas nos textos das dissertações foram identificadas: Empírico analíticas (66,22%), fenomenológica hermenêutica (21,62%), crítico dialética (12,16%); a pesquisadora indicou os

⁷Tratamos da ontologia a partir de estudos desenvolvidos por Lukács (2013), Leontiev (1978) e Engels (1999).

principais elementos contidos nos níveis técnicos, teórico e epistemológico e ainda os pressupostos gnosiológicos e ontológicos das produções analisadas. (SILVA, 1997, p. 12).

Quanto à análise dos pressupostos ontológicos, Silva (1997) ao verificar a concepção de homem e sociedade tratada pelas investigações, apontou em seus resultados que no geral a concepção de homem vem sendo descontextualizada, por ter caráter a-histórico e expressa uma proposta de ser individual ou, no máximo pertencente a uma espécie. Em seus resultados a pesquisadora, ainda, aponta que o caráter social do homem aparece na maioria das vezes atrelado a papéis ou funções que desempenham na sociedade; a mesma encontrou um ponto em comum em todas as produções, que é a compreensão de um homem, que possui variáveis, que podem e devem ser medidas e quantificadas, e, quando possível, expostas num perfil. (SILVA, 1997, p. 149-150).

Outro estudo a ser destacado é o de Chaves (2005) que levantou um balanço crítico de 70 produções *stricto sensu* no campo da Educação Física, considerando uma investigação em quatro estados da região Nordeste (Alagoas, Pernambuco, Bahia e Sergipe) no período de 1982 a 2004.

A pesquisa de Chaves (2005) evidenciou a existência histórica de uma dominação ideológica no processo de formação de quadros de pensamento teórico, cujos interesses na pesquisa encontram limites que não ultrapassam a condição de construir consensos/consentimentos/submissão.

Quanto aos pressupostos ontológicos das produções, cuja análise recaiu na concepção de homem e sociedade, que foram investigados nas produções analisadas, Chaves (2005) expôs dados e sistematizou informações por áreas temáticas, que serviram de base para reconhecimento de concepções históricas que vêm sendo desenvolvidas pela área de Educação Física: Memória Cultura e Corpo (21%), Escola (20%), Formação Profissional e Campo de trabalho (19%), Epistemologia (09%), atividade física e saúde (07%), recreação/lazer (04%), Educação Especial (04%), Movimentos sociais (04%), rendimento de alto nível(01%), dentre outros.

Sá (2013) investigou a produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer de professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, no período de

1982 a 2012⁸, em seu trabalho, buscou identificar os sistemas lógicos que os pesquisadores desenvolveram nas produções de suas pesquisas, discorrendo sobre os limites e possibilidades para o avanço da produção do conhecimento na área.

A pesquisadora em sua investigação pode constatar que a produção do conhecimento dos professores investigados é predominantemente desenvolvida no sistema da lógica formal, e que a base científica em que se desenvolvem as pesquisas desses professores é contrária à base materialista, portanto, que a base teórica destes pesquisadores é guiada exclusivamente pelo movimento do pensamento subjetivo, não considerando as contradições impostas pela realidade histórica e social em que os objetivos estão inseridos, o que impõe um limite para promover procedimentos de análises e explicações sobre os objetos investigados.

Sá (2013) em sua investigação de estudos de doutorado encontrou uma quantidade de produções relativamente significativas, que partiram de uma base materialista e dos princípios da lógica dialética. Fazendo um comparativo, a autora pôde perceber os limites impostos nas investigações dos pesquisadores que têm como base a lógica formal, já que, essa base causa a debilidade e insuficiência nos processos de análises dos objetos, visto que não investigam seus objetos em sua totalidade.

Outra relevante contribuição no campo da epistemologia foi á pesquisa de Silva (2015) em que o pesquisador buscou conhecer a realidade em que se desenvolve a produção do conhecimento dos professores doutores efetivo do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia considerando os pressupostos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos, axiológicos.

Fundamentado na teoria marxista, o pesquisador tratou da seguinte pergunta investigativa: 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?

O objetivo desse pesquisador 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

⁸ Um relatório de pesquisa dos estudos de pós-doutoramento da pesquisadora, que foi produzido no interior do projeto EPISTEFNORDESTE, ao qual esta pesquisa também está vinculada. O resultado dessa pesquisa, que teve a orientação do Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, foi apresentado na FE/UNICAMP em 2013.

curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia.

O pesquisador aponta em sua conclusão as determinações externas que rebateram nas produções das ideias no âmbito da formação de professores do curso de Educação Física da UFBA foram: a) atraso e contenção proposital do desenvolvimento das forças produtivas no Brasil pelas metrópoles e condescendência de uma classe dominante débil e inerte; b) A constituição tardia da universidade brasileira e um projeto de educação superior voltada para as elites com dependência científica europeia e 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.

Silva (2015) finaliza seu relatório de mestrado afirmando que 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 vêm impedindo o ser humano de desenvolver as múltiplas capacidades e plenas condições de liberdade universal.

Alves (2017) em sua dissertação, embasada na base teórica do materialismo histórico-dialético, traz parte de estudos e investigações desenvolvidas no projeto EPISTEFNORDESTE/Bahia, e delimita sua investigação com o seguinte questionamento: Quais as contradições da produção do conhecimento dos professores que trabalham em cursos de Educação Física no estado da Bahia (1982-2012), considerando nexos e determinações contraditórias dos Planos Nacionais de Pós-graduação? O pesquisador utiliza como fonte, dados/informações, parte do mesmo banco de dados que estamos tratando; sua amostra e análise foi de

86 produções (teses e dissertações) de professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física do estado da Bahia no período de 1982 a 2012; esse pesquisador desenvolveu sua análise tendo como base os cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Alves (2017) aponta em seus resultados que a produção do conhecimento analisada possui um caráter predominantemente conservador e reacionário, com interesses atrelados a classe dominante e a serviço do capital, sendo 70% desenvolvida com base nas leis e princípios da lógica formal e apenas 30% com base na lógica dialética. O pesquisador, ainda, identifica determinantes históricos que explicam essa realidade, considerando a Política Nacional de Pós-graduação, destacam: a) o estado burguês, enquanto comitê responsável por gerir os negócios da burguesia, não pode traçar políticas públicas que atendam aos anseios da classe trabalhadora, tão pouco uma Política Nacional de Pós-graduação que coloque o conhecimento produzido nos programas de pós-graduação a serviço das necessidades de emancipação dos trabalhadores; b) o modo de produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento é marcado pela sua crescente dificuldade de valorização, o que o impele a impor à escala global o ajuste permanente fundomonetarista com o objetivo de reverter à queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração do trabalho, no contexto da qual a universidade e produção do conhecimento é colocada a serviço deste objetivo, cujas consequências são a constituição da universidade operacional e a integração da pesquisa ao capital produtivo; c) Os PNPG apresentam objetivos e diretrizes que orientam a pós-graduação de modo a fomentar a privatização e a mercadorização do conhecimento, o estranhamento do trabalho do professor/pesquisador, o produtivismo acadêmico e, conseqüentemente, uma lógica formal de se fazer ciência.

Para tratarmos sobre a concepção de Educação em Educação Física dentre os estudos antecedentes que tratam dessa temática, nos debruçamos na dissertação de Lordelo Silva (2011), intitulada: Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral, produção que está articulada ao LEPEL, enquanto pesquisa matricial que tratou de: “problemáticas significativas da formação de professores, da prática pedagógica, da produção do conhecimento e das políticas públicas”.

Silva (2011, p. 11) teve como objetivo em sua pesquisa a elaboração de uma teoria pedagógica da Educação Física como categoria da prática, partindo dos estudos das contradições e possibilidades do processo de organização do trabalho pedagógico, na produção do conhecimento, na formação acadêmica, na formação profissional e nas elaborações de proposições para políticas públicas.

O pesquisador em seu trabalho investigou a construção da teoria pedagógica da Educação Física, tendo como objeto de estudo as proposições pedagógicas da Educação Física que orientam a direção do processo de formação no interior das escolas públicas brasileiras. A sua problematização deu-se em torno das proposições pedagógicas da Educação Física, partindo da crítica à concepção de formação do homem (educação) e da concepção de projeto histórico da sociedade.

Silva (2011, p. 11) fez um estudo bibliográfico e documental de livros e artigos que tratam da pedagogia da Educação Física, o que possibilitou reconhecer as pedagogias mais sistematizadas e elaborar a crítica às proposições identificando seus elementos constitutivos, o estágio de desenvolvimento das mesmas, as aproximações com a teoria crítica da Educação e com o projeto histórico socialista. Em seu estudo, o pesquisador analisou os dados de cinco proposições pedagógicas da Educação Física: a Desenvolvimentista (GO TANI), "Saúde Renovada" ou promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES), construtivista (FREIRE), Crítico Emancipatória (KUNZ) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES). Silva (2011), em sua pesquisa realizou a crítica na concepção marxista, considerando a realidade concreta da escola pública Brasileira, destacando as escolas públicas do interior (recôncavo da Bahia) fazendo análises críticas à literatura especializada no campo da Educação Física.

Em seu estudo o autor aponta como resultados a prevalência, nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira, de uma concepção de formação unilateral (fragmentada), no que diz respeito à concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras. A maioria das proposições pedagógicas na Educação Física, com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico. A proposição que propõe a construção/consolidação da teoria pedagógica como categorias da prática e como elemento fundamental a formação *omnilateral*, se expressa na Educação Física na metodologia crítico- superadora.

Partindo dos seus resultados, Silva (2011) comprova que a concepção de formação unilateral⁹ do homem é a concepção de formação que vem orientando a direção do processo de formação das futuras gerações das escolas públicas brasileiras, atualmente. Ele afirma que esta concepção tem sido à base de apoio das principais teorias da Educação e das concepções pedagógicas e pedagogias elaboradas para a organização do sistema de ensino no Brasil.

Quanto à teoria pedagógica da Educação Física na análise dos achados, o pesquisador encontrou somente uma proposição pedagógica que defende uma concepção de formação *omnilateral*¹⁰, que deveria orientar a elaboração do projeto de escolarização, visando atender aos interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora.

Para o autor, a proposta crítico-superadora foi construída partindo de uma base histórica que defende a superação do sistema capitalista. É urgente a necessidade de implantação de projeto histórico socialista e uma proposição pedagógica que oriente a direção do processo de formação das futuras gerações das escolas públicas Brasileiras que considere a ontologia no processo de surgimento e desenvolvimento do homem.

Com base nesses estudos antecedentes da pesquisa, que apontam o que vem sendo investigado na produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física no Brasil, em especial na região nordeste e no estado da Bahia, destacando suas tendências teórico-metodológicas, sua lógica interna e seus condicionantes materiais históricos; e com base nos estudos sobre a concepção de formação humana e projeto histórico presentes nas teorias pedagógicas da educação física, identificamos a necessidade de avançar nos estudos sobre as concepções de educação e educação física na produção do conhecimento em educação física no estado da Bahia, a partir do banco de dados do projeto de pesquisa EPISTEFNORDESTE/Bahia.

Portanto, avançamos no próximo subcapítulo em apresentar os elementos teóricos que constituem a problematidade do problema de pesquisa.

⁹ Para Silva (2011, f. 67) formação unilateral é uma formação fragmentada, alienada e é essencial para manter a sustentação das bases do projeto de formação econômica capitalista.

¹⁰ O pesquisador toma a categoria "formação *omnilateral*" dos estudos de Mészáros (2005). A formação *omnilateral* defende a formação integral dos indivíduos, uma formação para o domínio da ciência, da técnica, da tecnologia, desenvolvendo as potencialidades amplas dos seres humanos.

1.3 PROBLEMATICAIDADE DO PROBLEMA: QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA INVESTIGATIVO, HIPÓTESE E OBJETIVOS DA PESQUISA

Nossa investigação parte da consideração de que o homem¹¹ é um ser histórico e social, que garante a sua existência produzindo a partir de suas necessidades. A produção dos bens materiais necessários à existência dos homens e mulheres está diretamente relacionada ao desenvolvimento da sua cultura, seu conhecimento, o que gera o desenvolvimento da ciência, das artes, etc. Esse princípio ontológico é parte fundamental de nossas investigações sobre as concepções de educação e Educação Física que vêm sendo tratadas na produção *stricto sensu* dos programas de pós-graduação no estado da Bahia.

Ampliando nossas reflexões sobre a possibilidade de dar tratamento ao objeto de investigação proposto, destacamos os estudos de Andery (2004, p. 11-13), que nos afirma que o processo de construção da existência humana (a criação de instrumentos, desenvolvimento de ideias e formas específicas de sua elaboração) é produto da interação do homem com a natureza, sendo as ideias resultado desta interação, são elas que revelam que tipo de relação o homem estabelece com a natureza e com o meio social e cultural em que se insere. As ideias, sendo produto da existência humana expressam as relações e atividades reais do homem, determinadas no processo de produção de sua existência. É o conhecimento humano, seja ele do senso comum, científico, teológico, filosófico, estético e etc., que denuncia as condições materiais de produção de um dado momento histórico.

O entendimento da ligação que ocorre entre a produção do conhecimento e o modo de produção é possível de ser assimilado se partimos da compreensão de que, o mundo da cultura é o resultado do processo de transformação da natureza, que acontece através do trabalho, sendo o conhecimento produzido uma exigência do processo de trabalho. Ao falarmos do trabalho de produção do conhecimento, estamos falando de um determinado tipo de trabalho, o trabalho não material, ou seja, aquele que produz ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades. (SAVIANI, 2008, p. 1).

Se considerarmos que o desenvolvimento do homem está atrelado a diversos determinantes e que o mesmo é motivado pela busca de satisfação de suas

¹¹ Trabalho com a categoria “homem” enquanto referência que expressa o gênero humano, que defendemos nessa produção investigativa.

necessidades materiais, poderemos chegar ao entendimento de que o desenvolvimento do mesmo e a evolução da sua história ocorrem a partir das necessidades materiais. A maneira como o homem satisfaz essa necessidade é através de relações que se desenvolvem de forma interdependente, (as ideias, o homem, a natureza, etc.), e neste processo o próprio homem se produz. (ANDERY, 2004, p. 12).

Nesse processo, ocorre a humanização onde o homem não só produz cultura, como apropria-se do patrimônio cultural da humanidade já existente.

A ciência é uma forma de conhecimento produzido, que sofre as determinações advindas de necessidades materiais do homem em cada momento histórico. A produção do conhecimento que se desenvolve nos diversos campos científicos, tem suas bases plantadas nas primeiras formas de organização social. Em diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico existe a relação entre a necessidade humana e o conhecimento produzido historicamente. (ANDERY, 2004, p. 13).

Segundo a pesquisadora, por tentar explicar a realidade, a ciência é caracterizada por ser uma atividade metódica que busca atingir seu objetivo através de ações possíveis de serem reproduzidas. Na ciência, há um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que se constitui pelo método científico, e que exige determinado trabalho e é este que sustenta um conjunto de regras de ação, de procedimentos da prática dos indivíduos para que se construa o conhecimento científico nos diversos campos da ciência (ANDERY 2004, p. 14).

O conhecimento que gera o processo de construção da ciência e o seu produto, geram novas possibilidades de ação humana, havendo alteração no modo como acontece a interferência da atuação do homem sobre a realidade. (ANDERY, 2004, p. 14).

A respeito do método científico que gera as possibilidades de produzir conhecimento, devemos também considerar que o mesmo é historicamente determinado, pois este é reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais e que são por estas influenciadas. Estes se transformaram no decorrer da história, considerando a existência de diferentes interesses e necessidades que também geraram diferentes concepções, tais como: concepções de homem, de sociedade, de natureza, de conhecimento, e, portanto, há diferentes métodos, o que nos leva a

diferenças teórico-metodológicas num mesmo momento histórico e numa mesma sociedade. (ANDERY, 2004, p. 15).

O trabalho desenvolvido pelos homens e mulheres coloca perante o conhecimento produzido, determinadas tarefas que têm problemas, cujas soluções dependem do conhecimento que precisa avançar. A questão que queremos destacar é justamente a que nos coloca por reconhecer as bases que geram as contradições¹² na produção do conhecimento a ser analisada. Considerando que a teoria que fundamenta e que põe em movimento o conhecimento é fundada em determinado interesse de classe, podemos assim reconhecer que a teoria apenas reflete o mundo e generaliza a experiência prática da humanidade que tem movimento a partir da luta de classes.

Com esse fundamento podemos dizer que a teoria, ao generalizar a prática exerce sobre ela uma influência recíproca, contribuindo para determinado desenvolvimento da produção do conhecimento. Considerando a concepção de homem e sociedade que tomamos como categorias ontológicas para analisar as produções *stricto sensu* dos professores pesquisadores do estado da Bahia da área de Educação Física, entendemos que, o caminho da prática humana dessa produção nos permite reconhecer para onde se desenvolve na luta de classes os interesses dessa produção e as possibilidades de intervenção na realidade.

Todo conhecimento produzido é engendrado na luta de interesses de classes, que se apresenta a partir dos interesses do capital, que movimenta todo um ideário de sociedade. As contradições que podemos considerar na produção do conhecimento no modo de produção que são regidas pelo capital se encerram em produções de pesquisas que não colocam o homem atuando sobre os objetos no mundo material, mas confrontando-os, comparando-os e abstraindo do casual e secundário.

Por desconsiderarem as contradições engendradas na sociedade capitalista, as produções nem sempre expõem a importância objetiva do objeto investigado no mundo material e ainda, e a conexão do objeto com o modo de produção não capta

¹² Desenvolvemos a categoria contradição a partir de Cheptulin (1982, p. 289) que coloca a contradição enquanto “unidade dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente “[...] o caráter relativo de cada unidade concreta manifesta-se igualmente na coincidência incompleta dos contrários.” É nas contradições em que se colocam os fenômenos na realidade na sociedade capitalista que é possível reconhecer a “produção do aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade”.

a historicidade do objeto, e ainda seu lugar nas relações humanas do trabalho que funda a produção da vida humana.

Nesse sentido, na investigação que propomos, as concepções de educação e Educação Física desenvolvidas pelos professores em suas pesquisas, possuem relações e determinações de pressupostos ontológicos (concepção e homem e sociedade), que tem múltiplas determinações provenientes da concepção de projeto histórico que o pesquisador defende.

Conhecer, compreender para explicar o objeto dessa investigação nos impõe a necessidade de fazer a distinção entre a forma de manifestação do objeto para evidenciar a sua real constituição na produção do conhecimento na área de Educação Física.

Para explicar a hegemonia pedagógica que prevalece nos interesses das concepções de Educação Física, que aparece na produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física da Bahia, tomamos referências da pesquisa de Silva (2011, p. 45)¹³, que coloca que a:

Concepção de formação é a base sobre a qual se configuram as principais teorias da educação, teorias educacionais, concepções pedagógicas e/ou pedagogias construídas pelos intelectuais a serviço da burguesia para a organização do sistema de ensino no Brasil. Isso porque essa concepção de formação atende a exigência da burguesia para o tipo de homem necessário a manutenção da ordem burguesa ou modo de produção capitalista.

Portanto, a concepção de Educação Física determinada por pressupostos ontológicos tratados em pesquisas já realizadas em programas *stricto sensu* nos permitem a identificação de interesses de projetos societários, que vêm sendo desenvolvida no campo educacional e mais especificamente na área de Educação Física, onde o conhecimento produzido apresenta limites e possibilidade para analisar e explicar a realidade, bem como, propor iniciativas de superação dos problemas evidenciados.

Considerando a necessidade de aprofundar estudos epistemológicos, levantamos três questões norteadoras para desenvolver essa proposta de investigação:

¹³ Silva (2011) em sua dissertação de mestrado trata da crítica pedagógica da Educação Física, para além da forma unilateral, expondo uma análise das concepções de Educação Física e traçando um paralelo sobre as teorias da educação desenvolvidas por Saviani (2003).

1. Qual o volume, e a característica mais geral da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018, a partir de uma análise bibliométrica?
2. Quais os pressupostos ontológicos das concepções de educação sustentadas pela produção do conhecimento *stricto sensu* de professores de Educação Física, que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018?
3. Quais os pressupostos ontológicos das concepções de Educação Física sustentadas pela produção do conhecimento *stricto sensu* de professores de Educação Física que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018?

Mediante essas questões, alicerçamos uma pergunta síntese para levantar a pergunta investigativa: **quais os pressupostos ontológicos que alicerça as concepções de Educação e Educação Física tratados na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham em cursos de Educação Física no estado Bahia, considerando o período de 1982 a 2018?**

Partindo do balanço de estudos e pesquisas que constituem os antecedentes dessa investigação, lançamos como hipótese, o pressuposto de que a concepção de formação fundada pelos interesses da formação econômica capitalista tem sido à base de apoio da elaboração das principais teorias da educação e que por fundaremas concepções pedagógicas e/ou pedagogias elaboradas para a organização do sistema de ensino brasileiro, vem colocando a área de Educação Física refém historicamente de um processo que gera a concepção de educação e suas abordagens pedagógicas apoiadas em princípios que apontam para a formação unilateral.

Para orientar o processo de investigação lançamos o seguinte **objetivo geral**: reconhecer os pressupostos ontológicos das concepções de educação e de Educação Física tratados na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham em cursos de educação física no estado Bahia, considerando o período de 1982 a 2018.

Elegemos para atender o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

1. Reconhecer as características mais gerais a partir de uma análise bibliométrica do volume da produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores de Educação Física, que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018.
2. Reconhecer os pressupostos ontológicos das concepções de educação e educação física, sustentadas pela produção do conhecimento *stricto sensu* de professores de Educação Física, que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018.
3. Reconhecer, a partir de pressupostos ontológicos encontrados na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores de Educação Física, que trabalham em cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018, qual a concepção de Educação e Educação Física que prevalece na produção analisada.

1.4 MÉTODO INVESTIGATIVO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que propomos realizar é do tipo documental exploratória e têm como aporte para substanciar o método de análise investigativa, fundamentos aproximados de estudos que se apoiam no materialismo histórico e dialético. Partimos da necessidade de subsidiar a investigação pela abordagem deste aporte teórico-metodológico por considerarmos como o mais adequado para obtenção de resultados objetivos e verdadeiros, considerando a necessidade de desenvolver processos de análise epistemológica em duas categorias: Concepção de Educação e de Educação Física, enquanto categorias que podem ser discutidas a partir da ontologia.

Partimos do pressuposto de que o método do pensamento tratado com fundamentos do materialismo histórico-dialético contribui para levantamento de um conjunto de leis que permitem ao pesquisador captar a realidade do objeto da investigação, reconhecendo que as mesmas têm sua origem no reflexo da realidade

objetiva. Isto significa que as categorias que constituem a base ontológica permitem reconhecer o reflexo na consciência das leis e formas da realidade concreta. Portanto, partindo desse princípio, os procedimentos dessa investigação se baseiam em três graus de desenvolvimento lógico da pesquisa científica, conforme Kosik (1995, p. 37):

1. **Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material investigado.** Nesse processo se encontram incluídos, dados históricos aplicáveis e disponíveis (esse processo vem se desenvolvendo desde o momento inicial exploratório da pesquisa); este é anterior à elaboração dessa proposta de investigação e substanciou a elaboração do projeto ora proposto, considerando uma análise dos antecedentes investigativos sobre o objeto proposto.
2. **Análise das formas de desenvolvimento do material investigativo sobre o objeto.** Esse processo de sistematização e organização de informações e dados foi elaborado para atender ao processo de análise e se alicerça em seis momentos de investigação do objeto que expomos abaixo:

1º. Momento abarcou:

- a) Identificação das IES que possuem cursos de Educação Física na Bahia. Foi utilizado o site do E-mec (<http://www.emec.mec.gov.br>). Esses dados são expostos no quadro 01 que é apresentado no capítulo IV.
- b) Levantamento do corpo docente pela lista de professores levantada nos sites das instituições por meio de e-mail e telefones.
- c) Identificação e levantamento 132 produções *stricto sensu* de professores que trabalham com a formação de professores de Educação Física no estado da Bahia, considerando o período de 1982 a 2018 (Apêndice A – Quadro 02). Desta amostra, identificamos 65 produções que compuseram o processo de **análise bibliométrica** (caracterização das produções *stricto sensu* com exposição de quadros, tabelas e gráficos), que contribuíram para responder, enquanto campo empírico, ao processo de investigação) e a **análise da base ontológica**. Esta base foi elaborada a partir da identificação e levantamento de pressupostos ontológicos, considerando as categorias destacadas da “Matriz Epistemológica”: **concepção de educação e concepção de**

Educação Física. As demais produções, em torno de (51,12%) não foram consideradas porque não atenderam a condição de responder ao objeto proposto, pois seu objeto de estudo não trata da Educação, portanto, não estabelece relação direta ou indireta com o este estudo. (Quadro 03 – Apêndice B)

2º. Momento: Elaboração de quadro em *excel* com (32) campos epistemológicos¹⁴ constitutivos das produções *stricto sensu*, considerando destaque para as categorias: concepção de homem e sociedade, concepção de Educação e concepção de Educação Física, tratadas nas produções. (Quadro 04 – Apêndice C).

3º. Momento: Elaboração do ***substrato material objetivo e concreto dos traços da realidade objetiva***¹⁵, considerando a sistematização de três campos (concepção de homem, concepção educação e concepção de Educação Física), extraídos da Matriz Epistemológica. Estes dados se agrupam por (concepção de homem e sociedade, concepção de Educação e concepção de Educação Física), categorias expostas no quadro 05. (Quadro 05 – Apêndice D).

4º. Momento: Nesse momento foi elaborado o quadro (quadro 06 – Apêndice E) destacando os pressupostos ontológicos das produções para levantar a concepção de educação e a concepção de Educação Física. Esse procedimento permitiu a

¹⁴ Para compor esse quadro tomamos como referência um instrumento de coleta de dados e informações desenvolvidos pela pesquisa EPISTEFNORDESTE (2010-2015), denominada de Matriz Epistemológica. Este instrumento foi construído a partir de unidades básicas propostos por Bengoechea e outros (1978 *apud* Gamboa, 1996, p. 50-58) que denominou de “*Esquema para el analisis paradigmático*” e que Gamboa adaptou para “ESQUEMA PARADIGMÁTICO” – a lógica constituída, em sua produção de tese (1996). Para Sánches Gamboa a unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos o qual sempre ocorre em todo processo de pesquisa científica. “Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento – qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna – que inclui o nível de estruturação e coerência interna – que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam maneiras de agir e de omitir”. (BENGOECHEA et. al. 1978 *apud* GAMBOA, 1996, p. 54) Embora o termo “paradigma” tenha relações com determinadas propostas científicas que não consideramos nesse estudo, apenas fazemos referência de que o pesquisador Sánchez Gamboa o utilizou em sua tese, fazendo ressalva do sentido específico de sua necessidade teórico-metodológica, considerando a necessidade de pautá-lo por novos contextos de pesquisa no campo da dialética. (1996, p. 61) Anexo (A)

¹⁵ Na tese de Sá (2009, f. 61), em que foi desenvolvida análise epistemológica do resumo de teses e dissertações de estudos do lazer no Brasil, é definido o substrato material e concreto dos traços da realidade objetiva, como sendo um momento de processos de desenvolvimento de síntese que permite obter elementos das produções *stricto sensu*, cuja “lógica significa o meio através do qual o pensamento realiza a tarefa de apropriar-se do real em toda a sua objetividade”, considerando fundamentos na íntegra, levantados nas produções, com indicativos de páginas.

elaboração de sínteses para responder à pergunta investigativa e atingir os objetivos dessa investigação.

5º. Momento: Constitui a elaboração de textos teóricos para sustentação dos capítulos, cujo material lido e fichado atendeu à investigação conforme recomendações metodológicas de Severino (2007, p. 204 - 205).

6º. Momento: Elaboração do relatório final da pesquisa para responder a proposta do relatório dissertativo.

3. Investigação da coerência interna do objeto. Com esse grau de desenvolvimento do pensamento foi possível elaborar as sínteses mais densas, isto é, conceber a determinação de unidade das várias formas de desenvolvimento dos objetos das produções *stricto sensu*.

Esses três passos se desdobraram em procedimentos de análises que nos permitiram apontar aspectos e laços universais da realidade da produção do conhecimento *stricto sensu*, que vem sendo realizada por professores de Educação Física no estado da Bahia.

Analisando os campos da matriz epistemológica – concepção de homem, concepção de educação e concepção de Educação Física, desenvolvemos os nexos e relações para obter a possibilidade de reconhecer as bases ontológicas das produções e a partir destas destacar as concepções de homem e sociedade que prevalece nas (65) produções analisadas.

1.5 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

O método de exposição do conteúdo desta produção tem a preocupação em mostrar o caminho que percorremos para tratar do tema que resultou na conclusão desta dissertação de mestrado, que analisou a CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO STRICTO SENSU DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DA BAHIA DE 1982 A 2018.

No primeiro capítulo, introdução dessa produção, trago informações sobre a

articulação desta pesquisa, as produções de mesma temática que a antecedem, o método de investigação e todo o procedimento da pesquisa, bem como o método de exposição.

O segundo capítulo intitulado FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA FORMAÇÃO HUMANA é sistematizado em dois subcapítulos, onde, no primeiro, O TRABALHO ENQUANTO FUNDAMENTO DA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA VIDA HUMANA, discorremos sobre fundamentos ontológicos que explicam porque o trabalho é um fundamento da formação da produção da existência da vida. Nesse subcapítulo, nos apropriamos de estudos que buscam de forma sintetizada trazer as ideias desses autores para subsidiar nossas afirmações. Dentre os pesquisadores, nos apropriamos das obras de Engels (1993), Leontiev (1978), Göellner (1982), Lukács (2013). Estes autores nos possibilitam entender como se dá o desenvolvimento da formação humana, e por isso nos debruçamos sobre os seus estudos.

No segundo subcapítulo, o qual nós intitulamos O PAPEL DO CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA (DAS FORMAS MENOS ELABORADAS ÀS MAIS ELABORADAS - A CIÊNCIA), discorreremos sobre a importância da educação no processo de humanização, para dar sustentação as nossas afirmações nos apropriamos dos estudos de Saviani (2013), Frigotto (2000).

No terceiro capítulo, intitulado EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETOS HISTÓRICOS EM DISPUTA NA SOCIEDADE DE CLASSES, apresentamos uma síntese sobre as teorias da Educação e as metodologias do ensino da Educação Física, considerando o contexto da luta de classes, na sociedade capitalista. Para fins de organização, também realizamos esforço de síntese em dois subcapítulos.

Iniciamos, no primeiro subcapítulo, do PROJETO DE EDUCAÇÃO QUE VEM SENDO ENGENDRADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA, discorrendo sobre a disputa de projetos de educação que vem sendo engendrado na sociedade capitalista, em especial, aquela que é travada no âmbito do confronto das ideias. No segundo subcapítulo que trata do PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMBATE PELA FORMAÇÃO HUMANA avançamos na reflexão sobre as principais metodologias do ensino da Educação Física e como elas expressam um movimento de disputa pela direção da formação humana, na nossa sociedade brasileira, dividida em classes, onde os interesses são antagônicos. Para tanto, nos valemos dos estudos de Saviani (1999), Freitas (2012), Frigotto (2000), Mészáros (2008),

Silva (2011), Taffarel (2009), Taffarel (2012); pesquisadores que vem promovendo acúmulos teóricos neste campo e que, portanto, nos fornecem subsídios para este debate.

No quarto capítulo, intitulamos CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO STRICTO SENSU DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA, destacamos nossa investigação sobre as produções stricto sensu que foram levantadas, considerando três movimentos de análise já descritos nos graus de desenvolvimento do pensamento científico da investigação.

Nesse capítulo destacamos nossa investigação sobre as produções stricto sensu que foram levantadas, considerando três movimentos de análise já descritos nos graus de desenvolvimento do pensamento científico da investigação. No primeiro subcapítulo, levantamos uma caracterização bibliométrica sobre 132 produções, sendo 32 teses e 100 dissertações. Esse momento de análise nos permitiu reconhecer um processo mais amplo do balanço das produções dos professores/pesquisadores. Na segundo subcapítulo, apresentamos uma sistematização de análise da base ontológica. Esta base foi elaborada a partir da identificação e levantamento de pressupostos ontológicos, considerando as categorias destacadas da “Matriz Epistemológica”: concepção de educação e concepção de Educação Física. Na primeira seção deste subcapítulo, tratamos dos pressupostos ontológicos das produções que desenvolvem uma concepção de educação não-crítica na área de Educação Física e na seção seguinte, tratamos dos pressupostos ontológicos das produções que desenvolvem uma concepção de educação Crítica na área de Educação Física.

Por fim, no quinto capítulo, trazemos nas considerações finais, o resultado das análises, e a discussão dos mesmos; Apoiados nos referenciais teóricos, partimos para a retomada da discussão da hipótese e discussão da mesma.

2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo tratamos dos fundamentos ontológicos da formação humana, considerando que nossa investigação versa sobre a necessidade de reconhecer na produção do conhecimento, a concepção de educação e educação física, considerando as relações que os pesquisadores desenvolvem em suas produções. Para tanto, reconhecemos que não seria possível dissociar a produção do conhecimento da ontologia do ser social, pois o conhecimento é resultado da relação do homem com a natureza, e com os outros homens e mulheres, pela mediação do trabalho, movidos por necessidades materiais.

Ao estudarmos sobre as concepções de educação e educação física defendidas por mestres e doutores das instituições de ensino superior do estado da Bahia, devemos considerar que as concepções sofrem relações e determinações de pressupostos ontológicos que sustentam a concepção de educação e educação física. Estas possuem múltiplas determinações históricas que são provenientes das relações de produção que o pesquisador defende enquanto interesse científico.

Discorreremos sobre fundamentos ontológicos, enquanto uma síntese de processos históricos que explicam como se desenvolveu a formação humana. Para isso, nos apropriamos de estudos que abordam o tema e buscando de forma sintetizada trazer as ideias dos autores para subsidiar este capítulo. Dentre os autores, nos apropriamos das obras de Engels (1993), Leontiev (1978), Göellner (1982), Lukács (2013), Saviani (2013), Frigotto (2002). Estes autores nos possibilitam entender como se dá o desenvolvimento da formação humana, por isso consideramos a importância nos fundamentarmos em seus estudos.

Para explicar como o homem tornou-se homem no processo evolutivo do gênero humano, tomamos como base a teoria da evolução da espécie, onde Darwin considera o homem como: “produto da evolução gradual do mundo e tem sua origem no reino animal”. (LEONTIEV, 1978, p. 1). No decorrer deste capítulo discorreremos sobre os estágios que levou os antecedentes da raça humana à passagem de homem, destacando a importância da categoria trabalho, enquanto atividade vital humana, a importância da atividade no estudo do desenvolvimento humano, e sua evolução como ser social e, por fim, como se dá contribuição da educação no processo de humanização.

Ao sistematizar esse capítulo, desenvolvemos duas seções, considerando que a primeira discorre sobre fundamentos ontológicos que explicam porque o trabalho é um fundamento da formação da produção da existência da vida humana. Na segunda seção discorreremos sobre o papel do conhecimento no processo de produção da existência (das formas menos elaboradas as mais elaboradas – a ciência).

2.1 O TRABALHO ENQUANTO FUNDAMENTO DA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA VIDA HUMANA

Para explicar como o homem tornou-se homem nos apoiamos na teoria da evolução das espécies (1859)¹⁶, segundo a qual, todas as espécies originam-se de ancestrais comuns, explicando a diversidade da vida a partir da sua unidade e pela sua história. Partindo da “não vida”- (vida inorgânica), a possibilidade de algumas vidas e por fim a diversidade atual.

Sobre a base ontológica da formação humana, tomamos como ponto de partida a importância do processo evolutivo que possibilitou o homem chegar ao estágio de hominização¹⁷, pois segundo Leontiev (1987, p. 1), “o homem tem sua origem no reino animal, e é ‘um produto da evolução gradual do mundo’”.

Partindo de nossa base teórica, que sustenta que o homem diferencia-se muito dos outros animais, por possuir natureza social e histórica e que o processo de hominização provém da vida em sociedade e da cultura criada pela humanidade, nos perguntamos, se o homem pertence à natureza, assim como os outros animais, qual a chave para o entendimento do processo de hominização? Como ocorreu processo evolutivo?

Para nos aproximarmos de como ocorreu esse processo, dialogamos com as ideias de Engels¹⁸ que também parte da teoria da evolução (1859). Segundo Engels (1990, p. 26), no período terciário em uma região da zona tropical vivia uma raça

¹⁶ Teoria formulada na segunda metade do século XIX (1859), pelo cientista inglês Charles Darwin, no livro “A origem das espécies”, que vem sendo aperfeiçoada pelos pesquisadores, sendo aceita pela maioria dos cientistas. A teoria da evolução tem oposição ao criacionismo, e parte do princípio de que o homem é o resultado de um lento processo de mudanças.

¹⁷ Entendendo que o processo de hominização é parte da função do trabalho, uma vez que o trabalho criou o homem em um processo histórico que promoveu mudanças profundas na sua própria estrutura orgânica.

¹⁸ Friedrich Engels e sua obra o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1990).

particular de macacos antropomorfos, seriam os nossos antepassados. Estes eram cobertos de pelos, tinha barba e orelha pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas e o mais relevante é que eles apresentavam desenvolvimento muito superior a outras raças.

O autor esclarece que esse desenvolvimento deve ser atribuído ao estilo de vida que essa raça de macacos levava. A utilização das mãos ao trepar tinha que desempenhar funções distintas das dos pés, e a liberação das mãos contribuiu para a formação de uma postura mais ereta, considerado o passo decisivo para a transição do macaco em homem.

Para Engels (1876, p. 28), a princípio, a posição ereta tornou-se uma norma para todos os membros da espécie. Em seguida, o trabalho a tornou necessidade, o que possibilitava a liberação das mãos e a realização de tarefas cada vez mais variadas e complexas, podendo verificar nesta raça a separação de funções entre as mãos e os pés.

O autor destaca que existia uma distância enorme entre as mãos dos macacos, até mesmo os antropóides, da mão do homem, que foi se aperfeiçoando ao longo dos anos em que a humanidade se desenvolveu; mas esse aperfeiçoamento somente pode ocorrer através do trabalho, que sempre exigiu adaptação a novas e complexas funções, ocorrendo à transmissão hereditária e um aperfeiçoamento especial não só da mão, como todo o corpo unido por ele, pois o aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta exerceram certa influência sobre outras partes do organismo. (ENGELS, 1990, p. 28-29).

Até aqui tratamos do processo de hominização partindo das ideias de Engels, Para avançarmos um pouco mais e adentrarmos no processo de humanização, nos apropriamos das ideias de Leontiev, que avança com relação à Engels, já que, fornece informações relevantes para o entendimento do desenvolvimento humano, explicando o processo de hominização e humanização.

A teoria da evolução (1859) nos afirma que, bilhões de anos foram necessários para as espécies ancestrais do homem viesse a hominizar-se. Para a compreensão de como ocorreu o processo dos antecedentes da raça humana ao processo de hominização, é necessário falar dos três estágios, que sistematizamos a partir de estudos de Leontiev (1978, p. 1):

1. Preparação biológica do homem – Onde os seus habitantes, os australopitecos eram animais que levavam uma vida gregária, conhecia a posição vertical, utilizavam utensílios rudimentares, comunicavam-se entre si de forma primitiva. As leis da biologia eram determinantes. (Fase do fim da era terciário e início da era quaternário);
2. O da passagem ao homem – Do aparecimento do pitecantropo ao período do homem de Neanderthal. O início da fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho e de sociedade. Apesar das leis biológicas ainda serem determinantes, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. O desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção;
3. O aparecimento do tipo do homem atual – O homo Sapiens. Etapa essencial, a viragem. A evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas, lentas e transmitidas hereditariamente. As leis sócio-históricas são determinantes.

