



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO  
Coordenadoria de Pós-graduação  
Programa de Pós-graduação em Educação

RAYZA KRYS RODRIGUES DE SOUZA BARBOSA

**A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS  
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (2016 - 2020)**

MACEIÓ, 2023



RAYZA KRYS RODRIGUES DE SOUZA BARBOSA

**A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS  
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (2016 - 2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação,  
Orientação do professor Doutor Walter Matias Lima,  
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Currículos.

MACEIÓ, 2023

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos - CRB 1670

B238p Barbosa, Rayza Krys Rodrigues de Souza.

A produção de pesquisas sobre educação física escolar na Universidade Federal de Alagoas : análise crítica das concepções pedagógicas (2016-2020) / Rayza Krys Rodrigues de Souza Barbosa. – 2023.

90 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 73-77.

Anexo: f. 78-89.

Apêndice: f. 90.

1. Produção científica. 2. Educação física. 3. Epistemologia. 4. Produção conhecimento – Educação – Ufal. I. Título.

CDU: 378 (815.3)



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS  
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (2016 – 2020)

**RAYZA KRYS RODRIGUES DE SOUZA BARBOSA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** WALTER MATIAS LIMA  
Data: 30/10/2023 11:59:01-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof Dr Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANDERSON DE ALENCAR MENEZES  
Data: 20/10/2023 09:13:35-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof Dr Anderson de Alencar Menezes, Universidade Federal de Alagoas  
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CELI NELZA ZULKE TAFFAREL  
Data: 12/10/2023 00:02:13-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa Dra Celi Nelza Zulke Taffarel, Universidade Federal de Alagoas  
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE  
Data: 13/10/2023 07:46:59-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa Dra Joelma De Oliveira Albuquerque, Universidade Federal de Alagoas  
Examinadora Externa

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Professor Doutor Silvio Ancízar Sánchez Gamboa (*in memoriam*), que contribuiu de forma ímpar com a produção do conhecimento em Educação e em Educação Física a partir do campo da epistemologia. Seu legado permanecerá vivo em nossos corações e memórias.

À todas, todos e todes trabalhadores da Educação, e especificamente aos da área da Educação Física, que por vezes, mesmo sob condições precárias de trabalho, ofertam para seus estudantes uma educação de qualidade pautada na luta de classes.

À todas, todos e todes pesquisadoras e pesquisadores do grupo LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Esporte e Lazer) da região Nordeste, que de forma indireta contribuíram com a minha pesquisa a partir dos dados já coletados nas diversas regiões.

Dedico também às/aos estudantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física que buscam avançar na produção científica da área, buscando compreender os fenômenos da realidade a partir de uma perspectiva crítica da Educação e da Educação Física.

## AGRADECIMENTOS

Aqui agradeço a todos aqueles que contribuíram de forma direta e indireta para a concretização dessa pesquisa:

Primeiramente a Deus, pois Ele quem me sustentou e sustenta em todos os dias da minha vida.

À minha família, nas pessoas de meus pais, esposo, irmãs, sobrinhos e filha pelo apoio e incentivos diários.

Ao meu primeiro orientador, professor Silvio Sánchez Gamboa (*in memoriam*), por todos os diálogos e orientações mesmo em situações difíceis de saúde pelas quais ele vivenciou.

Ao meu segundo e atual orientador, professor Walter Matias Lima, por todas as palavras, orientações e gestos de carinho que mesmo sendo transmitidos à distância, me deu forças para continuar.

À professora Celi Taffarel e ao professor Anderson Menezes que fizeram parte da banca de qualificação e me proporcionaram uma reflexão avançada sobre a produção do conhecimento.

À professora Joelma de Oliveira Albuquerque que foi minha orientadora na graduação (onde surgiu a pesquisa que serviu como base para essa dissertação) e que mesmo distante, proporcionou diálogos que foram como luzes no meu caminho.

Às companheiras, companheiros e companheiras do grupo LEPEL ((Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Esporte e Lazer) da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, por proporcionar debates que me permitiram chegar à uma síntese da produção do conhecimento para que novos estudos possam ser feitos a partir das informações disponibilizadas.

Aos meus alunos da Escola Estadual Humberto Mendes e da Escola Municipal Deputado Medeiros Neto, que me fazem crescer pessoal e profissionalmente todos os dias.

E por fim e não menos importantes, aos colegas de turmas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – Campus A. C. Simões, com os quais tive a oportunidade de dialogar sobre os aspectos educacionais, sociais, culturais e políticos que permeiam as pesquisas científicas e a nossa realidade.

“Toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente.”

(MARX, Karl. O Capital, t. III, Berlim, 1953, p. 870)

## RESUMO

A pesquisa se insere na Rede (LEPEL) - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer, que trata da problemática da produção do conhecimento através da linha de estudos (EPISTEF) Epistemologia da Educação Física. Este estudo parte da compreensão de educação vista como trabalho, este considerado como não material, ou seja, os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade em forma de atividade do homem com sua natureza social e histórica. Dessa forma, nos questionamos: Quais as concepções de Educação e Educação Física presentes nas produções científicas com a temática 'escola' dos docentes que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca)? O objetivo da pesquisa é analisar as produções científicas dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca), identificando proposições teóricas e pedagógicas, com destaque para o que vem sendo defendido enquanto pressupostos ontológicos em cada produção científica analisada. Para tanto, retomamos o banco de dados, onde fizeram parte do estudo um total de 57 produções científicas. A partir do grupo temático 'Escola' foram analisadas um total de oito produções científicas. Para analisarmos as dissertações e teses partimos de uma aproximação do método materialista histórico-dialético, bem como da metodologia da análise epistemológica, com base na Matriz Epistemológica proposta por (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 41, apud SILVA, 2014, p. 58). A partir da compreensão dos pressupostos ontológicos presentes nas produções científicas, pudemos discutir acerca das problemáticas da Educação e da Educação Física, pois estes pressupostos estão diretamente associados ao tipo de projeto histórico presente na e para a sociedade à qual se pretende formar. Assim, consideramos que os indivíduos, essencialmente históricos, frutos das relações sociais, não devem estar alheios às discussões educacionais, porque delas devem advir às condições materiais históricas para que esses indivíduos se constituam humanos transformando assim, os fenômenos da sua realidade.

**Palavras-chave:** Educação Física. Epistemologia da Educação Física. Produção do conhecimento.

## ABSTRACT

The research is part of the Network (LEPEL) - Study and Research Group in Physical Education, Sport & Leisure, which deals with the issue of knowledge production through the line of studies (EPISTEF) Epistemology of Physical Education. This study starts from the understanding of education seen as work, this considered as non-material, that is, the knowledge historically constructed by humanity in the form of human activity with its social and historical nature. In this way, we ask ourselves: What are the concepts of Education and Physical Education present in scientific productions with the theme 'school' of teachers who work in Physical Education courses at the Federal University of Alagoas (Campus A.C. Simões and Campus Arapiraca)? The objective of the research is to analyze the scientific productions of masters and doctors who work in Physical Education courses at the Federal University of Alagoas (Campus A.C. Simões and Campus Arapiraca), identifying theoretical and pedagogical propositions, with emphasis on what has been defended as assumptions ontological aspects in each analyzed scientific production. To do so, we retrieved the database, where a total of 57 scientific productions were part of the study. From the thematic group 'School', a total of eight scientific productions were analyzed. In order to analyze the dissertations and theses, we start from an approximation of the historical-dialectical materialist method, as well as the methodology of epistemological analysis, based on the Epistemological Matrix proposed by (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 41, apud SILVA, 2014, p. 58 ). From the understanding of the ontological assumptions present in scientific productions, we were able to discuss about the problems of Education and Physical Education, as these assumptions are directly associated with the type of historical project present in and for the society which one intends to form. Thus, we consider that individuals, essentially historical, the result of social relations, should not be alien to educational discussions, because historical material conditions must come from them so that these individuals become human, thus transforming the phenomena of their reality.

**Keywords:** Physical education. Epistemology of Physical Education. Knowledge production.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Principais características das abordagens epistemológicas

Tabela 2 – Relação entre tipos de abordagens metodológicas e interesses humanos

Tabela 3 – Sistematização feita por CASTELLANI (1999)

Tabela 4 – Sistematização feita por TAFFAREL (1997)

Tabela 5 – Quantidade de docentes por IES – Instituição de Ensino Superior

Tabela 6 – Produções com a temática Educação Física escolar

Tabela 7 – Ano de defesa da dissertação ou tese

Tabela 8 – Concepção epistemológica da dissertação ou tese

Tabela 9 – Teoria da Educação presente na dissertação ou tese

Tabela 10 – Concepção pedagógica da Educação Física presente na dissertação ou tese

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CBCE** – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

**EPISTEF** – Epistemologia da Educação Física

**EF** – Educação Física

**FURB** – Universidade Regional de Blumenau

**LEPEL** – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**NUTESES** – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Educação Especial

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PROPEP/UFAL** - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação/ Universidade Federal de Alagoas

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**USP** – Universidade de São Paulo

**UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

## **LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS**

Gráfico 1 – Quantitativo das produções científicas

Quadro 1 – Relação entre tipos de abordagens metodológicas e interesses humanos

Quadro 2 – A estrutura da Matriz Epistemológica

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	11
LISTA DE GRÁFICOS .....	12
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO .....	19
2.1 ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS .....	21
2.2 – BREVE CONTEXTO SOBRE ESTUDOS ANTERIORES .....	23
3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA	26
3.1 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO .....	26
3.1.1 TEORIAS NÃO-CRÍTICAS E TEORIAS CRÍTICAS.....	27
3.2 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
4 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	36
5 A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (2016 - 2020).....	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
7 REFERÊNCIAS .....	72
APÊNDICE A - PLANILHA II - DISSERTAÇÕES E TESES COM A TEMÁTICA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	77
ANEXO A - PROTOCOLO DE PREENCHIMENTO DA PLANILHA.....	78
ANEXO B - PLANILHA I - NÚMERO E LISTA DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS A. C. SIMÕES E CAMPUS ARAPIRACA .....	89

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se insere na Rede (LEPEL) - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, que trata da problemática da produção do conhecimento através da linha de estudos (EPISTEF) Epistemologia da Educação Física. Está ligada à pesquisa matricial realizada em rede de colaboração entre universidades do sudeste e sul (Unicamp, UFSCar e FURB) e Nordeste, a qual tem como título *Produção científica em Educação Física no Nordeste do Brasil: os impactos do sistema de pós-graduação - região sudeste- na produção de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições formadoras da região nordeste.*

O objetivo da pesquisa matricial<sup>1</sup> da Linha EPISTEF/LEPEL é analisar a configuração da pesquisa em Educação Física, especificamente em termo de autores, orientadores, vinculações geográficas e institucionais, frentes de pesquisa, redes de colaboração científica entre pesquisadores e instituições, influência de autores e de quadro teóricos de outras áreas de conhecimento e o impacto da produção científica nacional e internacional nas pesquisas produzidas pelos pesquisadores que atuam nos cursos de Educação Física.