E importante esclarecer que ao chegar à condição de homem, o mesmo ainda continua sob a ação das leis da hereditariedade e que sua natureza ainda sofre mudanças, portanto, ainda está sobre ação das leis biológicas, mas, não são elas que determinam hoje o desenvolvimento sócio histórico do homem e da humanidade. Aqui é necessário o entendimento de que as aquisições no processo de evolução do homem e da mulher não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim, por uma forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes, através do trabalho, atividade criadora e produtiva do homem.

Segundo Leontiev (1978, p. 3) “A hominização, enquanto mudança essencial na organização física do homem termina com o surgimento da história social da humanidade”. Desde o principio da história da humanidade, o homem sempre esteve em processo transmissão de modificação de suas aquisições para as gerações posteriores, o que permitiu a continuidade do progresso histórico.

É o trabalho enquanto atividade criadora e produtiva que possibilita ao homem à fixação e transmissão as gerações seguintes das aquisições da evolução. Engels sua obra “afirma que o trabalho ‘é a condição básica e fundamental de toda vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem””. (ENGELS, 1876, p. 23).

Devemos considerar que os seres humanos trabalham por necessidade, já que não encontram na natureza o necessário para sua sobrevivência, precisam transformá-la.

Dentre as principais características que diferencia o homem dos outros animais é a necessidade de produzir continuamente a sua própria existência e adaptação da natureza a si, transformando-a, esta transformação ocorre através do trabalho. (SAVIANI, 1984, P. 1)

Uma atividade exclusivamente humana, visto que, que os animais até podem exercer algumas atividades, mas existe uma enorme diferença entre o homem e os demais animais. É fato que as atividades que os animais exercem, por mais que possa parecer uma obra que demande uma grande inteligência, são determinadas biologicamente, fazem parte de sua estrutura orgânica. Eles não aprendem a desenvolver sua atividade determinante; já nascem sabendo executá-la com enorme precisão, porque já está gravado no seu código genético.

Marx (2013, p. 211) nos explica essa especificidade do trabalho ao afirmar que:

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

Os demais animais também não podem extrapolar essa sua atividade, isto é, só produzem de acordo com sua própria determinação biológica, não pode produzir conforme a atividade de outras espécies. Não adianta tentar ensinar um cachorro a comer com garfo e faca, é uma atividade que extrapola sua determinação biológica. Já o homem, por ser determinado por leis sócio-históricas, por sua produção ser social, ideal e histórica, pode produzir de acordo com qualquer espécie, pode desenvolver uma gama de variadas atividades, se transmitidas em um processo educativo.

A respeito da função do trabalho nesse processo, considerando que estudos comprovam que o trabalho é a chave do processo de humanização. O trabalho teve papéis diferentes nos estágios da evolução humana, onde, num primeiro momento no estágio de hominização ele influenciava diretamente no desenvolvimento

morfológico do homem, posteriormente após o processo de hominização, ao chegar ao estágio do Homo Sapiens, o trabalho adquire um novo papel, interferindo diretamente no desenvolvimento da cultura humana.

A princípio o trabalho, a vida coletiva, a necessidade de comunicar-se e com ele o surgimento dos símbolos, da palavra articulada foram sendo fatores geradores da base ontológica do desenvolvimento da humanidade. Com o passar do tempo, e a especialização do trabalho, a necessidade de realizar atividades em condições coletivizadas, tornou-se indispensável ao homem à comunicação, o que gerou grande transformação do órgão da laringe, já que os nossos ancestrais o tinham em condições pouco desenvolvidas; esse órgão transformou-se gradualmente, transformando-se em modulações mais perfeitas e os órgãos da boca pode ir aos poucos pronunciando sons articulados.

Segundo Engels, (1876, p. 07-08) esse movimento exerceu influência direta em todo organismo desta raça e em especial no cérebro, o que possibilitou a transformação gradual do cérebro dos nossos ancestrais para a condição atual.

Goellner (1992, p. 288) no texto que trata da categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano, diz que o estudo do desenvolvimento humano esta atrelado ao estudo da categoria atividade, e com esta afirmativa rompe com o pensamento metafísico hegemônico. A autora embasa-se no materialismo histórico e na lógica dialética, compreendendo o ser humano a partir da história e do seu potencial criador. Segundo a autora, a atividade é uma forma de apropriação para o homem modificar a realidade e é esta que mediatiza a ação humana na natureza, inerente e humana quando consciente.

A prática social é à base do conhecimento humano, está no decorrer da produção da existência humana, faz surgir tarefas cognitivas que desenvolve as funções psíquicas e através dela deve-se demonstrar a verdade, a realidade e o poder do pensamento. No processo de mediatização entre os indivíduos e a natureza, os indivíduos têm reações ativas, desta forma, podemos eliminar a ideia de influência unilateral do objeto sobre o indivíduo, já que, a partir desse processo que se realiza a atividade.

Ao falar de desenvolvimento humano é necessário esclarecer que o mesmo desenvolve-se a partir da organização que faz do seu processo histórico, como é assimilado o mundo objetivo que é modificado pelas gerações, como acontece à apropriação e como esse processo reflete-se no psiquismo. Considerando que esse

processo não acontece de forma linear e progressiva, mas através de saltos qualitativos e o que indivíduo não é entendido de maneira estanque, mas dinâmico, tendo a atividade como função essencial nesse sentido, na medida em que, organiza a própria vida.

Para entendermos como se forma o psiquismo enquanto um reflexo subjetivo da realidade objetiva, é necessário analisar a relação do homem com o trabalho, pois este é parte da hominização. É na relação de mediação entre o homem com o trabalho que se dá o desenvolvimento do psiquismo humano que é diferente do psiquismo animal, já que este não é provido de consciência. Para Leontiev *apud* Göellner (1992, p. 289), o psiquismo se caracteriza como reflexo da realidade concreta das relações que existem entre ela e o sujeito.

A percepção enquanto reflexo sensorial direto da atividade é uma etapa e uma forma básica de conhecimento que aperfeiçoa e evolui o histórico do homem. A consciência é sempre originária da atividade. A atividade em contato com a realidade objetiva transforma-se e subordina-se a ela, cristalizando-se em produto. É a imagem consciente que assume a função de medida ideal que se coisifica na própria atividade.

Primeiro as imagens psíquicas produzidas pela atividade, à consciência, revela ao sujeito o mundo que o rodeia, posteriormente a atividade se converte em objeto da consciência e ao viver coletivamente o homem torna-se consciente de seus atos e dos atos dos outros homens.

Esse fato é que dá possibilidade de surgimento das ações e operações, que transcorrem na mente e no 'plano da consciência', daí a consciência liberta-se da imagem sensorial prática da atividade externa e começa a dirigi-la.

Segundo Göellner (1992, p. 290), as pessoas não percebem a realidade de forma igual, isso porque a apreensão do real objetivo acontece de acordo com o tipo de relação que é estabelecida entre o sujeito e a atividade, e esta inserida na coletividade.

O processo de apropriação do conhecimento efetiva-se tendo como suporte a atividade prática, que é orientada por objetivos práticos, que, quando direcionados ao conhecimento tem como produto o pensamento, que não é limitado pela simples apreensão direta da realidade, tendo a linguagem aí a função de reforçar e generalizar os processos cognitivos, já que ela é produto das cristalizações da sociedade e por isso inacessível à percepção direta. O conhecimento acontece pela

mediação do pensamento que pressupõe a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas, dentro do processo do trabalho. (GÖELLNER 1992, p. 290).

A internalização é a reconstituição interna de uma operação externa, que não acontece de uma transição simples da atividade externa para o plano interior da consciência, mas na formação do próprio plano.

Para explicar este processo, nos apoiamos em Vygotsky, ao afirmar que:

O processo de interiorização tem sua essência na passagem da função psíquica superior ao plano individual e acontece, num primeiro momento, a partir do nível social (interpsicológico). Dai ser possível afirmar que a construção do conhecimento e da cultura se dá, a princípio, num plano social e posteriormente, num plano individual. (VYGOTSKY APUD GÖELLNER, 1992, p. 290).

Ao tratar da personalidade a autora apropria-se das ideias de Leontiev, que considera a personalidade como aspecto e produto da atividade. Leontiev *apud* Göellner (1992, p. 290), afirma “o homem entra na história (e a criança na vida) como indivíduo dotado de determinadas propriedades e capacidades inatas e somente se converte em personalidade como sujeito das ações sociais”. A autora tratando da personalidade reforça:

Tal como a consciência, a personalidade é engendrada a partir da atividade do homem no seu processo de existir e o indivíduo é um produto filo e ontogenético de determinadas condições externas, é produto do desenvolvimento da vida em interação com o meio e assim se afirma por viver coletivamente, na esfera do social.” (GÖELLNER 1982, p. 90).

A base real da personalidade do indivíduo é o conjunto de suas diversas atividades. A personalidade um produto avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem, determinado por suas relações. A respeito das implicações pedagógicas, Vygotsky *apud* Göellner (1992, p. 291) diz que:

O homem primeiro apropria-se das relações estabelecidas socialmente, para depois internalizá-la, sendo assim, o papel do adulto no desenvolvimento da criança é de mediatizar a relação da mesma com o mundo que a rodeia, pois é através do adulto que a criança efetiva as primeiras aprendizagens, sendo ele a ponte que o liga com o mundo, visto que as ações da criança são dirigidas a objetos e pessoas. Partindo desta consideração é que devemos abordar o processo a contribuição da educação no desenvolvimento do homem.

Um fator é preponderante é que o processo de humanização não pode ocorrer de forma isolada, assim, Leontiev (1978, p. 3) afirma que:

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Assim, se uma criança em seu estágio de desenvolvimento, for separada da sociedade e seu fenômeno, certamente, irá desenvolver-se ao nível dos animais, não desenvolvendo a linguagem, o pensamento e seus movimentos, ou seja, não irá atingir o nível do homem humanizado. O que para Leontiev (1978, p. 4), prova que as aptidões¹⁹ e caracteres especificamente humanos não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas sim através do processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores, o que justifica o fato dos homens atuais, independente da sua etnia, possuírem determinações elaboradas no período de formação do homem, que possibilita perante condições adequadas o processo de humanização, o que não ocorre no mundo dos animais.

Então o homem, em seu processo de humanização, tem o trabalho como influência direta no desenvolvimento da cultura humana. A produção de bens materiais esta diretamente relacionada ao desenvolvimento da cultura do homem, seu conhecimento! O que gera o desenvolvimento da ciência, das artes, etc. A respeito disto, Leontiev (1978, p. 3) diz:

No decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc.

Essa citação nos leva a reconhecer que os instrumentos construídos são produto da cultura material que carrega os traços característicos da criação humana, com dadas propriedades. A aquisição dos instrumentos consiste para o homem na

¹⁹ Aqui devemos considerar a aptidão como um comportamento complexo dos homens.

apropriação das operações motoras que nele estão incorporadas, ocorrendo ao mesmo tempo à formação de novas aptidões, funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz.

Já vimos que é de grande importância a categoria trabalho nesse processo, visto que, o homem ao longo dos anos utiliza o trabalho para satisfazer suas necessidades. É o trabalho enquanto atividade criadora e produtiva, que possibilita ao homem à fixação e transmissão as gerações seguintes das aquisições da evolução, portanto, nos cabe então, um aprofundamento do caráter teleológico do trabalho.

Sobre o trabalho, Marx (*apud* LUKÁCS 2013, p. 05), descreve, “Nós pressupomos o trabalho numa forma exclusivamente humana.” Para os autores a diferença entre o trabalho humano e as demais atividades desenvolvidas por outras espécies é a finalidade. O homem ao realizar uma atividade em primeira instância, partindo da necessidade, idealiza o resultado da sua atividade, surgindo assim o caráter teleológico do trabalho. Todo processo teleológico implica em uma finalidade e, portanto numa consciência que estabelece um fim.

O trabalho se constitui a partir do momento em que o homem idealiza a finalidade da ação, o que faz do trabalho uma ação adequada a finalidades, uma ação intencional. (SAVIANI, 1984, P. 1)

Mas o trabalho adquire um duplo caráter: é ao mesmo tempo criador da vida e destruidor dela, visto que, não pode ser eliminado da história e continua atuando como atividade vital humana, mas na sociedade capitalista se torna alienado na forma da exploração do trabalho assalariado.

O homem ao trabalhar pode inserir propriedades às leis do movimento, fazendo assim combinações novas e atribuir funções e modo de operar completamente novos. Este processo só pode acontecer no processo interno do caráter ontológico interligado as leis da natureza. Desta forma natureza e trabalho, meio e fim tornam-se algo homogêneo, o processo de trabalho e o produto do trabalho. (LUKÁCS, 2013, p. 11-12)

Lukács (2013, p. 44), afirma que a finalidade do trabalho nasce de uma necessidade humano social, mas para tornar-se uma verdadeira posição de um fim é imprescindível que o conhecimento da natureza chegue a um nível, quando não se alcança este nível, a finalidade permanece inalcançável. Para ele o ponto de ligação

entre o trabalho, o pensamento e o seu desenvolvimento, é o que, do ponto de vista da ontologia do ser social, denominamos como busca de meios.

Em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios, mas, se levarmos em consideração os processos de trabalho na sua continuidade e evolução histórica no interior dos complexos reais do ser social perceberemos uma inversão nesta relação hierárquica, que apesar de não ser absoluta e total, é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade e humanidade.

Portanto, o processo de trabalho com seus meios tornam-se mais importante que a própria finalidade. É fundamental a pesquisa da natureza para o trabalho, e esta se concentra na preparação dos meios, sendo este, o principal instrumento de garantia social, que os resultados dos processos de trabalho permaneçam fixados, que haja continuidade na experiência de trabalho e desenvolvimento posterior.

Para o autor, por esse motivo o conhecimento que fundamenta os meios (utensílios, etc.) é muitas vezes para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (finalidade). (LUKÁCS, 2013, p. 13).

Para Hegel *apud* Lukács (2013, p. 13): “O meio é, pois o termo médio exterior do silogismo no qual consiste a realização do fim”. O arado é mais nobre do que as satisfações que ele permite e constitui os fins. “O instrumento se conserva enquanto as satisfações imediatas passam e são esquecidas”. “Com os seus instrumentos, o homem domina a natureza exterior, ainda que lhe permaneça sujeito para os seus objetivos.”

Por isso, para Lukács (2013, p. 14), um utensílio além de relevar sua história, pode fornecer informações sobre o modo de viver e possibilitar informações sobre a visão de mundo daqueles que usaram.

Atentemos para o fato de que, o que diferencia o produto dos seres humanos dos demais animais é caráter teleológico empregado no trabalho humano e sua relação com o objeto produzido, onde o mesmo atua ativamente. Lukács (2013, p. 35) atribui ao trabalho o papel fundamental no processo e no salto da gênese do ser social.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica [utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.] como orgânica, inter-relação que pode estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem

que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS 2013, p. 03)

Consideremos um fato importante que marca a história do desenvolvimento humano, o que ocorre quando o homem livra-se da limitação do material originário da natureza e imprime em seus objetos as características que visam atender as suas necessidades sociais. Ressaltemos que a busca dos objetos e processos naturais que antecede a posição da causalidade na criação dos meios é constituída em sua essência por atos cognitivos reais, mesmo não havendo consciência expressa, trazendo em si a gênese da ciência. (MARX *apud* LUKÁCS, 2013, p. 15).

É fato que, desde a sociedade comunal até a nossa sociedade burguesa atual, o homem vem utilizando a natureza através do trabalho em seu benefício, mas, aqui nos cabe destacar que, o mesmo vem desconsiderando as respostas que a natureza vem dando de imediato ou ao longo dos anos. Um abuso contínuo e crescente, pois à medida que “evoluímos” estamos cada vez mais imersos num jogo de interesses imediatistas que tem levado o homem a desconsiderar as tragédias ocorridas, como por exemplo, as mortes em massa de milhares e milhares de pessoas por motivos diversos, e a exploração do homem pelo homem.

Mas, qual a relação entre esse fato e o processo de humanização? Existe mesmo interferência neste processo?

Bem, aqui adentramos numa questão de extrema relevância no que diz respeito ao processo de humanização. Partimos do fato que diferentemente dos demais animais, a unidade da espécie humana é quase que inexistente não atribuindo este fato as diferenças biológicas, de traços exteriores, como, diferença de cor de pele ou olhos, dentre outros, mas sim por conta das enormes diferenças nas condições e modos de vida. Para Leontiev, tal desigualdade é resultado das desigualdades econômicas, de classes e da diversidade sucessiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, produzida no decorrer do processo sócio histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 8).

Ao estudarmos a história da humanidade podemos perceber a existência do processo de exploração do homem pelo homem, esse fato é comprovado, já que, ao longo dos anos, o homem vem inferiorizando uma raça para justificar a servidão da mesma a outra, a exemplo da escravidão. Leontiev (1978, p. 10) ressalta que esforços foram feitos para justificar cientificamente a inferioridade de algumas raças

em detrimento da superioridade de outras, e que estes esforços focaram em argumentos morfológicos (morfologia comparada) e genéticos. Alguns pesquisadores fizeram pesquisas tendenciosas, e obtiveram resultados que fortaleciam o argumento de inferioridade dos negros. Assim como, intrigados com tais resultados, pesquisadores retomaram as pesquisas, sem o conhecimento da origem do material a ser pesquisado, e evidenciaram que não havia inferioridade entre as raças.

No processo de fixação das aquisições nos produtos objetivos da atividade humana, ocorre à modificação do próprio tipo de desenvolvimento, libertar-se de sua dependência das leis da evolução, e apressam-se, surgindo novas perspectivas, impossíveis de serem entendidas com base no pensamento de um desenvolvimento mediado pelas leis da variação e da hereditariedade. Este fato traz como consequência que as aquisições do desenvolvimento histórico possam separar-se daqueles que criam este desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 8).

Com os progressos da ciência, em especial da paleontologia, sabemos hoje que a maioria dos estudiosos admite a origem comum de todas as raças, existindo variações de uma única espécie, o homo sapiens. Havendo modificações nítidas em uma mesma geração, já que, devemos considerar que os aspectos exteriores interferem na variação, a exemplo do nomadismo.

Partindo dessas explicações, não temos como camuflar que as nações ao longo dos anos subjugarão outras nações, para beneficiar-se de diversas formas. Isso explica o porquê do desenvolvimento humano não ocorrer de forma igualitária. É certo que nunca houve a intenção das nações mais desenvolvidas contribuírem para uma igualização do nível de desenvolvimento de outros países, já que, sempre existiu o interesse em tirar proveitos das nações menos desenvolvidas. Por isso, na história da humanidade vamos encontrar a alienação cultural, assim, nos descreve Leontiev (1978, p. 11):

A usurpação de territórios dos países menos avançados, a pilhagem de populações indígenas e a sua redução à escravidão, a colonização destes países, tudo isto é que interrompeu o seu desenvolvimento e provocou uma regressão da sua cultura. Regressão devida não apenas ao fato de os povos sujeitos, na sua grande maioria, se verem privados dos meios materiais mais indispensáveis ao seu progresso cultural, mas também ao fato de terem sido levantadas barreiras artificiais entre eles e a cultura mundial. Se bem que os colonizadores tenham sempre dissimulado os seus objetivos interesseiros sob frases exaltando a sua missão cultural e civilizadora, de fato reduziram países inteiros à miséria

cultural. Quando importavam riquezas culturais destinadas às massas, tratava-se o mais das vezes de riquezas fictícias, levando-lhes menos cultura verdadeira do que a espuma que sobrenada à superfície das águas.

Não esqueçamos que além do processo de dominação de uma nação sobre a outra, após a instauração da propriedade privada, as formações dos modos de produção sempre visa beneficiar uma elite que se beneficia em detrimento da outra classe social dominada. Assim, o trabalho e a educação para as classes dominadas, não são ofertados em sua totalidade, já que para as nações e classes subjugadas, lhe é dado apenas o que possa servir para desenvolver o trabalho, que irá beneficiar as classes dominantes.

Conseqüentemente a alienação econômica, que é fruto da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da luta de classes, é criada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade, que não dependem da consciência ou da vontade dos homens. O processo de alienação trouxe como consequência uma divisão, onde, de um lado estão as possibilidades desenvolvidas pelo homem e de outro está a pobreza e a limitação no desenvolvimento a graus diferentes. Para Leontiev (1978, p. 11), esta ruptura não é permanente, assim como as relações sócio-econômicas que lhes deram origem.

Sendo a Educação um tipo de trabalho, ao negar a educação em sua totalidade para uma nação, ou uma classe, nega-se a possibilidade desses indivíduos desenvolver-se em sua totalidade. Para que a educação cumpra seu papel, que é proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos, é necessário que o objetivo da educação esteja voltado para o ser humano, e não para servir de instrumento de dominação. Assim, no próximo subcapítulo tratamos da contribuição da educação no desenvolvimento do homem, considerando que, somente proporcionando uma educação igualitária e que podemos dar condições de desenvolvimento integral da humanidade.

2.2 O PAPEL DO CONHECIMENTO NA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA (DAS FORMAS MENOS ELABORADAS ÀS MAIS ELABORADAS - A CIÊNCIA)

Para iniciarmos esse subcapítulo vamos reafirmar o fato de que a natureza humana não é dada ao homem, sendo por ele produzida, algo exterior, visto que é necessário que os homens assimilem a segunda natureza para que se humanizem.

Bem, se a essência humana não parte do divino e o homem não nasce homem e não sabe como produzir-se homem, então, necessita aprender a ser homem a produzir a sua existência. A produção da sua existência é a também a sua produção! Essa via de mão dupla é um processo educativo, e a origem da educação acontece com a origem do homem, no processo de humanização.

Já sabemos que o trabalho e a educação são atividades exclusivamente humanas. Partindo desta realidade, faz-se necessário, nos aprofundarmos sobre o papel específico da educação neste processo. Então, nesta seção tratamos da importância da educação no processo de humanização, considerando que o processo de educação deve acontecer, pois sem ele não seria possível a transmissão da cultura humana para as gerações seguintes, e conseqüentemente, a continuidade do desenvolvimento histórico.

O mundo da cultura é o resultado do processo de transformação da natureza, que acontece através do trabalho, e a educação é uma exigência do mundo do trabalho, para o processo de trabalho, considerando a mesma um processo de trabalho. Podemos considerar a educação um trabalho não material, já que corresponde a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades. Para Saviani (2008, p. 1),

Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material, importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação.

Esta citação nos instiga a discorrer sobre a contribuição da educação no processo de desenvolvimento da formação humana, visto que, o processo de educação deve acontecer, pois sem ele não seria possível a transmissão da cultura.

O fato é que o movimento da história só é possível através da transmissão da cultura humana para as novas gerações, essa transmissão, só acontece através da educação.

A educação adquire fundamental importância, pois configura-se como espaço onde ocorre o processo de transmissão-assimilação do saber acumulado historicamente pela humanidade de modo intencional e planejado. De tal forma que Saviani (2008, p. 1), explica no texto sobre a natureza e especificidade da educação que o fenômeno educativo não é apenas produto do trabalho, mas é ele mesmo um processo de trabalho que produz em cada ser singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens.

Leontiev, (1978, p. 7), afirma que o papel específico da educação e sua tarefa é complexificado à medida que a humanidade progride, visto que, uma etapa nova no desenvolvimento da humanidade requer uma nova etapa no desenvolvimento da educação, mexendo com toda a estrutura da sociedade.

Como já dito anteriormente, nos apoiamos na psicologia histórico-cultural e agora acrescentamos que consideramos a pedagogia histórico-crítica como a mais adequada para nos ajudar a explicar sobre o papel da educação no desenvolvimento humano, já que, estas se apoiam no materialismo histórico dialético. Para a psicologia histórico-cultural, o indivíduo se desenvolve não apenas por maturação biológica, mas sim, pela interação com o meio, sendo os instrumentos produtos dessa interação. Martins (2003, p. 271) afirma que:

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações e intrapessoais (intrapésíquicas); o que significa dizer que se instituem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processo educativo.

Lembremos que, a apropriação da cultura pelas novas gerações, garante que estas não necessitem repetir todo o processo histórico do desenvolvimento da humanidade.

A relação dos indivíduos com o mundo tem fundamento psicológico, e suportes biológicos que são produtos da atividade cerebral, sendo uma relação mediada por sistemas simbólicos. Ao falar em sistema simbólico estamos falando

em linguagem, signos, fala e leitura, e ao adquirir estas características, homens e mulheres terão a possibilidade de um maior desenvolvimento social, e conseqüentemente, incluir-se no meio em que vivem. O desenvolvimento da capacidade humana acontece através do signo.

É função da educação a identificação dos elementos culturais que necessitam ser apreendidos pelos homens para que eles formem-se humanos, e a descoberta das melhores formas de atingir sua função, portanto, devemos estar atentos à necessidade de descobrir as formas mais adequadas para que o conhecimento possa ser transmitido e assimilado.

Ao tratar da identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, Saviani (2008, p. 2), defende que é necessário distinguir o essencial do acidental, o principal do secundário, o fundamental do acessório. Também trata na pedagogia a noção de “clássico” que não se trata do tradicional e nem se opõe ao moderno e nem ao atual. O clássico é aquilo que se perpetua ao longo da história, que se mantém atual e, portanto, continua sendo fundamental para o processo de humanização. Assim, os conteúdos clássicos é um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico e as forma mais adequadas de ensino deverá ser uma preocupação constante no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Saviani (2008, p. 2), a Educação não se reduz ao ensino, e o ensino é um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo e a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício de especificidade da educação, visto que se a educação fosse dotada de identidade própria seria impossível sua institucionalização. Portanto, a escola encontra-se numa situação privilegiada, onde detectamos a dimensão pedagógica atrelada à prática social global. (SAVIANI, 2008, P. 3)

Aqui, já é possível notar a necessidade de nos aprofundarmos na função social da escola, enquanto espaço do saber sistematizado que tem como função selecionar e encontrar a melhor forma de ofertar o saber sistematizado, necessário para que cada indivíduo possa humanizar-se.

Saviani (2008, p. 3), afirma que a escola existe para proporcionar a aquisição dos instrumentos que dão a possibilidade ao acesso do saber elaborado, e o acesso aos rudimentos desse saber. A escola básica deve organizar suas atividades a partir desta questão e o currículo deve ser estruturado a partir do saber sistematizado. O autor diz que, já que o saber sistematizado e a cultura erudita é uma cultura letrada,

é imprescindível que para ter esse acesso aprenda-se a ler e a escrever e, além disso, aprenda-se a linguagem dos números, a linguagem da natureza e linguagem da sociedade.

Quanto à seleção e sistematização de conteúdos (currículo), algo importante para o processo de apropriação da cultura humana, o mesmo afirma que devemos atentar para os conteúdos que realmente importa neste processo. Saviani (2008, p. 3), explica que é preciso ter com muita clareza a definição de currículo, adotando o currículo como conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

Partindo da afirmação do autor, que o currículo é o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, afirmamos que currículo é tudo que a escola faz não fazendo sentido falar em atividades extracurriculares, apagando-se a diferença entre extracurricular e curricular, e dando o mesmo valor entre o secundário e o principal, que confunde e descaracteriza o trabalho escolar. A escola deve priorizar os conteúdos, e saber distinguir o que é principal e o que é secundário.

Saviani (2008, p. 4) também faz uma crítica à Escola Nova, considerando que é o fim a atingir que determina os métodos e processo de ensino – aprendizagem. Na Escola Nova, quanto à atividade e criatividade, o ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia, transformando toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim todo automatismo como negação da liberdade.

Para o autor, dada a importância da escola, que é fazer a mediação da passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, tratar-se de um movimento dialético, visto que na ação escolar é possível que novas determinações sejam acrescentadas, enriquecendo as anteriores e não as excluindo. Desta forma o acesso à cultura erudita permite a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2008, P. 4).

No processo educativo é de extrema importância que os (as) professores (as) estejam atentos para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, devendo ser levado em consideração que neste processo não se deve dar importância à quantidade de conteúdos que devem ser estudados, mas sim apresentar aos educandos formas de pensar.

Iniciamos este subcapítulo discorrendo sobre a educação no processo de desenvolvimento humano, considerando o papel da educação, da escola, enquanto

instituição que é responsável pelo saber sistematizado, e da necessidade de se considerar os métodos e conteúdos relevantes no processo de ensino- aprendizagem, bem como o papel do professor neste processo.

Atentamos para o fato de que a educação a partir da divisão das sociedades em classes, não acontece de forma igualitária, sendo utilizada como ferramenta de submissão. Nesse processo, a classe trabalhadora é extremamente prejudicada, já que, para ela resta apenas a apreensão de conteúdos que a colocará a mercê das classes dominantes.

No Brasil o que podemos enxergar, é um sistema de educação pública fragmentado, que reproduz a divisão social do trabalho e a lógica do mercado. A educação no Brasil não tem oportunizado o desenvolvimento integral das classes dominadas, visto que, o acesso ao conhecimento acontece de forma profundamente desigual, existindo a seletividade, portanto, no Brasil para os filhos da classe trabalhadora brasileira, resta apenas a oferta de conteúdos que a colocará a mercê da elite dominante.

No capítulo seguinte, intitulado de educação e educação física: projetos históricos em disputa na sociedade de classes, será possível entender como a educação vem sendo ofertada ao longo dos anos, de acordo com os interesses das classes dominantes.

3. EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETOS HISTÓRICOS EM DISPUTA NA SOCIEDADE DE CLASSES

A crise econômica, que tem base estrutural no sistema do capital, que atravessa o planeta, vem historicamente se estabelecendo com abrangência em toda vida social, o que vem gerando uma série de conflitos entre pesquisadores que produzem conhecimento. É notória a existência de disputa de projetos de educação que vem sendo engendrada na sociedade capitalista.

Partindo desse cenário, neste capítulo objetivamos apresentar uma síntese sobre as teorias da Educação e as proposições pedagógicas do ensino da Educação Física²⁰, considerando o contexto da luta de classes, na sociedade capitalista. Para tanto, vamos nos valer dos estudos de Saviani (1999), Freitas (2012), Frigotto(2000), Mézáros (2008), Silva (2011), Taffarel (2009, 2012) e pesquisadores que vêm promovendo acúmulos teóricos neste campo e que, portanto, nos fornecem subsídios para este debate.

Iniciaremos, no primeiro subcapítulo, discorrendo sobre a disputa de projetos de educação que vem sendo engendrado na sociedade capitalista, em especial, aquela que é travada no âmbito do confronto das ideias²¹, e no próximo subcapítulo avançamos na reflexão sobre as principais proposições pedagógicas do ensino da Educação Física e como elas expressam um movimento de disputa pela direção da formação humana, na nossa sociedade brasileira, dividida em classes, onde os interesses são antagônicos.

3.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO QUE VEM SENDO ENGENDRADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

²⁰ Cabe esclarecer que não apresentamos, nesta investigação, uma análise de todas as proposições pedagógicas do ensino da Educação Física existentes hoje na literatura científica brasileira, tendo em vista que não é este o objeto de nossa pesquisa. Fizemos apenas uma revisão de investigações antecedentes sobre as principais proposições pedagógicas do ensino da Educação Física com o objetivo de refletirmos sobre a disputa existente pela direção da formação humana nas escolas expressas teórico-metodologicamente nas mesmas, buscando elementos teóricos que nos permitiram identificar como essas proposições pedagógicas do ensino da Educação Física estão sendo defendidas nas produções *stricto sensu* analisadas e as relações com as teorias da Educação.

²¹ Não se trata aqui de uma posição idealista, mas de reconhecer que o confronto que se dá no plano das ideias – tanto no âmbito das teorias da Educação, como no das proposições pedagógicas do ensino da Educação Física – reflete dialeticamente a disputa no plano da prática social pelo tipo de homem que se quer formar e pelo tipo de projeto histórico que se quer construir.

Este subcapítulo expõe elementos que caracterizam as teorias da Educação na disputa de projetos de formação humana, que vem se constituindo e, dentro deste contexto, buscamos explicar como a perspectiva de formação humana unilateral e voltada aos interesses de conservação do projeto histórico capitalista é aquela que possui a hegemonia na realidade educacional brasileira.

Essa relação entre as teorias da Educação e os interesses antagônicos que se desenvolvem na luta de classes se constitui de fundamental importância esclarecer, pois segundo Freitas (2012, p. 93), “a teoria educacional formula uma concepção de Educação apoiada em um projeto histórico e discute a sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos.”

Da mesma forma Frigotto (2000, p. 25), em sua obra Educação e crise do capitalismo real, corrobora com esta tese ao afirmar que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Isso significa que não podemos compreender as teorias da educação descoladas do contexto histórico mais geral, onde se engendram distintas concepções de homem e de sociedade.

No interior do embate dos projetos de Educação, a perspectiva das classes dominantes vem se configurando historicamente em uma visão dualista, onde se pensa que, para os diferentes grupos sociais de trabalhadores, a educação deve ter como objetivo principal habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Sobre o funcionamento desse sistema, Mészáros (2008, p. 35), nos afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria

historia teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito.

Ou seja, trata-se de subordinar a função social da escola para dar respostas às exigências do capitalismo, a saber, de manter uma força de trabalho preparada para a função de valorização do capital, sobretudo nos momentos de crise profunda, quando é visível um movimento mais intenso dos reformadores empresariais da Educação, seja no que diz respeito à forma de organização institucional da escola ou na formulação de novos parâmetros teóricos, como, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²².

Por isso, como veremos mais adiante, neste subcapítulo, de forma mais detalhada ao expormos a teoria da educação, a perspectiva da classe dominante para a educação da classe trabalhadora, alicerçada no ensino marcado pelo desenvolvimento de competências técnicas e pelas pedagogias do aprender a aprender que limitam os conhecimentos, operações e procedimentos básicos que permitem a inserção no mercado de trabalho cada vez mais informal e precário.

Por outro lado, a classe trabalhadora vem construindo uma perspectiva contra hegemônica de educação, alinhada com a defesa de outro projeto histórico, que supere as contradições da sociedade capitalista. Nesta perspectiva a educação não pode se configurar como um espaço de mera preparação para o mercado de trabalho, mas sim para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas e apropriação do saber social construído historicamente, que permitam à classe trabalhadora a compreensão da realidade social, bem como a transformação das relações sociais a um patamar qualitativamente superior.

Neste sentido, as teorias da educação que a classe trabalhadora defende são aquelas que valorizam os conhecimentos socialmente construídos, historicamente acumulados e sistematizados no currículo escolar, tendo em vista a elevação da

²² Não aprofundaremos a reflexão sobre os elementos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesta investigação. Salientamos, entretanto, que críticas já vêm sendo feitas por diversas organizações de trabalhadores da educação, apontando para o caráter de esvaziamento dos conhecimentos sistematizados do currículo escolar e pela perspectiva unilateral de formação humana baseada na preparação da mão de obra para o mercado de trabalho. Podemos destacar, dentre essas organizações, a produção de um texto da CNTE – (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) que faz uma análise da medida provisória no 746, que trata da reforma do ensino médio: Texto atualizado em 26/09/16, após a constatação de que o MEC manterá excluídas as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia do currículo do ensino médio). disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2016/09/CNTE-reforma-so-ensino-m%C3%A9dio.pdf>

capacidade teórica e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, colocando assim no horizonte uma concepção de formação humana *omnilateral*.

Considerando essas determinações que expressam um embate de projetos no campo da educação, Saviani (1999, p. 15), em sua obra “Escola e Democracia”, explica que existem dois grandes grupos de teorias da educação, cuja essência pode ser explicada a partir do modo como seus fundadores concebem a relação da educação com os seus condicionantes histórico-objetivos.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI 1999, p. 15).

Para classificar as teorias da educação, Saviani (1999, p. 15), usa como critério fundamental o posicionamento que estas assumem em relação aos problemas da educação brasileira. Com base nesses critérios este faz uma classificação e procede de maneira a reconhecer o fato de que o problema da marginalidade, que se configura como um fenômeno social, está imbricado à estrutura socioeconômica, isto é, indissoluvelmente ligado às determinações do modo de produção e reprodução da vida regido pelo capital.

Para Saviani (1999, p. 15), estão no primeiro grupo, “aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, superação da marginalidade.” Esse grupo entende que a sociedade é constituída de forma harmoniosa; vê a integração de seus membros, e a questão da marginalidade como um fenômeno acidental que pode afetar um número maior ou menor de seus membros.

Para os teóricos representantes destas teorias, o problema da marginalidade caracteriza-se como um desvio que pode e deve ser corrigido, tendo a educação o papel de corrigir tais distorções, de reforçar os laços sociais, estimular a coesão e garantir a integração dos indivíduos; concebem a educação como uma ampla margem de autonomia em face da sociedade, tratando de conformá-la, evitando

desunião e propondo a construção de uma sociedade igualitária do ponto de vista formal.

Por compreenderem desta forma o problema da marginalidade e o papel da educação na sua superação que leva a uma concepção de educação como um fenômeno autônomo, que poderia por si mesma resolver os problemas sociais, essas teorias são denominadas de “teorias-não críticas”.

Quanto ao segundo grupo, Saviani afirma (1999, p. 15) que se trata das “teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.” Esse grupo vê a sociedade marcada pela divisão entre grupos ou classes sociais com interesses antagônicos, e a relação dessas classes ocorre à base da força, sendo externados nas condições de produção de vida material.

Ao compreender desta forma o problema da marginalização, essas teorias apresentam uma concepção de educação situada na relação com a sociedade, negando qualquer pretensão de uma educação autônoma, que possa se configurar como redentora da sociedade; são por isso teorias críticas da educação. Mas, entre as teorias críticas há uma fundamental distinção que radica no modo como estas concebem a relação entre o fenômeno da educação e seus condicionantes históricos.

Há teorias que, apesar de realizarem uma crítica pertinente a respeito das determinações da sociedade capitalista sobre a escola, não reconhecem que se trata de uma relação dialética e acabam por apontar que a escola apenas reproduz os princípios e valores do modo de produção capitalista, eliminando qualquer possibilidade de um movimento de resistência a essas determinações. Tratam-se, por isso, de teorias “crítico-productivistas da educação”.

Por outro lado, existem teorias que concebem a relação dialética entre a educação e a sociedade, compreendendo que assim como a escola pode vir a assumir uma função de reproduzir os valores e princípios da sociedade capitalista, pode também se constituir como um espaço onde se trava uma luta contra essas tendências para afirmar uma educação emancipadora e calcada na perspectiva de formação humana *omnilateral*, ainda que reconheça que para alcançar plenamente essa condição seja necessário um outro modo de organizar a produção e reprodução da vida, concebido como socialismo.

Há, para cada uma dessas teorias da educação acima apresentadas, correspondentes teorias pedagógicas que foram sendo construídas ao longo da história, tendo como fundamento as concepções de educação e formação de homem e sociedade.

Partindo dessa classificação, podemos esclarecer o que apontam as principais teorias pedagógicas da educação, considerando as que nascem da concepção da educação não-crítica, que abarca: pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista ou produtivista; a concepção crítica, abarcam as teorias crítico-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2008, p. 177), em seu livro teorias pedagógicas no Brasil, afirma que a pedagogia tradicional se consolidou no sistema de ensino do Brasil, como abordagem educacional hegemonicamente, a partir de meados do século XX.

Nesse período a constituição garante que todos os homens e mulheres têm direito a educação, cabendo ao Estado o dever de ofertá-la a todos sem distinção de classe. Mas, atentemos para o fato de que a intenção desenvolvida pela pedagogia tradicional é educar através da instrução, numa concepção de educação não crítica e, portanto, direcionada a prática pedagógica para atender aos interesses da burguesia.

Saviani (1999, p. 15-16), destaca que:

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondentes ao interesse da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim era possível transformar os súditos em cidadão, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados.

Essa citação nos leva a refletir sobre o fato de que, para a teoria pedagógica tradicional, o ensino é um grande instrumento de manipulação, e no século XIX serviu para atender aos interesses das classes sociais abastadas. A educação atendendo a essa demanda social e política de formação não se preocupa com a educação da classe trabalhadora, mas sim com a formação dos cidadãos abastados.