Esta pesquisa de caráter matricial retoma estudos anteriores sobre a produção dos mestres e doutores, vinculados às Instituições de Ensino Superior que atuam na região Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) na área da Educação Física (1982-2004) Chaves (2005), que gerou três relatórios finais PIBIC/CNPq/PROPEP/UFAL em 2003, 2004 e 2005.

Essa pesquisa de mestrado é fruto dos estudos realizados enquanto discente do curso de Educação Física na Universidade Federal de Alagoas, com início em 2008 e das pesquisas enquanto bolsista PIBIC, nos anos de 2012, 2013 e 2014, onde foram produzidos dois relatórios.

1 - RELATÓRIO FINAL (2012 – 2013) PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE ALAGOAS: BALANÇO CRÍTICO, TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA REGIÃO NORDESTE.

2 - RELATÓRIO FINAL (2013 – 2014) PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE ALAGOAS: TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

---

<sup>1</sup>SÁNCHEZ GAMBOA, S.; CHAVES-GAMBOA, M. TAFFAREL, C.N.Z. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste. **Projeto Temático:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP. Proc. 2012/50019-7. Campinas, 2012.

## E POSSIBILIDADES FRENTE ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS NA REGIÃO NORDESTE.

O estudo tem como pressuposto a compreensão de educação, adotada pela Rede LEPEL, onde “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2008a, p. 13). Podemos considerar este trabalho como não material, ou seja, desenvolve os conceitos produzidos historicamente pela humanidade em forma de atividade do homem com a sua natureza social. Diante a esta perspectiva de educação responderemos assim a seguinte problemática: Quais as concepções de Educação e Educação Física presentes nas produções científicas dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca), e quais as implicações que as produções incidem sobre a Educação e a Educação Física escolar na perspectiva de formação humana?

Desta forma, o objetivo deste estudo está pautado em analisar as produções científicas dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca), identificando proposições teóricas e pedagógicas, com destaque para o que vem sendo defendido enquanto pressupostos ontológicos em cada produção científica analisada. De acordo com Sánchez Gamboa, 2010, p. 105, os pressupostos ontológicos “se referem a categorias gerais implícitas em toda produção sistemática do conhecimento, tais como concepções de homem, corpo, sociedade, tempo, educação e realidade e que se articulam na visão do mundo do pesquisador.

Vale salientar a importância em investigar as produções científicas sobre a Educação Física escolar e as concepções de Educação Física, pois no atual modo de produção (capitalista) podemos constatar a imposição de uma formação humana por vezes esvaziada e fragmentada, pois não contemplam as múltiplas dimensões do ser humano, ou seja, não contemplam uma formação omnilateral.

De acordo com Manacorda (2011), contemplar uma formação omnilateral, significa contemplar uma formação que integre a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem, bem como, em todas as suas dimensões e potencialidades, superando as contradições e os antagonismos de classe. Superando, dessa forma, a expropriação do acesso ao conhecimento sistematizado.

Algumas produções científicas, apesar de abordarem um conhecimento específico da Educação Física, ficam limitadas pela falta de explicitação de um projeto histórico, considerado a base de um programa de educação escolarizada. De acordo com Freitas (1987, p. 122),

Entendeu-se por projeto histórico a delimitação do tipo de sociedade que se quer criar (já que todos defendemos a “transformação social”) e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes.

Diferentes tendências possuem diferentes maneiras e meios de se pensar no sujeito, conseqüentemente, na sociedade que pretendem construir. Portanto, devemos pensar num projeto histórico pautado na luta de classes, numa Educação Física para além do capital, ou seja, pautada nos interesses da classe trabalhadora.

Os programas de pós-graduação em Educação Física, em sua grande maioria, possuem concepções que não articulam a formação dos profissionais com a realidade educacional, o que acaba conseqüentemente influenciando na formação dos acadêmicos. Isto ocorre devido à prevalência na Educação Física brasileira de explicações, formulações e concepções que demonstram um claro idealismo. Segundo Taffarel (2009, p. 1)

Idealistas são as correntes de pensamento que negam o conhecimento objetivo do real, que propõe o ecletismo teórico, que negam a luta de classes e a força do aparato ideológico na sustentação da sociedade de classes, da propriedade privada e dos valores burgueses e, formulam em última instância, explicações contra-revolucionárias.

A visão de mundo que desconsidera as formações sociais, econômicas e históricas nos remete às concepções presentes na realidade escolar, pois uma das funções da escola é proporcionar aos alunos tanto a apropriação quanto a objetivação dos conhecimentos construídos e sistematizados historicamente pela humanidade. No entanto, o que podemos perceber na grande maioria delas é o abandono do materialismo histórico-dialético como lógica e teoria do conhecimento que orienta o currículo.

“Um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado claro e inequivocadamente é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista.” (TAFFAREL, 2009, p.17).

Faz-se necessário, portanto, estudarmos as teorias, localizar as tendências teóricas presentes nas dissertações e teses, para que possamos discutir as relações e os nexos entre o projeto histórico capitalista e escola, para assim construirmos uma teoria da Educação Física para além do capital.

Devemos compreender o conhecimento como fruto da práxis humana, compreendendo a essência do objeto e o nexo interno de suas propriedades. Esta práxis se dá na forma de atividade humana (o trabalho). Na educação e na Educação Física podemos considerar este trabalho como não material, ou seja, atividades que produzem ideias, conceitos, valores, hábitos, habilidades etc. Atividades estas “em que o produto não se separa do ato de produção.”

(SAVIANI, 2008b, p. 12). Portanto, buscaremos fazer a relação entre os nexos internos das concepções presentes nas produções científicas dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca), e os nexos entre os pressupostos ontológicos e a formação humana.

Assim, estaremos nos aproximando da busca pela superação da divisão de classes e a forma como a Educação Física vem sendo tratada nas escolas brasileiras, bem como a banalização da Cultura Corporal, o dualismo corpo-mente, a falta de uma teoria pedagógica construída como categoria da prática, nos apropriando de reflexões sobre uma Educação Física pautada numa teoria para além do capital.

Para analisarmos as produções científicas utilizamos a metodologia da análise epistemológica, onde foi necessário estabelecer instrumentos para estudos e sistematização dos dados pesquisados, bem como definir fontes e instrumentos de coleta destes dados. Primeiramente, realizou-se um estudo sobre os referenciais teórico-metodológicos do projeto, que compreende a maioria dos estudos que já foram produzidos na área da Educação e da Educação Física.

Foi realizado também um estudo sobre o protocolo de preenchimento das planilhas pertencentes à pesquisa, divididas em Planilha I (número e lista das Instituições de Ensino Superior em atividade no Estado de Alagoas), Planilha II (número e lista dos docentes que atuam nos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Estado de Alagoas) e Planilha III, esta última dividida em Planilha III-A (caracterização de cada produção dos mestres e doutores), Planilha III-B (análise Epistemológica de cada produção dos mestres e doutores) e Planilha III-C (análise Bibliométrica de cada produção dos mestres e doutores).

Quanto às fontes e instrumentos de coleta dos dados foram consultados bancos de dados online (site do E-MEC; Plataforma Lattes, entre outros), bem como pesquisas nas bibliotecas virtuais das Universidades onde foram defendidas as dissertações e teses.

Esta pesquisa se apresenta em V Capítulos. No capítulo I – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO são apresentadas informações no que diz respeito aos programas de pós-graduação, mais especificamente, aos programas *stricto sensu*, bem como a produção do conhecimento em Educação Física presentes nestes programas. Apresentaremos também um breve contexto sobre as abordagens epistemológicas.

No capítulo II – CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA vem trazendo considerações acerca das concepções pedagógicas da Educação e da Educação Física Escolar, as transformações sofridas ao longo da história, seus

principais teóricos, bem como uma nova sistematização das mesmas para o trato pedagógico da Educação Física nas escolas.

No capítulo III – PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA compreende os principais instrumentos, fontes de coleta e sistematização dos dados, como também o método investigativo utilizado para a análise dos dados coletados.

No capítulo IV – A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (2016 - 2020) apresenta uma análise dos dados coletados e sistematizados no que diz respeito às dissertações e teses dos docentes que atuam nos cursos de Educação Física do Estado de Alagoas, discutindo dentre outros aspectos, as concepções de Educação e Educação Física e os nexos entre os pressupostos ontológicos presentes em cada produção científica analisada.

Por fim, no capítulo V – CONSIDERAÇÕES FINAIS, são expostos os apontamentos realizados durante a pesquisa, bem como aqueles observados para futuras pesquisas.

## 2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

No Brasil as pesquisas educacionais e as pesquisas em Educação Física estão relacionadas com as políticas de ciência e tecnologia implementadas nos diversos programas nacionais de pós-graduação. Vale salientar a distinção entre os programas de pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*.

A pós-graduação *stricto sensu* diferentemente dos cursos *lato sensu*, que se dividem em especialização e MBA (Master in Business Administration), abrangem programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado. Tal formação é indicada principalmente para alunos que desejam seguir carreira acadêmica, nos campos de ensino e pesquisa. Segundo a Capes<sup>2</sup>, nos nove estados da região nordeste encontram-se distribuídos cerca de 255 programas de mestrado e doutorado em diversas áreas. Segundo Sánchez Gamboa (2010, p. 176)

A produção científica se refere a uma das formas de elaborar respostas sistematizadas às problemáticas surgidas do mundo das necessidades históricas da humanidade e racionalizadas através de indagações, questões e perguntas. A elaboração dessas respostas guarda uma relação lógica com esse mundo da necessidade historicamente determinado e dependem de condições de desenvolvimento de forças produtivas e dos interesses predominantes nos diversos estágios das formações sociais.

Os resultados desse processo, uma vez sistematizados, se transformam em conhecimento científico e conseqüentemente, acadêmico. No campo da Educação Física, bem como em qualquer outro campo do conhecimento, este processo se concretiza em projetos que partem de problemáticas, sejam elas social e históricas, ou não, mas que se expressam na forma de perguntas e respostas que precisam ser confrontadas com as necessidades educacionais do atual momento histórico.

Compreendendo a produção do conhecimento na área da Educação Física, nos colocamos diante da sua localização no seio das diversas áreas dos sistemas de pós-graduação e sua distribuição no âmbito nacional. De acordo com a classificação exposta pelo CNPq<sup>3</sup> no que diz respeito às áreas do conhecimento, a Educação Física tem como grande área as Ciências da Saúde. No entanto, se considerarmos a especificidade desta pesquisa, a Educação Física tem como grande área as Ciências Humanas, como área a Educação, sub-área os Fundamentos da

---

<sup>2</sup> Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para saber mais: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiaoIes&codigoRegiao=2&descricaoRegiao=Nordeste>

<sup>3</sup> CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Educação e como especialidade a Filosofia da Educação. Esta classificação não ocorre quando a Educação Física tem como grande área as Ciências da Saúde.