Por reconhecer a causa da marginalidade como ignorância e ter o marginalizado como aquele indivíduo que não é esclarecido, a pedagogia tradicional

considera a escola como o remédio para a ignorância, cabendo a ela, resolver o problema da marginalidade.

Essa teoria propunha uma organização na escola, e a estrutura dessas escolas deveriam ser em forma de classes. Fazendo com que a função da Educação fosse espalhar e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, sistematizados sobre uma determinada lógica, a lógica formal. Desta forma o processo de ensino e aprendizagem centrado no professor, e este deveria estar preparado, restando aos estudantes assimilar os conhecimentos transmitidos e cumprir as tarefas com disciplina. (SAVIANI 1999, p. 18).

A escola tradicional não conseguiu atingir o seu objetivo, que era ajustar os indivíduos ao tipo de sociedade que se queria consolidar, a sociedade capitalista. Então, no final do século XIX, começa a receber muitas críticas, por parte da própria burguesia. No início do século XX, segundo Saviani (1999, p. 18), nem todos ingressavam na escola e, por este motivo, não cumpria seu objetivo que era a universalização. Além do mais, existia o caso de que alguns dos que ingressavam na escola não obtinham êxito e, mesmo os que tinham êxito, muitas vezes não se enquadravam no tipo de sociedade que se queria consolidar. Ou seja, a pedagogia tradicional deixou de atender aos interesses da burguesia, uma vez que, ao se consolidar no poder, não mais lhe interessava uma escola universal.

O acúmulo gerado a partir das críticas à organização da escola fundamentada na teoria pedagógica tradicional deu origem a uma nova teoria pedagógica, dando espaço para nova pedagogia.

A Pedagogia Nova, também conhecida como Escola Nova, começa a ser sistematizada nas primeiras décadas do século passado (década de 1930), tendo seu auge 40 anos depois, na década 60. Em 1930 essa teoria passa ser a concepção pedagógica predominante no sistema de ensino nacional, determinando a direção da formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras. (SAVIANI 1999, p. 19).

Portanto, essa concepção, denota um caráter de educação que é sustentada por uma teoria considerada não crítica, porque apesar de promover mudanças em suas proposições, segundo Saviani (1999, p. 19), esta “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social.” A Pedagogia Nova dá continuidade à ideia de que através da escola é possível corrigir as deformações que se apresentam no fenômeno da marginalidade. Portanto, sob a alegação de que

a escola tradicional era inadequada, surge um amplo movimento rumo à reforma chamada de “escolanovismo”, que parte da organização da escola tradicional, mas suas diretrizes traça um novo método de interpretar a educação, que é testado em algumas instituições escolares, sendo depois espalhada para as demais escolas brasileiras.

Considerando que a teoria da escola nova, surge da necessidade da burguesia expressar o seu caráter revolucionário, em vista a necessidade de suplantar as velhas relações sociais do antigo regime frente às novas contradições da sociedade capitalista; esta se expressa no antagonismo dos interesses da classe trabalhadora, que iniciou um processo de organização, com vistas a estabelecer novas relações sociais. A sociedade capitalista passou a ser marcada pela disputa de projetos de sociedade; a burguesia defendendo o projeto histórico capitalista, a classe trabalhadora defendendo a sua superação pelo projeto histórico que superasse as contradições da sociedade.

Assim, mesmo que reconheçamos que a escola tradicional nunca se constituiu como um direito de todos de fato, ainda sim, a transmissão do conhecimento sistematizado não constitui mais um interesse da classe burguesa, considerando seu objetivo de manutenção do *status quo*.

Com a Pedagogia nova, ocorre uma mudança significativa, resultante dessa nova maneira de entender a Educação, pois, segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos do saber sistematizado, mas de um desajustamento do sujeito à realidade social.

Uma das principais mudanças que se fizeram presentes na pedagogia da escola nova é o deslocamento o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência a pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; os conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseadas principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mais aprender a aprender. (SAVIANI 1999, p. 20-21).

Se antes o sujeito precisava da escola para se apropriar de um conhecimento que ele não podia adquirir fora deste espaço, para poder suplantar as relações sociais superadas da sociedade feudal, agora com a pedagogia da escola nova, como projeto histórico capitalista consolidado, o ser social precisa frequentar a escola para se adaptar a esta sociedade. Por isso, o foco do processo de ensino- aprendizagem, que antes estava no professor, passa para o aluno, e a importância dos conteúdos é secundarizada em detrimento dos métodos ou processos pedagógicos. Não se trata mais de ensinar este ou aquele conteúdo para os alunos, mas de criar as condições, pelo domínio de diferentes recursos metodológicos, para que o aluno possa “aprender a aprender”.

Como já foi dito, anteriormente, a experiência com a pedagogia da Escola nova, foi produzida por algumas instituições escolares, e especialmente nas escolas da elite burguesa. Isso porque, a estruturação das escolas para a adequação dessa nova pedagogia exigia altos investimentos e bem maiores que os da escola tradicional. E o resultado é que a elite burguesa reconheceu positivo essa proposta, visto que, aperfeiçoou a qualidade do ensino destinado aos interesses dessa classe.

Mas, esse novo ideário pedagógico, trouxe mais consequências negativas que positivas, principalmente para as camadas populares, cujas questões os estudos de Saviani nos esclarece:

Cumpramos assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar ao nível de ensino destinados as camadas populares as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “escola nova” aprimorou a qualidade do ensino destinados às elites. (SAVIANI, 1999, p. 19)

Partindo dessa análise destacada por esse pesquisador, podemos afirmar que certamente o problema da marginalidade não foi resolvido, pelo contrário, a pedagogia da escola nova agravou o problema. Já que a proposta do pilar central da pedagogia nova, o “aprender a aprender”, onde os estudantes deveriam aprender por si mesmos, estava fadada ao fracasso, pois as bases ontológicas que explicam como o ser social se apropria dos conhecimentos, nos permite reconhecer que ninguém pode aprender sozinho. Bem, e como se justifica o sucesso dessa teoria nas escolas para as elites? Em determinadas escolas em que há recursos

disponíveis com a qualidade necessária, tais como, bibliotecas amplas e com vastos materiais de consulta em meios tecnológicos avançados, laboratórios altamente equipados, salas de informática e etc., pelo esforço de dedicação dos professores que possuem o reconhecimento salarial e de valorização, admite-se resultados favoráveis.

Nas escolas públicas, pela precarização das condições objetivas do ensino e aprendizagem, foi acentuado o problema da marginalização em um alto grau, acarretando sérios problemas, o que nos faz refletir o quanto a pedagogia nova se mostrou ineficaz.

Considerando o reconhecimento pela burguesia que essa pedagogia restringia o caráter da formação da mão de obra para o trabalho das indústrias, e conseqüentemente por não atender aos anseios e as novas exigências do modo de produção capitalista, esta proposta pedagógica foi substituída pela pedagogia tecnicista.

A teoria pedagógica tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica e se inspira nos processos de organização fabril. Defende que haja uma nova organização do processo educativo, tornando-o objetivo e operacional. Para essa teoria o problema da marginalidade se encontra na questão do saber fazer. É influenciada pela teoria do capital humano, portanto, tendo a função de preparar as pessoas para o mercado de trabalho que se expandia e exigia o trabalho especializado.

A pedagogia tecnicista planejou a Educação de modo racional, pois tinha a preocupação de minimizar as interferências subjetivas que atrapalhasse sua eficiência. Saviani (1999, p. 24), afirmou que para isso era necessário:

Operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Esse modelo de pedagogia tem a escola como um fator importante para o crescimento econômico; essa é a sua função profícua; os conteúdos são

selecionados em função da necessidade de desenvolver as habilidades e competências necessárias para o trabalho produtivo fabril; o professor e o estudante ficam em segundo plano, assumindo a posição de meros executores de um processo em que a concepção, o planejamento, coordenação e controle são de responsabilidade dos especialistas que se colocam, supostamente neutros, objetivos e imparciais.

Quanto ao problema da marginalidade, para essa teoria, esta não tem a ver com a preocupação com a ignorância do saber sistematizado, como defende a pedagogia tradicional, nem com o sentimento de rejeição como preconizado pela pedagogia da escola nova, mas tem interesses em desenvolver incompetências no indivíduo. Marginalizado é aquele que não é competente, que é improdutivo, que não domina o saber fazer almejado pela complexa organização produtiva da sociedade capitalista.

Então, a pedagogia defende o tecnicismo. O papel da Educação é formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para aumentar a produtividade da sociedade, cumprindo, assim a sua função de equalização social. A marginalidade constitui uma ameaça ao sistema, que abrange múltiplas funções e, conseqüentemente, determinadas ocupações de trabalho interdependentes, sendo que, a ineficiência no desempenho de uma delas, atinge as demais e todo o sistema. Saviani (1999, p. 25-26), destaca, assim, seus pressupostos:

Cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

Atentemos para o fato de que ao direcionar o ensino ao sistema fabril, essa teoria desconsidera a especificidade de educação e o fato de que ligação entre a escola e o processo produtivo acontece de forma indireta, através de complexas mediações.

Analisando os impactos dessa teoria para o Brasil, quanto ao problema da marginalidade, esta vem contribuindo para aumentar o fracasso no campo

educativo, ocasionando nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, causando dificuldade no trabalho pedagógico. O conteúdo tornou-se ainda mais esvaziado e a ampliação de vagas na escola não surtiu efeito, visto que, predomina altos índices de reprovação e evasão escolar. (SAVIANI, 1999, p. 26).

Frente aos problemas evidentes, ocasionados pela pedagogia tecnicista e a sua concepção do capital humano, a partir da década de 1970, com o surgimento das teorias crítico-reprodutivista, surge às primeiras críticas, sob a alegação de que ao subordinar a educação aos interesses da classe burguesa, a teoria tecnicista estaria reforçando as relações de exploração do modo de produção capitalista.

As teorias educacionais denominadas crítico-reprodutivistas são: escola como violência simbólica (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron), escola como aparelho ideológico do estado (Louis Althusser) e escola dualista (Roger Establet e Christian Baudelot).

Segundo Saviani (1999, p. 27), essas teorias consideram o contexto social no qual a educação está inserida. Para elas, existe a dependência da educação com relação à sociedade e, por isso, são as chamadas críticas. É necessário esclarecer, contudo, que a compreensão da relação entre educação e sociedade que elas defendem é antidialética, pois elas acreditam que a função da educação é a reprodução da sociedade na qual ela está inserida, não admitindo a possibilidade de que se possa contrapor a escola capitalista, enquanto um projeto de educação emancipador. Nesse sentido, Saviani (1999) as chama de crítico-reprodutivistas.

Os defensores dessa teoria, não reconhecem o papel da educação no processo de construção de outro projeto histórico. Para eles, não existe a possibilidade de superar a partir desta mesma, o problema da marginalidade. Por este motivo, não se trata de teorias pedagógicas, mas de teorias educacionais, posto que não constroem propostas. Os bancos escolares, neste caso, devem ser abandonados, pois não há saída possível que possa colocar a educação a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Não nos aprofundaremos nos detalhes das particularidades de cada uma das teorias crítico-reprodutivistas, pois o comum a todas elas, já apresentamos; a seguir, destacaremos em nessa sistematização, somente pontos relevantes de cada uma. A começar pela “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, que segundo Saviani (1999, p. 29):

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a ideia central contida no axioma fundamentada pela teoria.

Entendemos aqui que existe um reforço no que diz respeito à violência material, já que existe uma conversão da violência material – entendida aqui como dominação econômica, comandada pelas classes dominantes sobre as classes dominadas – em violência simbólica, entendida aqui como dominação cultural. Portanto, a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais, através da reprodução cultural.

Quanto ao problema da marginalidade, Saviani (1999, p. 32), afirma que para essa teoria “os marginalizados são os grupos ou classes dominadas.” São marginalizados socialmente pelo fato de não possuírem capital econômico e marginalizados culturalmente por não possuir capital cultural.

Na teoria da Escola enquanto aparelho ideológico de Estado, a ideologia se materializa em aparelhos ideológicos mantidos pelo Estado. Saviani (1999, p. 33) afirma que segundo essa teoria: “A escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista”. A escola defendida por essa teoria tem papel de acolher todas as crianças, independente das classes sociais, e de dar-lhe ‘saberes práticos’ relacionados à ideologia dominante, reforçando, assim, as relações da exploração capitalista.

Quanto ao problema da marginalização, para essa teoria, os marginalizados são os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. A escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, é um mecanismo construído pela burguesia para a garantia e perpetuação dos seus interesses.

A teoria da escola dualista recebe esse nome, como afirma Saviani (1999, p. 35), pelo fato de que seus defensores se esforçam para mostrar que a escola é dividida em duas grandes redes, correspondentes a divisão da sociedade capitalista que é dividida em duas classes, a burguesia e o proletariado.

Segundo Baudelot & Establet (apud SAVIANI, 1999, p. 35), essa teoria retoma o conceito de Althusser (aparelho ideológico de Estado), onde define o aparelho escolar como “unidade contraditória de duas redes de escolarização”. A

escola cumpre as suas duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e incute a ideologia burguesa nos indivíduos.

Essa teoria admite que exista uma ideologia do proletariado, mas que tem origem fora da escola, sendo, portanto, uma teoria das massas operárias e suas organizações. Admite também, ser a escola um aparelho ideológico da burguesia que serve aos seus interesses. Portanto, o papel da escola segundo essa ideologia é impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e da luta revolucionária.

Quanto à questão da marginalidade, Saviani (1999, p. 39), afirma que para essa teoria:

[...] a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Partindo dessa premissa, fica impossível visualizar a escola como um instrumento de luta do proletariado, já que as ideias difundidas dentro dela, não visam atender aos interesses da classe trabalhadora, pois acredita-se que a luta de classe é inútil, e que a escola não poderia ser diferente do que é.

Vimos até aqui que as teorias apresentadas não resolveram o problema da marginalidade, pois o primeiro grupo, os das teorias não-críticas partiram de uma visão ingênua da realidade para resolver o problema da marginalidade, e o segundo grupo, o das teorias crítico-reprodutivistas, apesar de explicarem a razão do problema da marginalidade, considerava impossível a mudança, acreditando que a escola não poderia ser diferente.

É necessário lembrar que as teorias crítico-reprodutivistas teve um papel importante, já que, criticou as escolas capitalistas, mas o seu limite é o fato de não considerar a escola um espaço de disputa. Portanto, as teorias apresentadas não resolveram o problema da marginalidade, por desconsiderar que a educação, enquanto um fenômeno social e de superestrutura, cuja base é determinada socialmente. Ao tratar do problema da marginalidade da educação brasileira, devemos considerar que estamos falando da educação de um país capitalista, dividido em classes, com interesses antagônicos, portanto, e que a escola sofre determinações do conflito dos interesses que caracterizam nossa sociedade.

O que se destaca nessa análise é o reconhecimento de que educação está sob o jugo da estrutura econômica que determina as classes sociais (exploradores e explorados), servindo em cada período histórico para atender aos interesses da classe dominante. Então, como garantir que a educação seja um meio de transformar a sociedade? Ponce (1991, p. 169), afirma que “a educação é um processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.”

Reforcemos essa afirmação através de Mészáros (2008, p. 83), que em sua obra - *A educação para além do capital*, afirma: “[...] todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais perversos ideais e valores educacionais.”

Partindo dessas análises e considerando que as classes dominantes vêm sendo beneficiada com as teorias da educação, que vêm sendo produzidas ao longo dos anos, com as “vestes” da melhoria na educação brasileira, mas que, sabemos que têm servido para a manutenção do sistema capitalista, e que, portanto, não atinge aos interesses da classe trabalhadora, Saviani (1999, p. 41), desenvolve seus estudos para levantar uma teoria que oferece subsídios para a escola que contribua para a superação da formação unilateral, considerando que essa escola possa desenvolver as máximas potencialidades do ser humano e que se coloque a favor da construção de um projeto histórico socialista.

Traremos, a seguir, as principais características dessa teoria. Antes, porém, trataremos elementos explicativos das teorias críticas em geral.

As teorias críticas reconhecem que a educação está inserida em um contexto social, mas numa relação dialética, isto é, a educação é entendida como um fenômeno social que é determinado e ao mesmo tempo determinante na sociedade.

É possível localizar dois grandes grupos nas teorias críticas, a saber: as concepções libertadora e libertária, e as pedagogias histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos. As primeiras, assentam-se no saber popular e na autonomia de suas organizações, valorizando uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar, e as segundas, defendem a educação escolar, através do saber sistematizado, com valorização do acesso da classe trabalhadora a esse tipo de conhecimento.

É na segunda categoria que se situa a pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2011, f. XV), essa teoria surgiu no início dos anos de 1980, para atender à

necessidade que os educadores brasileiros tinham de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, como das visões crítico-reprodutivistas.

Saviani (1999, p. 42), afirma que só através da percepção da natureza específica da educação é possível estabelecer a compreensão das complexas mediações pelas quais ocorre sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

Para a pedagogia histórico-crítica, lutar contra o processo de marginalização na escola é garantir um ensino melhor para a classe trabalhadora. Assim, “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.” (SAVIANI 1999, p. 42).

Assim, esta pedagogia considera que a escola “tem caráter específico e central na sociedade; o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar”. (SAVIANI, 1999, p. 8-9) Além disso, a pedagogia histórico-crítica é construída, considerando a superação por incorporação das pedagogias tradicionais. Destarte, a pedagogia histórico-crítica, com relação à educação escolar, propõe as seguintes tarefas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI 2011, p. 8-9).

A reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica busca propor novos caminhos, para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento pedagógico.

Essa proposta desenvolve em sua formulação para a educação, fundamentos ontológicos que destacam o homem numa visão histórica, situado na luta pela sobrevivência de forma não passiva, por sofrer relações de dominação. A pedagogia histórico-crítica parte do princípio de que, se a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais; e “essas necessidades devem ser consideradas no concreto, pois a

ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto.” Conceber a educação do homem em relações de produção exige que examinemos as condições históricas que deram origem a uma estrutura social em que se determina a dominação de classe. (SAVIANI, 2000, p. 30-45)

Acreditamos que atingimos nosso objetivo nesse capítulo, ao apresentar uma síntese sobre as principais proposições pedagógicas que vêm influenciando o sistema da educação brasileiro.

Diante das constatações, podemos considerar como um avanço no processo histórico, no que diz respeito às proposições teóricas, o surgimento da pedagogia histórico-crítica (já com mais de 30 anos de acúmulo), que defende em seus pressupostos ontológicos uma educação para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas e apropriação do saber social construído historicamente, que permitem à classe trabalhadora estabelecer a compreensão da realidade social, bem como a transformação das relações sociais a um patamar qualitativamente superior, ou seja, uma educação para a emancipação.

A retomada dos estudos de Saviani nesse capítulo com uma síntese das concepções de educação e suas correntes pedagógicas nos coloca nessa pesquisa a reconhecer alguns fundamentos das raízes históricas da educação contemporânea e mais especificamente da área de Educação Física, objeto dessa pesquisa, para identificarmos que tipo de homem e sociedade estamos formando em nossas concepções e abordagens pedagógicas.

Diante da compreensão contraditória em que se desenvolveu o pensamento brasileiro sobre educação, em que nos confrontamos com o problema da compreensão de que tipo de homem e sociedade estamos promovendo, nos indagamos sobre a concepção de homem e sociedade e suas relações com as concepções de Educação Física para identificar em que bases ontológicas o pensamento pedagógico vem se apoiando para desenvolver a formação humana.

Na medida em que reconhecemos que os conteúdos e práticas pedagógicas da Educação Física se constituem em instrumento para desenvolver a formação humana, questionamos seus pressupostos partindo de uma linha filosófica que tem como aporte científico investigação no campo da epistemologia.

A seguir, expomos uma sistematização das bases do projeto da área de conhecimento Educação Física para reconhecer os interesses em conflito que vem promovendo a formação humana.

3.2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMBATE PELA FORMAÇÃO HUMANA

O objetivo deste subcapítulo é explicar a existência de uma disputa de projetos antagônicos de formação humana no âmbito da Educação Física, que se expressa nas suas diferentes teorias. As teorias da Educação, e as concepções pedagógicas tratadas na seção anterior, se apresentam na Educação Física, sendo reconhecidas em suas concepções pedagógicas. Partimos do pressuposto de que todas as metodologias do ensino da Educação Física se fundamentam em uma teoria da educação, na medida em que seus princípios se baseiam nas concepções cuja base sustenta em pressupostos ontológicos, considerando o projeto de formação humana, e a sociedade que se almeja construir.

Frente aos vários estudos das teorias e metodologias do ensino da Educação Física no Brasil e a necessidade de sistematização, Taffarel (2009, p. 2), em seu artigo intitulado “Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física”, aponta que as tentativas de sistematização dessas teorias podem ser localizadas desde as décadas de 40 e 50 do século passado, considerando como ponto de partida a obra de Inezil Penna Marinho.

A pesquisadora supracitada, afirma que após esse período é possível localizar várias tentativas de sistematizações teóricas, que se apresentam sob uma dada organização, a saber:

Algumas levando em consideração as teorias epistemológicas com base na definição dos objetos investigativos, para daí fundamentar as teorias da Educação Física, por exemplo, a proposta da teoria da Educação Física a partir da discussão levada a cabo por Manuel Sérgio no Brasil na década de 80, outras, por sua vez buscando apoio nas teorias educacionais e principalmente nas teorias educacionais e principalmente na sistematização apresentada por Saviani na década de 80 em seu livro *Escola e Democracia*. Dentro desse espectro vamos encontrar, portanto, a sistematização de propostas de teorias pedagógicas em Ghiraldelli, Castellani, Taffarel, entre outras. (TAFFAREL, 2009, p. 2)

Além desses estudos antecedentes sobre as teorias e metodologias da Educação Física mencionadas por essa pesquisadora, há também os estudos de Darido e Rangel (2008) que realizaram uma classificação das metodologias da Educação Física encontradas na literatura brasileira, as quais denominaram de abordagens.

Mais recentemente temos a investigação de Silva (2011), que analisou as principais proposições pedagógicas da Educação Física, a partir das categorias formação humana e projeto histórico.

Para darmos conta do nosso objetivo, que é levantar os pressupostos ontológicos das concepções de educação e de Educação Física tratados na produção do conhecimento *stricto sensu*, como já foi proposto na nossa introdução, nos apropriamos, justamente, da dissertação de Silva (2011), intitulada: “Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral”.

O que levou a nos apropriarmos dessa pesquisa foi o fato de que o pesquisador parte da mesma base teórica que a nossa, o materialismo histórico e dialético, e por considerarmos seu estudo como mais avançado que os anteriores, porque sustenta explicações sobre a perspectiva de formação humana e a relação com o projeto histórico, buscando a essência que constitui essas concepções que tratam da Educação Física. Assim, partimos dos resultados da análise que esse pesquisador fez, para que, dessa forma, possamos avançar ao tratar das concepções de Educação Física na produção do conhecimento *stricto sensu*.

Partindo da base ontológica para explicar o processo de desenvolvimento da formação humana e considerando que, as teorias educacionais desenvolvidas, partem de projetos históricos que direcionam o processo de formação das novas gerações, o pesquisador, para analisar as proposições pedagógicas, utiliza a análise de conteúdo. Portanto, em sua pesquisa, Silva (2011, p. 61), seleciona as seguintes abordagens, que são proposições pedagógicas: Desenvolvimentista (GO TANI), Saúde Renovada ou Promoção da Saúde de Joana Elisabete Ribeiro Pinto GUEDES e Dartagnan Pinto GUEDES (GUEDES & GUEDES), Construtivista de João Batista Freire (FREIRE), Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz (KUNZ) e a Crítico-Superadora de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria

Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, (COLETIVO DE AUTORES).²³

A respeito da proposição desenvolvimentista (GO TANI), Silva (2011, p. 61), destaca ao se referir à concepção de formação humana, há existência de uma ligação com a perspectiva de formação unilateral, já que essa concepção restringe a formação ao desenvolvimento de habilidades motoras, cabendo à Educação Física o desenvolvimento das capacidades-perceptivo motoras e capacidades físicas. Nessa perspectiva o objeto de estudo da Educação Física é a aprendizagem sobre o movimento e aprendizagem através do movimento. O ser humano é visto como um sujeito eminentemente biológico.

Quanto à concepção de projeto histórico, essa proposição pedagógica apesar de não declarar qual projeto histórico de sociedade defende, ela também não estabelece nenhuma crítica a sociedade capitalista, o que leva o pesquisador a concluir que essa concepção separa o político do pedagógico, já que esta se coloca alinhada a pedagogia tradicional, fortalecendo o projeto histórico capitalista. Quanto ao trato do conhecimento, define o movimento humano como objeto de estudo no ensino da Educação Física.

Ao analisar a proposição da promoção da saúde (GUEDES & GUEDES, 1993), quanto à concepção de formação, Silva (2011, p. 62) identificou a concepção de formação unilateral do homem e destacou que esta é voltada para reforçar a perspectiva da aptidão física, enquanto proposta hegemônica nessa área. Nesta proposição, o ser humano também é visto como um sujeito eminentemente biológico. A base biológica e predominante na relação entre o ser humano e o meio.

No campo escolar tem como objetivo “a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustados a uma sociedade moderna e democrática”. Nessa concepção, a escola tem a função de preparar os estudantes para um estilo de vida saudável pela via de práticas de atividades motoras relacionadas com a saúde.

Quanto à concepção de projeto histórico, Silva (2011, p. 62) afirma que esta não explica o projeto histórico de sociedade que defende, o que o leva a concluir que essa proposição pedagógica, apresenta-se ligada aos interesses das classes dominantes; além do mais, essa concepção defende que existe a necessidade de

²³ Os representantes mais diretos das concepções de Educação Física, que apresentam proposições sistematizadas, colocamos no texto, em parêntese para destaque.

ajustar as novas gerações para uma sociedade moderna e democrática. A respeito do trato do conhecimento este pesquisador, afirma que essa concepção define a aptidão física voltada à saúde, enquanto objeto de estudo.

Em seus estudos sobre a proposição construtivista de Freire (1977), Silva (2011, p. 62), aponta que a concepção de formação humana tem por fundamento uma concepção naturalista e a-histórica de homem, visto que compreende que o homem se adapta à realidade em seu processo de produzir a vida. Os estudos deste pesquisador estão voltados para o desenvolvimento de crianças. Essa proposição defende que a finalidade educacional da Educação Física, deveria ser a criação de atividades que auxiliem as crianças para a tomada de consciência de seu corpo e suas ações.

Quanto à concepção de projeto histórico, Silva (2011, f. 62), afirma que essa concepção não explicita elementos que possam ser identificados. Para essa concepção a Educação Física transformadora deve ter comprometimento com uma sociedade mais humana, democrática e que gere condições societárias dignas. No que diz respeito ao objeto de estudo e ensino, o pesquisador afirma que essa concepção defende que a Educação Física tem como objetivo o desenvolvimento de atividades lúdicas, voltadas para o fortalecimento de uma cultura infantil. Para essa concepção a Educação Física não apresenta um conhecimento específico a ser tratado na escola, servindo de suporte para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas. À exemplo, das ações da Educação Física na matemática, onde as ações físicas e as noções lógico-matemáticas podem contribuir para a criança se ajustar às atividades escolares adequadamente.

Ao analisar a proposição Crítico-Emancipatória (KUNZ), o pesquisador identifica no que se refere à concepção de formação, que esta estabelece fundamentos vinculados a uma perspectiva de formação unilateral do homem, já que, limita a educação à formação da consciência dos homens. Defende a concepção de ser humano a partir da fenomenologia. Segundo Kunz (apud SILVA, 2011, p. 63), sua concepção pedagógica para a Educação Física visa “uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada”.

Silva (2011, p. 63), afirma, que para a proposição Crítico-Emancipatória a função social da Educação Física, é formar o estudante para a vida social, cultural e esportiva, ou seja, além da ação funcional, os estudantes devem conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados da vida, através de um viés

crítico. Essa proposição de Educação Física defende o movimento humano, e o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva.

Quanto à concepção de projeto histórico, a perspectiva crítico-emancipatória não faz menção ao projeto histórico de sociedade que defende, mesmo compreendendo que a organização social interfere na formação humana e que as mudanças concretas acontecem simultaneamente quando ocorrem mudanças na estrutura sócio-político-econômica. No que se refere ao objeto de estudo e de ensino da Educação Física, Silva (2011, p. 63) destaca que o movimentar-se humano é o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física Escolar, com ênfase no esporte.

Na análise da proposição Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES), quanto à concepção de formação, o pesquisador identifica que essa abordagem apresenta uma concepção da formação *omnilateral*, e que essa perspectiva de formação humana, já aparece entrelaçada com o próprio objeto de estudo da Educação Física, que defende, que é a cultura corporal; afirma que essa concepção é uma parte da cultura do homem. Esta abordagem tem como função social:

Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES apud SILVA 2011, p. 63).

Quanto à concepção de projeto histórico, Silva (2011, f. 64), aponta que em 1992 essa abordagem, não defendia de forma explícita o projeto histórico socialista, apesar de defender a necessidade histórica da superação do sistema capitalista, mas, nas formulações mais recentes²⁴ de duas pesquisadoras desse coletivo, fica evidente a defesa explícita de um projeto histórico socialista.

Para Silva (2011, p. 64), a proposição Crítico-Superadora tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da identidade de classe dos estudantes, através da reflexão da luta pela transformação estrutural da sociedade.

²⁴ As pesquisadoras Taffarel e Escobar, que são autoras da obra do Coletivo de Autores, que avançaram em suas formulações teóricas no sentido de apontar de maneira explícita o projeto socialista, enquanto um dos fundamentos que alicerçam a abordagem da cultura corporal.

O pesquisador aponta que essa abordagem, define como objeto de estudo e ensino da Educação Física, as atividades que caracterizam a grande área da cultura, que denominam de cultura corporal. Silva (2011) aponta o salto qualitativo que a proposição crítico-superadora dá em relação às demais proposições da Educação Física, ao delimitar o seu objeto de estudo, tomando como pressuposto fundamental a explicação ontológica do desenvolvimento do homem, a partir da categoria trabalho, enquanto categoria fundante do ser social.

O pesquisador em sua pesquisa, ao analisar o material empírico desenvolveu sua lógica de pensamento por reconhecer nas abordagens de Educação Física suas contradições; portanto, buscou analisar as proposições pedagógicas da Educação Física a partir dos elementos que o aproximou e afastou da perspectiva da formação unilateral ou da perspectiva da formação *omnilateral* do homem. Com base em suas análises, pôde concluir que:

[...] as proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico, bem como que prevalece nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras.

Portanto, é possível perceber que as abordagens do ensino da Educação Física predominantes no debate teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem são as defendidas pela classe burguesa, numa perspectiva de formação unilateral, que favorece o projeto histórico capitalista. Isso pode ser constatado na análise das principais obras dos próprios fundadores das abordagens que são destacadas nos estudos do Silva (2011).

Nesse sentido, tornou-se de fundamental importância identificarmos como essas abordagens têm sido apropriadas na produção do conhecimento *stricto sensu* pelas pesquisas da área de Educação Física, quando trata de objetos relacionados à escola, considerando o trabalho pedagógico e os conteúdos específicos de ensino, bem como buscamos entender as relações existentes entre uma dada concepção de educação e a concepção de Educação Física que alicerça. Apresentamos, portanto, no próximo capítulo a análise da produção do conhecimento que constituiu nossa amostra, a partir dos campos “concepção de educação” e “concepção de Educação Física” a partir do instrumento denominado de Matriz Epistemológica.

4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA

Nesse capítulo destacamos nossa investigação sobre as produções *stricto sensu* que foram levantadas, considerando três movimentos de análise já descritos nos graus de desenvolvimento do pensamento científico da investigação.

Na próxima seção (4.1) levantamos uma caracterização bibliométrica sobre 132 produções, sendo 32 teses e 100 dissertações. Esse momento de análise permite reconhecer um processo mais amplo do balanço das produções dos professores/pesquisadores.

Na segunda seção (4.2) apresentamos uma sistematização de **análise da base ontológica**. Esta base foi elaborada a partir da identificação e levantamento de pressupostos ontológicos, considerando as categorias destacadas da “Matriz Epistemológica”: **concepção de educação e concepção de Educação Física**.

4.1 CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO IDENTIFICADA, LEVANTADA E ANALISADA

Para iniciarmos a caracterização da produção, após o processo de atualização do banco de dados do EPISTEF/BAHIA, conseguimos constatar que 2018 existiam (41) cursos de Educação Física em atividade no estado da Bahia. Não incluímos no quadro os cursos de Educação Física à distância, pois ficou inviável o processo de busca de informações devido à dificuldade de obter, listas de professores/pesquisadores, considerando a organização do quadro de professores desses cursos.

Portanto, os dados referentes aos (41) cursos, em que foram levantadas as listas de professores para obter os nomes dos professores pesquisadores, colocamos expostos em cor cinza, considerando o quadro 01, abaixo:

Cursos de Educação Física no Estado da Bahia (1982 a 2018)		
Instituições de Ensino Superior	Quantidade de cursos	Municípios
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1	Salvador
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	1	Alagoinhas
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	1	Jacobina

Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	1	Guanambi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	1	Amargosa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	1	Jequié
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	1	Ilhéus-Itabuna
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	1	Feira de Santana
Universidade Jorge Amado (UNIJORGE)	2	Salvador
Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)	1	Salvador
Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)	1	Feira de Santana
Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)	1	Vitória da Conquista
Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)	1	Itabuna
Faculdade Social da Bahia (FSBA)	2	Salvador
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública	1	Salvador
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)	2	Salvador
Fac. Maurício de Nassau (UNINASSAU)	1	Lauro de Freitas
Fac. Maurício de Nassau (UNINASSAU)	2	Salvador
Faculdade Regional da Bahia (UNIRB)	2	Salvador
Faculdade Regional da Bahia (UNIRB)	1	Alagoinhas
Faculdade Estácio de Sá	1	Salvador
União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura (UNIME)	1	Salvador
União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura (UNIME)	1	Lauro de Freitas
União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura (UNIME)	1	Itabuna
Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UNISULBAHIA)	1	Eunápolis
Faculdade Maria Milza (FAMAM)	1	Governador Mangabeira
Faculdade Montenegro	1	Ibicaraí
Faculdade Nobre	1	Feira de Santana
Faculdade Pitágoras	1	Teixeira de Freitas
Faculdade AGES	2	Paripiranga
Faculdade São Francisco de Barreiras	1	Barreiras
Faculdade Sete de Setembro (FASETE)	1	Paulo Afonso
Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG)	1	Valença
Faculdade Guanambi	1	Guanambi
Universidade Salvador (UNIFACS)	1	Salvador
Total de Cursos de Educação Física em Atividade	41	

Quadro 01 – Cursos de Educação Física em atividade no estado da Bahia.

Fonte de dados do sítio do e-MEC: <http://www.emec.mec.gov.br>. Acesso em: mar. 2018.

Para um detalhamento melhor, a respeito da localização dos cursos de Educação Física no estado da Bahia, expomos o gráfico abaixo.

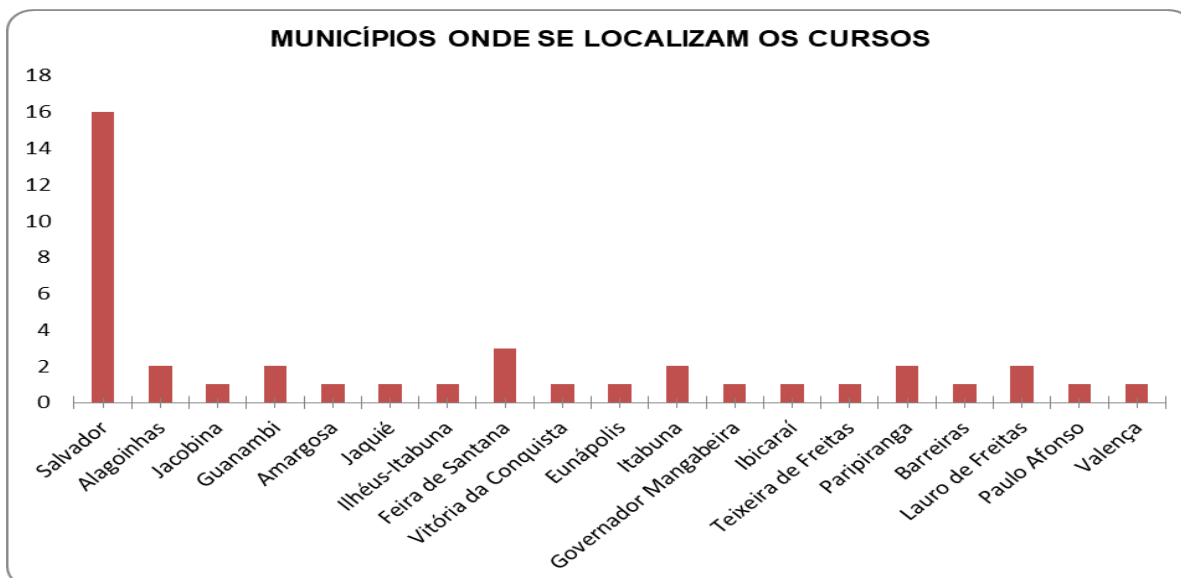


Gráfico 01 – Municípios onde se localizam os cursos de Educação Física.

Além da localização desses cursos, podemos identificar o quantitativo das IES (públicas e privadas) que estão ativas no estado da Bahia; dos (41) cursos de Educação Física, constatamos que (08) são de instituições públicas e (33) de instituições privadas. O gráfico, abaixo, ilustra essa realidade.

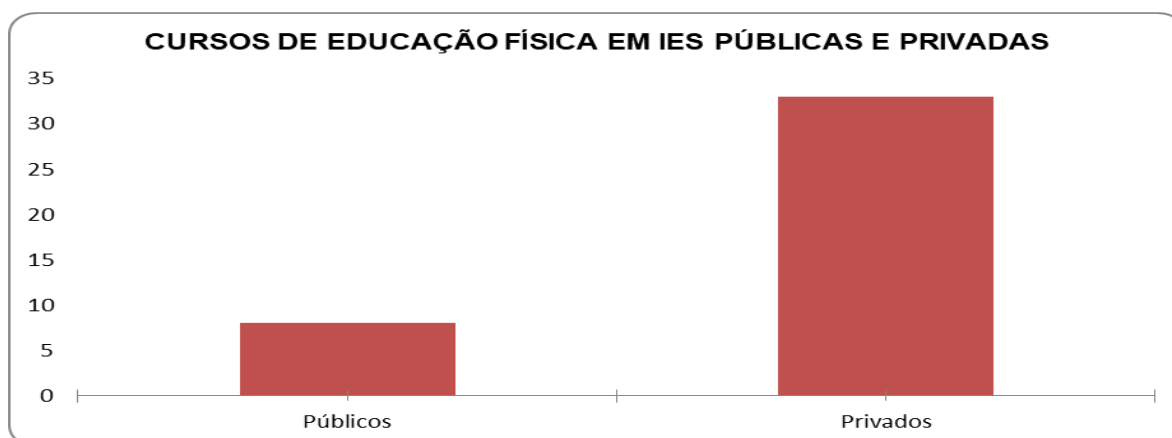


Gráfico – 02- Cursos de Educação Física em IES públicas e privadas.

Quanto às instituições de ensino, o gráfico abaixo nos mostra o quantitativo de cursos de educação física que são ofertados pelas IES no estado da Bahia.

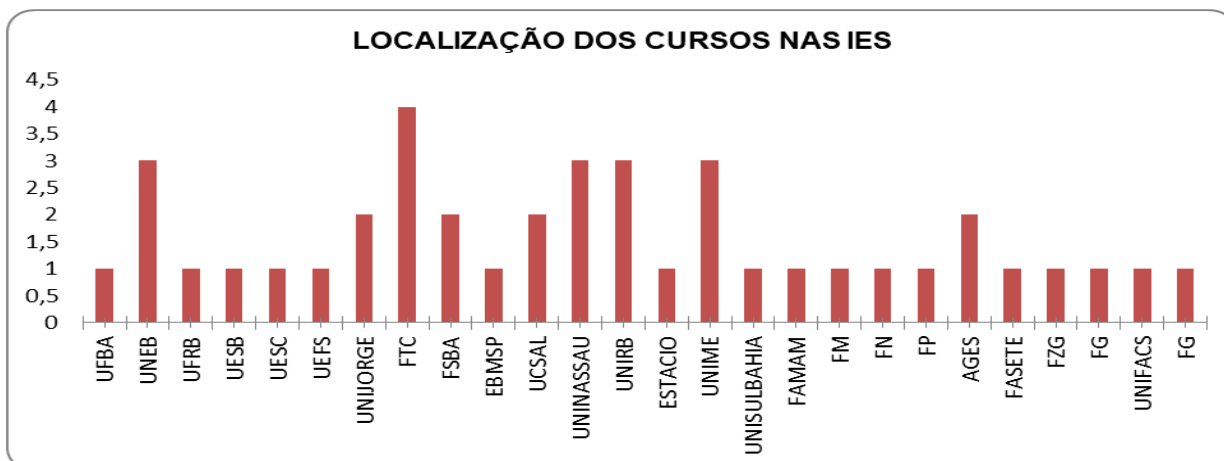


Gráfico 03 – Localização dos cursos de educação física nas IES.

Nesses cursos encontrados conseguimos constatar (218) docentes com titulação *stricto sensu*, sendo (104) doutores (113) mestres, e somente um mestre que fez mestrado profissional, conforme mostra o gráfico, a seguir:

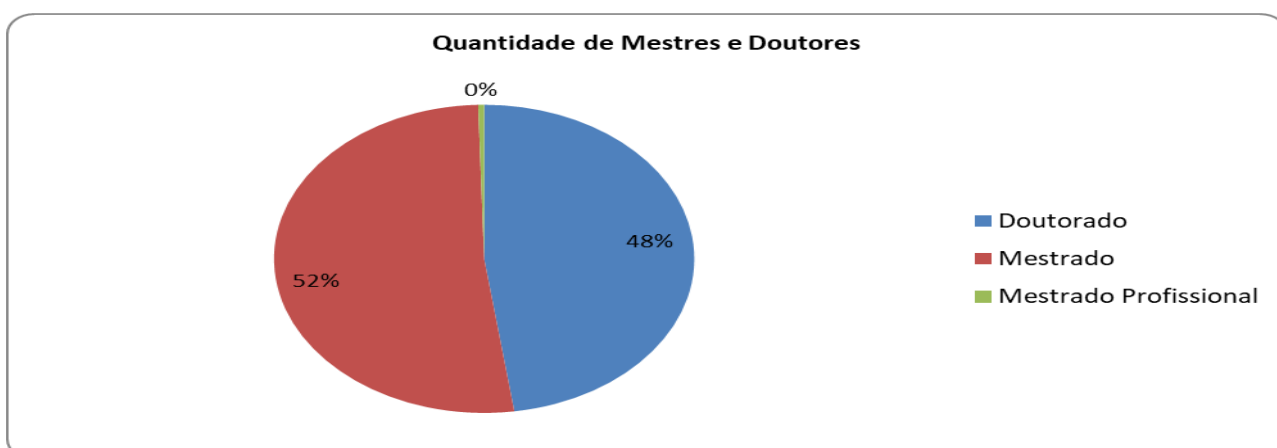


Gráfico 04 – quantitativo de mestre e doutores

A respeito das instituições de ensino que oferecem cursos de educação física, podemos constatar que a maioria das IES são privadas (33) instituições e atualmente possui uma divisão em seus cursos de educação física em licenciatura e bacharelado, e somente (08) são de instituições públicas. Há uma maior concentração de IES que oferece cursos de educação física município de Salvador (16), seguido de Feira de Santana (03), Lauro de Freitas (02), Guanambi (02), Alagoinhas (02), Itabuna (02) e Paripiranga (02), os demais municípios citados apresentam somente um curso.

Quanto aos docentes que atuam nessas IES, podemos constatar que quase da metade dos docentes não possuem doutorado.

Podemos identificar também as IES onde atuam esses docentes, em destaque as IES, UEFS (27) docentes, UESC (25) docentes, UFBA (20) docentes ea UFRB (15) docentes, podendo ser visualizada através do gráfico, a seguir:

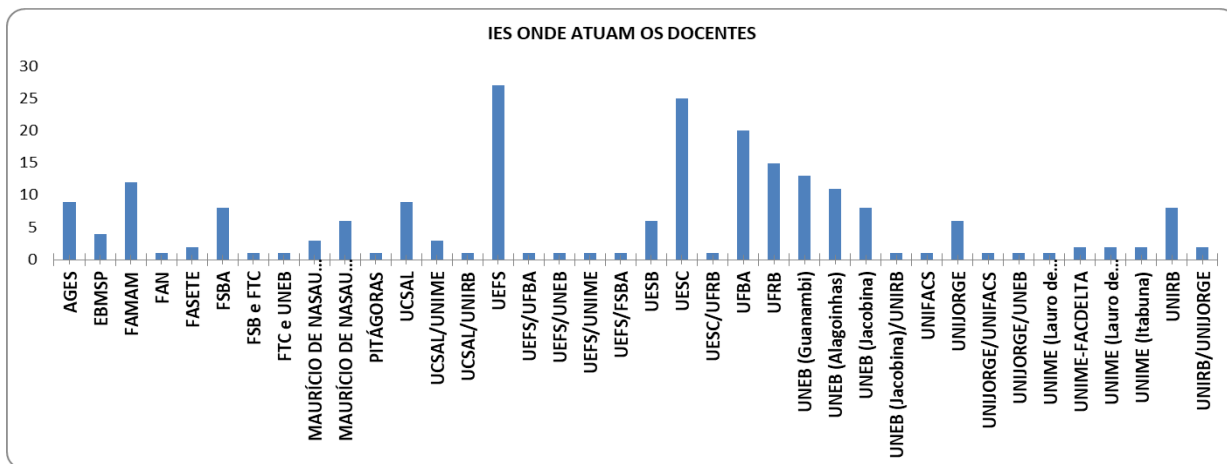


Gráfico 05- IES de atuação dos docentes.

Quanto ao ano de defesa, podemos identificar um número maior de defesas entre os anos de 2014 e 2016, sendo possível deduzir que houve um número elevado de entrada na pós-graduação no ano de 2012; possível visualizar no gráfico a seguir.



Gráfico 06- Ano de defesa das produções.

A respeito da área de formação desses mestres e doutores, podemos identificar que ocorreu uma predominância na área da educação (84), seguido da Educação Física (35), Ciências da Saúde (11) Ciências da Motricidade Humana (08). O gráfico abaixo nos apresenta um panorama geral das áreas de formação.

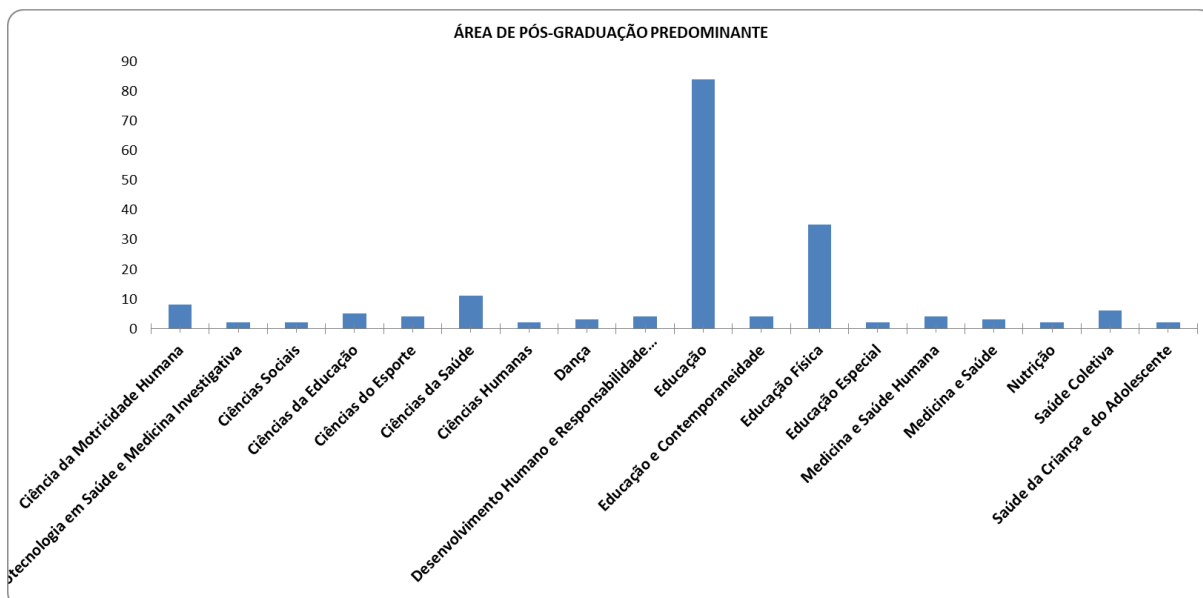


Gráfico 07- Área de Pós-Graduação predominante na formação dos professores/pesquisadores.

Foi possível levantar também o quantitativo das titulações dos mestres e doutores em andamento, em nosso levantamento constatamos que em 2018, que constatamos também que há (1) professor (mestre), que está realizando outro curso de graduação na Faculdade AGES, em bacharelado em Educação Física, porque este tinha somente formação em enfermagem e licenciatura em Educação Física, concluída no ano de 2008.

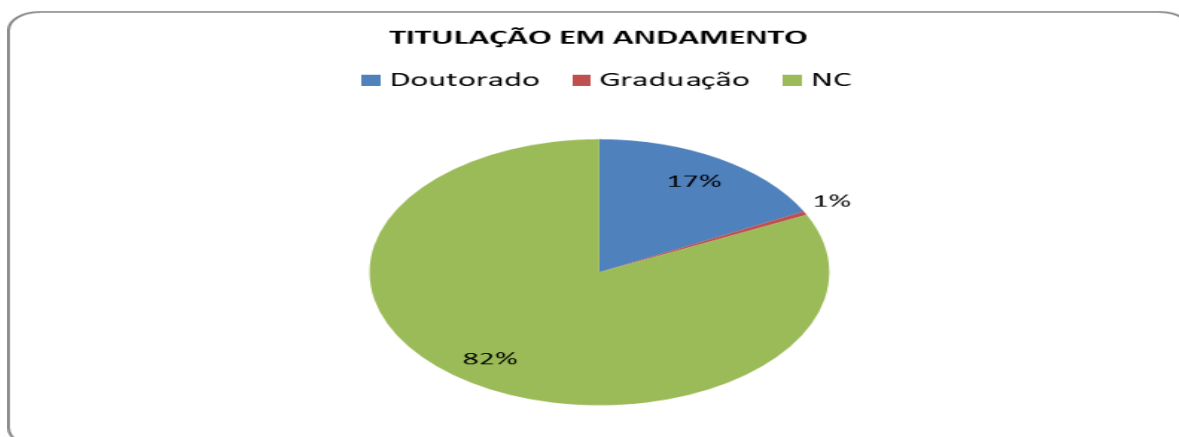


Gráfico 08- Titulações (graduação, mestrado e doutorado) em andamento, considerando o ano de investigação (2018).

Quanto à origem das titulações, em nosso levantamento, ao fazermos o comparativo entre as regiões do Brasil, constatamos um quantitativo maior de formação *stricto sensu* na região nordeste (115) titulações, na região sul

encontramos (26) titulações, na região centro-oeste (09) titulações e na região norte apenas (01) titulação.

Essa realidade em que se observa um contingente maior de professores/pesquisadores com titulação advinda da região nordeste decorre da ampliação de oferta de cursos *stricto sensu* em áreas de concentração em educação, que vem permitindo o ingresso de professores de Educação Física.

Na região nordeste, no que diz respeito às IES, na região Nordeste, encontramos a predominância de titulações advindas da universidade Federal da Bahia com (75) titulações.

O gráfico, abaixo expõe a localização das instituições da região nordeste que vem formando os mestres e doutores que lecionam nos cursos de Educação do estado da Bahia.

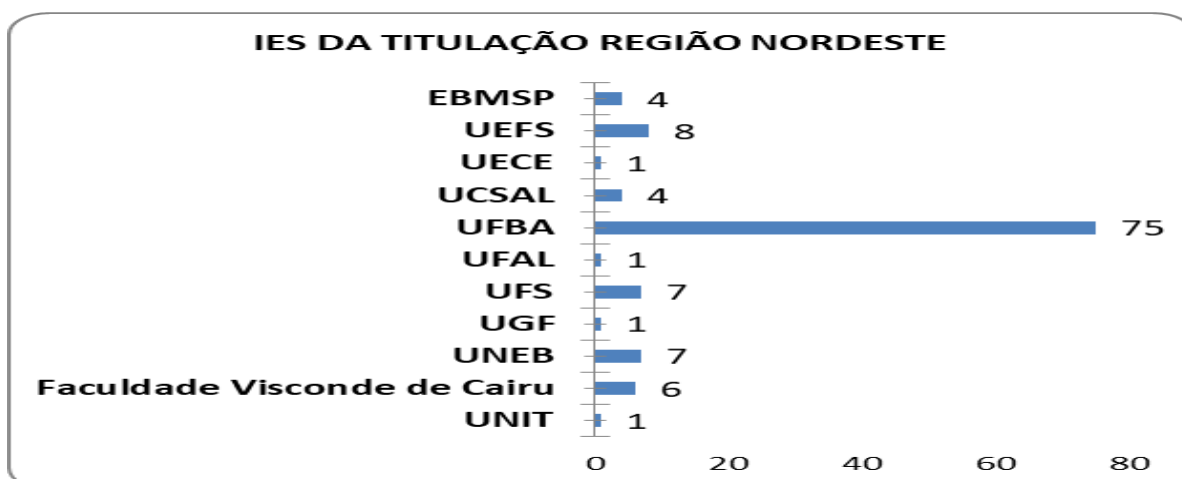


Gráfico 09 – IES da titulação da região nordeste.

Na região Sul, encontramos a predominância de titulações advinda da Universidade Federal de Santa Catarina, com (19) titulações.

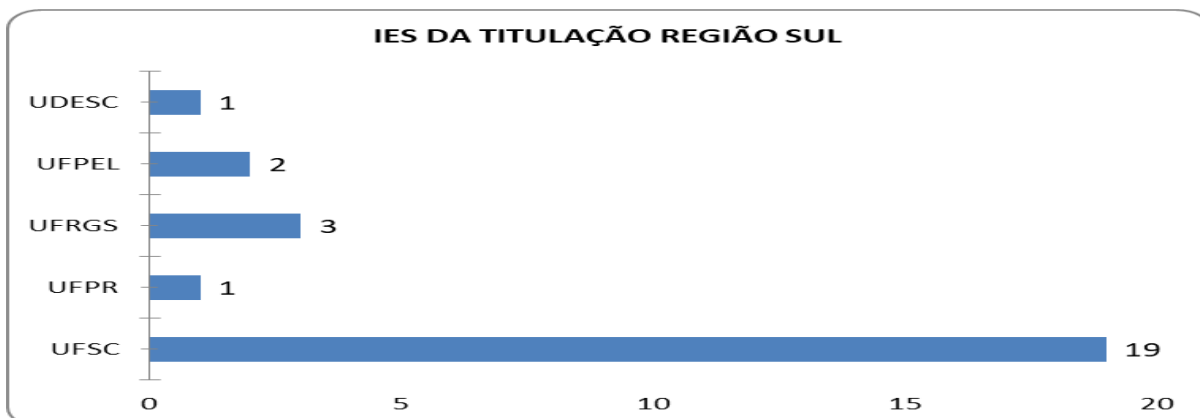


Gráfico 10- IES de titulações na região sul.

Na região sudeste, identificamos a predominância de titulações advindas a da UNICAMP com (08) titulações, seguida da UNESP com (05) titulações, UFMG com (05) titulações e UFES (04) titulações.

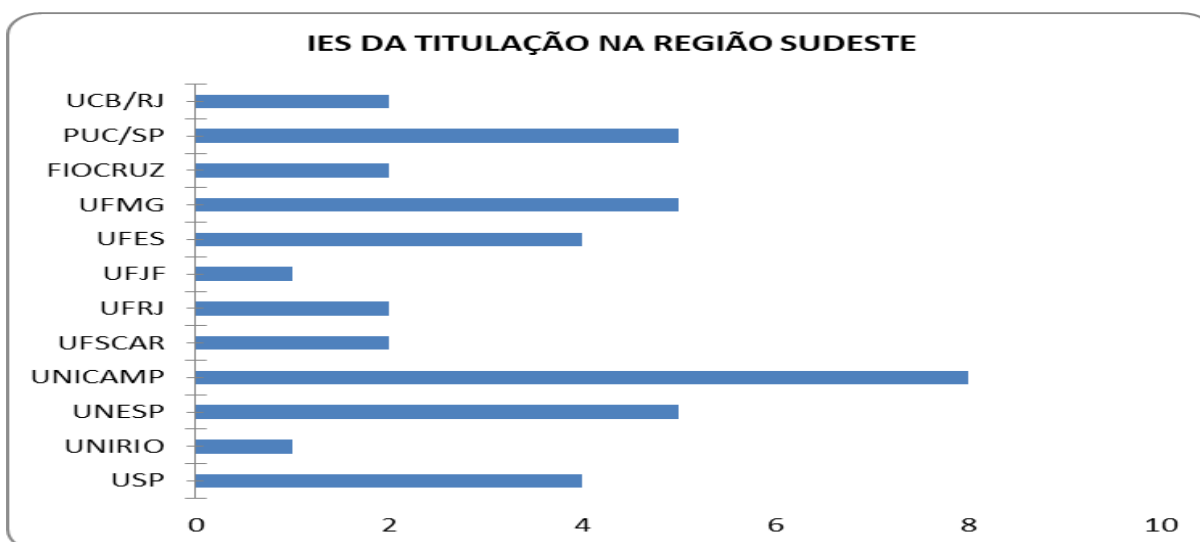


Gráfico 11- IES de titulações na região sudeste.

Na região Centro-oeste identificamos somente de titulações advindas na Universidade Católica de Brasília UCB/DF (06) titulações, e da UNB (03) titulações, totalizando (09) titulações nesta região.

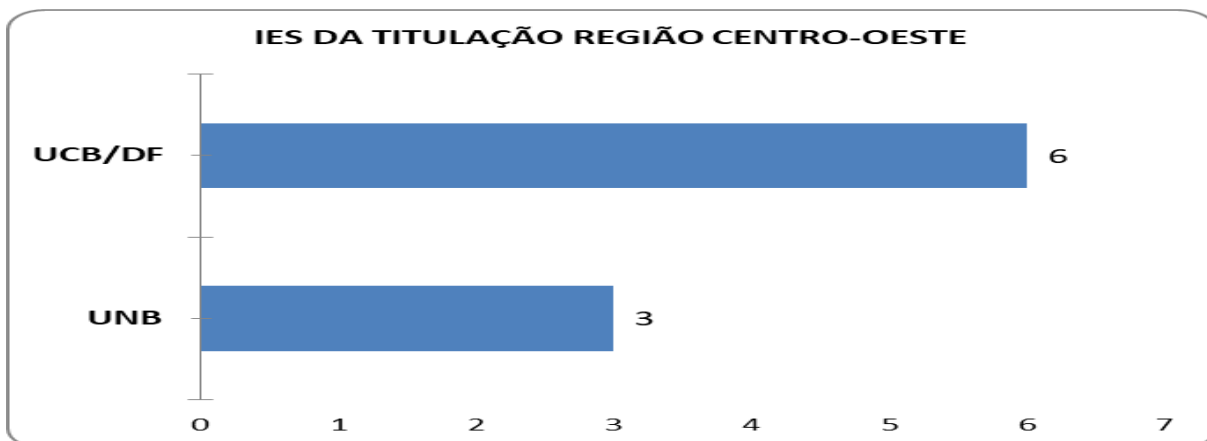


Gráfico 12- IES de titulações na região centro-oeste.

Ainda, podemos através do nosso levantamento, identificar titulações advindas de IES estrangeiras, dessas IES, em que constatamos a predominância da IES (UTAD) em Portugal com (05) titulações, (UNASUR) no Paraguai com (03) titulações, e UPV no Chile, com (03) titulações, UMA, em Portugal com (02) titulações e as demais cada uma com (01) titulação.

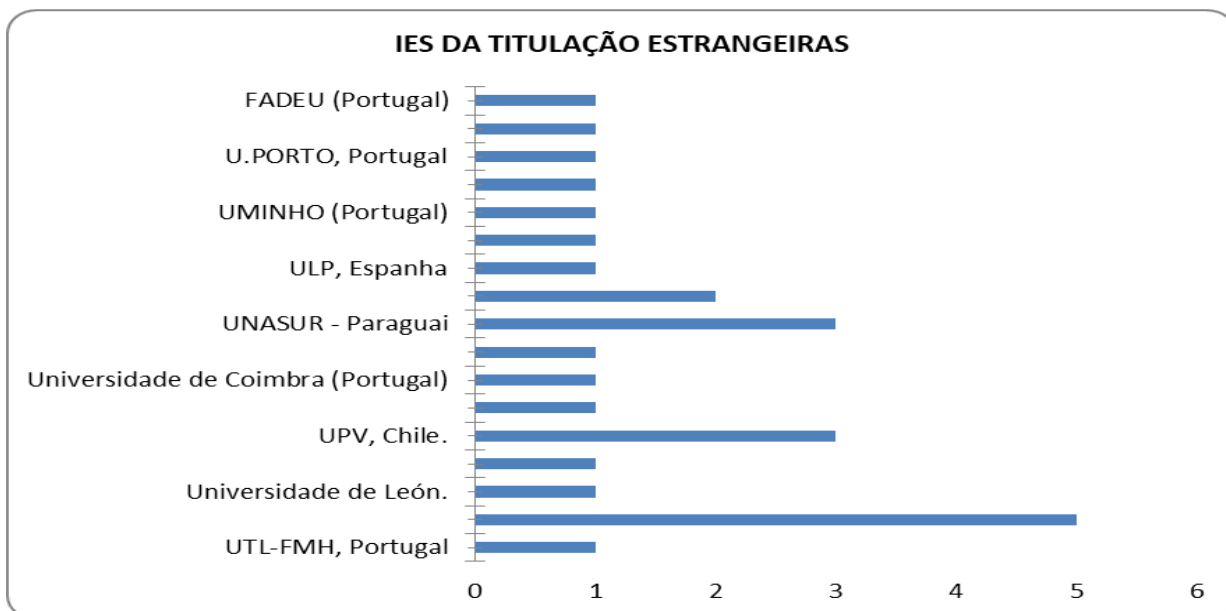


Gráfico 13- IES de titulações estrangeiras

Quanto as IES de Titulação dos professores no estado da Bahia, podemos constatar que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) com (75) titulações, é a que

mais vem formando mestres e doutores, seguida da UEFS (08) titulações, UNEB (07) titulações e Faculdade Visconde de Cairu (06) titulações.

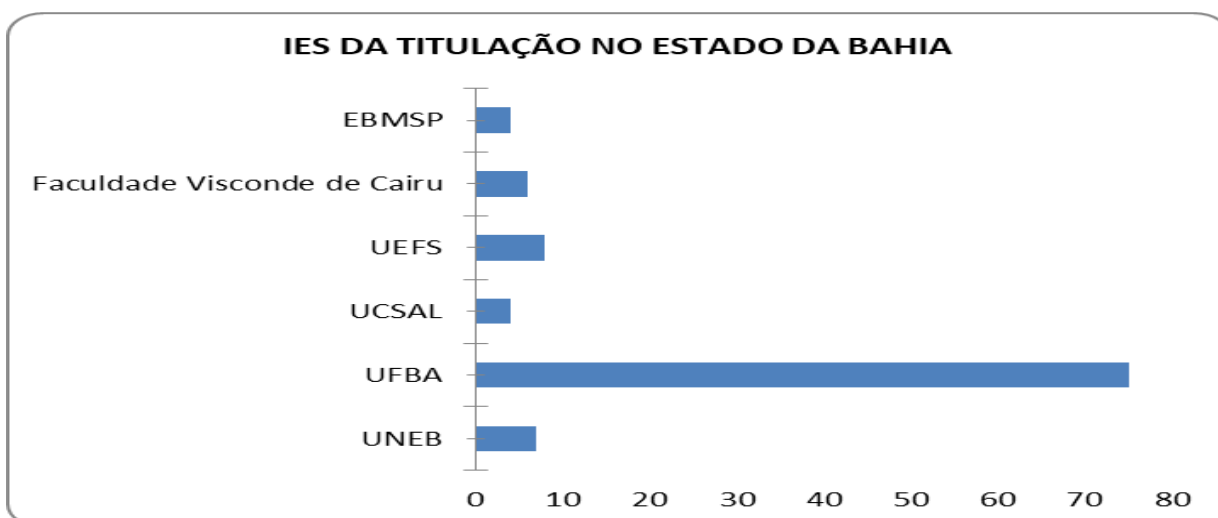


Gráfico 14- IES de titulações no estado da Bahia.

Quanto às bolsas de pesquisa, conseguimos identificar que (72%) dos pesquisadores não registraram bolsa de pesquisa em seus Currículos *Lattes*, sendo possível obter esse registro de apenas, (28%) dos professores/pesquisadores.

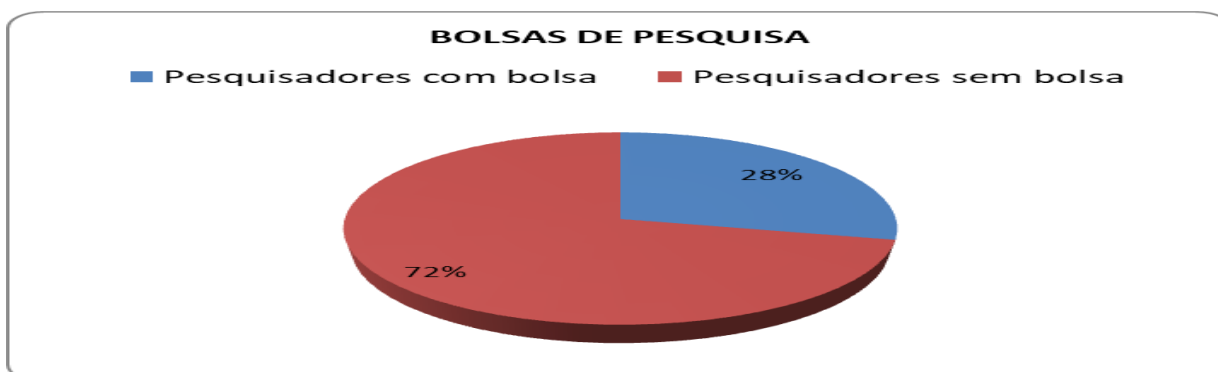


Gráfico 15 – Bolsas de pesquisas.

Dessas bolsas, podemos constatar um total (63) bolsas, com predominância da CAPES (33) bolsas e CNPQ (09) bolsas.

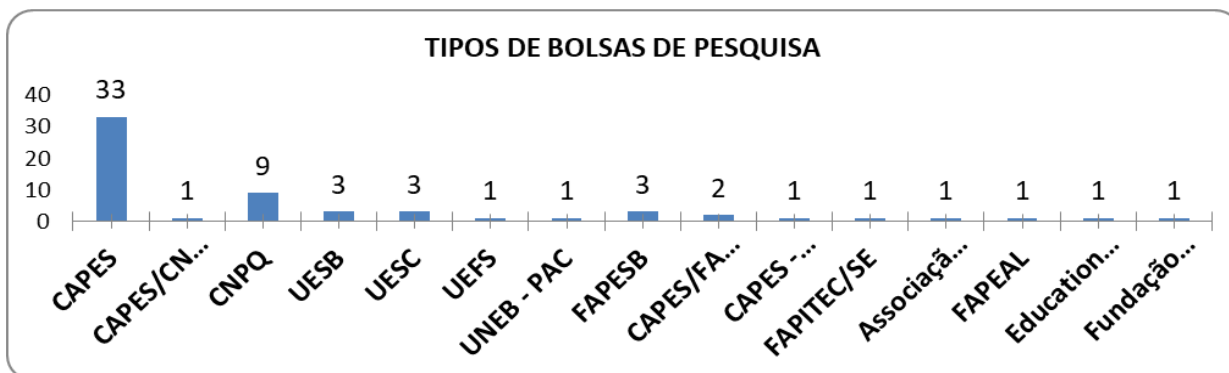


Gráfico 16 – tipos de bolsas de pesquisas.

Quanto ao sexo (gênero), que define o universo de 218 professores/pesquisadores, podemos destacar (128) produções realizadas por sexo masculino e (90) do sexo feminino.



Gráfico 17 – Sexo (gênero) do pesquisador.

No nosso levantamento, também, foi possível identificar o sexo (gênero) do orientador; na amostra analisada identificamos que há (128) do sexo masculino e (88) do sexo feminino, totalizando 216 orientadores. Destacamos que não foi possível identificar o orientador em (2) produções porque não foi possível acessar os currículos Lattes e nem foi possível localizar as produções.



Gráfico 18 – Sexo do orientador.

Podemos identificar os principais orientadores, doutores em destaque, que compõe o quadro: Augusto César Rios Leiro (FACED/UFBA) (14) orientações, Celi Nelza Zulke Taffarel (FACED/UFBA) (09) orientações, Cláudio de Lira Santos Júnior (FACED/UFBA) (07) orientações, Miguel Angel Garcia Bordas – aposentado (FACED/UFBA) com (07) orientações.

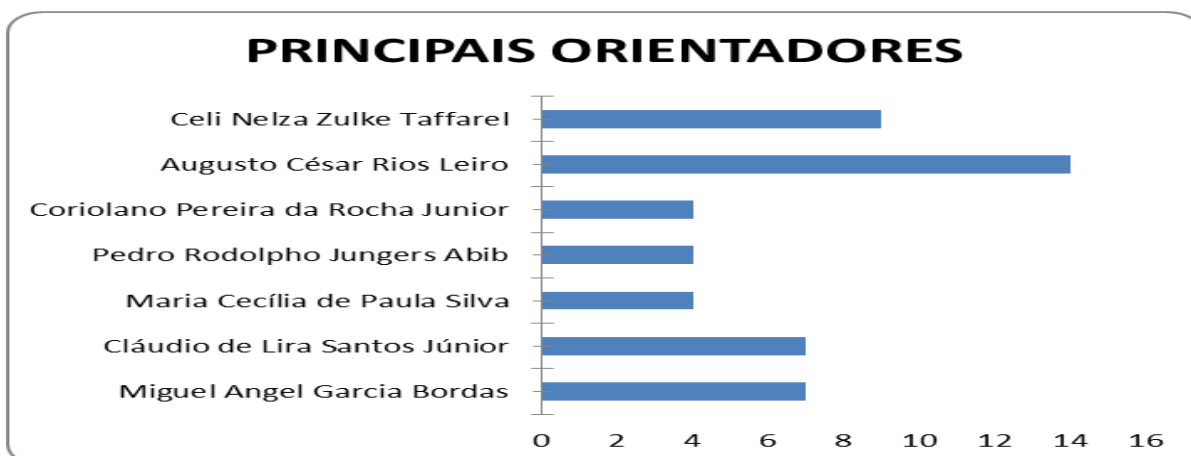


Gráfico 19 – Maior quantidade de orientações de professores que trabalham em cursos de formação de professores no estado da Bahia – 1982 – 2019.

Com relação ao quantitativo de produções que foram analisadas, levantamos a possibilidade de localizar um volume total de (322) produções, sendo (218) dissertações e (104) teses, mas só tivemos acesso a (132) produções *stricto sensu*, sendo (100) dissertações e (32) teses.

Essa realidade exposta denota a falta de comprometimento das produções *stricto sensu* estarem à disposição em repositórios. A busca tem limites em função

da não insistência em levantar por *e-mail* e por telefone as produções em via de acesso aos próprios pesquisadores. As produções acessadas foram somente localizadas em repositórios. De modo geral em repositórios da CAPES, IBICT e das próprias instituições que alocam os Programas de Pós-Graduação.

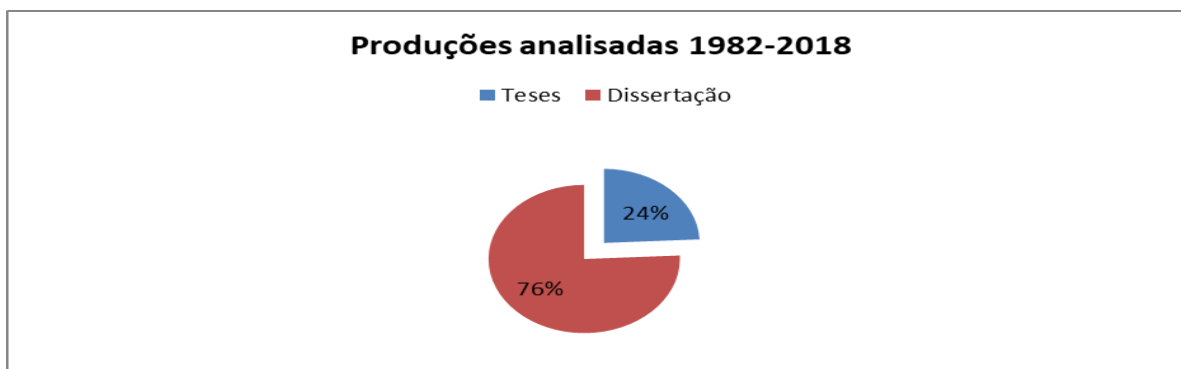


Gráfico 20- Produções levantadas e produções analisadas

Desse quantitativo de produções, iremos expor no (Apêndice A – Quadro 02), o quantitativo de 65 produções que corresponde a (49,2%) das produções. Essas compuseram o processo de análise epistemológica que contribuíram para responder, enquanto campo empírico, ao processo dessa investigação no diz respeito ao levantamento de pressupostos ontológicos. As demais produções que são (50,8%) não foram consideradas por não terem a educação como objeto de estudo, portanto, não atendem à necessidade de atender ao objeto dessa pesquisa no campo epistemológico. (Quadro 03 - Apêndice B)

Quanto aos campos de análise (concepção de homem e sociedade, concepção de educação e concepção de educação física), esses campos foram extraídos da planilha epistemológica, que contém 32 campos constitutivos das produções *stricto sensu* que expomos no quadro 04 (Apêndice C).

4.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES – HOMEM E SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NOS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS: SÍNTESE DOS RESULTADOS

Nossas análises não buscaram desenvolver uma classificação para os pressupostos ontológicos identificados nas concepções de homem e sociedade, educação e Educação Física, mas tivemos o interesse em reconhecer em que bases

da ontologia caminham as produções *stricto sensu*, quando os pesquisadores adotam determinadas teorias para consolidar suas abordagens para esses campos.

Para o reconhecimento da base em estão assentadas as concepções de educação, levantamos a identificação de estudos que asseguram concepções de educação Críticas e Não-críticas. Para reconhecer as concepções de Educação Física a partir de pressupostos ontológicos, trabalhamos com a classificação de proposições estabelecidas nos estudos de Silva (1999), tratadas na seção (3.2) desse relatório, quais sejam: Desenvolvimentista, Promoção de Saúde, Construtivista, Crítica-emancipatória e Crítica Superadora.

Na concretização do processo de análise da produção do conhecimento em Educação Física, identificamos produções cujos pressupostos ontológicos estão presentes em tendências que defendem fundamentos de educação e sociedade, que se colocam limitados ao plano dos objetos singulares e em seus aspectos sensíveis, além de desenvolverem o pensamento científico desconectado de dimensões filosóficas essenciais (ontologia, gnosiologia); essa perspectiva de produzir conhecimento científico é uma herança da separação entre a filosofia e a ciência, passando a ser considerado um pragmatismo sem precedentes que defende o conhecimento das objetividades situadas nelas mesmas.

No embate em que se situa a área da educação e nessa, mais especificamente a área de conhecimento de Educação Física, o que vimos reconhecendo é que a eliminação que determinados pesquisadores desenvolveram em suas pesquisas sobre a questão ontológica, expõe um problema central nas produções de investigação, cujos objetos recaem na utilidade prática a ser alcançada pela manipulação de determinados objetos na prática de ensino, sem tratar o conhecimento partindo da regência do objeto da pesquisa que tem um caráter ontológico, cuja estrutura categorial fornece os elementos necessários para desenvolver o conhecimento necessário para se confrontar com a realidade que impõe o desenvolvimento das áreas de conhecimento. Para essas produções criamos a denominação: Ecletismo de concepções de Educação. Estas se apresentam com uma forte tendência em promover a desnaturalização de quadros originais de esquemas teóricos que historicamente foram sendo afirmados na área de Educação Física, com caráter propositivos e não propositivos, assim como, seus

objetos sofrem mutilações epistemológicas e provocam desvios para justificar cientificamente determinados objetos.²⁵

Para melhor entendimento, retiramos do (apêndice E, quadro 6), que trata da base ontológica, da concepção de homem e sociedade e educação e Educação Física, a 5ª produção, para exemplificar o que chamamos de ecletismo de concepção:

“O homem como categoria social singular envolvido no processo de globalização que proporciona trocas simbólicas. Educação como prática social compreendida em uma perspectiva multirreferencial; educação física como disciplina que trata da cultura corporal do movimento, da motricidade humana, da ludicidade que privilegia as diferenças.”

Ainda, no processo de análise em que levantamos pressupostos ontológicos de (65) sessenta e cinco produções foi possível o reconhecimento de confronto, na apropriação de conceitos e teorias de educação adotadas a partir de inúmeros interesses, da perspectiva de posição assumida pelos pesquisadores sobre o projeto de sociedade e da posição que estes assumem no quadro da sociedade na luta de classes.

Quanto às possibilidades de identificação da quantidade de concepções de educação e de Educação Física que foram tratadas nas sessenta e cinco produções analisadas, destacamos no quadro abaixo a organização de elementos lógicos que caracterizam a relação entre as concepções de Educação Física e a base das concepções de educação que se evidenciam como Não Críticas e Críticas mediante os pressupostos que as sustentam.²⁶

Quadro 07 – Concepções de educação que alicerçam as concepções de Educação Física, cujos pressupostos foram analisados.

Concepções de Educação Física	Concepção de Educação Não-Críticas	Concepção de Educação Críticas
Desenvolvimentista	0	-

²⁵ Ao partirmos de aproximações de base teórica marxista, reconhecemos que o problema do conhecimento é de natureza ontológica, epistemológica e axiológica. Segundo Sacardo, Silva e Sánchez Gamboa (2015, p. 90) ao se defender o pluralismo teórico pelo pluralismo “e / ou as disputas do ‘campo científico’ como algo muito particular sem a identificação de seus nexos com a totalidade social, pode-se assumir uma postura complacente (conservadora) com as desigualdades sociopolíticas e econômicas, que subjazem nos discursos da diferença e do particular dissociado da totalidade social.

²⁶ A concepção de Educação Física crítico-emancipatória aparece como proposição pedagógica da Educação Física não crítica neste estudo, pois partimos da classificação de Saviani ao tratar do posicionamento das proposições pedagógicas frente ao problema da marginalidade no Brasil.

Promoção da Saúde	2	-
Construtivista	8	-
Crítico-emancipatória	13	-
Crítico Superadora	-	32
Total	23	32

A partir do Quadro 05 (apêndice D) é possível verificar quais os pressupostos ontológicos que foram desenvolvidos nas investigações analisadas e que fundamentam as concepções.

Para melhor caracterizar esses dados, expomos a seguir, duas sínteses que identificam em que bases ontológicas e bibliométricas as concepções de Educação Física vêm se apoiando para desenvolver suas proposições de concepções pedagógicas, cuja investigação foi possível reconhecer as produções *stricto sensu* de professores de Educação Física que trabalham na formação de professores de Educação Física no estado da Bahia.