Se entendermos que a especificidade da investigação em EF dar-se-ia por uma tal definição de sua problemática teórica, poder-se-ia esboçar uma tentativa de justificar a alocação da EF na grande área das Ciências Humanas já que tal problemática guarda similitude com a problemática da educação e essa está classificada naquela grande área. Não é menosprezável o fato de que a área que originalmente se engendra a partir da educação continua a ser denominada majoritariamente de Educação Física, inclusive na CAPES. Assim, outra alocação também historicamente legítima seria a da grande área das ciências humanas ou, mais especificamente, a área da Educação (BRACHT, 2006, p. 5).

Assim, torna-se pertinente localizar a produção do conhecimento em Educação Física no contexto de áreas afins, a exemplo, a Educação, visto que a Educação Física, assim como as demais disciplinas, é tratada na escola como um componente curricular obrigatório. Segundo Saviani (2000) *apud* Branco (2007, p. 8) “a função social da Escola é transmitir o conhecimento historicamente construído ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação.” Assim, a escola deve proporcionar ao indivíduo, meios pelos quais ele possa participar da construção do conhecimento, e mais, sentir-se sujeito ativo e transformador de sua realidade.

A proposição pedagógica Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) possui como objeto de estudo a Cultura Corporal, este conhecimento é representado por cinco elementos principais: os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas. Estes configuram o acervo de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em forma de atividades do homem e suas relações com a natureza social. Esta delimitação do objeto de estudo, toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica de homem, destacando nesse processo a categoria fundamental do ser social, o trabalho.

Nesta perspectiva, a função social da Educação Física é fazer com que os indivíduos da sociedade se apropriem desses conhecimentos para que possam ser capazes de realizar uma reflexão acerca do modo como estes conhecimentos se encontram colocados na sociedade (capitalista), à qual estão inseridos.

O trato com o conhecimento na Educação Física, segundo Escobar (2009) considera os nexos e as relações entre teoria pedagógica e projeto histórico, este considerado dentro de uma concepção socialista de mundo corroborando com a crítica a duas propriedades fundamentais do capitalismo: a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes sociais.

Para analisarmos teorias educacionais e práticas pedagógicas da Educação Física, partimos da situação concreta da formação econômica capitalista e dos indicadores sociais,

culturais, humanos e educacionais a ela correspondente. A pesquisa em questão localiza-se no campo da Epistemologia<sup>4</sup> da Educação Física, esta é definida pelo CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, como,

Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento.

Estes pressupostos ajudam a diferenciar as diversas formas de produção do conhecimento científico e critérios diferenciados de validar esse conhecimento. Em se tratando da Educação Física escolar e suas concepções pedagógicas presentes nas dissertações (objeto de estudo da pesquisa), o CBCE<sup>5</sup> conceitua os estudos feitos com a temática Escola como estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da educação escolar, ao seu ordenamento legal e das distintivas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.

Cabe-nos aqui uma reflexão: que teorias educacionais sustentam o trabalho pedagógico na educação e na educação física no Estado de Alagoas e, quais as suas funções e consequências sociais? Essa problemática pode ser considerada uma das norteadoras da pesquisa, visto que será possível constatar através das análises das dissertações produzidas pelos docentes dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca), quais as concepções de homem/sujeito; concepções de ciência, entre outras, estão sendo defendidas no que diz respeito aos conhecimentos produzidos nos mestrados e doutorados da área da Educação e da Educação Física.

## 2.1 Abordagens epistemológicas

No que diz respeito às Ciências Humanas, mais especificamente, à Educação, reconhecemos Sánchez Gamboa (1998a) como um dos principais autores que realiza diversas discussões acerca das diferentes abordagens de pesquisa, realizando estudos epistemológicos desde a década de 80, sobre a pesquisa em educação no Brasil. De acordo com Albuquerque, 2007, p. 32, em seus estudos,

O autor identifica três grandes tendências na produção do conhecimento científico: as pesquisas de caráter empírico-analítico (que tem por principais representantes teóricos Nagel e Popper); as de caráter fenomenológico-hermenêutico (as quais são influenciadas pelos estudos de Husserl, Merleau-Ponty, Ricoeur) e as de caráter crítico-dialético (que têm como base as elaborações de Marx, Engels e Gramsci).

---

<sup>4</sup> Acesse: <http://www.cbce.org.br/br/gtt/epistemologia/>

<sup>5</sup> CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Acesse: <http://www.cbce.org.br/br/gtt/escola/>

A partir de leituras e estudos realizados acerca de cada tendência, apresentaremos na tabela a seguir, algumas características de cada abordagem.

**Tabela 2 – Principais características das abordagens epistemológicas.**

Principais características das abordagens epistemológicas							
Abordagem	Sujeito	Objeto	Contexto	Método	Mediação	Tempo	Paradigma
Empírico-Analítica	Ativo (controlador)	Empírico; totalidade delimitada	Controlado ou isolado (laboratório)	Do todo para as partes: analisar	Controle técnico	“presente e conjuntural”; sincronia	Fotografia
Fenomenológico-Hermenêutica	Transcendental; intérprete	Construído	Cenário “locus”; horizonte cultural; interativo	Das partes para o todo: compreender	Da linguagem; busca do consenso intersubjetivo	“Contexto”; duração da exposição; sincronia	Radiografia
Crítico-Dialética	Concreto; socialmente construído; ativo; transformador	Construído historicamente	Condições materiais históricas; determinantes	Do todo sincrético para as partes; historiográfico	Da práxis transformadora	Transformação; Diacronia	Roteiro; filme

Fonte: SÁNCHEZ GAMBOA, 2007.

Acrescentam-se ao quadro acima as abordagens denominadas de pós-modernas, onde as indeterminações dos sujeitos, sob as mais variadas práticas discursivas, proporcionam uma inviabilização da produção de novos conhecimentos que busquem entender os conflitos, as contradições dos fenômenos investigados em cada produção científica, já que o discurso que

prevalece nessa abordagem é o da realidade, assim como ela é. “Desdobra-se disso também uma agenda cética com relação à impossibilidade de conhecer e transformar o mundo e uma agenda desmobilizadora e neo-conservadora que favorecem as atuais estruturas de poder” (SANCHEZ GAMBOA, 2011)

Cada característica apresentada na tabela acima está integrada aos “níveis de articulação lógica<sup>6</sup>”, os quais, conseqüentemente, reconstituem os denominados “pressupostos gnosiológicos e ontológicos” das pesquisas estudadas. Neste estudo, no que se coloca em relação às abordagens epistemológicas, teremos como foco a apresentação apenas dos pressupostos ontológicos que estão presentes em cada dissertação e tese analisadas.

## 2.2 – Breve contexto sobre estudos anteriores

A produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física no Estado de Alagoas, ainda é um processo recente. No Brasil, os primeiros programas de pós-graduação na área surgiram em 1977, na Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de produzir conhecimento através de pesquisas, bem como, promover a formação de professores para o ensino superior. Considerando o contexto social e político da época, Gamboa (2009, p. 46), nos traz três fatores que influenciaram a Institucionalização da Pós-Graduação, “obedecendo, por um lado, à expansão do capitalismo (função técnica), por outro lado, para restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior (função social), e para assegurar o controle ideológico impondo autoritariamente um modelo único de Pós-Graduação (função política).”

O fato é que os programas de Pós-Graduação possuem funções sociais, técnicas e políticas que influenciam nas funções científicas de cada programa, ou seja, na produção do conhecimento. A pesquisa científica é colocada no centro do processo da Pós-Graduação *stricto sensu*, pois esta nos permite alcançarmos, a partir das produções de dissertações e teses, os graus de mestre e doutor.

As problemáticas das produções científicas, tanto na área da Educação quanto na área da Educação Física, foram estudadas desde a década de 1980 pelo professor e pesquisador Silvio Sánchez Gamboa<sup>7</sup>, no que diz respeito às discussões teóricas, metodológicas e

---

<sup>6</sup> NOTA: Os conceitos das expressões destacadas com aspas estão presentes na obra SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

<sup>7</sup> Na Educação Física, Silvio Gamboa contribuiu de maneira ímpar na produção do conhecimento a partir do campo da Epistemologia. Os estudos tornaram-se referência na área da Educação e da Educação Física, e são fontes importantes para a compreensão dos fenômenos da realidade expressos nas produções científicas.

epistemológicas, a relação entre a prática da pesquisa e a produção do conhecimento, mas principalmente de que forma todos esses fatores influenciam direta ou indiretamente na formação do pesquisador.

A partir da discussão epistemológica sugerida por Sánchez Gamboa (1987), podemos destacar os estudos desenvolvidos por Silva (1990, 1997), um dos primeiros nessa discussão na área da Educação Física. Os estudos dessa autora analisaram a produção científica nacional, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas, desde o início de criação dos primeiros cursos de Mestrados em Educação Física e Esporte na USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG, durante o período de 1988 até 1995, os quais foram impulsionados pelo processo de redemocratização vivenciado pelo país. (SACARDO, 2013, p. 67)

Ao longo dos anos, também foram realizadas pesquisas epistemológicas sobre a Educação e a Educação Física em âmbito regional, como CHAVES (2005) – REGIÃO NORDESTE, ALBUQUERQUE (2007) – REGIÃO NORDESTE, SACARDO (2013) – REGIÃO CENTRO-OESTE, STEFANELI (2017) – REGIÃO NORTE, entre tantos outros autores.

As produções científicas estão atreladas e orientadas pelos interesses do pesquisador, que relacionam os objetos de pesquisa com as suas visões de mundo, sujeito, sociedade, projeto histórico, entre outros fatores.

Ao analisarmos o contexto histórico e o balanço teórico e metodológico das pesquisas realizadas ao longo dos anos na área da Educação Física, é possível perceber as várias temáticas abordadas nas dissertações e teses analisadas, bem como, uma variação nos números que dizem respeito às abordagens epistemológicas.

Habermas considera três conjuntos de relações que ajudam a desvendar as maneiras de realizar o processo do conhecimento de relacionar o sujeito com o objeto. Esses conjuntos de relações são: o conjunto trabalho/técnica/informação está que subjacente o enfoque empírico - analítico: o conjunto linguagem/consenso/interpretação que está subjacente ao enfoque histórico-hermenêutico e o conjunto poder/emancipação/crítica está subjacente ao enfoque dialético ou à teoria crítica da sociedade (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). No conjunto dessas relações podem ser localizados os interesses técnicos de controle, o interesse dialógico de consenso e o interesse crítico emancipador os quais respectivamente são utilizados para garantir o controle; para aprimorar a comunicação e interagir ou para transformar e emancipar. De igual maneira nesse conjunto é possível localizar os enfoques básicos da pesquisa, o empírico-analítico, histórico-hermenêutica e crítico dialético; na tabela a seguir podemos visualizar esses conjuntos. (CHAVES, 2005, p. 25-26)

Os conjuntos das relações que nos dão subsídios para desvendar os fenômenos da realidade estão contidos nas produções científicas de forma explícita ou implícita, baseados nos interesses do pesquisador, que acabam influenciando no desenvolvimento de um conjunto lógico nas relações entre sujeito, objeto e análise, como podemos observar no quadro a seguir.