4.2.1 Pressupostos ontológicos das produções que desenvolvem uma concepção de educação não-crítica na área de educação física

As produções do conhecimento *stricto sensu* que fundamentam a sua concepção de Educação Física em uma concepção de educação não-crítica, apresentam pressupostos ontológicos alicerçados em uma perspectiva abstrata do ser social e da sociedade. Essas produções desenvolvem um ideal de homem que não se funda na materialidade objetiva da vida concreta. Isolam o ser social do contexto histórico e concreto e definem sua natureza a partir de suas características, ora exclusivamente biológicas, ora exclusivamente culturais e simbólicas.

Essas produções assumem uma posição conservadora com relação ao projeto histórico, na medida em que não constitui preocupação dos pesquisadores apresentarem em suas pesquisas que sociedade defendem; até porque as discussões sobre a instituição escolar não transcendem o limite do seu próprio funcionamento interior, não alcançam as determinações sócio-históricas.

Como a concepção não-crítica da educação entende que o fenômeno educativo tem caráter autônomo em relação à sociedade, isto é, que a educação independe das relações materiais de existência do modo de produção da vida, as produções que se fundamentam nessa concepção se baseiam em concepções de Educação Física que não levam em consideração a relação entre a função social da

Educação Física no currículo escolar e as condições materiais de existência na sociedade capitalista, marcada pela luta de classes com interesses antagônicos. Ao apreender a sociedade como um sistema harmônico, o ser humano deve adaptar-se a esta sociedade.

Nas concepções de Educação Física pautadas na concepção não-crítica de educação, não identificamos o interesse em apresentar de modo explícito que tipo de ser humano se quer formar e que tipo de sociedade se quer construir. Com isso, reforçam as contradições da sociedade capitalista e suas relações sociais fundadas na alienação, posto que não há neutralidade na pesquisa científica, mesmo que o pesquisador pretensamente se reconheça como neutro.

Assim a Educação Física na escola, para essas produções, se apresenta como uma necessidade relacionada ao preparo do indivíduo para viver na sociedade capitalista, visto a ausência de qualquer crítica às contradições a ela inerentes. Isso coincide, considerando o que Saviani (1999, p. 17) apresenta, com os elementos que constituem uma concepção não-crítica de educação, tendo em vista que a sociedade, para esta última, possui um caráter harmonioso, podendo apresentar apenas alguns desvios; portanto, não há necessidade de questionamentos a respeito do modo como funciona a sociedade capitalista.

Tais desvios podem e devem, segundo os parâmetros teóricos da teoria não-crítica da educação, ser corrigidos pela instituição escolar. Mas não porque a escola se compromete com uma perspectiva de formação humana voltada para o desenvolvimento de sujeitos capazes compreenderem e transformarem a realidade em que vivem, mas pelo contrário, busca a correção dos tais desvios através da adaptação dos indivíduos a esta sociedade. Ou seja, os problemas sociais são compreendidos como conflitos individuais que devem ser solucionados pela educação escolar.

Essa determinação, acima exposta, pode ser reconhecida, nas concepções de Educação Física em que se defende que o objetivo deve ser o desenvolvimento da saúde, da aptidão física, do trabalho com corpo, sem que seja feito nenhum tipo de nexos com as relações sociais da sociedade capitalista – onde a possibilidade de se alcançar esses mesmos elementos é determinada pelas contradições de uma

sociedade dividida em classes, e, portanto, na qual nem todos reúnem as condições materiais objetivas para tal.

Os pressupostos ontológicos se caracterizam por uma concepção de homem e sociedade idealistas, já que não podemos falar de saúde, aptidão física e etc., se não de modo puramente abstrato, desconsiderando as contradições da sociedade capitalista. Falar de desenvolvimento saúde e aptidão física, por exemplo, descolada das determinações do modo de produção capitalista, é considerá-las como fenômenos dependentes do esforço pessoal. Quando esse esforço pessoal falha, se impõe os chamados desvios sociais que a teoria não-crítica da educação concebe na sociedade por ela entendida como harmoniosa, cabendo à educação corrigi-la.

A Educação Física, para essas produções, se constitui, portanto, como uma disciplina com o objetivo de criar as condições para o desenvolvimento natural do aluno, um ser abstratamente concebido fora das suas relações sociais a ser adaptado à sociedade dita harmoniosa.

Nas perspectivas construtivistas isso é bastante evidente, pois o conhecimento sistematizado da cultura corporal é secundarizado em relação ao conhecimento espontâneo do cotidiano. Ao aluno não cabe a apropriação do patrimônio histórico-cultural para compreender a realidade em que vive e ter as possibilidades de intervir nessa mesma realidade de modo transformador. Pelo contrário, cabe ao aluno aprender o mínimo indispensável para assumir o lugar que lhe cabe, segundo os interesses da burguesia, no mercado de trabalho explorado pelo capital, portanto, configurando-se uma perspectiva de formação unilateral.

Outro aspecto importante a destacar na análise das concepções de educação física fundamentadas na concepção não-crítica de educação presentes na produção analisada, é a preocupação dos pesquisadores com a questão da inclusão social nas aulas de Educação Física. Para esses pesquisadores, essa disciplina no currículo escolar tem possibilidade de promover um processo de inclusão dos alunos, porém não consideram a característica essencialmente excludente, inerentes às contradições da sociedade capitalista. Isso leva a uma perspectiva idealista de inclusão social, a qual se configura na reafirmação das diferenças individuais e na consideração da pluralidade cultural. Isso fica evidente nas

concepções de Educação Física que se apoiam em referências provenientes da teoria do multiculturalismo.

Essa concepção acima exposta contribui, conseqüentemente, para a reafirmação da sociedade de classes, sob a alegação de que as diferenças culturais, econômicas e sociais devem ser respeitadas. Portanto, se constitui em uma concepção conservadora de inclusão nas aulas de Educação Física, cujo significado real é a de incluir os alunos em uma sociedade essencialmente excludente. Ainda que seja pertinente a discussão sobre a inclusão social de grupos historicamente excluídos, a superação real dessa exclusão não se dará em uma perspectiva de respeito às diferenças nas aulas de educação física ou qualquer outro componente do currículo escolar, mas sim na construção de outro projeto histórico. Por defenderem que a Educação Física pode contribuir para promover um processo de inclusão social, independentemente das relações sociais da sociedade capitalista, essas concepções de Educação Física se pautam em uma concepção não crítica de educação.

Mediante o exposto, reconhecemos que as concepções de Educação Física que se fundamentam na concepção não crítica de educação apresentam pressupostos ontológicos alicerçados em uma perspectiva de formação unilateral que visa à adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista, entendida como uma sociedade harmoniosa, cujos desvios são provenientes de conflitos individuais ou no máximo de grupos identitários, cabendo à escola reparar esses desvios, reafirmando as diferenças individuais.

Os professores formadores que atuam nas instituições de ensino superior do estado da Bahia ao defenderem as concepções não críticas da educação e as proposições pedagógicas da educação física, com viés biologicista, vêm em sua maioria ofertando de forma esvaziada, os conteúdos da cultura corporal nas universidades da Bahia, visto que, as proposições pedagógicas não críticas da educação física, só reconhece a educação física escolar como meio de desenvolvimento motor, desenvolvimento da aptidão física ou para aprendizagem de outras disciplinas. Essas proposições negam também negam o acesso às formas mais elaboradas da cultura corporal, secundarizadas pela valorização do cotidiano.

Partindo desses dados, no que se refere ao chão da escola, já que, os professores que são formados por formadores que defende essas teorias, é que irão ensinar nas escolas da Bahia,

Na próxima subseção, avançamos em expor os pressupostos ontológicos que caracterizam a concepção crítica de educação e suas relações com as concepções de Educação Física levantada nas produções do conhecimento analisadas.

4.2.2 Pressupostos ontológicos das produções que desenvolvem uma concepção de educação Crítica na área de Educação Física

Uma teoria que capture criticamente a escola como instrumento que de a possibilidade de contribuir para a superação da marginalidade (SAVIANI, 2008, p. 25), requer um projeto pedagógico de educação que supere o poder “fantasioso” (que consolida as teorias não-críticas), mediante o trabalho pedagógico, enquanto princípio educativo. A área de Educação Física, historicamente, não foi criada no final do século XIX e desenvolvida nos séculos que se sucederam para promover o trabalho na escola atendendo a esse princípio.

Como vimos nas bases ontológicas de educação em que a Educação Física vem se apoiando, a concepção Desenvolvimentista, Promoção da Saúde, Construtivista e Crítico-emancipatória não conseguem capturar a natureza específica da educação, por não considerar a compreensão de complexas mediações pelas quais suas bases ontológicas se estabelecem, por não darem conta de apreender com a realidade as condições contraditórias da educação na sociedade brasileira, que tem por fundamento econômico a formação capitalista.

O trabalho pedagógico, enquanto elemento ontológico essencial para a constituição do ser humano não vem nessas concepções de Educação Física colocando em evidência a prática de homens e mulheres, enquanto atividade crítica, criativa e autocrítica, considerando as condições objetivas para produzir e transformar a realidade sócio histórica, cultural e econômica.

Na área de Educação Física, reconhecemos a partir de bases ontológicas que somente uma concepção responde à proposta que coloca o trabalho enquanto princípio educativo, que é a proposta crítico-superadora.

Nessa concepção, a abordagem de educação se consolida numa perspectiva crítica porque seus pressupostos ontológicos se afirmam no princípio de que são os homens e mulheres que constroem a sua história e elaboram conhecimentos dentro de certos marcos que se definem por limites e possibilidades em que se produz e reproduz a existência da vida.

Nessa concepção de Educação Física, seus pressupostos ontológicos possibilitam o trabalho pedagógico da educação desenvolver a compreensão de que a realidade é reconhecida a partir do movimento social em que está instalada a luta de classes. Para tanto, as (49,2%) das produções que desenvolvem essa concepção parte do trabalho pedagógico enquanto princípio educativo, reconhecendo possibilidade de uma formação *omnilateral*, pois coloca o ser social na condição de apropriação de conhecimentos pautados na lógica de apropriação do mundo, estabelecendo uma relação significativa de realidade, que associa o conhecimento da ciência (cultura) e sociedade.

A concepção de Educação Física que se coloca fundamentada na concepção de educação crítica, tem como um dos grandes desafios dos professores de Educação Física, compreender, explicar e desenvolver a capacidade teórica e prática dos estudantes garantindo o acesso aos conhecimentos essenciais e fundamentais que nascem das práticas da cultura corporal.

Os elementos ontológicos dessa concepção têm em consideração a base material e dialética que as determina historicamente, os interesses de classes que se encontram em disputas e a possibilidade da construção de um projeto histórico que supere as relações de produção capitalista.

Taffarel e Santos Júnior (2105, p. 135) esclarecem que a teoria de conhecimento materialista histórico dialética representa outra perspectiva de abordagem do conhecimento porque “admite os nexos internos e históricos do seu conteúdo e forma que se reconhecem naquilo que lhe é imanente, próprio: o modo de produção em que foi gerado e que o determina”. E acrescentam: “Essa teoria demonstra que o conhecimento tem como critério a apreensão do mundo, pela via da práxis, da unidade teoria e prática materializada na ação-reflexão-ação”. Estes pesquisadores partem do princípio de que o ato de conhecer é um produto histórico que possui caráter social e que é gerado pelo trabalho humano.

Portanto, a análise ontológica das produções que tratam da concepção crítico-superadora, nos permite perceber que essas produções possuem concepção

crítica de educação, considerando a indicação de um vasto campo de atividades de produção que podem ser consideradas úteis a si mesmas (ginástica, dança, jogo mímica, malabarismo, equilibrismo, trapezismo e atletismo), que são produzidos a partir de conceitos que a humanidade historicamente produziu na condição de práticas sociais sistematizadas e que se apresentam na forma de cultura que precisa ser apropriada, visando à humanização e a construção de outro projeto histórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o balanço de estudos que constituem aportes precedentes dessa investigação e avanços desenvolvidos no processo dessa pesquisa, reconhecemos que a concepção de formação ontológica fundada pelos interesses da formação econômica capitalista tem sido à base de apoio da elaboração das principais teorias da educação e que, por fundarem as concepções pedagógicas e/ou pedagogias elaboradas para a organização do sistema de ensino brasileiro, vêm colocando as áreas de conhecimento, como a Educação Física, refém historicamente de um processo, cujos interesses vêm promovendo concepções que se confrontam por interesses de base idealistas e materialistas que se caracterizam por terem concepções de educação Não-Críticas e Críticas.

O campo da área de conhecimento da Educação Física encerra em seus pressupostos ontológicos, portanto, uma base de formação humana, que vem ao longo da história amparada em interesses que se colocam em favor de determinadas correntes de pensamento pedagógico, que vêm gerando posições pedagógicas que permitem reconhecer as relações possíveis entre as abordagens de Educação e Educação Física, que foram sendo desenvolvidas ao longo da história do sistema educacional brasileiro. Essa pesquisa buscou reconhecer que pressupostos ontológicos alicerçam as concepções de Educação e Educação Física tratados na produção do conhecimento *stricto sensu* de professores que trabalham em cursos de Educação Física no estado Bahia, considerando o período de 1982 a 2018.

A base teórica das sessenta e cinco produções identificadas e analisadas, por ter seus fundamentos apoiados em determinadas teorias da educação, apontam objetivações para a finalidade de ensino. O que permite reconhecer na análise dos estudos *stricto sensu* da produção em Educação Física, em que pressupostos ontológicos vem se desenvolvendo as abordagens e metodologias de ensino que alicerçam a prática social, alvo da problematização dos estudos realizados pelos professores/pesquisadores que trabalham com a formação de professores no estado da Bahia.

As pesquisas analisadas apontam que as abordagens da Educação Física identificadas se pautam em interesses de formação em educação, cujas bases ontológicas foram apreendidas no plano das determinações e em relações sociais

que se apresentam historicamente como um campo de disputa hegemônica. Nesta disputa, observamos que há uma perspectiva de educação que alimenta determinados campos metodológicos de abordagens de ensino, que pautadas em concepções de organização de conteúdos educacionais, possuem articulação com as diferentes esferas da vida social, e, por conseguinte, determinados interesses de classe.

Partimos do pressuposto de que no centro do embate de projetos de educação desenvolvidos no Brasil, a perspectiva das classes dominantes vem se configurando historicamente em uma visão dualista, onde se pensa que para os diferentes grupos sociais de trabalhadores, a educação deve ter como objetivo principal desenvolver a capacitação técnica, social e ideologicamente voltada para o trabalho assalariado.

Em contraposição a essa realidade, vem sendo desenvolvido pela classe trabalhadora uma perspectiva contra hegemônica de educação, que se coloca em defesa de outro projeto histórico, considerando a luta pela superação das contradições da sociedade capitalista, que coloca o trabalho enquanto condição de exploração. Nesta proposição, a educação se coloca na superação da preparação para o mercado de trabalho e reconhece a possibilidade de apontar para a educação um projeto de desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, associada à apropriação do saber social historicamente construído e acumulado pela humanidade, para que a classe trabalhadora possa compreender e intervir na realidade social em que se desenvolve as práticas de ensino de Educação Física, bem como criar meios para desenvolver a transformação das relações sociais como contribuição do processo educativo e assim, atingir a um patamar qualitativamente superior de humanização.

Mediante a análise dos dados levantados nas sessenta e cinco produções *stricto sensu*, destacamos que os resultados encontrados ressaltam que é possível perceber que as proposições do ensino da Educação Física predominantes no debate teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem são as defendidas pela classe burguesa, numa perspectiva de formação unilateral, que favorece o projeto histórico capitalista. Essas produções apresentam uma concepção de homem baseada em suas características exclusivamente biológicas ou culturais, sem considerar as múltiplas determinações do ser social, tendo o trabalho como categoria fundante; apresentam também uma concepção de sociedade que se pauta

em uma visão de harmonia social, sem a consideração da luta classes com interesses antagônicos. Por isso, concluímos que essas produções se fundam em uma concepção não-crítica de educação que, por sua vez, determinam concepções de Educação Física que não reconhecem a importância da transmissão do conhecimento sistematizado da cultura corporal na escola, tendo o trabalho enquanto princípio educativo.

Essas não reconhecem o ser humano como sujeito histórico, silenciam sobre a luta de classes e não admitem a possibilidade de um projeto de sociedade superador, além de converter os conteúdos de ensino como meio para atingir outros fins, secundarizam os conteúdos clássicos da cultura corporal, o que fortalece o rebaixamento da formação do classe trabalhadora.

Apesar da predominância de produções que se fundamentam na concepção não-crítica de educação na formulação das concepções de Educação Física, conforme pode ser constatado em nossa investigação, foi possível identificar um número significativo de produções que se fundamentam em uma concepção crítica de educação (35,3%). Essas produções apresentam possibilidades superadoras quanto ao trabalho pedagógico no âmbito da Educação Física.

Isso porque, conforme evidenciamos na análise dos dados, a concepção de Educação Física que se coloca fundamentada na concepção de educação crítica, tem como um dos grandes desafios dos professores de Educação Física, compreender, explicar e desenvolver a capacidade teórica e prática dos estudantes garantindo o acesso aos conhecimentos essenciais e fundamentais que nascem das práticas da cultura corporal.

Conhecimentos essenciais porque se configuram como produção histórica da humanidade, como uma segunda natureza, que precisa ser apropriada no processo de formação humana. Negar os conhecimentos clássicos da cultura corporal, a partir de uma lógica dialética, é negar a própria humanidade que, através do trabalho pedagógico, deve ser produzida em cada ser singular.

As produções do conhecimento que defendem essa concepção de educação e de Educação Física apresentam elementos ontológicos que levam em consideração a base material e dialética que as determina historicamente, os interesses de classes que se encontram em disputas e a possibilidade da construção de um projeto histórico que supere as relações de produção capitalista. É, portanto, nelas que encontramos as reais possibilidades de um salto qualitativo na produção do conhecimento em

Educação Física que problematiza as questões relacionadas à educação e à prática pedagógica que possa contribuir para efetivamente promover transformações na prática social.

Já as produções que se pautam em uma concepção de educação e de Educação Física desprovida do elemento crítico, representam o atraso, ainda que na aparência se cerquem de uma linguagem de inovação, de novidade. São concepções idealistas que não propõem mais do que a conservação da sociedade de classes fundada na exploração do homem pelo homem, ainda que tentem buscar a humanização desse sistema com as categorias idealistas de inclusão, de autonomia, de emancipação da consciência crítica na formação dos seres humanos. Idealistas porque não consideram a própria vida concreta dos homens e mulheres, que hoje, produzem e reproduzem sua própria existência sob o jugo do capital.

A abordagem epistemológica de investigação, adotada com caráter crítico, que articula o lógico e o histórico nos possibilitou reconhecer na análise de dois campos de investigação das sessenta e cinco produções de pesquisa (concepção de educação, concepção de homem e sociedade), integrando dialeticamente métodos quantitativos e qualitativos, numa unidade dialética, a unidade ontológica desenvolvida pelos pesquisadores sobre seus objetos da área de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Moises Henrique Zeferino. *Produção do conhecimento stricto sensu dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012: determinações históricas da Política nacional de pós-graduação*. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- ANDERY, Maria. A. P. A. et. al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. 436 p.
- CHAVES, Márcia. *A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: Balanço e perspectivas*. 159 f. 2005. Pós-Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2005.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004. 354 p.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 11ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2004. 204 p.
- DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- ENGELS, Friedrich. *A dialética da Natureza*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 238 p.
- ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4ª ed. Global Editora, 1993. 33 p.
- FREITAS, 2012. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª ed. São Paulo: Papirus, 2003. (coleção magistério formação e trabalho pedagógico).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: GOMES, Carlos Minayo et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 128 p.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.13, n.2, p.288-292, jan.1992. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/Issue/62/19>>. Acesso em: 27 Fev. 2018.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 248 p.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Traduzido por: Manoel Dias Duarte. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. *Modo de produção e educação: notas preliminares*. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 43-53, mar. 2009. ISSN 2175-5604. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9837>>. Acesso em: 22 Fev. 2019.

LUBRISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de Estilo Acadêmico: Monografias, dissertações e teses*. 5. ed. Salvador: Ed. UFBA, 2013. 145 p.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*, 2 [recurso eletrônico]; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2013. 629 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade até aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco; Revisão da tradução Paolo Nosella. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 455 p.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2013. 319 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 72 p.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004. 175 p.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007. 147 p.

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

_____. *Educação para além do capital*. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1991. 196 p.

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

SACARDO, Michele Silva; SILVA, RÉGIS H. dos Reis Silva; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. As análises epistemológicas na Educação Física: redescrivendo às redescritões? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica. In: CHAVES- GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. (Org.) *A produção do conhecimento na Educação Física: balanços, debates e perspectivas*. Maceió: EDUFAL, 2015. P. 79 – 93.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. 1996. 154 f, Tese (Doutorado em Epistemologia). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. 1996.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. *Teorias pedagógicas da educação física e formação de professores*. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>> Acesso em: 23. jan de. 2019.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. 99 p.

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. Vol 12 n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>>. Acesso em: 22 dez. 2018. 15 p.

_____. *Educação: Do Sensu comum à Consciência Filosófica*. 13ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 247 p.

_____. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 2008. 137 p.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p.

_____. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Em aberto. Brasília, ano 3, no. 22, julho/agosto. 1984. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1515>. Acesso em: 22 ago. 2018. 6 p.

SEVERINO, Antônio. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª. Ed. Ver. e atual. 5ª. Reimp. São Paulo: Cortez, 2007. 263 p.

SILVA, Ivson Conceição. *Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores*. 2015. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

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

SILVA, William Jose Lordelo. *Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral*. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAFFAREL; Celi Nelza ZÜlki; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Desafios para a Educação Física / Ciências do esporte: A necessidade de uma nova síntese. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. (Org.) A produção do

conhecimento na Educação Física: balanços, debates e perspectivas. Maceió: EDUFAL, 2015. 125 – 152 p.

TAFFAREL, Celi. N. Z. *Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física*. In: Boletim Germinal, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>> Acesso em: 23. jan de. 2019.

TROPIA, Patrícia Vieira. *Modo de produção e educação: apontamentos sobre a educação na reprodução capitalista e na transição ao socialismo*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.1, n1, p. 12-24, mar. 2009. ISSN 2175-56-4. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9833>>. Acesso em 22 Fev. 2019.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA, CONSIDERANDO O PERÍODO DE 1982 A 2018, QUE COMPUSERAM O PROCESSO DE ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA

QUADRO 2

Título da pesquisa	
1.	Currículo e educação física: processo em construção para a escola pública.
2.	Dispensa nas aulas de educação física no ensino médio: legalidade e legitimidade.
3.	Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil.
4.	Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em educação física.
5.	A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física.
6.	Cibercultura e educação física: o virtual na formação de professores.
7.	Panorama e perspectivas da/para formação continuada em educação física: caminhos da pós-graduação lato sensu na Bahia.
8.	Jogos infantis da cultura: uma avaliação da educação física escolar na 1a. Fase do 1o. Grau
9.	Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais de professores de educação física do ensino superior.
10.	Tv digital e mídia esportiva: um sinal de qualidade?
11.	As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na educação física: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte.
12.	O círculo de eranos: a experiência da educação popular do campo ou como os contextos podem gerar práticas emancipatórias de formação docente.
13.	Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física.
14.	As práticas pedagógicas dos professores de natação em Itabuna: uma análise do binômio atividade física-saúde.
15.	O samba chula de cor e salteado em São Francisco do conde/BA: cultura populá e educação não-escolá para além da(o) capitá.
16.	Educando para a diferença (análise crítica do conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais (pc/ne) nos currículos dos cursos de educação física).
17.	Efetividade de uma intervenção educacional de curta duração sobre a diminuição da prevalência de fatores de risco para doenças e agravos não-transmissíveis.
18.	Aprendizagem da natação por crianças cegas: desafios e possibilidades.
19.	Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia.
20.	Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes.
21.	"o esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: realidade e possibilidades".
22.	"sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores".
23.	A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teóricos- Metodológicos.
24.	A ginástica na escola e na formação de professores.
25.	O esporte na proposta pedagógica de educação física do colégio granbery: uma compreensão histórica.
26.	Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro.

27.	Propostas pedagógicas em educação física: um olhar sob a cultura corporal.
28.	Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes da roda.
29.	A cultura corporal e a lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física nas escolas de Salvador.
30.	A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica.
31.	Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos sócio-educativos.
32.	Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero.
33.	Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física.
34.	Capoeira, trabalho e educação.
35.	Considerações sobre o projeto escola aberta: perspectivas para uma agenda de lazer
36.	Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre professores de educação física da rede pública estadual da Bahia.
37.	Os sentidos e significados do lazer na formação escolar na região de Xingó.
38.	Educação, lazer e cultura juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas.
39.	O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítica-superadora.
40.	Produção do conhecimento dos professores do curso de licenciatura em educação física da UFBA: realidade e possibilidade na formação de professores.
41.	O trato com o conhecimento contemporâneo no currículo de licenciatura em educação física da UFBA: o parkour e sua contribuição ao debate no eixo dos conteúdos específicos.
42.	O conhecimento em políticas públicas do colégio brasileiro de ciências do esporte (2003 a 2013): contradições para a democratização/universalização do esporte e a transição ao socialismo.
43.	Formação de professores de educação física para a educação infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da pedagogia histórico-crítica.
44.	Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física.
45.	Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais.
46.	Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora.
47.	Política pública de governo do programa de esporte e lazer da cidade (Pelca): desafios e contradições da gestão participativa - 2010 a 2016.
48.	Crítica à teoria pedagógica da educação física: para além da formação unilateral.
49.	O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado.
50.	Produção do conhecimento sobre capoeira: uma análise a partir das teses do departamento de educação - FAGED/UFBA (1993-2006).
51.	Vem dançar mais eu, camará! ? Gingar/dançando na capoeira: uma proposta na educação infantil.
52.	A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica-parfor/UNEB: realidade, tensões e contradições.
53.	Crítica a organização do trabalho educativo na educação física escolar: análise de uma escola pública do município de Feira de Santana-Bahia.

54.	Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular: mapeando a realidade de feira de Santana.
55.	Concepções e práticas pedagógicas de dança na formação de professores de educação física.
56.	Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes.
57.	Carnavalização da escola: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas – trilhas possíveis.
58.	Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico na educação física.
59.	Capoeira, trabalho e educação.
60.	Capoeira, política cultural e educação.
61.	Currículo e educação física: processo em construção para a escola pública.
62.	O corpo entre conceitos e preconceitos: o desempenho dos professores de educação física no desenvolvimento da competência corporal- cinestésica em escolas municipais de Itabuna/Ba.
63.	É pra descer quebrando: o pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar.
64.	Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares, linhas e tessituras.
65.	Formação em educação física: discursos e a prática curricular.

APÊNDICE B – PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DA BAHIA, CONSIDERANDO O PERÍODO DE 1982 A 2018 QUE NÃO ENTRARAM NO PROCESSO DE ANÁLISE

QUADRO 3

	Título da pesquisa
1.	Políticas públicas de esporte no Brasil e ONG: par eles ganham, ímpar nós perdemos.
2.	O conhecimento em políticas públicas do colégio brasileiro de ciências do esporte (2003 a 2013): contradições para a democratização/universalização do esporte e a transição ao socialismo.
3.	Gestão pública esportiva do ginásio de esporte Geraldo Magalhães da prefeitura do Recife? Uma análise sobre a inovação.
4.	Prevalência de excesso de peso em mulheres na pós-menopausa e fatores associados.
5.	Política pública de governo do programa de esporte e lazer da cidade (pelca): desafios e contradições da gestão participativa - 2010 a 2016.
6.	Prevalência de síndrome metabólica e fatores associados em adultos quilombolas baianos
7.	Desnutrição crônica infantil e incapacidade materna decorrente de transtornos mentais comuns: estudo caso controle.
8.	Políticas públicas de lazer no subúrbio ferroviário: (in)visibilidade na dinâmica da cidade de Salvador.
9.	Políticas públicas de esporte e lazer na Bahia: um estudo analítico do território litoral norte e agreste baiano
10.	Nível insuficiente de atividade física e exposição ao comportamento sedentário: um estudo comparativo em escolares de Sergipe entre 2011 e 2016.
11.	Padrões de atividade física e proteína creatina no estudo longitudinal de saúde do adulto (ELSA-Brasil).
12.	O esporte no Brasil do século XXI: balanço crítico da política do ministério do esporte no período 2003-2012.
13.	Efeitos do treinamento físico com kettlebell sobre a qualidade de movimento, força muscular e capacidade cardiorrespiratória.
14.	Ginástica em academia: compreensões sobre o planejamento de aulas em Salvador.
15.	Suinocultura, tecnologia e educação ambiental. A experiência do projeto gestão de resíduos da suinocultura com enfoque na integração e eficiência da água.
16.	Efeito do treinamento físico no comportamento autonômica e resposta hemodinâmica de crianças obesas.
17.	Processos formativos e identitários no futebol: sujeitos (in) visíveis em jogo.
18.	Efeitos do treinamento concorrente em parâmetros bioquímicos, cardiovasculares, neuromusculares e de composição corporal em idosos.
19.	Valores em jogo: cerimônias esportivas como rituais seculares de emulação de valores.
20.	Envelhecimento e saúde: desenvolvimento de um programa de atividade física para a universidade aberta à terceira idade da UNEB.
21.	Ciliar (cntf) em brasileiras pós-menopausadas.
22.	Bem-estar subjetivo e a prática desportiva em idosos alunos de universidades seniores do Porto.
23.	Desenvolvimento estratégico no desporto: uma análise do futsal no estado de Pernambuco
24.	O futebol como agente de inclusão social: um estudo sobre as práticas pedagógicas em escolinhas de futebol de Salvador- Ba.
25.	Menarca, características dermatológicas e qualidades físicas de meninas de 09 a 11 anos da cidade de Santa Luz-ba.
26.	Fatores associados ao estado nutricional de crianças de Feira de Santana, Bahia, Brasil.

27.	Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais de professores de educação física do ensino superior
28.	Cultura e representação.
29.	Efeitos do sedentarismo e da atividade física sobre a hipertensão, obesidade e diabetes em adultos de Lauro de Freitas.

**APÊNDICE C – QUADRO EM EXCEL COM (32) CAMPOS EPISTEMOLÓGICOS
CONSTITUTIVOS DAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU*, CONSIDERANDO
DESTAQUE PARA AS CATEGORIÁS: CONCEPÇÃO DE HOMEM E SOCIEDADE,
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, TRATADAS NAS PRODUÇÕES**

QUADRO 4*

Planilha 2

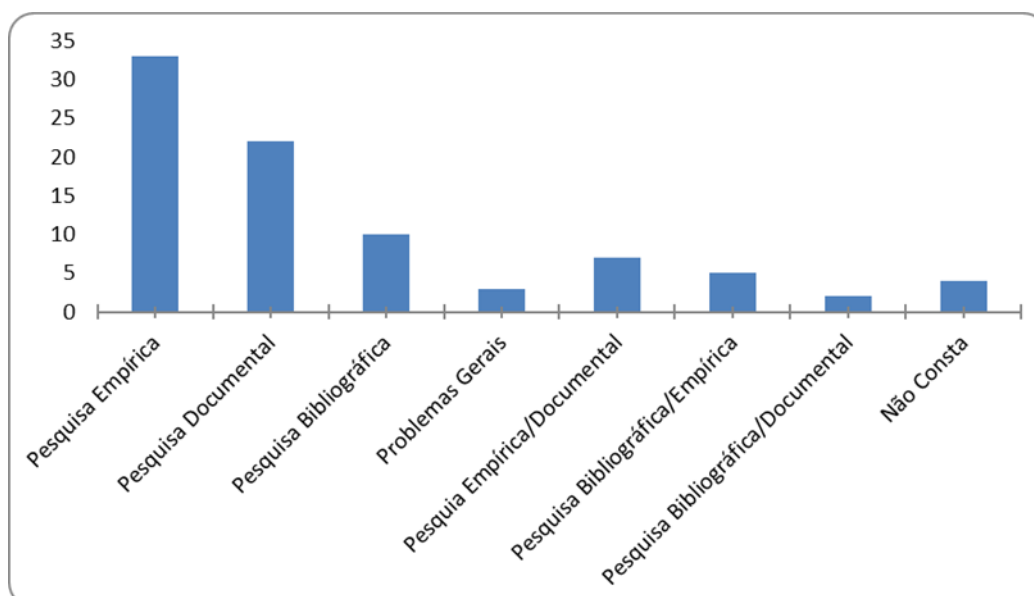
Código de registro	Pesquisa bibliográfica ou documental
BA001	PE
BA002	PD
BA003	PD
BA004	PE
BA006	PE/PD
BA007	PD
BA008	PD
BA009	PE
BA010	PE/PD
BA013	PE
BA019	PE/PD
BA021	PE
BA023	PE
BA024	PE
BA027	PE/PD
BA028	PE
BA030	PD
BA032	PB
BA035	PE
BA037	PD
BA041	PE
BA042	PE
BA044	PE
BA045	PE
BA046	PD
BA048	PE
BA051	PB
BA052	PD
BA054	NC
BA055	PE

* A planilha 1 deste apêndice encontra-se disponível no link:
<https://www.dropbox.com/s/ypaxjih1rm4z6lp/Ap%C3%AAndice%20C%20-%20Quadro%2004.xlsx?dl=0>.

BA059	PG
BA060	PG
BA061	PG
BA062	PE
BA063	PD
BA064	PD
BA065	PE
BA069	PE
BA070	PB/PE
BA072	PB
BA074	PD
BA077	PB/PE
BA078	PB
BA079	PB
BA082	PB/PD
BA083	PE/PD
BA084	PD
BA085	PD
BA086	PE/PD
BA090	PE
BA092	PD
BA093	NC
BA095	PD
BA099	PB
BA100	NC
BA101	PE
BA104	PB
BA106	PE
BA107	PD
BA108	PD
BA109	PB
BA110	PB
BA111	PE/PD
BA112	PD
BA113	PE
BA114	PE
BA115	PE
BA116	PB/PE
BA118	PE
BA119	PE
BA120	PE

BA121	PE
BA123	PE
BA126	PD
BA127	PD
BA128	PE
BA129	PE
BA131	PB/PD
BA134	PE
BA135	PD
BA136	PD
BA138	PE
BA139	PB
BA143	PB/PE
BA144	NC

Pesquisa Empírica	33
Pesquisa Documental	22
Pesquisa Bibliográfica	10
Problemas Gerais	3
Pesquisa Empírica/Documental	7
Pesquisa Bibliográfica/Empírica	5
Pesquisa Bibliográfica/Documental	2
Não Consta	4
TOTAL	86

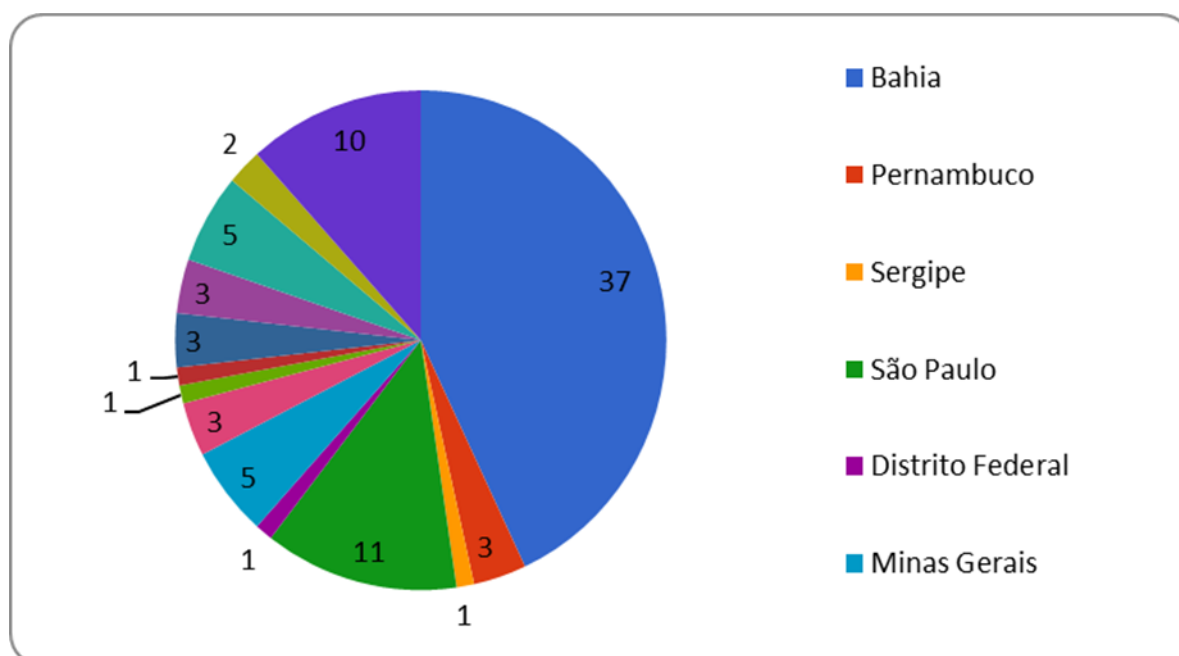


Código de registro	Pesquisa bibliográfica ou documental
BA001	Cidade do Porto, Portugal
BA002	PE
BA003	SE
BA004	BA
BA006	BA
BA007	BA
BA008	BA
BA009	BA
BA010	BA
BA013	BA
BA019	BA
BA021	SP
BA023	BA
BA024	BA
BA027	BA
BA028	BA
BA030	NC
BA032	NC
BA035	SP
BA037	BA
BA041	BA
BA042	SP
BA044	MS
BA045	BA
BA046	BA
BA048	SP
BA051	SP
BA052	SP
BA054	NC
BA055	NC
BA059	SP
BA060	SC
BA061	BA
BA062	BR
BA063	SP
BA064	BA
BA065	SC
BA069	BA
BA070	BA

BA072	BRA
BA074	BA
BA077	EUROPA
BA078	NC
BA079	BR
BA082	NC
BA083	BA
BA084	SP
BA085	NC
BA086	BA
BA090	BA
BA092	MG
BA093	RJ
BA095	RS
BA097	PE
BA099	NC
BA100	RJ
BA101	BA
BA104	BA
BA106	PR
BA107	BA
BA108	MG
BA109	RJ
BA110	DF
BA111	RS
BA112	BA
BA113	MG
BA114	BA
BA115	MG
BA116	SP
BA118	SP
BA119	RS
BA120	BR
BA121	BA
BA123	BA
BA126	BA
BA127	NC
BA128	BA
BA129	SC
BA131	PE
BA134	BA

BA135	MG
BA136	BA
BA138	NC
BA139	BA
BA143	AL, BA, PE, SE
BA144	BA

Bahia	37
Pernambuco	3
Sergipe	1
São Paulo	11
Distrito Federal	1
Minas Gerais	5
Santa Catarina	3
Paraná	1
Mato Grosso do sul	1
Rio de Janeiro	3
Rio Grande do Sul	3
Origem não precisa do dado	5
Fora do país	2
Não Consta	10
TOTAL	86



APÊNDICE D – SISTEMATIZAÇÃO DE TRÊS CAMPOS (CONCEPÇÃO DE HOMEM, CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA), EXTRAÍDOS DA MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