**Quadro 1 – Relação entre tipos de abordagens metodológicas e interesses humanos**

RELAÇÃO ENTRE TIPOS DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS E INTERESSES  
HUMANOS

<b>Enfoque</b>	<b>Interesse</b>	<b>Conjunto lógico</b>
Empírico-analítico	Técnico de controle	Trabalho/técnica/informação
Histórico- hermenêutico	Dialógico, consensual	Linguagem/consenso/interpretação
Crítico dialético	Crítico, emancipador	Poder/emancipação/crítica

Fonte: SÁNCHEZ GAMBOA, [www.geocities.com/grupoepisteduc](http://www.geocities.com/grupoepisteduc) em 19/07/05

Fonte secundária: CHAVES, 2005, p. 26

### **3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nesta pesquisa, partimos do que vem sendo exposto nos principais estudos realizados na Educação e na Educação Física, no que diz respeito às dissertações e teses dos docentes da Universidade Federal de Alagoas, como já mencionado. Para entendermos o contexto atual da nossa Educação, se faz necessário retomarmos os momentos históricos, as condições materiais e históricas presentes em cada obra estudada, para que possamos discorrer sobre o modo como a Educação está posta na sociedade em que vivemos, esta, voltada para os modos de produção do capital, buscando assim, uma discussão que supere a divisão de classes e nos ajude na construção de uma educação para além do capital.

Para discutirmos as teorias da Educação nos pautamos na obra “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani (1983), onde podemos observar como a Educação vem sofrendo modificações em nossa sociedade, ou até mesmo reproduzindo o que é colocado/ imposto pelo sistema dominante (capitalismo/ sistema burguês). Apresentaremos assim, as concepções pedagógicas da Educação, buscando relacioná-las/ identificá-las nas produções científicas que são analisadas neste estudo.

#### **3.1 As concepções pedagógicas da educação**

Nas diferentes teorias educacionais encontram-se a visão de escola, a relação professor-aluno, bem como a relação educação/marginalidade. Partindo do pressuposto que a escola pode tornar-se um espaço de manutenção do sistema capitalista, ou espaço para a construção de um sistema de ensino que vise à apropriação dos meios necessários para uma transformação da sociedade, apresentaremos em seguida, as teorias educacionais que trazem tais características.

Apesar dos órgãos responsáveis pelo sistema de ensino proclamarem a democratização da escola pública, a grande maioria delas, não oferecem as condições ideais para o acesso e permanência da classe trabalhadora em seus respectivos sistemas de ensino, o que por vezes acaba reduzindo as oportunidades educacionais, bem como a apropriação de conhecimentos que respondam às necessidades e aspirações dos estudantes, sobrepondo uma grade curricular que responde às necessidades imediatas da organização de uma sociedade pautada no modelo capitalista.

Saviani (1983) classifica as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro grupo (teorias não críticas) concebe a educação como um instrumento de “equalização social”, ou seja, um instrumento para a superação da marginalidade. Busca compreender a educação desde ela mesma. O segundo grupo (teorias críticas) concebe a educação como um instrumento de “discriminação social”, ou seja, um instrumento que reforça o fator da marginalização. Buscam compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, ou seja, aos determinantes sociais, às condições materiais e históricas presentes no mundo das necessidades.

### 3.1.1 Teorias não-críticas e teorias críticas

#### 1) Teorias não-críticas

##### a) Pedagogia Tradicional;

Nesta teoria, a escola se organiza de maneira que o ensino se encontra centrado no professor, este por sua vez, transmite os conteúdos de acordo com uma gradação lógica; e aos alunos cabem apenas assimilar<sup>8</sup> o que o professor está transmitindo. A marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizada da sociedade, aquela pessoa que não é esclarecida.

##### b) Pedagogia Nova;

Baseada numa perspectiva de reforma em relação ao que estava proposto na Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova traz uma nova proposta para a escola, surgindo assim um movimento denominado, escolanovismo. Nesta pedagogia, o ensino está centrado no aluno “diferente”, não diferente pela sua cor, raça, religião, entre outros fatores, mas diferente no que diz respeito ao domínio do conhecimento, no desempenho cognitivo. Marginalizados, nesta teoria, são os considerados desajustados, desadaptados. Assim, a educação exerce a função de correção dessa marginalidade, onde se tem o objetivo de ajustar, adaptar o indivíduo à sociedade. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (SAVIANI, 1983, p. 9). Dessa forma, o nível de ensino ofertado às camadas populares era rebaixado, enfatizando assim, a hegemonia da classe dominante. Ainda, na Pedagogia Nova há a constituição de uma sociedade onde os indivíduos devem aceitar a si e aos outros como o são, não importando suas diferenças.

---

<sup>8</sup> O autor já reconhece a substituição do termo “assimilar” por “apropriar”.

c) **Pedagogia Tecnicista;**

No que diz respeito à marginalidade, o escolanovismo se tornou ineficaz, a partir dessa ineficácia articulou-se uma nova teoria, a Pedagogia Tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 1983, p. 12).

O trabalho pedagógico é comparado, ou até mesmo semelhante, ao processo de trabalho fabril. Professor e aluno são sujeitos secundários do processo educativo, ficando a cargo de especialistas supostamente habilitados, a organização do planejamento, coordenação do ensino, dando ênfase à organização racional dos meios.

Nesta Pedagogia, a marginalidade está ligada à incompetência dos indivíduos, ou seja, marginalizados são os indivíduos ineficientes, improdutivos. Assim, no que diz respeito ao ensino, é marginalizado nessa sociedade aquele que não sabe fazer. Para superar esta marginalidade, tem que aprender a fazer, perdendo assim de vista a especificidade da educação. Nesta concepção, a Pedagogia Tecnicista agravou a crise que estava acometendo a educação, o que acabou por inviabilizar o trabalho pedagógico.

## 2) **Teorias crítico-reprodutivistas**

a) **Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica;**

A violência simbólica acontece a partir do processo de violência material, ou seja, “à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural).” (SAVIANI, 1983, p. 20) Esta violência simbólica se manifesta de várias formas, através da religião, dos meios de comunicação, mas em se tratando do sistema de ensino (escola), esta violência ocorre a partir da autoridade pedagógica, onde essa produz e reproduz a cultura “legítima”, ou seja, a cultura do sistema dominante.

Nesta teoria, os marginalizados são aqueles que não possuem capital econômico, e consequentemente, o capital cultural. Portanto, os marginalizados são os grupos ou classes dominadas pelo sistema dos grupos ou classes dominantes. Assim, a educação passa a exercer o papel de reforçadora das desigualdades sociais.

b) **Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado;**

Teremos como foco da apresentação das informações deste tópico, o aparelho ideológico do Estado pautado nos sistemas de ensino, sejam eles particulares ou públicos. Como AIE (aparelho ideológico do Estado) dominante, Saviani (1983, p. 24), “a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”. No sistema de ensino existem os “profissionais da ideologia”, estes por sua vez, inculcam nas crianças e adolescentes durante anos, valores, conteúdos, organizações vigentes no sistema da classe dominante.

Neste contexto, a marginalidade acontece na expropriação dos meios de produção do conhecimento pelos capitalistas. Assim, os marginalizados segundo esta teoria, são os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. A educação é tida como um instrumento de equalização social, onde a burguesia mantém os meios de garantia dos seus interesses.

c) Teoria da escola dualista;

Essa teoria parte do pressuposto de que o processo de escolarização atende diferentemente duas classes da sociedade: a classe dos dominados (proletariados) e a classe dos dominantes (burgueses). Portanto, a escola tem a função de reproduzir a divisão de classes, reproduzir também a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

A escola dualista admite a existência da ideologia do proletariado, no entanto, esta fica em segundo plano no ambiente escolar. Dessa forma, “a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (SAVIANI, 1983, p. 30), sobressaindo e principalmente, reforçando sempre os interesses da burguesia. Os marginalizados nessa sociedade são os trabalhadores, em duplo sentido: o primeiro se refere à cultura burguesa; e o segundo em relação ao próprio movimento operário, pois à medida que ingressam no sistema de ensino pautado nos interesses da classe burguesa, passam a reproduzi-los, ficando assim, alheios aos movimentos proletários.

### 3) Teorias críticas

As teorias críticas aqui mencionadas têm sua base teórica na obra de Saviani (1983). No entanto, serão expostas seguindo as explicações realizadas na obra de Marsiglia (2011). A autora coloca em sua obra que as teorias críticas,

Designam teorias que fazem uma análise crítica da sociedade e, conseqüentemente, da educação, sendo que o posicionamento delas é de que a educação, como fenômeno

social, é determinada pelas classes sociais opostas, com interesses, valores e comportamentos diversos. (MARSIGLIA, 2011, p. 20).

As teorias críticas são divididas em dois grupos: o primeiro se refere às propostas das concepções libertadora e libertária; o segundo se refere às propostas da pedagogia crítico-social dos conteúdos e à pedagogia histórico-crítica.

As teorias do primeiro grupo estão centradas “[...] no saber do povo e na autonomia de suas organizações [preconizando] uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar”. (SAVIANI, 2007, p. 142) *apud* (MARSIGLIA, 2011, p. 20). Já nas teorias do segundo grupo, a valorização está na educação escolar, permitindo o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado.

A concepção de educação histórico-crítica possui seus fundamentos pautados no materialismo histórico-dialético, bem como numa educação pautada na luta de classes, onde o papel do professor é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as teorias educacionais, bem como cada tendência pedagógica citada, baseiam-se numa visão de projeto histórico diferente, buscando através dos mesmos, o tipo de sociedade ao qual se pretende formar.

### **3.2 As concepções pedagógicas da educação física**

A presente pesquisa está pautada numa análise epistemológica das dissertações dos docentes que atuam nos cursos de Educação Física do Estado de Alagoas, buscando identificar as concepções pedagógicas da Educação Física, bem como as concepções de homem, sociedade, projeto histórico, entre outros.

O embate entre os projetos históricos antagônicos de sociedade se expressa no campo educacional na disputa entre as diferentes concepções de educação (concepção burguesa x concepção socialista) formuladas pelas teorias educacionais (pedagogia do capital x pedagogia socialista) defendidas pelas classes sociais em antagonismo (burguesia x trabalhadores) (WILLIAM, 2011 *apud* SAVIANI, 2005, p. 58).

As proposições da Educação Física vêm sendo construídas em conformidade com essas concepções de educação que se desenvolveram ao longo da história do sistema de ensino brasileiro. No final da década de 1980, essas concepções pedagógicas foram por Castellani (1997) agrupadas em três tendências: 1) a tendência que se traduz na *Biologização* da Educação Física; 2) a tendência que se traduz na *Psico-Pedagogização* da Educação Física; e 3) a tendência emergente que se vincula a uma proposta transformadora da prática da Educação Física. Esta tendência emergente citada por Castellani (1997) se reconhece atualmente como a tendência histórico-crítica.

O mesmo autor propõe um ordenamento às concepções pedagógicas da Educação Física, classificando-as como Concepções Não-Propositivas e Concepções Propositivas, de acordo com a tabela que segue.

**Tabela 2 – Sistematização feita por CASTELLANI (1997).**

CONCEPÇÕES NÃO-PROPOSITIVAS	CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS NÃO SISTEMATIZADAS	CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS SISTEMATIZADAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO)</li> <li>• Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIM)</li> <li>• Abordagem Plural (DAOLIO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI)</li> <li>• Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE)</li> <li>• Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências (HILDEBRANDT)</li> <li>• Abordagem a partir da referência do lazer (MARCELINO e COSTA)</li> <li>• Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ e BRACHT)</li> <li>• Abordagem Plural (VAGO)</li> <li>• Abordagem da Aptidão Física/Saúde (ARAUJO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES)</li> </ul>

Fonte: OLIVEIRA, 2005.

Buscando uma nova sistematização das concepções da Educação Física expostas na tabela acima, Taffarel (1997), propôs uma nova classificação acerca das concepções seguindo algumas perspectivas/possibilidades pedagógicas no que diz respeito ao trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física, a saber:

- 1) *A direção política do processo de formação humana*, apreendida na prática de intervenção profissional, nos currículos tanto de formação inicial, quanto continuada, e suas *relações com o Projeto Histórico*; 2) As possibilidades explicativas históricas de *proposições epistemológicas* – campo acadêmico – que podem ser apreendidas a partir da consideração do que é ciência, *o que é Educação Física e seu objeto de estudo*; e 3) O terceiro diz respeito às referências *propositivas sistematizadas e não sistematizadas* para *a Educação Física Escolar* e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem. (grifos da autora). (ALBUQUERQUE, 2007, p. 36).

Dessa forma, após novas análises e reflexões acerca das concepções pedagógicas para a Educação Física, Taffarel (1997) elaborou uma nova sistematização, seguindo ainda a divisão anterior, concepções não-propositivas, propositivas não sistematizadas e propositivas sistematizadas, como mostra a tabela que segue.

**Tabela 3 – Sistematização feita por TAFFAREL (1997).**

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

Fonte: ALBUQUERQUE, 2007.

As abordagens não propositivas e propositivas dizem respeito às proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, no que diz respeito à sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com objetivos e avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na Escola. No entanto, as abordagens propositivas sistematizadas, como o próprio nome diz, possuem uma sistematização dos conteúdos da Educação Física de acordo com o modelo de sociedade que defendem, são elas: Abordagem Crítico-Emancipatória; Abordagem da Concepção de Aulas abertas a Experiências; Abordagem da Aptidão Física/Saúde e ou Atividade Física e Saúde; e Abordagem Crítico-Superadora.

a) Abordagem crítico-emancipatória

Essa concepção tem como base as reflexões realizadas por Elenor Kunz. Em seu livro *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994), Kunz traz reflexões para os professores de Educação Física no que diz respeito ao ensino do conteúdo Esporte, na escola. Para isso, segundo Xavier (2005, p.17), “o autor lança mão, em suas fundamentações/reflexões de autores

como: Bracht (1992); Trebels (1983); Habermas (1981); Teóricos da Escola Frankfurt (Marcuse, Adorno)”. O professor deve agir intencionalmente promovendo uma autorreflexão nos alunos, dando-lhes a possibilidade de conhecer os princípios do esporte de rendimento e a maneira como o mesmo está inserido na sociedade (seus múltiplos sentidos e significados).

Kunz (1994) afirma que na concepção crítico-emancipatória alguns aspectos devem ser considerados, são eles: interação social, linguagem e o trabalho. Este último pode ser considerado como o acesso ao conhecimento e informações de relevância e sentido, para a aquisição de habilidades para a prática do esporte por parte do aluno. A concepção de formação desta abordagem se restringe à formação unilateral de homem, pois tem como foco, a formação subjetiva do indivíduo à medida que desconsidera as relações sociais existentes no processo de construção do conhecimento, colocando como centro do processo pedagógico o aluno. No que diz respeito ao trato com o conhecimento (objeto de estudo) da Educação Física, podemos destacar “o movimento humano”. Assim, a função social da Educação Física é capacitar o aluno para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, ou seja, o aluno é encaminhado, através do ensino do esporte, para a sua emancipação.

#### b) Abordagem da concepção de aulas abertas a experiências

A principal obra desta concepção é intitulada “Concepções abertas no ensino da educação física”, que tem como autor Reiner Hildebrandt (1986). As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação ao planejamento das aulas, objetivos, conteúdos e avaliação. O grau de abertura dessas aulas depende do grau de possibilidade e de co-decisão, esta abertura não quer dizer ausência de objetivos. No entanto, as possibilidades de decisão dos alunos são determinadas pela decisão prévia do professor, fazendo do aluno o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas.

Um ensino de Educação Física que anseia por estes objetivos precisa ser aberto às experiências condicionadas à história social e à vida dos alunos, suas necessidades, e não apenas à possibilidade de produzir reforçadamente sua personalidade e sua vida afetiva. (HILDEBRANDT, 1986, p. 20)

As aulas de Educação Física são orientadas nos processos, nas problematizações e nas comunicações expressas pelos alunos. O sujeito é o centro das reflexões pedagógicas, porém não se deve reduzir a educação a uma concepção individualista, mas considerar o seu sentido histórico-social. Assim, o professor deve ter claro que o processo de ensino será apropriado e objetivado quando os conteúdos da Educação Física atenderem aos interesses e necessidades

dos alunos para que seus problemas, bem como seus questionamentos possam ser resolvidos através das condições do poder fazer e de suas experiências.

c) Abordagem da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde

GUEDES E GUEDES (1994) são os principais teóricos desta concepção da Educação Física. Suas propostas para a Educação Física são explicitadas na obra “Sugestões de Conteúdos Programáticos para Programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde”. A escola de uma forma geral e a Educação Física de forma específica deve criar formas alternativas que levem os alunos a criarem um estilo de vida ativo e saudável, ou seja, a Educação Física voltada para a saúde deve fazer com que o aluno tome consciência do estilo de vida que se tem na sociedade em que vive e que possa combater o sedentarismo através da prática de atividade física associada à adoção de hábitos alimentares saudáveis.

O conteúdo para a Educação Física escolar no ensino fundamental e médio, deve ter elementos que deverão nortear a atuação dos professores em unidades de ensino. Nestas unidades o professor, em princípio, deverá ser capaz de diagnosticar e acompanhar os níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor dos educandos, assim como ser detentor de conhecimento sobre o funcionamento morfo-funcional do organismo humano. (XAVIER, 2005, p. 25)

Partindo desta perspectiva citada por Xavier (2005) a concepção de formação na escola fica restrita à formação unilateral do homem (perspectiva da aptidão física). No que diz respeito ao trato com o conhecimento (objeto de estudo) da Educação Física, destaca-se a “aptidão física voltada à saúde”. Dessa forma, a concepção de Educação Física fica pautada na preparação dos alunos para um estilo de vida saudável relacionado à atividade física que passa a ser fator fundamental do cotidiano dos alunos ao longo de toda a vida.

d) Abordagem crítico-superadora

Esta concepção está teoricamente formulada na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, composta por um COLETIVO DE AUTORES (1992)<sup>9</sup>, TAFFAREL; ESCOBAR; VARJAL; BRACHT; CASTELLANI FILHO; SOARES. Esta obra possui uma nova edição revisada COLETIVO DE AUTORES (2009). É uma concepção propositiva sistematizada, pois como o próprio nome já diz, possui uma sistematização dos conhecimentos

---

<sup>9</sup> “COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992. Este livro foi redigido por um Coletivo que atualmente não mantém mais aproximações políticas, teórico-metodológicas, o que já foi identificado por LOUREIRO, Robson, em sua dissertação de Mestrado defendida em 1996, na UNIMEP”. Nota extraída do texto *Perspectivas Pedagógicas em Educação Física*. TAFFAREL, Celi.

da Educação Física para o âmbito escolar. No que diz respeito ao trato com o conhecimento (objeto de estudo) da Educação Física podemos destacar a Cultura Corporal, que possui como conteúdos o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e a luta.

A metodologia de ensino desta concepção deve ter em vista a necessidade de construir uma sociedade verdadeiramente justa, a qual atenda aos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, ou seja, a superação de uma sociedade capitalista, a qual não explicita um projeto histórico (base do eixo pedagógico) claro para um programa de educação escolarizada, só assim podemos promover nos alunos uma superação do conhecimento meramente empírico, visando à formação do pensamento teórico-científico necessário à sua formação.

No que se refere à concepção de formação, esta é vinculada à formação omnilateral<sup>10</sup> do homem, o que nos permite verificar uma perspectiva de formação humana atrelada aos nexos existentes entre sociedade e projeto histórico, entre projeto político-pedagógico e escola. A perspectiva crítico-superadora baseia-se também no materialismo histórico dialético, porque analisa rigorosamente os problemas sociais e principalmente educacionais, a partir de uma realidade inserida no contexto das relações sociais, próprias do modo de produção capitalista.

Dessa forma, a função social da Educação Física é fazer com que o aluno se aproprie dos conhecimentos da Cultura Corporal para que possam ser capazes de realizarem uma reflexão pedagógica sobre estes conhecimentos que o homem tem produzido ao longo da história e que são exteriorizadas através da expressão corporal. Esta, por sua vez, se dá através do trabalho, principal atividade humana que nos permite através da práxis social, ter acesso ao acervo construído historicamente pela humanidade para que se torne possível o processo de formação humana partindo da transformação de sua realidade.

Portanto, se faz necessário estudarmos as concepções pedagógicas da Educação e da Educação Física, buscando analisar quais as proposições presentes nas produções científicas, bem como quais destas se aproximam ou se distanciam das perspectivas de formação humana, sejam elas unilaterais ou omnilaterais, a depender do que está sendo defendido por cada autor que produziu o conhecimento científico analisado (dissertações).

---

<sup>10</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265, grifos nossos).