QUADRO 5

	Título da pesquisa	Concepção de Homem/sociedade	Concepção de Educação	Concepção de Educação Física	Base ontológica da concepção de Educação e Educação Física
1	Currículo e educação física: processo em Construção para a escola pública	“[...] o homem concreto, integral, vivo que pertence a um lugar definido e a uma determinada época, determinado história; um homem compreendido em conjunto com as relações sociais; em sua totalidade.” (f.8) [...] a sociedade vive em constante movimento e conflito que chamamos de luta de classes. (f. 28)	“[...] Temos clareza de que educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema capitalista, nem mesmo sozinha fornecerá uma alternativa emancipadora radical. Deste modo, é preciso rever os modos (didático-pedagógicos) pelos quais são tratados os saberes escolares e como eles são elencados é condição primordial para um processo de transformação da organização do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, articular o processo de escolarização à luz de uma formação omnilateral, é um passo importante a ser tomado, ou seja, a organização do trabalho pedagógico em cima de objetivos/finalidades que articule teoria e prática é fundamental. Como diz Lacks (2004) fazer com que o estudante tenha contato com o trabalho produtivo é um passo essencial para acabar com a divisão entre o homem que pensa e o homem que faz, entre humanismo e técnica.” (f.104); “[...] uma concepção de educação que tem como foco o materialismo histórico dialético, que prioriza uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas deve estar atenta as múltiplas determinações presentes na relação entre os homens e a sociedade, pois a formação humana é resultado das implicações que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais.” (f.31)	“[...] uma educação e educação física comprometida com os interesses da classe trabalhadora numa perspectiva que contribua para o fortalecimento dos significados sociais, políticos e culturais da prática educativa, principalmente dos professores da rede pública.” (f.54)	O homem enquanto ser social compreendido em conjunto com suas relações sociais; Concepção de educação baseada na defesa da formação unilateral; o trabalho como princípio educativo; concepção de educação fundamentada no materialismo dialético; Educação física comprometido com os interesses da classe trabalhadora; fortalecimento dos significados sociais, políticos e culturais da prática educativa

2	Dispensa nas aulas de Educação Física no ensino médio: legalidade e legitimidade	[...] homem brinca, dança, pula, não como indivíduo estanque, separado das relações sócio-culturais, mas como ser em contínua evolução, que outrora vivera outras brincadeiras, outras danças, outros movimentos e traz consigo todo esse conhecimento, não devendo ser desprezado.” (f. 33)	“Nessa outra perspectiva, os objetivos traçados no PPP estão vinculados a uma concepção de mundo, de educação e de homem que se almeje. Além disso, são resultados de uma submissão e leitura da realidade para buscar as necessidades de transformação. Assume-se mesmo o compromisso com uma práxis revolucionária, nos termos do próprio Vasquez (1977)”. (f. 27)	“[...] a Educação Física é uma disciplina que tem sua importância no contexto escolar, pois trabalha com conhecimentos da cultura corporal, e deve ser valorizada como qualquer outra disciplina” (f. 14)	O homem como indivíduo inserido no contexto das relações sócio-culturais; o homem em contínua evolução; Educação vinculada a práxis revolucionária e as necessidades de transformação; Educação física como disciplina que trata da cultura corporal
3	Lazer, Trabalho e Educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil	“O significado de sociedade com que trabalhamos na problematização da pesquisa parte da concepção de Marx (BOTTOMORE, 1988, p. 343), que apresenta três aspectos para esclarecer-lhe o sentido: o primeiro, traz a idéia de que os[...] seres humanos vivem em sociedade e não envolve uma antítese entre indivíduo e sociedade que só pode ser superada pela suposição de algum tipo de contrato social ou, alternativamente, considerando-se a sociedade como um fenômeno supra-individual. O segundo aspecto da concepção de Marx é que a “sociedade não se separa da natureza, onde os seres humanos são vistos como parte do mundo natural, que é a base real de todas as atividades”; a terceira característica é marcante, pois trata da noção de tipos de sociedade: “trata a relação entre a sociedade e a natureza como um intercâmbio que se desenvolve historicamente através do trabalho humano e que ao mesmo tempo cria e transforma as relações sociais entre os seres humanos”. Portanto, segundo Bottomore (1988, p. 343) interpretando Marx, “são os níveis de desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção a ele correspondentes que determinam o caráter dos distintos tipos de sociedade”. (f. 16-17)	“Inserir-se, portanto, nossa proposta de pesquisa no contexto das preocupações da ANFOPE, na luta pelo movimento nacional de formação dos professores, onde questões prioritárias a serem consideradas, dizem respeito às reivindicações históricas do movimento dos educadores que é à base de qualquer tentativa de construção de um projeto nacional de educação e é, sobretudo, condição radical para implantação de medidas que se imponham frente à visão mercadológica que vem se instalando nas universidades públicas em nosso país.” (f. 35)	“O caráter parcial, mercadológico e limitado que se observa sobre o entendimento dos conteúdos de lazer, na sociedade atual, também se reflete na formulação de propostas para a formação de professores de Educação Física. Tais propostas devem levar em consideração que, na formação humana, qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e isto promove e causa a legítima coexistência de diferentes abordagens e determinações, a partir de visões filosóficas e sociológicas que precisam ser levadas em consideração e que até então não têm sido devidamente contempladas nas universidades. (f. 65-66)	o homem como ser histórico que se constrói na produção das forças produtivas e relações de produção no intercâmbio com a natureza através do trabalho; Crítica a visão mercadológica de educação; defesa da reivindicação histórica do movimento dos educadores; Educação física como área que trata os conteúdos como fenômeno social, cultural, político e histórico

4	Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em educação física	“Marx (1979, p. 206) coloca “que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, sensível, objetivo, o que significa que tem como objeto de seu ser, de sua exteriorização de vida, objetos efetivos sensíveis, que pode exteriorizar sua vida. Ser objetivo, natural, sensível e ao mesmo tempo ter fora de si objeto, natureza, sentido para um terceiro se equivalem” (f. 22) “[...] concepção de história humana como obra do desenvolvimento dialético das forças produtivas e das relações sociais que os homens contraem na produção. O homem, sendo um ser de necessidades é também um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades, e por isso, produz para satisfazê-las.” (f. 93)	“Nesta perspectiva, é necessário que os cursos de formação dos professores de Educação Física, instituídos pelas universidades, estejam articulando o conhecimento teórico, no sentido de que possam contribuir para indicar os fundamentos a serem considerados na formulação do conhecimento, que deve integrar os currículos.” (f. 65)	“Mediante essa realidade é premente que os que tratam da formação de professores de Educação Física, reconceptualize os currículos em vista aos fatos concretos que alicerçam a compreensão da realidade história da humanidade, pois compreendemos que a cultura corporal enquanto produção material humana não tem como ser explicada e compreendida sem a história que desnuda a destruição das forças produtivas da formação econômica capitalista, aquelas que garantem a existência humana (trabalhar, dormir, comer, lazer etc).” (f. 290)	homem como ser histórico se se produz na relação com a natureza, desenvolvendo as forças produtivas e relações de produção; Educação como fenômeno que trata dos conhecimentos teóricos; Educação física como área que trata da cultura corporal como produção material humana que precisa ser explicada historicamente.
5	A negação do corpo negro: Representações sobre o corpo no ensino da educação Física	“Movida por esta inquietação acerca do ensino da Educação Física escolares públicas, trato, nesta pesquisa, da imagem corporal de uma parcelada população que faz parte deste universo escolar os jovens/adolescentes negros, sujeitos de direitos reconhecidos enquanto categoria social singular, envolvida pelo processo de globalização que proporciona trocas simbólicas entre os povos.” (f. 9)	“Entendendo que a educação, como prática social, envolve várias dimensões, optei por uma análise sobre esse objeto que requer do pesquisador não só sensibilidade, mas a preocupação sobre a diversidade cultural, social e econômica, aspectos imbricados e que precisam ser compreendidos através de uma perspectiva multirreferencial, onde esses atores negros atuam com seus corpos, em diferentes espaços, criando e recriando seus valores.” (f. 24)	“[...] disciplina que compreende o universo das necessidades corporais e, conseqüentemente, está fundamentada em concepções e teorias próprias, que tratam do movimento humano. Tais concepções se ocupam da motricidade humana, da ludicidade e da cultura corporal do movimento, que identifico como espaço privilegiado de diálogo com as diferenças.” (f. 108)	O homem como categoria social singular envolvido no processo de globalização que proporciona trocas simbólicas. Educação como prática social compreendida em uma perspectiva multirreferencial; educação física como disciplina que trata da cultura corporal do movimento, da motricidade humana, da ludicidade que privilegia as diferenças;

6	Cibercultura e Educação Física: O virtual na Formação de Professores	Dentre as importantes finalidades da Educação, importa registrar a de proporcionar que os educandos, novos cidadãos do terceiro milênio, tenham uma capacidade de articular, religar, contextualizar e situar o conhecimento que constroem na realidade contempornea. Na atual conjuntura social, o educador se vê envolvido por diversas mudanças culturais e, por assim dizer, identitárias, que modificam a forma de o estudante se expressar, a forma com que ele se coloca socialmente, o que deveria orientar a maneira de se estruturar um currículo. (f. 55)	Pensando que o ser humano está intrinsecamente ligado à cultura em que está inserido, ou seja, que ele não pode viver entre as "teias" culturais sem estar entrelaçado nelas, (f. 23) A sociedade permanentemente se transforma e, assim, também transforma o sujeito, e ele ininterrupto, a ser influenciado na sua visão de mundo, na forma com que ele, o sujeito, o reconstrói a todo tempo e na conjuntura social, econômica e sua cultura (f. 55)	Mas a Educação Física não é nem nunca foi sozinha. Seu caminho é todo construído através das diversas ciências que ajudam a escrever as teorias ímpares de uma área multidisciplinar que trabalha com o ser humano de forma completa, abrangendo todas as suas nuances, meios e formas (f. 12)	o homem como cidadão do terceiro milênio envolvido por mudanças culturais e identitárias; Sem concepção clara de educação; Educação Física como área multidisciplinar que trabalha o ser humano de forma completa;
7	Panorama e perspectivas da/para formação continuada em Educação Física: caminhos da pós-graduação lato sensu na Bahia	Ao longo desse percurso sobre os aspectos que circundam e circunscvem a formação de professores, se partíssemos de uma concepção fragmentária da realidade, poderíamos afirmar que isto bastaria para uma análise exclusivamente econômica ou política e que pouco teria a ver com a educação e a práxis pedagógica. Todavia, partimos de uma ideia ampliada da realidade e de que vivemos numa teia de relações sociais, político-econômicas e culturais, ou seja, todos os aspectos da sociedade estão conectados, logo, interligados por esta teia de relações. Neste caso, as implicações e os reflexos de todo o contexto descrito acerca da globalização, sociedade de consumo e lógica do capital influencia diretamente a educação, os percursos formativos e a práxis pedagógica, conforme já pudemos acompanhar em algumas indicações anteriores. (f. 31)	A partir da compreensão das esferas ontológicas do ser e a indissociável relação do homem com a natureza, foi possível compreender a forma como o mesmo apreende a realidade em que vive. (f. 51)	Sabe-se que a Educação Física transita nas grandes áreas das Ciências Humanas (Educação) e das Ciências Naturais (Saúde), entretanto, está localizada oficialmente na área da saúde e isso gera algumas complicações, por exemplo, em nível de formação, nas publicações dos professores que escrevem em periódicos sobre educação ou na área das Ciências Humanas. (f. 82)	O homem envolvido na teia de relações sociais político-econômicas e culturais; sem concepção clara de educação; sem concepção clara de educação física;

8	Jogos infantis da cultura : uma avaliação da educação física escolar na 1a. fase do 1o. grau	Esta se dá devido ao fato destes jogos representarem algo para o participante, isto é, fazendo sentido para os mesmo. E é esse significado que define a atividade deste ser enquanto humano diferente dos outros animais (f. 98)	A escola exerce um papel importante na corroboração dos valores dominantes (f. 25)	A educação Física escolar, como qualquer outro componente desta instituição pode atuar com o projeto social de dominação, algumas vezes veiculado pelos meios de comunicação, ou pode buscar novos valores que legitimem uma atuação mais crítica e conseqüente, no sentido de oferecer aos seus praticantes igualdade de direitos, preocupação com o processo e não apenas com o produto da aprendizagem e consciência dos movimentos praticados. (f. 26)	Escola tem papel na reprodução dos valores dominantes; Educação física pode atuar no projeto social de dominação ou buscar novos valores para uma atuação mais crítica.
9	Concepções de Deficiência: um estudo das representações sociais de professores de Educação Física do Ensino Superior	Neste sentido, propõe-se uma educação que democratize o acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos historicamente constituídos pela humanidade ⁵ , bem como, crítica, plural e libertadora ⁶ . Essa educação parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, refutando o binômio igual/desigual, mas reconhecendo a diversidade humana e de acesso aos bens sociais e culturais. (f. 33)	Cada homem é um ser único, constituído a partir de suas condições materiais de vida e de educação, condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. (f. 45)	A Educação Física, como elemento da cultura em seu legado histórico, sustentou proposições hegemônicas influenciadas por diversas concepções – higienista, militarista ou populista, de rendimento técnico e instrumental. (f. 18)	homem como ser unicoconstituído nas relações materiais de vida e educação e o lugar que ocupa nas relações sociais; educação crítica, plural e libertadora que parte do pressuposto que os alunos são diferentes.
10	TV Digital e Mídia Esportiva: um sinal de qualidade?	“[...]compreensão do sujeito como ser histórico e social[...]”(f. 38)	“Sejam formais, não-formais ou informais, os processos educacionais fazem parte do movimento de emancipação e evolução do homem ⁴ e estão especialmente presentes nos processos de disseminação da cultura corporal da sociedade.” (f. 19)	“[...]a Educação Física é uma área que lida com seres humanos, seres que sentem, criam, desejam, transformam[...]” (f. 18)	homem como ser histórico e social; Educação no movimento de emancipação e evolução do homem; educação física que lida com seres que sentem, criam, desejam e transformam.
11	As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na educação física: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte	“Ao agir sobre a matéria natural para a satisfação das suas necessidades vitais, o homem desenvolveu diferentes técnicas e tecnologias, sendo ele mesmo produto e processo direto desta relação, pois ao transformar a natureza, também ele se transformava.	“Segundo Freitas (1995, p. 39), não podemos resumir o trabalho pedagógico ao desenvolvimento da “personalidade do aluno para que depois ele atue na transformação de sua realidade” (FREITAS, 1995, p. 39). A educação escolarizada cumpre papel importante para	“ [...] O professor, comprometido com a superação da sociedade de classe tem na abordagem pedagógica da educação física crítico-superadora um importante ponto de apoio no interior	o homem como produto da relação homem-natureza, como ser social. Educação para a emancipação de todo gênero humano.

		<p>O agir humano não tinha um significado apenas imediato, caracterizado pela satisfação das suas necessidades primárias e vitais, mas também, mediato, pois se relacionava ao próprio desenvolvimento do homem enquanto ser social. O homem educava-se, produzia-se no intercâmbio com a natureza.”</p>	<p>o movimento da emancipação de ‘todo o gênero humano’ mas, para tanto, ela não pode se resumir única e exclusivamente a ampliar o nível de compreensão crítica dos fenômenos sociais que cercam os sujeitos, como se esses não fossem, também, produtos e processos das relações estabelecidas no modo de produção em que vivemos: o modo de produção capitalista. A educação escolarizada deve materializar, no plano do trabalho pedagógico, ações efetivas que caracterizem a sociedade que se quer construir, a partir de determinados interesses de classe. Do lugar que falamos, da classe trabalhadora.” (f. 15)</p>	<p>da escola. O compromisso com a verdade objetiva só pode ser concretizado se sua opção for pela classe dominada e uso das TICs devem se orientar sobre essa lógica e, nesse sentido, a crítico-superadora com a sua base teórico-filosófica tem muito a nos oferecer para fundamentar a organização do nosso trabalho pedagógico.” (f. 147)</p>	
12	<p>O Circulo de Eranos: A experiência da educação popular do campo ou como os contextos podem gerar práticas emancipatórias de formação docente</p>	<p>“De acordo com Marx e Engels os indivíduos se criam uns com os outros, partindo da relação material com o mundo e no mundo histórico-material. Nesse sentido, a riqueza intelectual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais no sentido físico e no sentido moral (Marx & Engels, 2001, p. 34-35).” (f. 112-113)</p>	<p>“Foi neste contexto que se realizou a pesquisa subjacente a esta tese sobre a formação docente num projeto de escolarização que se fundamenta numa perspectiva de educação popular contra-hegemônica, edificada, no Brasil, como ‘educação do campo’ (f. 6) “A preocupação dos teóricos críticos, acrescentam Lincoln e Denzin (2006), tem sido um esforço no sentido de planejar uma pedagogia de resistência dentro das comunidades de diferença. Esta pedagogia recupera a voz dos excluídos, libertando as realidades alternativas, no registo, análise e proposição de programas como os desenvolvidos por Freire (2005), de uma —reestruturação radical da sociedade com a finalidade de recuperar os legados culturais históricos, justiça social, a redistribuição do poder e a conquista de sociedades verdadeiramente democráticas” (p. 398).” (f. 142)</p>	NC	<p>Homem como indivíduo que se cria, partindo da relação material com o mundo; Educação na perspectiva popular contra-hegemônica de base freiriana; sem concepção de educação física.</p>

13	Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física	“Para isto, o encontro com a teoria, construída pelos autores citados, possibilita avaliar e repensar a prática percebendo cada aluno, cada criança como um ser-cidadão. Assim, tem o direito de ser olhado como um todo, de interagir num espaço escolar que não busque um padrão ou um modelo de aluno que ele nunca conseguirá ser, que não aponte o que lhe falta, mas que, ao contrário, valorize o que ele é, o real, o concreto, sem negar-lhe o direito de se superar, de desenvolver suas potencialidades, de ser, a cada dia, um pouco mais próximo daquilo que deseja ser.” (f. 6)	“[...] cabe ao processo educativo oportunizar e desafiar a cada um para que desenvolvam, ao máximo, suas potencialidades.” (f. 2)	“A pesquisa proposta pretendeu contribuir para a construção de uma Educação Física Escolar que seja capaz de atender as diferenças entre os alunos, superando a classificação, a seleção e a exclusão” (f. 1)	homem como ser cidadão com direito de desenvolver suas potencialidades em uma perspectiva de inclusão; Educação para desenvolver o máximo as potencialidades do aluno; Educação Física que supere as diferenças, a classificação, a seleção e a exclusão
14	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE NATAÇÃO EM ITABUNA: Uma análise do binômio atividade física-saúde	“Nos nossos dias, o quadro tem mudado para um desequilíbrio entre o Homem e o Homem, ou seja, nas suas relações sociais.” (fl. 51)	NC	“ Mas, diante de tantas reflexões, problemas e possíveis soluções, onde estaria o problema real da Educação Física, enquanto disciplina que trabalha o corpo?” (fl. 28) “A Educação Física tem sido, inúmeras vezes, associada com atividade física. É de se entender que, em cada época a Educação física foi entendida de forma diferente, sob olhares novos, atendendo a interesses diferentes. Hoje ela ainda é confundida, no seu conteúdo, com conceito como: fazer Educação Física é jogar Voleibol.” (fl. 59) “Não se pode esquecer que a Educação Física forma e conforma, junto com outros bens e serviços produzidos pela sociedade, a qualidade de vida da população. Então não poderíamos pensar numa Educação Física que presta	”então não poderíamos pensar numa Educação Física que presta serviços relevantes somente na área econômica. Presta, também, na área social.” (fl. 62) Não se pode esquecer que a Educação Física forma e conforma, junto com outros bens e serviços produzidos pela sociedade, a qualidade de vida da população. Então não poderíamos pensar numa Educação Física que presta serviços relevantes somente na área econômica. Presta, também, na área social.

				serviços relevantes somente na área econômica. Presta, também, na área social." (fl. 62)	
15	O SAMBA CHULA DE COR E SALTEADO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE/BA: Cultura Populá e Educação Não-escolá para além da(o) capitá	“África, considerada a “Terra Mãe” não apenas pelos africanos, mas também pelas pesquisas que têm revelado que os fósseis mais antigos das espécies que originaram o homem moderno foram encontrados no referido continente, reforçando a teoria chamada de “Out of Africa” (“Saída da África”): a qual defende que somos todos “afrodescendentes”, pois, deste imenso território, bem antes do movimento denominado “diáspora africana”, teriam partido os habitantes que constituíram os primeiros núcleos urbanos em várias partes do mundo.” (fl.21)	“e, pra não me alongar, a estrutura educacional formal (ou “formol”) é tão conservadora em algumas instituições de ensino, que ainda nos faz dispor as cadeiras [que sequer são derodadas] das salas de aula, em fila, ao invés de proporcionar um ambiente circular, onde os olhares e os sorrisos, a participação e o conhecimento, possam fluir sem maiores obstáculos – como nos mostram muitos espaços de educação não-formal e informal (como as rodas de samba e capoeira) no âmbito da Cultura Popular.” (fl.19)	“Tais características da Educação Física foram fortemente confrontadas na década de 80, principalmente por aqueles movimentos “renovadores” que defendiam a área a partir de uma abordagem “crítico superadora” e da reflexão sobre a Cultura Corporal. Ter acessado o clássico Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores, 1992) – sugestão de leitura para compreender (sinteticamente) a discussão supracitada – no nosso primeiro semestre como discente, foi um presente. O curso de Educação Física da UFBA, por ter sido criado no bojo dessas discussões, se apresentou como mais humanizado e humanizante, apesar das ambigüidades e umbigüidades.” (rodapé fl.12)	Sem concepção clara de homem; valorização da educação não-formal que reforça a cultura popular em detrimento da educação formal que reforça a visão conservadora; Educação física na perspectiva crítico superadora para reflexão sobre a cultura corporal.
16	Educando para a diferença (análise crítica do conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais (Pc/NE) nos currículos dos cursos de Educação Física)	“[...] A tão festejada inclusão social é sempre um processo cheio de boas intenções e também de muitas falhas de perspectivas. As minorias têm construído muitos espaços de lutas para tentar uma inserção verdadeira nos vários âmbitos. A necessidade é de criar não privilégios, como alguns apregoam, mas sim o reconhecimento de que o gênero, a etnia ou condição sensória-motora têm um legado de exclusão, desrespeito e omissão e, portanto, políticas reparadoras e de afirmação da cidadania são imprescindíveis para	“[...] Esta perspectiva do currículo como algo inacabado e como potencializador de fomentação ético-política faz parte da complexa, mas urgente, visão de educação, em que qualificação e humanização fazem parte de saberes que não podem ser negligenciados em um currículo de formação de professores, descristalizando práticas curriculares e pedagógicas.” (f.24)	“[...] A Educação Física se inicia como área de conhecimento na escola no final do século XVIII (período em que Educação Física passa a ser disciplina obrigatória na grade curricular).” (f.57) “[...] A Educação Física fazendo parte de um contexto histórico-político-econômico que, por muito tempo, trabalhou com uma concepção de corpo eficiente e que, ainda hoje, se reflete nos cursos de formação.” (f.07)	NI

		estabelecer uma sociedade com um olhar diferenciado para suas identidades.” (f.41)			
17	EFETIVIDADE DE UMA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL DE CURTA DURAÇÃO SOBRE A DIMINUIÇÃO DA PREVALÊNCIA DE FATORES DE RISCO PARA DOENÇAS E AGRAVOS NÃO-TRANSMISSÍVEIS	segundo dados do Ministério da Saúde, através da Agenda Nacional de Promoção da Saúde (2005), tradicionalmente, os modos de viver têm sido abordados numa perspectiva individualizante e fragmentada, que colocam os sujeitos e as comunidades como os responsáveis únicos pelas várias mudanças/arranjos ocorridos no processo saúde/adoecimento, ao longo da vida.” (f.03)	“[...] entende-se por educação em saúde quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde (Green & Kreuter, 1991).” (f.05)	“[...] Dentre os componentes do estilo de vida relacionados à saúde, a atividade física regular está sendo proposta como uma forma de se prevenir e controlar as DANT’s. Entretanto, ainda é possível observar o crescente número de indivíduos que, por possuírem hábitos sedentários, são incluídos nas estatísticas de grupo de risco à possibilidade de adquirirem alguns destes agravos.” (f.01/02)	Crítica a perspectiva individualizante e fragmentada de homem. Educação como experiências de aprendizagens; Sem concepção clara de educação física

18	<p>Aprendizagem da Natação Por Crianças Cegas: Desafios e Possibilidades</p>	<p>"[...]Acreditamos que as estruturas psicológicas das pessoas cegas não podem ser generalizadas. Estamos falando de seres humanos, portanto, o respeito à individualidade é fundamental. Entretanto, consideramos que o desenvolvimento está diretamente relacionado às condições familiares e educacionais nas quais a criança cega cresce e participa, e que a cegueira pode atuar como fator de influência sobre a família e a sociedade, conseqüentemente, refletirá na maneira como a criança percebe o mundo à sua volta." (f.37)</p>	<p>"[...] A educação formal também ocupa papel fundamental no desenvolvimento da criança cega em todas as suas dimensões. Crianças cegas, freqüentemente, enfrentam problemas advindos do despreparo, da desinformação e do preconceito nas escolas, que acabam por impedir que elas tenham acesso ao conhecimento, à socialização e a um ensino adequado às suas características." (f.26). "[...]As instituições educacionais não podem perder de vista a finalidade da educação que é o desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual, quando estiverem tratando da criança cega. Assim, a educação deve encorajar a descoberta, a exploração, a livre expressão, levar em conta as necessidades e interesses da criança, propiciar a socialização, valorizando os avanços e usando a criatividade para descobrir formas eficazes de ensino." (f.27)</p>	<p>"[...] Segundo Cidade e Freitas (2002), o termo Educação Física Adaptada surgiu na década de cinquenta e foi definido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD) como um programa diversificado de atividades desenvolvimentista, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências. Em 1982, o termo passou a ser "Educação Física para pessoas com necessidades especiais". Duarte e Werner apud Cidade e Freitas (2002, p. 36) também apresentam definição para a Educação Física Adaptada como: "[...] uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais." Assim, a educação física pode propiciar desenvolvimento global através da adaptação e com o equilíbrio entre as necessidades e capacidades de cada indivíduo." (f.55) "[...]O programa de</p>	<p>Educação deve atender as necessidades e interesses da criança. Educação física como estudo da motricidade humana.</p>
----	--	---	--	--	--

				<p>Educação Física do ICB consiste em adaptar as atividades físicas a fim de que o deficiente visual possa praticá-las com prazer e alegria. Nele, as atividades são destinadas a desenvolver a coordenação motora ampla e fina; a corrigir e aperfeiçoar sua postura corporal, facilitar a mobilidade; desenvolver os sentidos remanescentes, melhorar o seu condicionamento físico o reconhecendo o seu corpo, suas funções e possibilidades, favorecendo a socialização e o trabalho em equipe e iniciação em atividades desportivas. (f.75)</p>	
--	--	--	--	---	--

19	<p>CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA AFRO: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NABAHIA</p>	<p>“[...] Atualmente, a multiplicidade de vozes de sujeitos ou categorias sociais, até então “silenciadas”, articuladas a movimentos organizados, busca reparações e superações, e é neste entendimento que esta tese exerce sua função e justificativa social, porque é um instrumento de intervenção por evidenciar as vozes e as ações rotineiras de destaque para disponibilizar publicamente em forma de estudo e pesquisa. 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.” (f.19-20)</p>	<p>“[...] Ressalto que para se perseguir políticas educacionais de soberania popular, é preciso que as gestões administrativas exerçam democracia; nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), dentre os princípios e fins da Educação Nacional, está a gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, estes são responsáveis por: [...] definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (SAVIANI, 2003, p.168).” (f. 24)</p> <p>“[...] defendo como conteúdo curricular escolar, elementos de riqueza e formas educativas presentes no universo da capoeira, das danças, dos saberes mitológicos das tradições afro-brasileiras e de outras culturas que constituem nossa matriz civilizatória, sendo assim uma soma e multiplicação de conhecimentos nas diferenças.” (f.58)</p>	<p>“[...] Em referência ao nagô, pode-se dizer que as Danças étnicas afro-baianas superam conceitos que separam o corpo da mente; nesta concepção é unidade, totalidade no processo. Como nesta concepção de ensino, o corpo é dançante, a pessoa assume-se integralmente para responder aos estímulos e desafios momento a momento, a imagem estética é valorizada, este se volta para si, leva a refletir a sua própria beleza.” (f. 37)</p>	<p>o homem como multiplicidade de categorias sociais; Educação na perspectiva multicultural. Sem concepção clara de educação física</p>
----	---	--	---	--	---

20	Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes	<p>“[...]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)</p> <p>“[...]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)</p>	<p>“[...]Na perspectiva do presente estudo quer o esporte quer a televisão como campos teóricos, abrigam em si distintos focos de pesquisa, já tratados pela lente da educação. Aqui tomada no olhar de Fávero e Santos (2002) como parte construtiva de vida digna. [...] definimos a educação como um processo de criação ao mesmo tempo de sonhos (utopias) e de realidades (materialistas). Uma educação que seja capaz de instaurar a fome no sentido da curiosidade permanente, que enseje uma abertura para o mundo e instaure a condição para o espanto e para a indignação frente às desigualdades sociais e a exclusão da parte que cabe a todos nós. [...], sem descuidar em nenhum momento, o fazer e o aprender, o sonho e a materialidade, o espanto e a ação. (p. 15).” (f.69)</p>	NC	educação como processo de criação de utopias e realidades, com capacidade de desenvolver a curiosidade e a indignação frente as desigualdades.
21	“O ESPORTE COMO CONTEÚDO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REALIDADE E POSSIBILIDADES”	<p>(p.27) “Segundp Marx (1985, p.27), o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existencia de individuos humanos vivos”. E para se manterem vivos, tiveram os homens que produzir seus meios de vida:[...]; (p. 20) Segundo David Harvey, o domínio na produção de mecadorias enfatizou na sociedade valores e virtudes da instantaneidade[...];</p>	<p>(p. 186) “Entendemos que ao fazer que ao fazer uma opção pela pedagogia a Educação Física quer justamente se afastar desses papeis historicamente impostos e que fizeram esta área do conhecimento se constituir neste praticismo reducionista que lhe impôs a assimilação de seus conteúdos através de uma prática reprodutora. Esta opção pedagógica aproxima a Educação Física a área da Educação incorporando seus conceitos antropológicos, epistemológicos e ontológicos, caracterizando-se uma área de formação humana”.</p>	(p. 31) “Privilegiamos esta abordagem por reconhecer que a educação física, dentro do modo de produção capitalista, desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagonicas [...]; (p. 32-33) A educação física pode ser reconhecida como um campo profissional contraditório existente no Brasil”.	O homem como produtor dos seus meios de vida, da sua existência; A educação como área que incorpora conceitos antropológicos, epistemológicos e antropológicos e como area de formação humana; Educação física se desenvolve a partir do confronto e conflito de classes. Sem concepção clara de educação física
22	“SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE: A TEORIA DO CONHECIMENTO E O ESPORTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”	<p>(resumo) “A tematica sociedade foi analisada a partir das relações “ser humano-natureza-cultura” e das leis gerais que regem as relações “capital-trabalho” que determina a formação do ser humano e se expressam dentro da escola nas finalidades da educação e na teoria do conhecimento que explica o que é o ser humano, como ele conhece e como ele</p>	<p>(resumo) “Educação a partir das relações capital-trabalho e trabalho-educação, , que estruturam a sociedade e se expressam dentro da escola na organização do trabalho pedagógico.”</p>	(p. 207-208) “Não queremos negar a importancia do conhecimento e prática esportiva com os seus desenvolvimentos e habilidades específicas, mas saleintar ...	O homem a partir da relação sehumano-natureza-trabalho; Educação a partir das relações capital-trabalho, trabaho-educação que se expressa na organização do trabalho pedagógico;

		desenvolve suas capacidades cognitivas.”			
23	A formação de professores em educação Física: a mediação dos parâmetros Teórico-metodológicos	<p>“Os defensores do capital vêm demonstrando uma enorme capacidade de sobrevida, contra a qual é preciso organizar a resistência, renovar a esperança, e permanecer na luta – que a classe trabalhadora organizada continua a travar, em escala planetária⁸⁰ – por uma sociedade não capitalista. Contra um sistema que condena ¼ da população mundial a viver com 1 dólar/dia e que explora 300 milhões de crianças no mercado de trabalho. Luta que prossegue por que muitos de nós – apesar dos indiferentes, dos traidores e adesistas de todo tipo – continua querendo (e querer é mais que desejar) contribuir para construção de uma sociedade, onde as diferenças de classe tenham sido abolidas e o seu lema seja (e Marx continua dramaticamente atual): “De cada qual, segundo as suas capacidades; a cada qual, segundo as suas necessidades”. Seus símbolos não seriam verborrágicos: nem a águia da arrogância vizinha, nem o burro da sagacidade tardia, nem a pomba da conciliação pacífica e, menos ainda, um tucano de conviências fisiológicas. Símbolos mais velhos, instrumentos de trabalho e de guerra, capazes de golpear e de colher, que talvez seriam (SIC!) de novo mais apropriados (Anderson, 1995: 202)” (f.121; 122)</p>	<p>“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. Como dizia Marx “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões sobre uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”. Isto inclui, peremptoriamente, a crítica a qualquer tipo de reformismo pedagógico que: ...consiste na tentativa de mudar consciências através ação educativa [...] pois tal reformismo parte do suposto, único ou básico, de que atua sobre o educando como uma tabula rasa ou de que sua tarefa consiste em limpar seu cérebro de prejuízos pelo mesmo procedimento pelo qual os adquiriu: pela inculcação, pela ação pedagógica. (ENGUITA, ibidem; 86)” (f.65)</p>	<p>“Partimos da hipótese de que o discurso oficial de valorização do magistério, e da Educação Física, encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor e, com isso, limitam-se as possibilidades de acesso aos bens culturais – incluso aqueles do âmbito da cultura corporal tais como esporte, ginástica, lutas, dança, etc. – à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital (proposta de diretrizes curriculares da Educação Física – resolução nº 07) e/ou aquelas situadas no campo utópico⁵ são inviáveis para garantir a qualificação necessária a uma formação humana que permita constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir na realidade, complexa e contraditória, sintonizado com as necessidades da maioria da população que está excluída de qualquer possibilidade de acessar os bens materiais e imateriais produzidos pelo homem, dentre eles a cultura corporal. Esta perspectiva não poderá ser edificada longe dos movimentos sociais</p>	<p>o homem como ser histórico que ocupa um lugar específico na luta de classes; Educação física como área que estuda a cultura corporal necessária a formação humana que permita constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir na realidade, complexa e contraditória.</p>

				de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo.” (f. 20)	
24	A ginástica na escola e na formação de Professores.	<p>“A organização da força de trabalho no setor da economia política corresponde às formas de organização do trabalho pedagógico na formação de professores e na prática pedagógica da escola. Portanto, é necessário tomar como pressuposto o “Trabalho”, atividade humana que, objetivada pela necessidade, constrói e produz as condições objetivas e subjetivas da formação do ser social e das suas atividades, não no marco do trabalho alienado, mas sim, do trabalho socialmente útil. Isto significa no marco de um outro projeto histórico que não o do capital. Um Projeto Histórico não capitalista - “contra hegemônico” - no qual se aponta a superação das atuais estruturas sociais, no qual exista a possibilidade de essência e de realização da emancipação do indivíduo. “ (f. 153)</p>	<p>“A educação total foi o ponto de partida para a educação física e visava ao ótimo desenvolvimento do homem integral, utilizando todos os meios de formação dentro e fora da escola.” (f. 38)</p>	<p>“O conceito de cultura corporal, segundo o Coletivo de Autores (1992) tem como fonte a história das atividades corporais buscando, desenvolver uma reflexão pedagógica, a partir da compreensão de que o ser humano produz, materialmente, sua existência pelo trabalho e pelas condições econômicas que o caracterizam, que lhe dão sentido, sob condições determinadas. Segundo os autores a gênese das atividades corporais se encontra nos processos de produção e das relações de classes sociais decorrentes que moldam a vida cotidiana e as atividades necessárias para a existência humana.” (f. 25)</p>	<p>o homem como ser social que se produz as condições objetivas da sua existência através do trabalho; Educação na perspectiva da formação integral do ser humano; Educação física como área que estuda a cultura corporal através de uma reflexão pedagógica a partir da compreensão de que o ser humano produz, materialmente, sua existência pelo trabalho e pelas condições econômicas que o caracterizam, que lhe dão sentido, sob condições determinadas.</p>

25	<p>O esporte na proposta pedagógica de educação física do colégio Granbery: uma compreensão histórica</p>	<p>“Com esta prerrogativa, esta concepção histórica tem como pressuposto a totalidade social, que não é harmônica, mas sim dinâmica e contraditória. Segundo esta análise, o motor da história são as contradições das relações sociais, fundamentadas nas lutas de classes, ou seja, nas condições concretas de existência.” (f. 10-11)</p>	<p>“Toda a educação supõe a comunicação, transmissão e aquisição de conhecimentos, competências, hábitos, valores, crenças que constituem seu conteúdo. Este conteúdo segundo Forquim apud Martins (1996), é sempre algo que “nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”, podendo-se perfeitamente dar-lhe o nome cultura. Ao situar o estudo no âmbito educacional faz-se importante ratificar que entendemos que qualquer que seja a prática educativa adotada, esta pressupõe uma concepção de homem, educação e sociedade. E toda concepção de mundo que se transforma em movimento cultural, é responsável pela coesão do bloco social. (f.45)</p>	<p>“Sugere-se assim o uso da Educação Física como instrumento da classe dirigente, através da ginástica, da uniformização padronizada, e do esporte objetivando o rendimento, para a formação de indivíduos ideais que deveriam ser saudáveis, úteis e obedientes, objetivando a definição de papéis e funções a serem ocupadas pelos mesmos na sociedade republicana e capitalista em desenvolvimento. Outra interpretação desse sentido poderia ser a da formação de corpos dóceis, descrita por Foucauh (op.cit.), já que os indivíduos saudáveis e úteis pretendidos na sociedade e escola analisadas, se encaixam nas categorias por ele selecionadas de docilização dos corpos pelas relações de poder.” (f.144-145)</p>	<p>[...] ' esta concepção histórica tem como pressuposto a totalidade social, que não é harmônica, mas sim dinâmica e contraditória. “[...]” “a educação supõe a comunicação, transmissão e aquisição de conhecimentos”</p>
26	<p>Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.</p>	<p>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)</p>	<p>O homem não é determinado por seus instintos, mas por sua plasticidade. Porém, a plasticidade humana não é interpretada como qualidade da natureza humana, mas, ao contrário, como ausência de natureza humana¹²⁰ e prova da dimensão fundamentalmente social do homem, da cultura e da educação. O homem é, pois, determinado pelas influências sociais, sendo a educação responsável pela formação de certo tipo de homem, socialmente definido. O tipo de homem que faz sua própria história. (p. 47)</p>	<p>Ao tratarmos da educação e da Educação Física, devemos construir nossas críticas em oposição à realidade concreta não a partir de um plano teórico, nem de um plano alternativo de educação ou sociedade, senão que mantendo seu caráter histórico; e isso só é possível quando se coloca a atividade prática do homem, seu potencial criador – o trabalho – e as relações objetivas materiais, reais, dos homens com a natureza e com os outros homens, no</p>	<p>o homem na perspectiva de totalidade, crítica ao na concpção do dualismo cartesiano;</p>

				centro do esquema explicativo.(f. 140)	
27	PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOB A CULTURA CORPORAL	<p>“Ao tratar das relações sociais, o Coletivo de Autores afirma que a classe dominante faz uso da política, da cultura e da economia para garantir sua hegemonia ideológica, pois ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral (p.24). O modelo de análise sócio-política utilizado no escopo da obra apresenta a sociedade como algo estanque, nitidamente dividida entre dominantes e dominados, entre burguesia e proletariado, sendo os últimos denominados genericamente de classe trabalhadora” (fl.19) “Quando se busca no Coletivo de Autores trabalhar a participação dos educandos na proposta pedagógica, vê-se de novo a existência de contradições na forma de entendimento como esta se dá. É dito, de início, que a classe trabalhadora esteve sempre a expressar seus interesses e desejos através de um movimento que representaria uma luta entre classes, onde a classe dominante tinha o interesse de manter o poder e a classe dominada de tomar o poder.” (fl.31)</p>	<p>“Na tarefa de apresentar um modelo diferente, os autores acabam por também cair na relação funcionalista que criticam, pois entendem que a educação, e no caso a educação física, devem estar a serviço da mudança social numa perspectiva transformadora. Esta mudança pauta-se no cenário da luta de classes, que considera o socialismo como ideal.” (fl.15)</p>	<p>“Esta identificação de índole política consolida-se na efetivação da ação pedagógica. O caráter populista é percebido e a tentativa de trazer para dentro do espaço escolar aquilo que é característico de cada indivíduo, de cada população, vinculado à ideia de pertencimento. Isto se percebe quando no Coletivo de Autores é dito que a educação física escolar contribui para a afirmação dos interesses da classe das camadas populares...” (p.40)” (fl.26) “Manuel Sérgio (1991) entende que para uma legitimação social da educação física, esta deve “...procurar entender-se como ciência independente e autônoma e é um objeto de estudo que não oferece dúvidas sobre os seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais.” (p.78)” (fl.57)</p>	<p>. Não apresenta concepção clara de homem. Crítica a concepção crítica superadora da educação física, não apresenta outra proposta para a educação e educação física;</p>

28	Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo dos saberes da roda	“Também, nesse cenário, encontramos famosos mestres oriundos da capoeira urbana e da capoeira rural, [...] f. 39	“[...] educação é mediada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por diversas linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade.” (f.91)	“[...] processo educativo inicia a partir do nascimento do indivíduo, que evolui durante a sua existência, desta forma estimula e desenvolve as capacidades físicas, mentais e sociais, pelas mudanças ocasionadas de maneiras mais ou menos intensas, de acordo com as diferentes fases de seu desenvolvimento bio-psico-fisiológico.” (f. 88); “É a certeza da contribuição para um elo harmônico corpo/mente, valorizando o talento, as potencialidades humanas e reconhecendo seus limites e oportunidades.” (f. 91)	homem como ser bio-psico-fisiológico que evolui durante a sua existência. Educação mediada pelo mundo em que se vive determinada pela cultura, linguagem, crenças; sem concepção de educação física clara.
29	A Cultura Corporal E A Lei 10.639/03: Um Estudo Sobre Os Impactos Da Lei No Ensino Da Educação Física Nas Escolas De Salvador	“De fato vivemos um período historicamente absorvido pela ideia de globalização.” (f. 9)	“A educação formal em nosso país atravessa uma profunda crise, e sem entrar no mérito dos equívocos produzidos pelas políticas educacionais implementadas ao longo de várias décadas nesse país, é possível afirmar que ele não consegue dar conta de garantir uma formação crítica, integral, qualificada e universalizada ao conjunto de milhões de brasileiros [...] (f. 144)	NC	NI
30	A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica	(p. 12) “Ao tratarmos da cultura em áreas de Reforma Agrária e, especialmente da cultura corporal, fazemos no intuito de possibilitar a articulação destas atividades à construção do novo homem no processo de luta pela terra.” (p.20-21) “Eis o nível da dificuldade que o conceito de cultura nos impõe, por isso é que resolvemos discutir a participação da cultura na política e experiência do MST, recorrendo à Ontologia Marxiana, para nos ajudar a “desvendar a essência dinâmica, histórica do homem”, e a compreensão da atividade vital consciente	(p. 13) “A educação do campo deve propiciar as condições de desenvolvimento integral dos povos do campo, valorizando as manifestações culturais locais, em todos os níveis, bem como garantir as condições e formação para as práticas de esporte, à formação artística e o lazer como dimensões humanizadoras (MST, 2005, p.15.).”; (p. 30) “No desenvolvimento do ser social, o homem produz sua existência e simultaneamente a cultura, transmitindo assim, as experiências e aquisições humanas às próximas gerações. A apropriação dos elementos da cultura material	(p. 143) “A ausência do trato desse conhecimento de forma regular e sistematizada é mais um obstáculo que a educação do MST precisa superar. Na busca da omnilateralidade, a cultura corporal (educação física) é um conhecimento fundamental, que inclusive leva Marx a indicá-la como um dos pilares do conteúdo pedagógico do ensino socialista que já devia iniciar-	Compreensão do homem a partir da ontologia marxiana: o trabalho como atividade vital consciente humana; Educação como transmissão da cultura historicamente construída pelos homens; Educação física como área que trata da cultura corporal, visando a formação omnilateral.