#### 4 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a realização da pesquisa seguiremos a metodologia da análise epistemológica. “No campo da Educação Física o uso do termo epistemologia vem se referindo aos ‘*pressupostos teórico-filosóficos*’ que definem e diferenciam as diversas abordagens teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa científica”. (CHAVES, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 27). Para identificarmos nas pesquisas as abordagens referentes à Educação Física se fez necessário definirmos fontes e instrumentos de coleta dos dados, sistematização e análise das informações coletadas. Podemos considerar esses instrumentos como os critérios que fundamentam e revelam os pressupostos encontrados em cada dissertação e tese analisadas.

Segundo Andery (2006, p. 15) “só se pode entender a produção do conhecimento científico – que teve e tem interferência na história construída pelo ser humano – se forem analisadas as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção”. Ao nos pautarmos na análise epistemológica das produções científicas podemos verificar as condições concretas que condicionaram tais produções, através das concepções de sujeito e sociedade, visão de mundo, concepção de Educação e Educação Física. Tais pressupostos articulam o lógico e o histórico da realidade concreta e objetiva presente em cada produção.

Os procedimentos para a realização deste estudo constaram de: a) apropriação do referencial teórico-metodológico, que compreende os principais estudos epistemológicos já desenvolvidos na área da Educação e da Educação Física; b) apropriação do referencial de análise; c) acesso às listas com os nomes dos docentes que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca); d) localização e análise das fontes (dissertações e teses); e) sistematização e análise crítica das informações encontradas.

O método investigativo é o materialismo histórico-dialético, que segundo TAFFAREL et al. (2003, p. 61), “permite uma leitura mais adequada da realidade em dois importantes aspectos: de um lado, dos nexos internos entre escola e sociedade, entre prática pedagógica e projeto histórico e, do outro, do pensamento teórico-científico atual, de suas peculiaridades e aspirações para o futuro”, o que nos permite compreender que o conhecimento científico se desenvolve paralelamente às condições objetivas e às necessidades da realidade concreta.

Para conseguir um domínio confiável das técnicas, os investigadores necessitam entender suas relações com os métodos e os procedimentos, e destes com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 28)

Para a realização da pesquisa seguiremos a análise epistemológica com base na *Matriz Epistemológica* proposta por (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006, p. 41, *apud* SILVA, 2014, p. 58)

*Desse modo, na tentativa de articular não apenas os elementos lógicos (técnicas, metodologias, teorias e epistemologias), mas também os pressupostos gnosiológicos e ontológicos (concepções de mundo), procuramos aperfeiçoar o instrumento já elaborado em estudo anterior (ver SÁNCHEZ GAMBOA, 1982 e 1987; SILVA, 2006). Sendo assim, desenvolvemos algumas alterações na “Matriz Paradigmática”, buscando, também, articular a dimensão histórica (as condições sociais e históricas que determinam a produção do conhecimento). Assim, em uma mesma matriz (Matriz Epistemológica), articulamos elementos lógicos e histórico-sociais.*

Este instrumento busca analisar as produções científicas no que diz respeito aos níveis de articulação lógica (técnico, teórico, metodológico e epistemológico) e aos pressupostos ontológicos e gnosiológicos que as caracterizam. Ilustramos a Matriz Epistemológica no quadro abaixo.

### Quadro 2 – A estrutura da Matriz Epistemológica

MATRIZ EPISTEMOLÓGICA ELEMENTOS LÓGICOS	
Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)	
P ↔ R	
1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA	
Mundo da necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta	
2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA	
Nível Técnico	Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações.
Nível Teórico	Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.
Nível Metodológico	Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des)consideração dos contextos).
Nível Epistemológico	Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas.
Pressupostos Gnosiológicos	Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar.
Pressupostos Ontológicos	Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento). Concepções de realidade, história homem/sociedade e conceitos gerais de: educação; educação física; educação especial; corpo; pessoas com necessidades especiais; deficiência; diferença etc.
(COSMOVISÃO)	

## ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

## 1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPREENSIVO EM SUAS INTERRELAÇÕES HISTÓRICO-MATERIAIS

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais e microssociais: tanto um nível quanto outro estão devidamente articulados à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.
Macroestruturais <sup>12</sup>	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas de educacionais, saúde e esporte e lazer, no Brasil e no mundo.
Mesoinstitucionais <sup>13</sup>	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplinas e orientação, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise.
Microssociais <sup>14</sup>	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.

**Fonte:** Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978); Ladrón de Guevara (1979); Vielle (1981); Sánchez Gamboa (1982; 1987); Silva (1990; 1997) e Silva (2006; 2013).

Dessa forma, confrontaremos as lógicas de apresentação das concepções de Educação Física, com os pressupostos ontológicos que definimos nesse estudo – concepção de homem, história e sociedade.

Foi realizado também um estudo sobre o Protocolo de preenchimento das planilhas Excel relativas aos instrumentos de registro da caracterização da produção científica, divididas em Planilha I (Número e lista dos docentes que atuam nos cursos de Educação Física na Universidade Federal de Alagoas Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca – Anexo B), Planilha II (Dissertações e teses com a temática Educação Física Escolar – Apêndice) e Planilha III - B (Análise Epistemológica de cada produção dos mestres e doutores – Anexo A).

Quanto às fontes e instrumentos de coleta dos dados foram consultados bancos de dados online (site do E-MEC; Plataforma Lattes, BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, NUTESSES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Educação Especial, entre outros), bem como pesquisas nas bibliotecas virtuais das Universidades onde foram defendidas as dissertações e teses.

No que diz respeito às listas com os nomes dos docentes, os dados foram coletados no website da própria universidade. Dessa forma, a amostra da pesquisa passou a ser constituída por 30 docentes e 55 produções científicas (dissertações e teses), distribuídas conforme tabela.

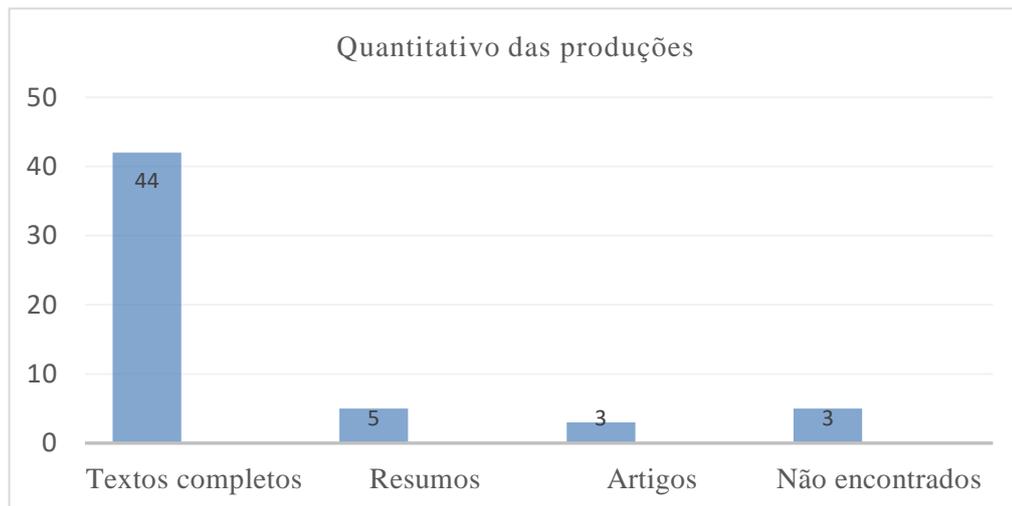
**Tabela 4 – Quantidade de docentes por IES – Instituição de Ensino Superior**

Instituição de Ensino Superior	Quantidade
UFAL – Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca	9
UFAL – Universidade Federal de Alagoas – Campus A.C. Simões	21

Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

A partir das 55 produções científicas foram encontrados 44 textos completos (24 dissertações e 20 teses), 5 resumos, 3 artigos e 3 produções não foram encontradas, como demonstra o gráfico que segue.

**Gráfico 1 – Quantitativo das produções científicas**



Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

As fontes desse estudo com a temática Educação Física escolar totalizam 8 produções, todas com textos completos, conforme tabela.

Tabela 5 – Produções com a temática Educação Física escolar.

Nº	IES - curso de Ed. Física que atua como docente	Área de formação	Titulação pós-graduação concluída	IES da titulação	Título do trabalho
Docente AL001	UFAL/ CAMPUS ARAPIRACA	Licenciatura Plena em Educação Física	Mestrado em Educação Física	Universidade Gama Filho, UGF	Abordagem denominada de cultural corporal: Discurso ressignificador de professores de educação física
Docente AL002	UFAL/ CAMPUS ARAPIRACA	Licenciatura Plena em Educação Física	Mestrado em Educação Física	Universidade Gama Filho, UGF	Os referenciais curriculares para a Educação Física escolar no ensino fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico metodológica
Docente AL003	UFAL/ CAMPUS ARAPIRACA	Licenciatura Plena em Educação Física	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia, UFBA	A produção de pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer com a temática escola no Nordeste brasileiro [1982-2004]: mediações e possibilidades da educação para além do capital
Docente AL004	UFAL/ MACEIÓ	Graduação em Educação Física	Doutorado em Ciências do Desporto	Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, FADE - UP, Portugal	A RESPOSTA DA ESCOLA NA PREVENÇÃO DA OBESIDADE NO ESTADO DE ALAGOAS: estudo centrado em escolas do ensino médio da cidade de Maceió.
Docente AL005	UFAL/ MACEIÓ	Licenciatura Em Educação Física	Mestrado em Educação Brasileira	Universidade Federal de Alagoas, UFAL	Metodologias aplicadas no ensino desporto educacional: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física da UFAL
Docente AL006	UFAL/ MACEIÓ	Licenciatura Em Educação Física	Doutorado em Ciência do Desporto	Universidade de Coimbra, UC, Portugal	Estudo Multidimensional de Adolescentes da Cidade de Maceió

Docente AL007	UFAL/ MACEIÓ	Graduação em Educação Física	Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física	Universidade do Porto, UP, Portugal	A interação social entre alunos nas aulas de Educação Física Adaptada: uma abordagem sociocultural
Docente AL008	UFAL/ MACEIÓ	Graduação em Educação Física	Doutorado em Serviço Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ	Programa Segundo Tempo no Contexto Alagoano: A ilusão liberal da "inclusão social" através do Esporte

Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

A tabela também demonstra uma coluna correspondente às Instituições nas quais os docentes realizaram suas titulações, que em sua maioria conta com programas de Pós-graduação ofertados em outros Estados (Rio de Janeiro e Bahia), bem como em outro país (Portugal), à exceção de uma produção (Docente AL005 - Alagoas). O alto número de produções defendidas em outros Estados se deve, segundo (GAMBOA, 2009) ao fato de a região Nordeste até o ano de 2007 não contar com programa de pós-graduação na Educação Física.

Na tabela que segue, podemos conferir os dados sobre a titulação dos docentes.

**Tabela 6 – Ano de defesa da dissertação ou tese.**

Nº	Titulação pós-graduação concluída	Ano de defesa
Docente AL001	Mestrado em Educação Física	2008
Docente AL002	Mestrado em Educação Física	2008
Docente AL003	Mestrado em Educação	2007
Docente AL004	Doutorado em Ciências do Desporto	2013
Docente AL005	Mestrado em Educação Brasileira	2010
Docente AL006	Doutorado em Ciência do Desporto	2017
Docente AL007	Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física	2002
Docente AL008	Doutorado em Serviço Social	2017

Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

Os dados apresentados na tabela correspondem às produções com a temática Escola. A partir dessa amostra, podemos perceber que as últimas produções foram defendidas no ano

de 2017. Nesse período, em nosso país, estávamos diante de um governo que surgiu desde um golpe de Estado (parlamentar e midiático) em 2016 contra a então presidenta Dilma Rousseff. Considerando todos os fatores nos quais acompanharam o golpe, o trato das políticas públicas voltadas para o setor educacional sofreu várias modificações.

O surgimento do Novo Ensino Médio (2017) e da nova BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018), incorporaram demandas que dificultam a permanência de jovens e adolescentes da classe trabalhadora nas escolas. Temos que considerar o fato de nas últimas décadas a educação ter se tornado mercadoria, uma vez que permitiu (e ainda permite) o uso de mecanismos que financiam e gerenciam as práticas educacionais. Além de fomentar a oferta de uma dualidade na educação onde temos uma formação voltada para o trabalho e outra voltada para a produção do conhecimento científico, o que remete à administração de novas formas de conceber a educação formando a força de trabalho, com as “competências e habilidades” necessárias para a manutenção e continuidade do sistema capitalista. Assim, podemos nos questionar: quais interesses estão por trás de uma formação sem causalidades políticas, e conseqüentemente históricas?

Na tabela de número sete, listamos as concepções epistemológicas encontradas em cada produção científica com a temática escola. Podemos observar que quatro produções defendem uma concepção fenomenológico-hermenêutica; duas defendem a concepção empírico-analítica; e duas a concepção crítico-dialética.

**Tabela 7 – Concepção epistemológica da dissertação ou tese.**

<b>Nº</b>	<b>Concepção epistemológica</b>
Docente AL001	Fenomenológico-Hermenêutica
Docente AL002	Empírico-analítica
Docente AL003	Crítico-dialética
Docente AL004	Fenomenológico-Hermenêutica
Docente AL005	Fenomenológico-Hermenêutica
Docente AL006	Empírico-analítica
Docente AL007	Fenomenológico-Hermenêutica
Docente AL008	Crítico-dialética

Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

De acordo com Gamboa (1998, p. 64), “a existência de várias abordagens metodológicas e a formação de diferentes “paradigmas epistemológicos” indicam a presença de diversos interesses científicos.” Tratar o conhecimento sob uma determinada concepção epistemológica nos diz sobre as categorias de mundo, homem, projeto histórico e sociedade de cada produção analisada. Veremos no próximo capítulo as discussões relacionadas à cada categoria, tendo como base o que vem sendo defendido em cada uma das oito dissertações e teses.

Na tabela de número oito, que diz respeito às teorias da educação encontradas nas produções científicas, uma delas defende a concepção de educação pautada na Pedagogia Nova; três produções defendem uma teoria crítica de educação; e quatro produções não explicitam em seus textos uma teoria específica de educação. No capítulo seguinte, faremos o detalhamento de cada uma dessas teorias e suas respectivas correspondências com cada dissertação e tese analisada.

**Tabela 8 – Teoria da Educação presente na dissertação ou tese.**

<b>Nº</b>	<b>Teorias da Educação</b>
Docente AL001	Não explícita
Docente AL002	Não explícita
Docente AL003	Teoria Crítica de Educação – Pedagogia histórico-crítica
Docente AL004	Teoria Crítica de Educação
Docente AL005	Não explícita
Docente AL006	Não explícita
Docente AL007	Pedagogia Nova
Docente AL008	Teoria Crítica de Educação - Pedagogia histórico-crítica

Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

Na tabela de número nove expomos as concepções pedagógicas da Educação Física presentes em cada produção científica. De acordo com os dados encontrados duas produções apresentam a concepção da Abordagem da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde (no entanto, apresentam visões distintas de sociedade e relação com o objeto estudado); duas

produções apresentam a Abordagem Crítico-Superadora; e quatro produções não explicitam abordagens específicas em seus textos.

**Tabela 9 – Concepção pedagógica da Educação Física presente na dissertação ou tese.**

Nº	Concepção pedagógica da Educação Física
Docente AL001	Não explícita
Docente AL002	Não explícita
Docente AL003	Crítico-Superadora
Docente AL004	Abordagem da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde
Docente AL005	Não explícita
Docente AL006	Abordagem da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde
Docente AL007	Não explícita
Docente AL008	Crítico-Superadora

Fonte: Barbosa, Rayza (2021)

Vale ressaltar que assim como nas abordagens epistemológicas, as teorias da educação e as concepções pedagógicas da Educação Física em cada produção serão detalhadas, explicitadas e discutidas no capítulo seguinte.

## **5 A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (2016 - 2020)**

Ao analisarmos as produções científicas com a temática escola, consideramos alguns aspectos importantes sobre os quais o estudo buscou atendê-los, a saber:

1. Quais as abordagens epistemológicas estão presentes nas dissertações e teses dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca).

2. Quais as teorias da Educação estão sendo defendidas em cada produção científica, tendo como base teórica as concepções de homem, sujeito, educação, sociedade, implícitos e explícitos nas dissertações e teses.

3. Quais as concepções pedagógicas da Educação Física vêm sendo defendidas buscando as inter-relações necessárias com os pressupostos ontológicos e suas especificidades.

Essa pesquisa possui relevância epistemológica uma vez que contribui para avançar o conhecimento crítico, no que diz respeito à temática discutida, bem como relevância política, pois nos permite refletir sobre como estão acontecendo as discussões sobre a produção do conhecimento nas escolas, assim como nas universidades no que tange à formação humana e profissional.

Considerando os aspectos históricos sobre os quais as pesquisas foram desenvolvidas e retomando os dados obtidos em 2016, podemos observar um aumento no que diz respeito à produção do conhecimento desenvolvida pelos professores que atuam nos cursos de Educação Física na Universidade Federal de Alagoas (Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca), visto que tínhamos um total de 62 produções no Estado de Alagoas, mas apenas quatro com a temática escola, em todo o Estado.

Atualmente, temos um total de oito produções com a mesma temática, pertencentes à uma única instituição de ensino superior. Isso demonstra que os interesses em explanar pesquisas científicas no âmbito escolar tem crescido, mas que ainda assim é um número pequeno se comparado ao número total de produções e às necessidades de pesquisas na área.

Ao realizar as análises é importante ressaltar o ano no qual cada dissertação e tese foi defendida, pois consideramos que cada objeto de pesquisa foi dado em uma determinada realidade, em um determinado contexto histórico, social, político e cultural da época. Assim, apresentam-se os seguintes números em ordem crescente: uma tese em 2002, uma dissertação em 2007, duas dissertações em 2008, uma dissertação em 2010, uma tese em 2013 e duas teses

em 2017. Três dessas produções foram desenvolvidas em cursos de Pós-graduação no exterior, mais especificamente na Universidade do Porto, em Portugal.

Explicar os vários enfoques epistemológicos do ponto de vista de sua conexão interna e de sua relação com os fatores sócio-históricos, transcendentem à pesquisa em si, torna-se algo determinante e necessário para debatermos os resultados a partir de uma realidade concreta, e a partir das problemáticas levantadas e dos resultados encontrados possamos gerar ações que transformem a realidade.

Se faz necessário definirmos a problemática, ou seja, a pergunta como ponto de partida de uma pesquisa científica. Segundo Sánchez Gamboa (2011, p. 76),

Esse ponto de partida se localiza nas necessidades concretas, na realidade, na prática e nos problemas. As perguntas surgem nessa relação do homem com o mundo da necessidade. A relação direta das perguntas com essa realidade é o que garante também a pertinência e a qualidade da resposta. A relação entre a pergunta que se origina no mundo da necessidade e a resposta elaborada atendendo a critérios de rigor e validade constitui a lógica simples da pesquisa científica. Uma vez construída a pergunta, a resposta será possível. Mas, sem a pergunta, não é possível elaborar respostas.

Assim, a forma como o homem conhece e as formas pelas quais nos perguntamos algo, permite nos constituirmos enquanto sujeitos sociais, políticos e históricos a partir do mundo das necessidades e da interação do homem com a natureza. Aqui retomamos a problemática que norteou toda a pesquisa: Quais as concepções de Educação e Educação Física presentes nas produções científicas dos mestres e doutores que atuam nos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões e Campus Arapiraca), e quais as implicações que as produções incidem sobre a Educação e a Educação Física escolar na perspectiva de formação humana?

Partindo dessa perspectiva, selecionamos as problemáticas que nortearam as produções científicas com a temática ‘escola’, dentro do universo da amostra pesquisada.

Docente AL001:

De que forma os professores Informantes se apropriaram da denominada abordagem da Cultura Corporal? Que argumentos eles utilizam para justificar sua identificação à denominada abordagem da Cultura Corporal? Que características da denominada abordagem da Cultura Corporal emergem a partir dos discursos dos professores Informantes? (AL001, p. 14)

Docente AL002: “Quais são as orientações de ordem teórico-metodológicas que fundamentam os 'referenciais curriculares' desenvolvidos pelos Sistemas Estaduais de Educação para nortear o ensino-aprendizagem da Educação Física no Ensino Fundamental?” (AL002, p. 10)

Docente AL003:

Quais as possibilidades expressas na produção do conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil, especificamente a que trata da temática Escola, para a modificação radical das relações entre homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza, tomando como referência 'A Educação para Além do Capital'? (AL003, p. 8)

Docente AL004: “Como é que o sistema educativo da rede estadual de ensino da cidade de Maceió no Estado de Alagoas lida com a temática da obesidade?” (AL004, p. 32)

Docente AL005: “Quais as metodologias adotadas na prática pedagógica, relacionadas ao ensino dos esportes, por professores de Educação Física, formado na UFAL, que lecionam no Ensino Fundamental, nas escolas do município de Maceió?” (AL005, p. 15)

Docente AL006: não especificou uma problemática em forma de pergunta, apresentando em sua pesquisa o trecho descrito abaixo, com o seguinte título: “Enunciado do problema”

Por meio da realização do presente estudo pretendemos verificar e analisar o estado de crescimento, maturacional, nutricional, de aptidão física e do bem-estar subjetivo dos adolescentes das regiões administrativas seis e sete da cidade de Maceió - AL - Brasil, de modo a melhor compreender a forma como se processa o crescimento e o desenvolvimento físico e psicológico dos adolescentes, em particular no grupo etário dos 12 aos 15 anos de idade. (AL006, p. 26)

Docente AL007: “De que maneira interagem crianças e jovens, considerados pela escola como possuindo deficiência mental, durante aulas de Educação Física estruturadas de forma a valorizar e a promover a interação social?” (AL007, p. 11)

Docente AL008:

Qual o significado efetivo da expressão "inclusão social" e seu contraponto, a "exclusão social"? A prática, a cultura do esporte e os programas de qualidade de vida, segundo preceitua o PST, atendiam de fato às necessidades das camadas sociais dessa população? Como esse programa consolida-se a relação entre Estado e o "terceiro setor", também na esfera do esporte? O PST garante em seus objetivos, princípios e normas contidos nas suas diretrizes, a política do esporte como direito social, conforme designado pela Constituição Federal de 1988? (AL008, p. 18)

À medida que foram expostas as problemáticas presentes em cada produção científica, se faz necessário seguirmos a linha de raciocínio, na qual após a apresentação de um problema, a pesquisa necessita de respostas para esse problema. Para buscarmos as respostas, e conseqüentemente, atender melhor à problemática, se faz necessário também pensarmos nos objetivos presentes em cada pesquisa que nortearam as discussões, os contrapontos e os nexos existentes em cada produção do conhecimento. Dessa forma, apresentaremos em seguida os objetivos de cada dissertação e tese.