		<p>do homem, o trabalho, “como o núcleo essencial do complexo determinativo que caracteriza o gênero e as individualidades humanas, a partir do qual todas as suas manifestações se desdobram”(TEIXEIRA, 1999, p.182).”</p>	<p>e espiritual se dá pela sua relação com os outros homens, é por este percurso que o homem faz a aprendizagem de uma atividade adequada, sendo portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1977)”; (p. 157)</p> <p>“Reconhecemos os nexos e determinações entre a cultura, a cultura corporal e a luta de classes, o que nos possibilita compreender o processo de construção do conhecimento em sua perspectiva histórica, determinado pelas relações que os homens constroem no processo de produção da sua existência, pois é a partir destas relações que se torna possível compreender o desenvolvimento cultural e da consciência em sua materialidade. Essas relações, sob os ditames da divisão social do trabalho (manual X intelectual), da propriedade privada, da segmentação em classes e da produção de capital, não possibilita à maioria da população mundial acessar as riquezas materiais e espirituais produzidas até então, impondo-lhes a brutalidade de estágios anteriores da história da humanidade.” (p. 76-77) “Na tarefa de relacionar a educação com as formas de gestão e organização do trabalho produtivo é necessário ter a compreensão ampliada do conceito de educação. Esse conceito deve extrapolar a esfera da escola, do sistema formal de ensino, pois no empreendimento de formar o trabalhador de acordo com seus interesses, o capital utilizará todos os recursos possíveis, seja na esfera formal e/ou informal de ensino, de maneira direta e/ou indireta. E para que essa investida do capital sobre o trabalho tenha sucesso, fazem-se necessárias mudanças na organização da produção, é preciso formar um novo trabalhador...</p>	<p>se no seio do capital, ao lado da formação intelectual e tecnológica (MANACORDA, 2007).”</p>	
--	--	---	---	---	--

31	<p>ALGO PARA ALÉM DE TIRAR AS CRIANÇAS DA RUA: a Pedagogia do Esporte em projetos sócioeducativos</p>	<p>“Frigotto (2001), ao questionar as teorias educacionais a partir das relações trabalho-educação, nos alerta para as dificuldades da nossa sociedade de classes com referência à organização da produção da vida. Aponta também para a necessidade de superar os dilemas teóricos através de estudos que coloquem os elementos das atuais práticas pedagógicas e dos processos de sociabilização, na perspectiva de analisar as contradições e identificar as possibilidades superadoras dos atuais conflitos na educação especial”</p>	<p>“Visto isso, propomos uma educação que valorize a percepção da realidade por outras vias além da visão, pois desta forma será possível criar alternativas pedagógicas capazes de dialogar com a conjuntura de maneira mais ativa.” (f. 89)</p>	<p>“[...]O esporte é apresentado por diversos estudiosos como um grande fenômeno social que exerce influência em todos os setores da humanidade. Na busca por conceitos que definam melhor as diferentes práticas do esporte, alguns autores classificaram o fenômeno separando-o por características específicas. Bracht (2005) divide o esporte em duas categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esporte de alto rendimento ou espetáculo que tem como característica a aproximação do fenômeno como trabalho e intimamente relacionado à vitória e derrota. 2. Esporte enquanto atividade de lazer, que é uma derivação do esporte de alto nível, mas que tem como características sua prática como lazer, socialização e saúde nos momentos de não-trabalho. Já Tubino (2001) inclui uma categoria, dividindo o fenômeno em 3 dimensões: 1. Esporte-educação que deve vincular-se obrigatoriamente a 3 áreas de atuação pedagógica: a integração social, garantindo a participação de todos, o desenvolvimento psicomotor atendendo às necessidades motoras e de auto-avaliação e oferecimento de atividades 	<p>homem que produz sua própria existência na sociedade de classes; Educação que valorize a percepção da realidade; Educação Física como área que trata da reflexão pedagógica sobre a cultura corporal, visando um projeto de formação humana</p>
----	---	---	---	---	--

				<p>físicas educativas concretizando as aptidões em capacidades.</p> <p>2. Esporte-participação que tem caráter comunitário e democrático, buscando a participação de todos e relacionado ao tempo livre e ao lazer.</p> <p>3. Esporte-espetáculo ou performance que se caracteriza pela atuação dos talentos, ditados pela linguagem mercadológica. Diante destas classificações, o esporte a ser desenvolvido em projeto socioeducativos sugere que se considere todas estas características. O esporte de rendimento ou esporte espetáculo/performance é conhecido pelos jovens através da mídia e provavelmente é o que lhes atrai a praticar uma modalidade. Como será visto, o sonho de se tornar jogador profissional está presente. O esporte educação é o mais defendido nas atividades do Terceiro Setor, com o objetivo de oferecer o desenvolvimento de aspectos que contribuirão para a formação cidadã. E finalmente o esporte participação ou lazer foi largamente utilizado como ferramenta para atrair as crianças e jovens para o projeto, o que originou inclusive a</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>escolha do título desta pesquisa.” (f.37-38</p> <p>[...]” O objetivo principal do projeto para a ONG, responsável pedagógico pelas ações, era a de contribuir para a formação cidadã dos jovens esperando ser capaz de transformar sua realidade e a da comunidade em que viviam, utilizando-se como eixo norteador o esporte, mais especificamente o voleibol. Como objetivos específicos, estavam a ampliação do universo cultural dos educandos, desenvolvimento de conhecimentos voltados para a manutenção da saúde, contribuir para a formação do jovem enquanto cidadão crítico, participante e transformador de sua realidade, oportunizar a formação profissional em áreas sociais, de educação e de saúde, desenvolver competências e habilidades psicomotoras, sócio-afetivas e cognitivas, promover a integração do programa com as comunidades local e escolar.” (f.19)</p>	
--	--	--	--	---	--

32	<p>Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de Gênero</p>	<p>“[...] Na busca por referenciais que expressem o entendimento de Pedagogia adequado aos projetos socioeducativos em geral, procurou-se pela defesa por uma ação que dignifique o homem, que vise minimizar seus flagelos, caminhando no sentido de melhorar a qualidade das propostas. Enfim, partiu-se da investigação de uma Pedagogia que considere a situação atual da humanidade em suas relações globais. Encontrou-se em Bento (1999, p. 22): A nossa consciência antropológica determina, pois, que coloquemos-nos a exigência de qualidade total à totalidade da educação. Que esta assuma a recuperação da consciência da dignidade como distintivo essencial da sociedade humana. Que a escola, que o sistema e todos os contextos educativos sejam locais e instrumentos de afirmação categórica e de concretização exemplar do imperativo de qualidade imanente ao Ser homem. Ainda sobre a universalidade da Pedagogia o mesmo autor afirma: Toca na questão do aperfeiçoamento dos povos, dos cidadãos, da sociedade, da democracia. Salta a cerca da escola e espalha-se pela praça da cidade, convidando a aperfeiçoar e aprofundar a cidadania e a entender a democracia não como um estado, mas como uma atividade e um meio ao serviço daquele desígnio. Deste modo ainda o assunto da Pedagogia não se confina à criança e ao jovem, à escola e à universidade; abrange a educação e a formação do cidadão de todas as idades, a cidade e todas as instâncias que influenciam a realização da ideia do Homem. (BENTO 1999, p. 27) Caminhando para a especificidade da Pedagogia do Esporte, mas sem perder de vista sua importância no contexto da realidade em que estão inseridos os educandos, encontrou-se</p>	<p>“[...] Garcia (2007, p. 31) confirma esta relação afirmando: Desta forma, a educação não-formal, no Brasil, constitui-se dialogando com as ações de filantropia, assistência social, da educação popular, dos movimentos sociais e movimentos culturais, de atividades recreativas, da arte-educação, da educação para o trabalho, das ações voltadas para a recreação e utilização do tempo livre e, mais recentemente, já participando com características próprias, das ações vinculadas ao terceiro setor e ao voluntariado, da filantropia empresarial e da educação social.” (f.28) “[...] afirma Garcia (2007, p. 32): É possível identificarmos algumas áreas como base para o nascimento da educação não-formal no Brasil; é mais do que base, porque são práticas, concepções, que se entrelaçam, misturam-se e em outros momentos se contradizem. São ações que vieram se consolidando na maneira de pensar, fazer e olhar para a educação no Brasil. Do entrelaçamento destas ações e de sua reflexão, é perceptível observar o nascimento do campo da educação não-formal, que não é isolado e não está só, no processo de desconstrução de sua estrutura.” (f.29)</p>	NC	NI
----	--	--	--	----	----

		<p>em Santana (2005, p. 10) a afirmação: [...] Logo, aprender esporte, seja qual for, é bom quando os conteúdos propostos em uma aula (treino), independentemente do cenário (se escola ou clube), se generalizam para a vida.” (f.41-42)</p>			
33	<p>Texto televisivo e educação infantil: Cotidiano e trabalho pedagógico na educação física</p>	<p>“[...] o período histórico de consolidação desse ‘saber sobre o corpo’ e dessa disciplina no espaço escolar, percebe-se que a Educação Física escolar se concretizou vinculada a um modelo de sociedade, uma organização estatal capitalista baseada numa forma de ver o mundo, numa ciência positivista, o liberalismo, cuja força estava na idéia de que a população de um país é um grande trunfo econômico, social e político. Sociedade saudável, mão-de-obra capaz e um plantel militar são os destinos dos cidadãos de uma nação. Para auxiliar nessa produção, a escola passa a ser o lugar mais adequado para uma ‘nova’ educação, apropriada e capaz de contribuir para aquelas finalidades. (f.27)</p>	<p>“Então, assumi, como base de referência, a perspectiva crítico-superadora no âmbito da Educação Física, a teoria sócio-histórica no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem infantis e uma concepção de criança tomada como sujeito de direitos que se forma socialmente, numa concepção de Educação como prática que coloca a possibilidade de transformação social pela promoção da conscientização dos sujeitos num projeto histórico de mudança do modo de produção que está estabelecido. Isto não me impede, contudo, de tecer e estabelecer diálogos com sujeitos e teorias que possam colaborar para a compreensão do mundo, da Educação, da comunicação, da infância e da Educação Física contemporâneas, numa perspectiva crítica e de transformação.” (f. 162)</p>	<p>“[...] a Educação Física se integra à função da escola, enquanto instituição que pretende a formação de sujeitos críticos e autônomos e que deve socializar e transformar a cultura elaborada no percurso de desenvolvimento da humanidade. Enfim, um espaço que tem como função ensinar o sujeito a ler, numa perspectiva próxima a de Freire (2006) em que se lê o mundo; e de Koch e Elias (2006), para quem a leitura é como uma interação entre sujeito, contexto e conhecimento, numa lógica criativa e responsiva.” (f. 25)</p>	<p>“Então, assumi, como base de referência, a perspectiva crítico-superadora no âmbito da Educação Física, a teoria sócio-histórica no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem infantis</p>

34	Capoeira, trabalho e educação	<p>“Ainda de acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário, tão antigo quanto próprio ser humano (já que este sobreviveu e sobrevive, em algumas realidades, da caça, que se implementa através de indícios), tem base na semiótica. Em relação a esse mesmo aspecto, Pino (2000) pontua que a caça representou, no processo de desenvolvimento humano, a entrada na cultura por exigir a criação e uso de instrumentos e a comunicação. Ou seja, o conhecimento produzido nasce na prática, na experiência, de modo que a própria cultura (que tem início com o trabalho realizado por indícios, sinais) nasce na relação do homem com a natureza. Em outras palavras, os indícios são ascendentes da cultura.” (f. 191)</p>	<p>“Então, assumi, como base de referência, a perspectiva crítico-superadora no âmbito da Educação Física, a teoria sócio-histórica no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem infantil e uma concepção de criança tomada como sujeito de direitos que se forma socialmente, numa concepção de Educação como prática que coloca a possibilidade de transformação social pela promoção da conscientização dos sujeitos num projeto histórico de mudança do modo de produção que está estabelecido. Isto não me impede, contudo, de tecer e estabelecer diálogos com sujeitos e teorias que possam colaborar para a compreensão do mundo, da Educação, da comunicação, da infância e da Educação Física contemporâneas, numa perspectiva crítica e de transformação.” (f. 162)</p>	<p>“[...] a Educação Física se integra à função da escola, enquanto instituição que pretende a formação de sujeitos críticos e autônomos e que deve socializar e transformar a cultura elaborada no percurso de desenvolvimento da humanidade. Enfim, um espaço que tem como função ensinar o sujeito a ler, numa perspectiva próxima a de Freire (2006) em que se lê o mundo; e de Koch e Elias (2006), para quem a leitura é como uma interação entre sujeito, contexto e conhecimento, numa lógica criativa e responsiva.” (f. 25)</p>	<p>o homem constrói a cultura através da relação com a natureza; Educação o como prática que coloca a possibilidade de transformação social pela promoção da conscientização dos sujeitos num projeto histórico de mudança do modo de produção; a Educação Física se integra à função da escola, enquanto instituição que pretende a formação de sujeitos críticos e autônomos e que deve socializar e transformar a cultura elaborada no percurso de desenvolvimento da humanidade.</p>
35	Considerações sobre o projeto Escola aberta: perspectivas Para uma agenda de lazer	<p>“[...] a política pública como mecanismo reparatório, garantidor de acessibilidade mínima aos atributos de direitos legais, aos quais toda a sociedade está submetida, mas que por uma combinação de forças econômicas e espaço político forjam bolsões de pobreza, principalmente nas periferias dos territórios sociais.” (f. 36)</p>	<p>“Considerando que a educação para a cidadania acontece nos mais diferentes espaços sociais, e convicto de que o esporte e o lazer, como conhecimentos históricos e culturais, podem e devem estar. (f.24) “O quadro controverso aponta a educação, o esporte e o lazer como fenômenos culturais, direito de todos e dever do estado, e na contemporaneidade tem ganhado notória atenção pelos poderes públicos que buscam oportunizar o acesso das pessoas.” (f.23)</p>	<p>“Com formação inicial em Educação Física, busquei estar cotidianamente atento às questões do corpo em movimento, através de uma perspectiva de produção históricocultural, produzidas por mulheres e homens e que encontram nas políticas públicas suporte para o alastramento às massas, em que pese a atenção entre as tensões históricas de interesses, correlações de forças, como desafios postos à cidadania na contemporaneidade.” (f. 23)</p>	<p>Sem concepção clara de homem. Educação como fenômeno cultural, direito de todos e dever do estado; educação na perspectiva de produção histórico-cultural.</p>

36	Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre Professores de educação física da rede pública estadual da Bahia.	“A partir desse objeto de estudo, com vistas a inclusão social, a concepção de lazer neste trabalho considera o homem/mulher em sua dimensão plural, já que ele/ela não pode ser pensado isoladamente, e sim a partir da relação do homem/mulher em sociedade. Essa condição social do indivíduo aponta para o caráter político, que diz respeito à necessária convivência das pessoas em sociedade.” (f. 18; 19)	“O lazer é um direito humano básico comparado à educação, trabalho, saúde, sem discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, portador de necessidades especiais ou situação econômica. Esse conceito insere o lazer no âmbito próprio das políticas públicas, tendo uma relação integrada com fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Assim, o gestor ao tratar de lazer é necessário enfocá-lo nas suas diferentes amplitudes, a fim de formar uma educação para e pelo lazer, dando ênfase a uma construção participativa efetivada principalmente pelas comunidades locais nos grandes centros urbanos.” (f. 73)	“[...] abordagem do lazer aplica-se para a educação física: entendendo como a pedagogia que trata da educação escolar do corpo, através de sua ação e representação de essência pedagógica. É um espaço em que se trata de um saber específico: o jogo, a dança, a luta, o esporte e a ginástica tematizadas enquanto saberes construídos historicamente pela humanidade e integrados a cultura corporal dos locais, onde são praticados.” (f. 23; 24)	homem como ser plural, compreendido a partir da relação com a sociedade
37	OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO LAZER NA FORMAÇÃO ESCOLAR NA REGIÃO DE XINGÓ.	(p. 58) “É preciso não somente motivar as crianças e os adolescentes, mas também os adultos, em uma perspectiva de tornar uma sociedade mais saudável e ativa fisicamente. Assim, na tentativa de se estabelecer a promoção de atividade física para os diversos grupos populacionais, tem-se recorrido a modelos para a compreensão da relação entre atividade física, saúde e aptidão física. Entre eles, ressalta-se (Figura 1) o proposto por Bouchard & Shepard (1994 apud NAHAS, BARROS, 2003b).” (p. 60-61) “É imperativa a compreensão de que qualquer proposta de intervenção, seja com adultos, crianças ou adolescentes, precisa levar em consideração elementos anteriormente referidos e as suas inter-relações. Dessa forma, os programas de incentivo à prática de atividades físicas poderão ter um caráter mais personalizado uma vez que deverão ser ajustados à realidade social das pessoas, bem como a seu nível de relação com a prática de atividades físicas.	(p. 74) “O exercício também pode contribuir para o controle da depressão e da ansiedade em crianças e adolescentes, no entanto a contribuição para o aumento da autoestima e da performance cognitiva são aspectos muito importantes que podem ser influenciados pela prática de atividades físicas.” [...]; (p. 59) “[...] Da mesma forma, a escola exerce um papel relevante ao incentivar o aluno a essa prática nas aulas de Educação Física, além de prestar esclarecimento acerca dos benefícios da atividade física para o organismo.”	(p. 59) “Como última análise da proposta de Bouchard & Shepard (1994 apud NAHAS; BARROS, 2003b), aparece o caráter hereditário influenciando a prática de atividade física, a aptidão física e a saúde. De fato, Rankinen & Bouchard (2007) sugerem que aspectos genéticos podem influenciar o estado de inatividade física das pessoas, o potencial individual de treinabilidade e a resposta ao exercício. Sendo assim, as pessoas respondem de forma diferente a um determinado programa de exercícios, mesmo dentro de uma mesma família; segundo os autores, essas variações podem ser atribuídas a questões genéticas.”; (p. 67) “A prática do exercício aeróbico, e	Sem concepção de homem; Educação Física como disciplina voltada para o desenvolvimento da aptidão física e saúde

		<p>Assim sendo, é coerente pensar que os programas que tiverem essa estrutura poderão promover uma mudança de comportamento entre os indivíduos inativos fisicamente, além de estabelecer estratégias que favoreçam a manutenção do estilo de vida ativo fisicamente ao longo de todo o ciclo de vida.”; (p. 26-27) “A condição socioeconômica tem sido estudada como um dos determinantes que podem influenciar os hábitos de atividade física na população jovem 41, 13, 42, 9. No presente estudo, observou-se associação inversa e estatisticamente significativa da inatividade física com as condições econômicas da família classificadas em Classe D/E Piores condições econômicas (RP=0,73meninos; IC95% 0,53 – 0,99) e (RP=0,79meninas; IC95% 0,66 – 0,96) em ambos os sexos; esse achado é concordante com os de outros estudos, que têm indicado menores prevalências de inatividade física entre indivíduos economicamente desfavorecidos quando comparadas com as daqueles de nível econômico mais elevado.”</p>		<p>consequente aumento da capacidade cardiorrespiratória, contribui para a saúde cardiovascular de adolescentes (WILLIAMS, 2002). Segundo Steele e colaboradores (2008), o aumento da capacidade cardiorrespiratória é um forte aliado no controle e prevenção da síndrome metabólica entre jovens. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os programas de exercícios oferecidos a crianças e adolescentes contemplem esse tipo de atividade, seja pela prática esportiva ou nas aulas de Educação Física no ambiente escolar.”; (p. 74) “O exercício também pode contribuir para o controle da depressão e da ansiedade em crianças e adolescentes, no entanto a contribuição para o aumento da autoestima e da performance cognitiva são aspectos muito importantes que podem ser influenciados pela prática de atividades físicas. As aulas de Educação Física, bem como a participação em atividades esportivas, exercícios aeróbicos, são algumas das formas de atividades sugeridas na literatura que devem ser utilizadas em programas de treinamento com crianças e</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>adolescentes (BIDDLE; SMITH, 2008). Segundo Mello e colaboradores (2005), a prática de atividade física pode auxiliar na prevenção de distúrbios do sono, de transtornos do humor, e em aspectos cognitivos como memória e aprendizagem, porém a atividade física realizada de forma inadequada e associada ao uso de esteroides anabolizantes pode causar dependência e outros transtornos à saúde.”</p>	
--	--	--	--	--	--

38	Educação, Lazer e Cultura juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas	[...]” É importante considerar que vivemos em uma sociedade onde convivem grupos diferenciados, com condições materiais de existência e características culturais próprias sem, contudo, viverem isoladamente. Apesar desses grupos se relacionarem uns com os outros em certos lugares e momentos, os padrões culturais dos grupos dominantes vêm sendo considerados como superiores em relação aos demais, influenciando a valorização da vivência de certos conteúdos culturais do lazer ¹³ .”(f.53)	“[...]Identificar as relações existentes entre o lazer e o processo educativo, bem como, discutir questões sobre os sentidos e significados dos conteúdos culturais do lazer, enquanto elemento educativo na escola/comunidade, nos permite dialogar no campo educacional em busca de uma educação para e pelo lazer ⁴ ; uma educação que redimensiona o próprio sentido da pedagogia, transcendendo os muros da escola rumo a uma sociedade pedagógica, onde trabalho, educação e lazer não apareçam como insularidades alienadas e alienantes.” (f.29)	“[...] O que caracteriza realmente a Educação Física é o movimento corporal humano, através de elementos como ginástica, o jogo, o esporte e dança. Processos estes de terem no movimento e na transformação corporal, elementos para a educação do homem e não as simples práticas destas atividades. Acreditamos que a Educação Física não deva privilegiar apenas o sujeito individual, mas, configurar de forma compromissada o sujeito coletivo. Nesse sentido, acreditamos que a Educação Física deverá superar a visão do sujeito máquina, buscando o sujeito totalidade, onde o limite do sujeito individual amplie formando o sujeito coletivo no seu tempo de sociedade, e que este configure a busca do sujeito totalidade.” (f.92)	Educação Física como área que estuda o movimento corporal humano
----	---	--	---	--	--

39	O trato com o conhecimento Esporte na abordagem crítica-superadora	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)	O presente texto tem como finalidade elucidar/descrever/interpretar, a partir da investigação realizada com as culturas juvenis contemporâneas, os nossos diálogos abertos obtidos durante nosso processo de estudo. Busca ainda, revelar as itinerâncias, errâncias e implicações com o objeto da pesquisa, com a qual assumimos de forma engajada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, durante os 1460 dias de estudos do Doutorado em Educação. Vale dizer ainda, que, nosso engajamento com a pesquisa tem implicações políticas, éticas, históricas, pedagógicas, filosóficas e ontológicas para/com uma Educação Cidadã fundada na cultura.(f. 94)	NC	o homem com ser investigativo que produz segundo objetivos determinados; Educação Cidadã fundada na cultura. Sem concepção e educação física
40	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: REALIDADE E POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	“[...] existe uma concepção articuladora de todo o processo de formação humana, e esta concepção encontra-se ancorada pela categoria trabalho como o elemento que permitiu/permite aos homens produzirem sua essência, coisa que não é pela natureza dada [...]” (p.14)	“Daqui tiramos a importância do ensino, que certamente localiza-se no campo da educação, mas que não se confunde com esta, pois a educação, como fenômeno mais amplo, não se reduz somente ao ensino. E o ensino, como parte da educação, pode se diferenciar de acordo com a instituição e os objetivos pelos quais se efetiva. É através da educação, enquanto trabalho não-material, campo no qual localizamos também o esporte, que podemos também produzir e reproduzir idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades em um processo em que o produto pode vir a se separar do produtor (caso de livros e obras de arte, por exemplo), ou em um processo em que o ato de produzir não se separa do consumo desta produção” (p.75)	“Nossos supostos, portanto, em princípio e em linhas gerais, são diretos. Entendemos o esporte enquanto fenômeno humano, fruto da atividade concreta dos homens que encontra-se, desde sua gênese, atrelado às condições mais gerais de produção e reprodução da vida dos seres humanos.” (p.14)	o homem como ser que produz sua própria existência através do trabalho; Educação como trabalho não-material, pedagogia histórico-crítica. Educação física/esporte como fenômeno humano, furto da atividade concret dos homens ligado as condições de produção e reprodução da vida.

41	O TRATO COM O CONHECIMENTO CONTEMPORÂNEO NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: O Parkour e sua contribuição ao debate no Eixo dos Conteúdos Específicos.	“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.” (p. 40) ; “[...] 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”.” (p. 41).	“Diante desse quadro da educação, se faz necessário questionar sobre o verdadeiro papel do sistema educacional: “Para que serve o sistema educacional se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (MÉSZAROS, 2005, p.17). Identificamos e defendemos a educação pública como um espaço de disputa entre as classes, uma organização responsável por educar os filhos da classe trabalhadora, um importante espaço na formação de intelectuais orgânicos que possibilite uma transformação concreta da realidade [...]” (p. 39)	“Nessa proposta de formação de professores de Educação Física, que tem o trabalho como princípio educativo, a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história; foram estruturados em quatro eixos que se articulam conhecimentos científicos ainda em disciplinas, sendo esta a organização da UFBA” (p. 65)	“[...] 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” Identificamos e defendemos a educação pública como um espaço de disputa entre as classes, uma organização responsável por educar os filhos da classe trabalhadora. o trabalho como princípio educativo, a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história
42	O CONHECIMENTO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (2003 A 2013): CONTRADIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO/UNIVERSALIZAÇÃO DO ESPORTE E A TRANSIÇÃO AO SOCIALISMO	“Por entendermos que não nascemos humanos, nos tornamos na medida em que nos apropriamos da cultura, dos conhecimentos produzidos historicamente pelas gerações anteriores, que é de fundamental importância para o processo de humanização, a transmissão dos conhecimentos sistematizados. Este processo requer uma formação qualificada para socialização, transmissão dos conhecimentos necessários a assimilação e humanização dos educandos.” (p. 13)	“Diante desse quadro da educação, se faz necessário questionar sobre o verdadeiro papel do sistema educacional: “Para que serve o sistema educacional se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (MÉSZAROS, 2005, p.17). Identificamos e defendemos a educação pública como um espaço de disputa entre as classes, uma organização responsável por educar os filhos da classe trabalhadora, um importante espaço na formação de intelectuais orgânicos que possibilite uma transformação concreta da realidade [...]” (p. 39)	“Nessa proposta de formação de professores de Educação Física, que tem o trabalho como princípio educativo, a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história; foram estruturados em quatro eixos que se articulam conhecimentos científicos ainda em disciplinas, sendo esta a organização da UFBA” (p. 65)	o homem não nasce homem, se torna homem a partir da apropriação da cultura. Escola como espaço de disputa entre as classes, espaço importante na formação de intelectuais orgânicos que possibilite a transformação concreta da realidade; O trabalho como princípio educativo da educação física que estuda a cultura corporal

43	<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO AMPLIADA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</p>	<p>“O trabalho é que diferencia os homens dos animais. Essa atividade vital resulta na criação do mundo humano, da cultura (SAVIANI, 2008). A nossa humanidade não nos é oferecida hereditariamente e nem de imediato ao nascermos. Para tanto, precisamos adquirir essa cultura por meio da aprendizagem. Além disso, essa aprendizagem não se dá de forma espontânea, necessitando de processos e meios para tal, o que constitui a educação. Isso permite a continuidade do progresso histórico. O desenvolvimento humano, de suas aptidões, é regido por leis sócio-históricas e não biológicas. (LEONTIEV, 1978).” (p. 66)</p>	<p>“Corroborando com essa perspectiva, Saviani (2008, p. 13) afirma a educação como fenômeno próprio dos seres humanos e ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, assim como é ela mesma um processo de trabalho. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. É objeto específico da educação identificar elementos culturais que precisam ser assimilado pelos indivíduos para que eles se tornem humanos, assim como descobrir meios das formas mais adequadas para atingir esses objetivo.” (p. 66)</p>	<p>“Para tal ensejo, estamos considerando que o esporte realmente existente, em seus elementos característicos mais e menos desenvolvidos, hegemônicos e não hegemônicos, problematizando-o, considerando suas contradições e possibilidades superadoras, isto é de universalização e democratização, a partir das sistematizações das teorias da educação e em especial da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2009; 2008), psicologia histórico cultural (MARTINS, 2011), metodologia crítico superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), com destaque para sistematizações recentes sobre a cultura corporal de pensadores materialistas dialéticos (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR E SILVA, 2013) e sobre a política de esporte (FIGUEIREDO, 2013; ESPIRITO SANTO, 2013; OLIVEIRA, 2013).” (p. 58)</p>	<p>o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho que cria o mundo humano. Educação como fenômeno humano, exigência do e para o processo de trabalho que produza a humanidade nos seres singulares; Educação física como área que trata da cultura corporal, na perspectiva crítico-superadora.</p>
44	<p>Formação Continuada na Perspectiva Colaborativa: Subsídios para Inclusão nas Aulas de Educação Física</p>	<p>“Entendemos que o processo de hominização perpassa pela categoria trabalho – atividade vital. Devido à necessidade de que produza aquilo que é necessário para sua sobrevivência, o homem transforma a natureza, progredindo em relação à sua forma primitiva. A produção gera novas necessidades e novo processo produtivo em um movimento histórico contínuo. E, enquanto existir o homem, ocorrerá continuamente um</p>	<p>“Segundo Marsiglia (2011), nas crianças o conhecimento faz com que a compreensão inicial sobre os signos seja superada, possibilitando a formação dos conceitos científicos, cujo desenvolvimento é central na educação escolar” (p. 53)</p>	<p>“Nessa proposta metodológica afirma-se, com base na teoria sócio-histórica, que o objetivo geral desta disciplina na Educação Infantil é organizar a reflexão pedagógica do educando sobre os temas da cultura corporal, possibilitando o conhecimento das possibilidades de ação corporal, assim como o efeito da</p>	<p>a omnização perpassa pela categoria trabalho, o homem satisfaz suas necessidades e produz novas através do trabalho; Educação voltada para a formação do conceitos científicos; Objetivo da educação física é organizar a reflexão</p>

		aprimoramento das forças produtivas e das relações de produção.” (p. 57)		ação corporal sobre objetos naturais e sociais, responsabilizar-se pelas próprias ações e compreender a função social das regras. Os temas de ensino são a dança, a ginástica, a capoeira, jogos e brincadeiras.” (p. 53)	pedagógica do educando sobre os temas da cultura corporal.
45	Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais	“Percebe-se que a sociedade como um todo está em constante mudança, quer seja na ótica da sociedade civil, quer seja em sua forma de gestão, pública ou privada. Estas mudanças, que são algo constante em todos os domínios da sociedade e de suma importância no desenvolvimento humano, têm adquirido uma característica peculiar nos últimos anos, a velocidade. As modificações, desde a Revolução da Informação, devido à enorme evolução da tecnologia concederam a cada indivíduo infinitas possibilidades para aquisição de informação e difusão da mesma, resultando na diminuição das fronteiras da expansão dos conhecimentos e tornando a sociedade cada vez mais competitiva.” (p. 20)	“Desta maneira, e se contrapondo à perspectiva acima, apontamos a necessidade da socialização das produções humanas, pois, é através da apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente que o ser humano se humaniza (LEONTIEV, 2004). Assim, defendemos que na escola se garanta o acesso ao saber elaborado (científico) da cultura corporal na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).” (p. 17)	“Nesta concepção – com a qual, também coadunamos -, a Educação Física tem como objetivo sistematizar, pedagogicamente, a partir dos pressupostos da Pedagogia HistóricoCrítica e da Psicologia Histórico-Cultural, um campo da cultura, que manifesta-se através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes, etc.” (p. 56)	“[...] Na escola se garanta o acesso ao saber elaborado (científico) da cultura corporal na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).” Educação Física tem como objetivo sistematizar, pedagogicamente, a partir dos pressupostos da Pedagogia HistóricoCrítica e da Psicologia Histórico-Cultural, um campo da cultura, que manifesta-se através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes, etc.” (p. 56)
46	Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do Ensino Médio) da abordagem crítico-superadora	“Percebemos então, que há uma atividade que diferencia os homens dos animais, entendendo que “[...] os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades.” (MARX & ENGELS, 1993, p. 39-40 apud. DUARTE, 2004), se os homens agem para produzir os meios, é certo que há uma atividade mediadora nesse processo, essa atividade é o trabalho, que possui enquanto	“Desta maneira, e se contrapondo à perspectiva acima, apontamos a necessidade da socialização das produções humanas, pois, é através da apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente que o ser humano se humaniza (LEONTIEV, 2004). Assim, defendemos que na escola se garanta o acesso ao saber elaborado (científico) da cultura corporal na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).” (p. 17)	“Nesta concepção – com a qual, também coadunamos -, a Educação Física tem como objetivo sistematizar, pedagogicamente, a partir dos pressupostos da Pedagogia HistóricoCrítica e da Psicologia Histórico-Cultural, um campo da cultura, que manifesta-se através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes, etc.” (p. 56)	homem como ser social que produz os meios de sua existência através do trabalho; Educação como processo de apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente na forma do saber elaborado (científico). Educação Física com objetivo de sistematizar um campo da cultura que se manifesta

		característica central a relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação.” (p. 24)			através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes.
47	Política pública de governo do programa de esporte e lazer da cidade (PELCA): desafios e contradições da gestão participativa - 2010 a 2016	“O homem, ao produzir os meios para desenvolver-se, produz a cultura. É produzindo e acessando a cultura, tendo o trabalho como atividade vital humana, que as gerações futuras se desenvolvem sem precisar voltar aos tempos da produção do tacape e do fogo toda vez que precisar preparar um belo jantar ou de uma ferramenta para pregar um bonito quadro em sua casa. Partimos, portanto, do que as gerações anteriores nos deixam como legado.” (p. 17)	“A educação escolar tem a função social de colaborar com a formação do pensamento científico. É através da transmissão do conhecimento clássico sistematizado apropriado e objetivado pelo professor que os filhos da classe trabalhadora (também classe trabalhadora) se apropriam cientificamente da realidade, podendo assim transformá-la.”	“Na educação física, através da cultura corporal, tendo os indivíduos atribuído sentidos e significados a partir da internalização dos signos dispostos pela atividade de ensino na prática pedagógica através do trato com os conteúdos clássicos (jogo, dança, luta, ginástica, esporte), é possível colaborar com o desenvolvimento de sua concepção de mundo.” (p. 9)	O homem como ser que se desenvolve através da apropriação da cultura e que tem o trabalho como atividade vital humana; Educação com função de desenvolver a formação do pensamento científico para apreender a realidade e transformá-la. Educação Física como área que estuda a cultura corporal com seus conhecimentos clássicos para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos.
48	Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral	“Ao longo da história é possível reconhecer a existência de diferentes classes sociais e que cada classe possui seus interesses diferenciados e que estão em permanentes conflitos, luta. A classe trabalhadora é naturalmente movida por lutas bem específicas que diz respeito às necessidades básicas que garantem a sua sobrevivência. Por outro lado, as elites, ou classes que detém o poder econômico, gozam de muitos privilégios, usam abusivamente, ostensivamente destes privilégios e lutam constantemente para não perdê-los e, pior não constroem ações que favoreçam a outras classes sociais ou outras camadas sociais.” (p. 25)	NC	“Dentre os elementos que constituem a formação ou processo de educação de um cidadão, o esporte tem um importante papel perante a sociedade em geral, pois, tem em sua premissa a função de contribuir, junto a outros fatores, na inclusão social, essencialmente em momentos, por exemplo, nos quais a violência tornou-se banal na sociedade. Ao trabalhar com os esportes na formação de crianças e adolescentes nas ruas, desenvolve-se por processo educativo a prevenção às drogas e a própria violência. Além disso, o esporte proporciona inúmeros benefícios	NI

				à saúde humana, atuando na prevenção e reabilitação de doenças cardíacas, da diabetes, da obesidade e várias outras doenças crônicas degenerativas." (p. 19)	
49	O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: Além da dualidade Licenciatura-Bacharelado	<p>"A compreensão do processo histórico de desenvolvimento do homem aqui tratadas partiu da constatação de que "o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade" (LEONTIEV, 2004, p. 279). Considerou, também, os estudos de Engels (1990) que demonstram o processo de hominização do homem a partir da adoção de uma posição ereta para caminhar, da consolidação dos laços societários dos antepassados dos homens, possível devido ao desenvolvimento da linguagem (palavra articulada) "a partir do trabalho, e pelo o trabalho" e da transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano, processo em que atuaram diretamente o trabalho e a palavra articulada (linguagem), o que implicou no desenvolvimento dos instrumentos imediatos do cérebro: os seus órgãos sensoriais (audição, visão, olfato, tato, etc.) e a atuação do cérebro desenvolvido e dos sentidos a seu serviço sobre o trabalho e a palavra imprimindo-lhes um processo evolutivo maior (ibid., p. 20-26). Todos estes processos de desenvolvimento humano só são, portanto, possíveis com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação." (p. 70)</p>	<p>"Desta forma, essa concepção educacional ampliada busca entender esse processo de formação humana no âmbito das relações sociais em sua totalidade, relações que o homem estabelece com a natureza através do trabalho para produzir (garantir) a sua existência e com os outros homens, onde tem que necessariamente se apropriar da cultura material e espiritual - produzida historicamente pela humanidade através de sua ação consciente sobre a natureza, o trabalho - para tornar possível o seu processo de humanização. " (p. 41)</p>	<p>"Especificamente, no que diz respeito à teoria pedagógica da Educação Física foi possível demonstrar que: a única proposição pedagógica da Educação Física que defende a concepção da formação omnilateral - enquanto a concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora - é a proposição crítico-superadora, justamente porque é elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem." (p. 71)</p>	<p>o Homem como ser social que se desenvolve a partir do trabalho e pela transmissão das aquisições da cultura humana. Educação como apropriação da cultura material e espiritual produzida historicamente pela humanidade através do trabalho. Defesa da concepção crítico-superadora da educação física como proposta fundamentada no projeto histórico de superação do capitalismo e na explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem.</p>

50	Produção do conhecimento sobre capoeira: uma análise a partir das teses do Departamento de Educação III - FACED/UFBA (1993-2006)	“Ao apresentarmos o tema proposto, o fazemos a partir da realidade concreta, inserida no sistema do capital o que significa uma relação social, tendo como modo de produção deste sistema o capitalismo (MÉSZÁROS, 2007). Compreendemos assim, a nossa sobrevivência em uma sociedade calcada na divisão social do trabalho que impõe a divisão da sociedade em classes e, por sua vez, divide o homem, fragmentando-o e alienando-o do produto de sua ação, ou atividade humana vital: o trabalho (MANACORDA, 1991)” (p. 18)	“A partir das reflexões acima, observamos que a educação tem papel importante na formação do ser humano, dado que é por meio do trabalho que o conhecimento construído é sistematizado e transmitido à humanidade. No atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas o acesso ao conhecimento não é para todos. A educação é responsável em transmitir às gerações futuras o legado que a humanidade construiu em períodos distintos da sua história. É pela mediação do conhecimento, sob a responsabilidade precipuamente da escola, que o indivíduo é capaz de criar, aperfeiçoar e transformar a realidade em que vive.” (p. 32)	“Partimos do estudo do desenvolvimento da história da humanidade, tendo o trabalho como fundante do ser social e como a humanidade conseguiu construir práticas corporais que surgiram das necessidades humanas na relação do homem com a natureza, consigo próprio, produzindo determinadas formas de cultura, como exemplo, os jogos, lutas, ginástica, esporte, dentre outros. Vale salientar, que esta denominação não é consensual na área da Educação Física.” (p. 16)	O homem como ser que tem no trabalho sua atividade vital humana. A educação com papel importante na formação humana, responsável por transmitir o legado cultural da humanidade as gerações futuras.
51	Vem dançar mais eu, camará! ? Gingar/dançando na capoeira: uma proposta na educação infantil	“O corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidades, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais. Estes sentidos definem a forma do homem ser, pensar e movimentar-se” (FALCÃO, 2009, p.34). (f.19)	“Para Cunha (2009, p. 182), inovação pedagógica “pressupõe uma ruptura paradigmática e não apenas inclusão de novidades [...], envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento”. Tal inovação busca auxiliar para transformar a escola em um ambiente prazeroso, atrelado a estímulos e à valorização da cultura afro-brasileira, partindo dos entendimentos da dança e da criança, brincadeiras, parlendas e paródias adaptadas vivenciadas no cotidiano pedagógico com ênfase nas aulas de capoeira para educação infantil.” (f.18) “Assim, faz-se necessário ampliar o potencial cultural de formação dos sujeitos envolvidos nas experiências educacionais para além de atividades pontuais e descontextualizadas da própria cultura.” (p. 19)	NC	“O corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidades, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais. transformar a escola em um ambiente prazeroso, atrelado a estímulos e à valorização da cultura afro-brasileira, partindo dos entendimentos da dança e da criança, brincadeiras, parlendas e paródias adaptadas vivenciadas no cotidiano pedagógico com ênfase nas aulas de capoeira para educação infantil.”

52	A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR/UNEB: Realidade, Tensões e Contradições	“Assim, o ambiente escolar, historicamente, nega que a dimensão corpo/mente é uma unidade que não deve ser fragmentada na sistematização do processo de ensino/aprendizagem. Ao se fazer isto, se comete um grande equívoco, tendo em vista as considerações de Nóbrega, baseada em Merleau-ponty ² que “a mente não está em parte alguma do corpo, ela é o próprio corpo. [...] a percepção não é mera decodificação de estímulos, nem representação mentalista, e sim um acontecimento da motricidade”. (NÓBREGA, 2005, p.607). (p. 31)	“A escola, historicamente, é um espaço constituído para transmissão dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade numa experiência, em sua maioria, tradicional e conservadora que privilegia o dever em detrimento ao prazer; a mente em detrimento ao corpo; à racionalidade em detrimento à sensibilidade.” (p. 16)	“O corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidades, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais. Estes sentidos definem a forma do homem ser, pensar e movimentar-se” (FALCÃO, 2009, p.34). Assim, faz-se necessário ampliar o potencial cultural de formação dos sujeitos envolvidos nas experiências educacionais para além de atividades pontuais e descontextualizadas da própria cultura. “ (p. 19)	O homem como unidade corpo/mente; A educação como espaço para a transmissão dos conhecimentos científicos, mas que é conservadora predominantemente; A educação física voltada para ampliar o potencial cultural de formação dos sujeitos.
53	Crítica a organização do trabalho educativo na educação física escolar: análise de uma escola pública do município de Feira de Santana-Bahia	“Em várias obras, Marx e Engels apontam o trabalho enquanto o fundamento ontológico do ser social, uma vez que é através do trabalho que o homem produz seus meios de vida, transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e assim, expressa suas forças essenciais e torna-se um ser autenticamente humano.” (p. 41)	“A categoria mediação articula as demais categorias, pois sem a mediação a totalidade e a contradição seriam indiferenciadas e anularia o caráter de concretude. Assim como existem múltiplas totalidades e determinações, há também múltiplas mediações entre os fenômenos da realidade. A formação de professores, por exemplo, é um fenômeno educacional que assume um caráter de mediação nas sociedades de classes, pois atua no plano das consciências do professorado como momento de mascaramento desmascaramento das relações estabelecidas entre essas mesmas classes. (CURY, 1979).” (p. 31)	“A Educação Física, portanto, é um complexo social que se constituiu historicamente na sociedade a partir de um conjunto de determinantes sociais, políticos e econômicos, assim, sofre influências da totalidade social e assume a forma societária correspondente a um determinado modo de produção da vida social em que está inserida.”; “Nestes termos, a Educação Física enquanto uma produção humana, não é algo natural, mas sim, a síntese das relações sociais construídas entre os homens na sociedade. Na medida em que a sociedade é transformada pela ação humana, novas necessidades se impõem aos homens, e a Educação Física transforma-se pelos seus agentes e passa a atender às novas necessidades	Homem como ser social que tem o trabalho como fundamento ontológico; Sem concepção de educação clara; a educação física como complexo social constituído historicamente e como produção humana.

				colocadas pela sociedade.”(p. 76)	
54	Os desafios da inclusão nas aulas de Educação física do ensino público regular: Mapeando a realidade de Feira de Santana	“O ser humano necessita produzir sua própria existência, diferentemente dos animais que se adaptam à realidade natural, tendo sua existência naturalmente garantida. Assim sendo, o homem precisa adaptar a natureza às suas necessidades, transformando-a. Este processo de transformação é “mediado” pelo trabalho, isto é, o trabalho é o elemento central que diferencia o homem dos outros animais.” (p. 24)	“Consideramos então que a educação tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, sendo que esses elementos não interessam aos homens em si mesmos, como algo exterior, e sim sob a forma de uma “segunda natureza”, constituindo dessa forma, a formação de sua humanidade, através de relações pedagógicas historicamente determinadas entre os homens e suas relações em bases estruturais específicas.” (p. 27)	“Acreditamos que a organização do trabalho educativo da educação física encontra papel central nesse processo, pois partimos do entendimento que o professor deve organizar uma reflexão pedagógica de maneira judicativa, diagnóstica e teleológica, buscando a construção de um currículo ampliado que tenha como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 1992). “ (p. 16)	O homem que adapta a natureza as suas necessidades através do trabalho; A educação com a função de produzir nos alunos a segunda natureza, a cultural. Concepção de educação física fundamentada na teoria crítico-superadora sobre o currículo ampliado.
55	Concepções e Práticas Pedagógicas de Dança na Formação de Professores de Educação Física	“Desta forma, quando o sujeito internaliza o produto das relações sociais de troca com outro, ele aprende. E este contínuo aprendizado faz com que ele chegue a um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social cada vez mais elaborado.” (p. 27)	“Por isto, a escola surge como o espaço privilegiado para que este processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento ocorram, já que ela oferece o ambiente singular na interação com os adultos e com colegas, pois as amizades construídas no ambiente escolar proporcionam às crianças apoio e sensação de proteção e bem-estar, potencializando assim um grande número de capacidades comunicativas, cognitivas e sociais (BISHOP, 1999). Assim as “amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta” (BISHOP et al, 1999, p.184). “ (p. 28)	“Assim, a Educação que um aluno, seja ele com ou sem deficiência, recebe na escola precisa ser suficiente para extrapolar os muros e chegar até o seu cotidiano. Haja vista o fato de que as aulas de Educação Física são só uma pequena parte do quebra cabeças, de forma que não pode ser considerada desvinculada das contradições vistas na educação e na sociedade como um todo, correndo o risco de perder o seu valor dentro do processo.” (p. 59); “Sendo assim, a Educação Física enquanto disciplina curricular da escola tem a missão principal de ensinar o homem a utilizar o seu o corpo, seu bem maior,	Homem determinado pleos produtos das relações sociais qu desenvolve o cognitivo, afetivo e social; escola como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento; Educação física cmo disciplina que deve ensinar o homem a utilizar o seu corpo e explorar suas possibilidades, contra o discurso de formação de medalhistas olímpicos.

				incentivando a explorar suas possibilidades e não apenas reproduzir o discurso midiático de transformar os alunos em futuros medalhistas olímpicos.” (p. 57)	
56	Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes	“ Contudo, pode-se observar que o homem tem se desenvolvido com o passar dos anos e, com ele, a dança, tanto em seu conceito como na própria ação de mover-se e no desenho espacial. De acordo com Ossoona (1998), esta forma vai revelando, pela história, a mutação social e cultural e a relação do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida.” (p. 35)	[...]”é preciso pensar na escola da atualidade e refletir sobre o tipo de escola que marcou a história da Educação no país, para compreendermos esta escola, como um espaço formativo e de intervenção pedagógica do professor de Educação Física.” (p.54)	“Tais abordagens, dentre outras questões, redimensionam a perspectiva dos conteúdos a serem tratados pedagogicamente pela área, redefinindo a forma como lidar com os seus conteúdos clássicos, ou seja, o esporte e a ginástica, como também propondo a incorporação de outros conteúdos como o jogo, a luta e a dança, compondo um novo conjunto de conteúdos chamado de Cultura Corporal. Neste sentido, nessa abordagem, todos esses conteúdos, inclusive a dança, passam a ser compreendidos como produções culturais humanas, e como tal, é pensada para além das técnicas e movimentos mecânicos.” (p. 34)	Sem concepção de homem e educação claras. Educação Física como área que estuda a cultura corporal enquanto produções culturais humanas.
57	CARNAVALIZAÇÃO DA ESCOLA: AS CULTURAS POPULARES NOS CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – TRILHAS POSSÍVEIS	“ Sujeitos que questionem a realidade, assumam uma atitude reflexiva face aos processos sociais e contradições do meio, fazendo do esporte e do lazer e, conseqüentemente, de políticas públicas na área, uma ação criativa e significativa, a ser vivenciada com autonomia e responsabilidade.” (p. 100)	“[...]educação assume o sentido abordado por Gadotti (1993, p. 17), quando afirma: “a educação tem um papel importante no próprio processo de humanização e de transformação social”, ou seja, “visa a formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela”.” (p.98)	NC	Homem como ser reflexivo, questionador; educação como processo de humanização e de transformação social, visando a formação integral.

58	Texto televisivo e educação infantil: conhecimento Cotidiano e trabalho pedagógico na educação física	“ Ou seja, concebe-se o sujeito como histórica e socialmente formado, mas não como mera determinação das relações, já que é ativo/responsivo frente a elas, a partir das diversas vozes, significados e experiências com as quais vive e interage, apropriando-se daquilo que lhe seja pertinente, num processo que se dá constante e ininterruptamente – o que demarca a condição humana de permanente inacabamento – enquanto há vida.. “ (p. 102)	“mais relevante que qualquer fidelidade acadêmica é a educação, a escola e a construção de uma prática pedagógica que se faça humanizadora, emancipadora e antípoda às desigualdades e à reprodução delas por dentro dos espaços-tempos da educação formal.” (p. 99)	NC	Homem como ser histórica e socialmente formado, como sujeito em permanente inacabamento; Educação como prática emancipadora e antípoda às desigualdades e sua reprodução. Sem concepção de educação física;
59	Capoeira, trabalho e educação	“Ainda de acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário, tão antigo quanto o próprio ser humano (já que este sobreviveu e sobrevive, em algumas realidades, da caça, que se implementa através de indícios), tem base na semiótica. Em relação a esse mesmo aspecto, Pino (2000) pontua que a caça representou, no processo de desenvolvimento humano, a entrada na cultura por exigir a criação e uso de instrumentos e a comunicação. Ou seja, o conhecimento produzido nasce na prática, na experiência, de modo que a própria cultura (que tem início com o trabalho realizado por indícios, sinais) nasce na relação do homem com a natureza. Em outras palavras, os indícios são ascendentes da cultura.” (f. 191)	“Então, assumi, como base de referência, a perspectiva crítico-superadora no âmbito da Educação Física, a teoria sócio-histórica no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem infantis e uma concepção de criança tomada como sujeito de direitos que se forma socialmente, numa concepção de Educação como prática que coloca a possibilidade de transformação social pela promoção da conscientização dos sujeitos num projeto histórico de mudança do modo de produção que está estabelecido. Isto não me impede, contudo, de tecer e estabelecer diálogos com sujeitos e teorias que possam colaborar para a compreensão do mundo, da Educação, da comunicação, da infância e da Educação Física contemporâneas, numa perspectiva crítica e de transformação.” (f. 162)	“[...] a Educação Física se integra à função da escola, enquanto instituição que pretende a formação de sujeitos críticos e autônomos e que deve socializar e transformar a cultura elaborada no percurso de desenvolvimento da humanidade. Enfim, um espaço que tem como função ensinar o sujeito a ler, numa perspectiva próxima a de Freire (2006) em que se lê o mundo; e de Koch e Elias (2006), para quem a leitura é como uma interação entre sujeito, contexto e conhecimento, numa lógica criativa e responsiva.” (f. 25)	O homem como ser que se desenvolve na relação com a natureza produzindo a cultura; Educação como prática que coloca a possibilidade da transformação social; defesa da referência crítico-superadora da educação física, voltada para a formação de sujeitos críticos e autônomos.
60	Capoeira, Política Cultural e Educação	“Todo trabalho é importante, pois implica, como foi mencionado, em primeira e última instância, a humanização dos indivíduos. Todo trabalho é uma ação cultural e toda a cultura é trabalho, pois ambos são inerentes ao Homem, que somente assim pode ser chamado, porque, ao modificar conscientemente a natureza, produzindo trabalho e cultura, se torna humano.” (f.75)	“É bom lembrar que, nessa nova fase do capitalismo, a que Mézàros (2002) denominou de sócio-metabolismo do capital, o trabalho se caracteriza por atividade laborais instáveis, parciais, mutáveis, precarizadas e terceirizadas. Seguindo essa lógica, podemos afirmar que o propósito da educação, nessa sociedade, se configura a partir da formação e da qualificação da força de trabalho, ou seja, para esse trabalho (mercado de trabalho) e como capital de serviço.” (f.186)	“ Nesse contexto, caracterizamos a Educação Física como forma de intervenção que se desdobra num campo conflitivo e contante, nessa relação entre trabalho e capital, contudo, com uma mediação dominante desse ultimo, que segue em seu movimento geral” (f.43)	Homem como ser que transforma conscientemente a natureza através do trabalho e que se constroi nesse processo; Crítica a educação voltada a formação e qualificação da força de trabalho para o mercado; educação física como forma de intervenção em um campo de conflitos entre

					capital e trabalho, sendo dominante o capital.
61	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO PARA A ESCOLA PÚBLICA	[...] o homem concreto, integral, vivo que pertence a um lugar definido e a uma determinada época, determinada história; um homem compreendido em conjunto com as relações sociais; em sua totalidade." (f. 8) "[...] a sociedade vive em constante movimento e conflito que chamamos de luta de classes". (f. 28)	"[...] Temos clareza de que educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema capitalista, nem mesmo sozinha fornecerá uma alternativa emancipadora radical. Deste modo, é preciso rever os modos (didático-pedagógicos) pelos quais são tratados os saberes escolares e como eles são elencados é condição primordial para um processo de transformação da organização do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, articular o processo de escolarização à luz de uma formação omnilateral, é um passo importante a ser tomado, ou seja, a organização do trabalho pedagógico em cima de objetivos/finalidades que articule teoria e prática é fundamental. Como diz Lacks (2004) fazer com que o estudante tenha contato com o trabalho produtivo é um passo essencial para acabar com a divisão entre o homem que pensa e o homem que faz, entre humanismo e técnica."(f.104); "[...] uma concepção de educação que tem como foco o materialismo histórico dialético, que prioriza uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas deve estar atenta as múltiplas determinações presentes na relação entre os homens e a sociedade, pois a formação humana é resultado das implicações que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais."(f.31)	"[...] uma educação e educação física comprometida com os interesses da classe trabalhadora numa perspectiva que contribua para o fortalecimento dos significados sociais, políticos e culturais da prática educativa, principalmente dos professores da rede pública." (f.54)	"[...] uma concepção de educação que tem como foco o materialismo histórico dialético, que prioriza uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas..." "[...] educação física comprometida com os interesses da classe trabalhadora numa perspectiva que contribua para o fortalecimento dos significados sociais, políticos e culturais da prática educativa..."

62	<p>O CORPO ENTRE CONCEITOS E PRECONCEITOS : O Desempenho dos Professores de Educação Física no Desenvolvimento da Competência Corporal-Cinestésica em Escolas Municipais de Itabuna/BA</p>	<p>“O ser humano consegue perceber o mundo, recortá-lo segundo um modelo, absorvê-lo e transformá-lo em cultura através do seu próprio corpo e dos meios de que este dispõe para efetuar tal função.” (pag. 58)</p>	<p>“A escola como instituição formadora, não tem por objetivo apenas proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, oferecendo formação que garanta as reais condições de cidadania a cada um dos brasileiros, isto é, promover a educação emancipatória de indivíduos autônomos capazes de conhecer, dirigir, avaliar suas próprias ações, melhorar sua qualidade de vida, dotados de capacidade reflexiva, tornado-as competentes e capazes de intervir eticamente em todas as situações de sua vida com base no conhecimento construído e reconstruído através da pesquisa como atividade cotidiana. Em outras palavras, é preciso uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.” (pag.40)</p>	<p>“A educação física, as relações que seus atores (principalmente os professores) estabelecem com ela enquanto disciplina/componente e do processo educacional, o significado que adquire no interior destas relações, a importância dada ao corpo, o significado de corpo elaborado pelos mesmos atores, são objeto de nosso interesse de elucidação e compreensão.” (pag.47)</p>	<p>O ser humano consegue perceber o mundo, recortá-lo segundo um modelo, absorvê-lo e transformá-lo em cultura através do seu próprio corpo e dos meios de que este dispõe para efetuar tal função. Em outras palavras, é preciso uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. A educação física, as relações que seus atores (principalmente os professores) estabelecem com ela enquanto disciplina/componente do processo educacional.</p>
63	<p>É PRA DESCER QUEBRANDO: O PAGODE E SUAS PERFORMANCE S PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAI S NO CURRÍCULO ESCOLAR</p>	<p>NC</p>	<p>“[...]educação efetivamente inclusiva e, por que não, mais estimulante. Destaco aspectos de natureza formativa, tais como a valorização do passado histórico, a crítica ao racismo e à discriminação, a elevação da autoestima e da autoimagem. Essas formas expressivas da cultura, uma vez consideradas nas construções curriculares, podem contribuir para uma inclusão mais substantiva dos jovens negros e pobres nas escolas, sobretudo nas escolas públicas.” 19-20</p>	<p>A minha defesa se dá no campo da cultura corporal do movimento: o conhecimento sobre a Memória e Trajetória do Corpo Negro está historicamente ligado ao ensino da Educação Física no Brasil. (f.175)</p>	<p>“[...]educação efetivamente inclusiva e, por que não, mais estimulante. A minha defesa se dá no campo da cultura corporal do movimento.</p>
64	<p>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA: TEARES, LINHAS E TESSITURAS</p>	<p>“[...]é possível conceber o indivíduo como um sujeito ativo, construtor da realidade social e nela construído (SANTOS, 2009). Para a autora, o desafio das ciências humanas e sociais “é saber como o homem compreende e se relaciona com a realidade (física e social), como ele interpreta e dá sentido ao mundo em que vive” (f.80)</p>	<p>“o papel da educação é fundamental para pensar os modelos de formação, se não correremos o risco de nos limitarmos apenas a instrumentalizar o professor de técnicas e procedimentos de ensino, o que não resulta necessariamente num processo qualificado, ante as demandas de formação profissional e humana”. (f.51)</p>	<p>NC</p>	<p>“[...] é possível conceber o indivíduo como um sujeito ativo, construtor da realidade social e nela construído. o papel da educação é fundamental para pensar os modelos de formação, se não correremos o risco de nos limitarmos apenas a</p>

					instrumentalizar o professor de técnicas e procedimentos de ensino, o que não resulta necessariamente num processo qualificado, ante as demandas de formação profissional e humana. (f.51)
65	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCURSOS E A PRÁTICA CURRICULAR	A quebra total da visão fragmentada de homem, tal qual existe hoje dentro dos cursos de Educação Física. É necessário uma visão holística que compreenda o homem como um ser indivisível [...] (fl.125)	Rui Barbosa talvez tenha sido o principal protagonista desse processo. Para ele, a chave que abria as portas para o desenvolvimento brasileiro seria a educação. Combatia a ignorância de forma veemente em seus discursos como sendo "... a mãe da servilidade e da miséria, (como) a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; (como) o formidável inimigo intestino que se asila nas entranhas do país." Barbosa apud Soares, (p. 107, 1994). (fl.29)	A formação em Educação Física no Brasil originou-se nas Escolas da Marinha e Militar. Inicialmente, o método alemão era o mais utilizado nos estabelecimentos militares, até ser substituído pelo método francês em 27 de abril de 1921. Nas escolas, os métodos mais aceitos e utilizados no Brasil foram o Francês e o Sueco. (fl.31)	O homem como ser holístico e indivisível; Sem concepção de educação e educação física.

APÊNDICE E – PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DAS PRODUÇÕES PARA LEVANTAR A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

QUADRO 6

	Base ontológica da concepção de homem e sociedade e educação e Educação Física	Concepções de Educação	Concepção de Educação Física
1	O homem enquanto ser social, compreendido em suas relações sociais; concepção de educação baseada na defesa da formação omnilateral; o trabalho como princípio educativo; concepção de educação fundamentada no materialismo dialético; Educação Física comprometido com os interesses da classe trabalhadora.	Crítica	Crítico-Superadora
2	O homem como indivíduo inserido no contexto das relações sócio-culturais; o homem em contínua evolução; educação vinculada a práxis revolucionária e as necessidades de transformação; Educação Física como disciplina que trata da cultura corporal.	Não-crítica	Ecletismo de concepções de Educação Física
3	o homem como ser histórico que se constrói na produção das forças produtivas e relações de produção no intercâmbio com a natureza através do trabalho; crítica a visão mercadológica de educação; defesa da reivindicação histórica dos movimentos dos educadores; Educação Física, enquanto área do conhecimento que trata os conteúdos como fenômeno social, cultural, político e histórico	Crítica	Crítico-Superadora
4	Homem como ser histórico que se produz na relação com a natureza, desenvolvendo as forças produtivas e relações de produção; educação como fenômeno que trata dos conhecimentos teóricos; Educação física como área que trata da cultura corporal como produção material humana que precisa ser explicada historicamente.	Crítica	Crítico-Superadora
5	O homem como categoria social singular envolvido no processo de globalização que proporciona trocas simbólicas. Educação como prática social compreendida em uma perspectiva multirreferencial; educação física como disciplina que trata da cultura corporal do movimento, da motricidade humana, da ludicidade que privilegia as diferenças;	Não-crítica	Ecletismo de concepções de Educação Física
6	o homem como cidadão do terceiro milênio envolvido em mudanças culturais e identitárias. Educação Física como área multidisciplinar que trabalha o ser humana de forma completa.	Não-crítica	Ecletismo teórico em Educação Física
7	O homem envolvido na teia de relações sociais político-econômicas e culturais.	Não-crítica	Ecletismo teórico em Educação Física
8	Escola tem papel na reprodução dos valores dominantes; Educação Física pode atuar no projeto social de dominação ou buscar novos valores para uma atuação mais crítica.	Crítica	Crítico-emancipatória
9	Homem como ser único e constituído nas relações materiais de vida e de educação e que tem um lugar que ocupa nas relações sociais; educação crítica, plural	Crítica.	Crítico-emancipatória

	e libertadora que parte do pressuposto que os alunos são diferentes.		
10	Homem como ser histórico e social; educação no movimento de emancipação e evolução do homem; Educação Física que lida com seres que sentem, criam, desejam e transformam.	Crítica	Crítico-emancipatória
11	o homem como produto da relação homem-natureza, como ser social. Educação para a emancipação de todo gênero humano.	Crítica	Crítico-Superadora
12	Homem como indivíduo que se cria, partindo da relação material com o mundo; educação na perspectiva popular contra hegemônica de base freiriana.	Crítica	Crítica-emancipatória
13	Homem como ser cidadão com direito de desenvolver suas potencialidades em uma perspectiva de inclusão; Educação para desenvolver o máximo as potencialidades do aluno; Educação Física que supere as diferenças, a classificação, a seleção e a exclusão.	Não-crítica	Construtivista
14	“Então não poderíamos pensar numa Educação Física que presta serviços relevantes somente na área econômica. Presta, também, na área social.” (fl. 62). Não se pode esquecer que a Educação Física forma e conforma, junto com outros bens e serviços produzidos pela sociedade, a qualidade de vida da população. Então não poderíamos pensar numa Educação Física que presta serviços relevantes somente na área econômica. Presta, também, na área social.	Não- Crítica	Ecletismo teórico em Educação Física
15	Sem concepção clara de homem; valorização da educação não-formal que reforça a cultura popular em detrimento da educação formal que reforça a visão conservadora; Educação física na perspectiva crítico superadora para reflexão sobre a cultura corporal.	Crítica	Crítica superadora
16	NI	NI	NI
17	Crítica a perspectiva individualizante e fragmentada de homem. Educação como experiências de aprendizagens.	Não-crítica	Promoção da Saúde
18	Educação deve atender as necessidades e interesses da criança. Educação Física como estudo da motricidade humana.	Não-crítica	Construtivista
19	O homem como multiplicidade de categorias sociais; Educação na perspectiva multicultural.	Não Crítica	Construtivista
20	Educação como processo de criação de utopias e realidades, com capacidade de desenvolver a curiosidade e a indignação frente as desigualdades.	Não-crítica	NI
21	O homem como produtor dos seus meios de vida, da sua existência; a educação como área que incorpora conceitos antropológicos, epistemológicos e antropológicos e como area de formação humana; Educação Física se desenvolve a partir do confronto e conflito de classes.	Crítica	Crítico-superadora
22	O homem a partir da relação ser humano-natureza-trabalho; educação a partir das relações capital-trabalho, trabalho-educação que se expressa na organização do trabalho pedagógico;	Crítica	Crítico-superadora
23	o homem como ser histórico que ocupa um lugar específico na luta de classes; Educação física como area que estuda a cultura corporal necessária a formação humana que permita constatar, interpretar,	Crítico	Crítico-superadora

	compreender, explicar e intervir na realidade, complexa e contraditória.		
24	o homem como ser social que se produz as condições objetivas da sua existência através do trabalho; Educação na perspectiva da formação integral do ser humano; Educação física como área que estuda a cultura corporal através de uma reflexão pedagógica a partir da compreensão de que o ser humano produz, materialmente, sua existência pelo trabalho e pelas condições econômicas que o caracterizam, que lhe dão sentido, sob condições determinadas.	Crítica	Crítico-superadora
25	esta concepção histórica tem como pressuposto a totalidade social, que não é harmônica, mas sim dinâmica e contraditória. Segundo esta análise, o motor da história são as contradições das relações sociais, fundamentadas nas lutas de classes, ou seja, nas condições concretas de existência."	Crítica	Crítico-superadora
26	O homem na perspectiva de totalidade, crítica à concepção do dualismo cartesiano;	Crítica	Crítico-superadora
27	Não apresenta concepção clara de homem. Crítica a concepção crítico superadora da Educação Física, não apresenta outra proposta para a educação e Educação Física;	Não-crítica	Ecletismo teórico em Educação Física
28	Homem como ser bio-psicofisiológico que evolui durante a sua existência. Educação mediada pelo mundo em que se vive determinada pela cultura, linguagem, crenças.	Não-crítica	Construtivista
29	NI	NI	NI
30	Compreensão do homem a partir da ontologia marxiana: o trabalho como atividade vital consciente humana; Educação como transmissão da cultura historicamente construída pelos homens; Educação física como área que trata da cultura corporal, visando a formação omnilateral.	Crítica	Crítica Superadora
31	Homem que produz sua própria existência na sociedade de classes; educação que valorize a percepção da realidade; Educação Física como área que trata da reflexão pedagógica sobre a cultura corporal, visando um projeto de formação humana	Crítica	Crítica Superadora
32	NI	NI	NI
33	"Então, assumi, como base de referência, a perspectiva crítico-superadora no âmbito da Educação Física, a teoria sócio-histórica no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem infantis	Crítica	Crítico-superadora
34	o homem constrói a cultura através da relação com a natureza; educação como prática que coloca a possibilidade de transformação social pela promoção da conscientização dos sujeitos num projeto histórico de mudança do modo de produção; a Educação Física se integra à função da escola, enquanto instituição que pretende a formação de sujeitos críticos e autônomos e que deve socializar e transformar a cultura elaborada no percurso de desenvolvimento da humanidade.	Crítica	Crítica-Superadora
35	Educação como fenômeno cultural, direito de todos e dever do estado; educação na perspectiva de produção histórico-cultural.	Crítica	Crítica-emancipatória

36	homem como ser plural, compreendido a partir da relação com a sociedade	Crítica	Crítica-emancipatória
37	Educação Física como disciplina voltada para o desenvolvimento da aptidão física e saúde	Não-crítica	Promoção da Saúde
38	Educação Física como área que estuda o movimento corporal humano.	Não-crítica	Construtivista
39	O homem como ser investigativo que produz segundo objetivos determinados; Educação Cidadã fundada na cultura.	Crítica	Crítico-emancipatória
40	o homem como ser que produz sua própria existência através do trabalho; Educação como trabalho não-material, pedagogia histórico-crítica. Educação física/esporte como fenômeno humano, furto da atividade concreta dos homens ligados as condições de produção e reprodução da vida.	Crítica	Crítico-superadora
41	[...] 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” Identificamos e defendemos a educação pública como um espaço de disputa entre as classes, uma organização responsável por educar os filhos da classe trabalhadora. o trabalho como princípio educativo, a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história	Crítica	Crítico-superadora
42	o homem não nasce homem, se torna homem a partir da apropriação da cultura. Escola como espaço de disputa entre as classes, espaço importante na formação de intelectuais orgânicos que possibilite a transformação concreta da realidade; o trabalho como princípio educativo da educação física que estuda a cultura corporal.	Crítica	Crítica-superadora
43	o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho que cria o mundo humano. Educação como fenômeno humano, exigência do e para o processo de trabalho que produza a humanidade nos seres singulares; Educação física como área que trata da cultura corporal, na perspectiva crítico-superadora.	Crítica	Crítica-superadora
44	A omnição perpassa pela categoria trabalho, o homem satisfaz suas necessidades e produz novas através do trabalho; Educação voltada para a formação do conceitos científicos; Objetivo da educação física é organizar a reflexão pedagógica do educando sobre os temas da cultura corporal.	Crítica	Crítica-Superadora
45	[...]”Na escola se garanta o acesso ao saber elaborado (científico) da cultura corporal na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).”Educação Física tem como objetivo sistematizar, pedagogicamente, a partir dos pressupostos da Pedagogia HistóricoCrítica e da Psicologia Histórico-Cultural, um campo da cultura, que manifesta-se através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes, etc.” (p. 56)	Crítica	Crítica-Superadora
46	homem como ser social que produz os meios de sua existência através do trabalho; educação como processo de apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente na forma do saber elaborado	Crítica	Crítico-superadora

	(cinetífico). Educação Física com objetivo de sistematizar um campo da cultura que se manifesta através das lutas, jogos, danças, ginástica, esportes.		
47	O homem como ser que se desenvolve através da apropriação da cultura e que tem o trabalho como atividade vital humana; Educação com função de desenvolver a formação do pensamento científico para apreender a realidade e transformá-la. Educação Física como area que estuda a cultura corporal com seus conhecimentos clássicos para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos.	Crítica	Crítico-superadora
48	"Ao longo da história é possível reconhecer a existência de diferentes classes sociais e que cada classe possui seus interesses diferenciados e que estão em permanentes conflitos, luta. A classe trabalhadora é naturalmente movida por lutas bem específicas que diz respeito às necessidades básicas que garantem a sua sobrevivência. Por outro lado, as elites, ou classes que detém o poder econômico, gozam de muitos privilégios, usam abusivamente, ostensivamente destes privilégios e lutam constantemente para não perdê-los e, pior não constroem ações que favoreçam a outras classes sociais ou outras camadas sociais." (p. 25)	Crítica	Crítica-Superadora
49	o Homem como ser social que se desenvolve a partir do trabalho e pela transmissão das aquisições da cultura humana. Educação como apropriação da cultura material e espiritual produzida historicamente pela humanidade através do trabalho. Defesa da concepção crítico-superadora da educação física como proposta fundamentada no projeto histórico de superação do capitalismo e na explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem.	Crítica	Crítica-Superadora
50	O homem como ser que tem no trabalho sua atividade vital humana. A educação com papel importante na formação humana, responsável por transmitir o legado cultural da humanidade as gerações futuras.	Crítica	Crítica-Superadora
51	"O corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidades, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais. transformar a escola em um ambiente prazeroso, atrelado a estímulos e à valorização da cultura afro-brasileira, partindo dos entendimentos da dança e da criança, brincadeiras, parlendas e paródias adaptadas e vivenciadas no cotidiano pedagógico com ênfase nas aulas de capoeira para educação infantil."	Crítica	Crítica-emancipatória
52	O homem como unidade corpo/mente; A educação como espaço para a transimissão dos conhecimentos científicos, mas que é conservadora predominantemente; A educação física voltada para ampliar o potencial cultural de formação dos sujeitos.	Crítica	Crítico-emancipatória
53	Homem como ser social que tem o trabalho como fundamento ontológico; sem concepção de educação clara; a Educação Física como complexo social constiuído historicamente e como produção humana.	Crítica	Crítica-Superadora
54	O homem que adapta a natureza as suas necessidades através do trabalho; a educação com a função de produzir nos alunos a segunda natureza, a cultural. Concepção de educação física fundamentada na teoria crítico-superadora sobre o currículo ampliado.	Crítica	Crítico-Superadora

55	Homem determinado pelos produtos das relações sociais que desenvolve o cognitivo, afetivo e social; escola como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento; Educação física com disciplina que deve ensinar o homem a utilizar o seu corpo e explorar suas possibilidades, contra o discurso de formação de medalhistas olímpicos.	Não-crítica	Construtivista
56	Sem concepção de homem e educação claras. Educação Física como área que estuda a cultura corporal enquanto produções culturais humanas.	Crítica	Crítico-Superadora
57	Homem como ser reflexivo, questionador; educação como processo de humanização e de transformação social, visando a formação integral.	Crítica	Crítico-emancipatória
58	Homem como ser histórica e socialmente formado, como sujeito em permanente inacabamento; educação como prática emancipadora e antípoda às desigualdades e sua reprodução. Sem concepção de educação física;	Crítica	Crítica-emancipatória
59	O homem como ser que se desenvolve na relação com a natureza produzindo a cultura; Educação como prática que coloca a possibilidade da transformação social; defesa da referência crítico-superadora da educação física, voltada para a formação de sujeitos críticos e autônomos.	Crítica	Crítica-superadora
60	Homem como ser que transforma conscientemente a natureza através do trabalho e que se constrói nesse processo; Crítica a educação voltada a formação e qualificação da força de trabalho para o mercado; educação física como forma de intervenção em um campo de conflitos entre capital e trabalho, sendo dominante o capital.	Crítica	Crítica-Superadora
61	"[...] uma concepção de educação que tem como foco o materialismo histórico dialético, que prioriza uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas..."[...] educação física comprometida com os interesses da classe trabalhadora numa perspectiva que contribua para o fortalecimento dos significados sociais, políticos e culturais da prática educativa..."	Crítica	Crítica-Superadora
62	O ser humano consegue perceber o mundo, recortá-lo segundo um modelo, absorvê-lo e transformá-lo em cultura através do seu próprio corpo e dos meios de que este dispõe para efetuar tal função. Em outras palavras, é preciso uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. A educação física, as relações que seus atores (principalmente os professores) estabelecem com ela enquanto disciplina/componente do processo educacional,	Não-Crítica	Construtivista
63	"[...] educação efetivamente inclusiva e, por que não, mais estimulante. A minha defesa se dá no campo da cultura corporal do movimento.	Crítica	Crítico-emancipatória
64	"[...] é possível conceber o indivíduo como um sujeito ativo, construtor da realidade social e nela construído. o papel da educação é fundamental para pensar os modelos de formação, se não correremos o risco de nos limitarmos apenas a instrumentalizar o professor de técnicas e procedimentos de ensino, o que não resulta necessariamente num processo qualificado, ante as demandas de formação profissional e humana. (f.51)	Crítica	Crítico-emancipatória

65	O homem como ser holístico e indivisível;	Não-Crítica	Construtivista
----	---	-------------	----------------