Docente AL001: “Identificar e analisar as características da abordagem da Cultura Corporal presentes no discurso de professores de Educação Física da rede pública de ensino do Rio de Janeiro que se auto-identificam com esse referencial teórico.” (AL001, p. 15)

Docente AL002:

Identificar e analisar as orientações de ordem teórico-metodológicas (referencial teórico, objetivo da educação física na escola, conteúdos propostos, metodologia e avaliação) encontradas nos Referenciais Curriculares para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação brasileira. (AL002, p. 4)

Docente AL003:

Analisar a produção do conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil, verificando e discutindo as possibilidades expressas nesta produção referente a este fenômeno particular, para construção da perspectiva de modificação radical das relações entre homem-homem, homem-humanidade e homem-natureza, considerando 'A Educação para Além do Capital'. (AL003, p. 8)

Docente AL004: “Investigar se e como a temática da obesidade é abordada na disciplina de Educação Física escolar, no ensino médio das escolas públicas na dependência administrativa federal e estadual na cidade de Maceió no Estado de Alagoas.” (AL004, p. 19)

Docente AL005: “Identificar as metodologias de ensino-aprendizagem presentes no ensino dos esportes nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Maceió e sua relação com as adotadas pelos professores de esportes do curso de Educação Física-Licenciatura da UFAL.” (AL005, p. 15)

Docente AL006:

Definir o perfil de crescimento, maturacional, nutricional, de aptidão física e de bem-estar subjetivo de adolescentes escolares das regiões administrativas seis e sete da cidade de Maceió - AL - Brasil, buscando identificar e descrever valores de referência que possam ser utilizados posteriormente em outros estudos, no contexto do estado de Alagoas e do Nordeste brasileiro. (AL006, p. 26)

Docente AL007: “Analisar, a partir de uma abordagem sociocultural, a interação social entre pares no transcorrer das aulas de Educação Física com alunos considerados pela escola como possuindo uma deficiência mental.” (AL007, p. 12)

Docente AL008:

Desvendar o PST e apreender como o esporte vem potencializando suas características a serviço das políticas sociais/educacionais, engendradas pelo capital transnacional mediante a agenda dos organismos multilaterais internacionais e executada pelo "terceiro setor" via política de "inclusão social" de combate à pobreza, conforme os preceitos neoliberais. (AL008, p. 9)

Os objetivos de cada pesquisa buscam desvendar as características apresentadas a partir do estudo das problemáticas e permite ao/à pesquisador (a), estabelecer as articulações entre o objeto de estudo e as condições históricas que o determinam.

Nas dissertações e teses estudadas nessa pesquisa, apesar de fazerem parte de uma mesma temática (escola), os objetos possuem naturezas variadas, como: corpo, cultura, epistemologia, obesidade, esporte, metodologias de ensino, aptidão física, deficiência mental, entre outros.

A intenção desse estudo não é apenas constatar e relatar as diferentes ideias, objetivos e pensamentos de cada autora ou autor das pesquisas, mas de propor uma discussão acerca do que vem sendo pesquisado e discutido na área da Educação e da Educação Física, buscando dialogar com os pressupostos ontológicos, “como a concepção de homem, de educação, de história e de realidade e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica” (GAMBOA, 1998, p. 57).

Aplicando-se essa ideia especificamente à Educação Física, a prática da pesquisa educacional nos proporciona uma produção do conhecimento que marca uma realidade sócio-histórica, mas que também corrobora para a melhoria dessa realidade. Portanto, as pesquisas serão aqui analisadas buscando fomentar as discussões sobre as necessidades e objetivos de uma sociedade pautada na luta de classes.

### **5.1 – Concepções empírico-analíticas**

As produções pertencentes a esse grupo possuem uma concepção de homem a partir de uma visão tecnicista, funcional. O sujeito é ativo (controlador); suas visões de realidade são pré-definidas e/ou pré-determinadas num contexto controlado, isolado. Ainda nas investigações das produções empírico-analíticas há uma concepção de tempo sincrônico, ou seja, concebem os fenômenos inseridos no presente a partir de uma determinada conjuntura, dentro de um modelo funcional que “pensa” num universo ordenado. Nesse grupo ainda são apresentadas nas pesquisas, características mais descritivas dos objetos estudados. Exemplificamos a seguir alguns trechos que demonstram tais características.

Docente AL002: objetividade garantida através da descrição do conteúdo dos referenciais, enfatizando suas características.

Os ‘referenciais curriculares’ trazem marcas caracterizadoras das indicações de propostas curriculares previstas na LDB e DCNs, no sentido de tentativa de organizar o conhecimento para a Educação Física na escola. São reflexo de que deve haver essa articulação das diversas instâncias educacionais. Como toda proposta, apresenta avanços e dificuldades, onde a partir destas caracterizações teórico-metodológicas percebemos que na tentativa de definição do currículo oficial para a Educação Física na escola, há problemáticas na indefinição dos objetivos de ensino-aprendizagem, e da perspectiva de avaliação. As metodologias de ensino propostas não se baseiam em produções acadêmicas da área. Não é possível identificar claramente em alguns documentos sob que concepções teórico-metodológicas se apoiam para o trato da Educação Física na escola. (AL002, p. 116)

Docente AL006: “As medidas antropométricas foram realizadas numa sala previamente organizada. Os alunos eram conduzidos em pequenos grupos (3 a 10 indivíduos, do mesmo sexo), as observações foram realizadas de forma individual e na presença dos outros adolescentes.” (AL006, p. 73)

O docente AL002 busca classificar as teorias curriculares, teorias pedagógicas e teorias da Educação Física para subsidiar as análises, porém não há na análise uma interpretação característica a partir das referências expostas na produção. Analisa com base em uma metodologia, descrevendo os elementos dos documentos analisados para responder ao problema e objetivo.

Em relação ao docente AL006, observa-se que o objeto estudado é “recortado” da realidade em sua completude pelo conjunto de procedimentos e técnicas utilizando-se de instrumentos e aplicações de testes, o que corrobora com a perspectiva de sujeito controlador da pesquisa. No entanto, a pesquisa considera que a partir dos resultados alcançados, torna-se urgente a orientação dos adolescentes sobre seu estilo de vida, a partir da criação de políticas públicas na área. O homem é tido como indivíduo biológico que possui características que variam de acordo com o sexo, idade, raça, habilidades como: força, velocidade, flexibilidade, resistência, entre outras.

Em ambas as produções se percebe um dos fatores que caracterizam as pesquisas científicas de cunho empírico-analíticas, que é a percepção/visão imediata do objeto pesquisado, ou seja, o objeto percebido de acordo com suas “aparências”.

## **5.2 – Conceções fenomenológico-hermenêutica**

Nesse grupo temos as produções científicas que possuem uma concepção de homem a partir de uma visão existencialista, onde o sujeito é transcendental, intérprete. Suas visões de realidade surgem num contexto de horizonte interativo, um cenário denominado por Gamboa, (2007, p. 30), como “locus”. Nas produções fenomenológico-hermenêuticas há uma concepção de tempo também sincrônico, mas que diverge das concepções empírico-analíticas por tratar o tempo a partir do contexto, ou seja, concebem os fenômenos a partir de uma concepção de compreensão dos dados da realidade.

**Docente AL001:**

Visamos descrever e interpretar os discursos de professores de Educação Física escolar da rede pública que se auto-identificam com a denominada abordagem da Cultura Corporal. [...] em uma pesquisa de caráter qualitativo não é posta em questão o número de informantes, mas sim a consistência e variabilidade das respostas face às questões pertinentes ao estudo. Assim, não se busca a validade estatística e sim a saturação de informações coletadas junto aos sujeitos envolvidos diretamente com o objeto de estudo. (Docente AL001, p. 43)

**Docente AL004:**

Nesta fase da investigação passamos ao procedimento da descrição e interpretação das "falas" emitidas nas entrevistas realizadas, tendo sempre presente os objetivos propostos e as categorias estabelecidas. A análise está constituída em duas seções, isto é: i) entrevista 1, realizada com os professores de Educação Física do ensino médio; ii) entrevista 2, realizada com os alunos do 3º ano do ensino médio. Num primeiro

momento foi feita a apresentação da pergunta realizada aos entrevistados e em seguida o objetivo da mesma; no segundo momento foi realizada a tarefa interpretativa com base nas categorias estabelecidas. (Docente AL004, p. 149)

Docente AL005:

A abordagem qualitativa é aqui assumida por oportunizar a aquisição, a análise e interpretação dos dados coletados, de modo descritivo, procurando compreendê-la de forma contextualizada, respeitando a sua riqueza e sendo fiel à forma como estes foram registrados ou transcritos. (Docente AL005, p. 42)

Docente AL007:

Neste tipo de trabalho, o investigador procura superar as limitações dos estudos experimentais (de natureza positivista), tais como a falta de validade ecológica e o excessivo controle de variáveis, uma vez que pretende preservar, em maior ou em menor grau, as características da pesquisa qualitativa acima indicada, possibilitando-lhe ainda ter um desempenho mais ativo na investigação, de modo a que possa ampliar a sua percepção dos processos intersubjetivos, principalmente em termos das suas formas futuras. Trata-se, portanto, de uma tentativa de superar certas limitações associadas aos estudos naturalísticos nesta área, que levavam a uma postura muito passiva do pesquisador mediante os processos interacionais em estudo. (Docente AL007, p. 79)

A partir dos trechos encontrados em cada produção científica, percebemos que há um predomínio da interpretação subjetiva, considerando os diferentes contextos dos fenômenos analisados, bem como a análise das falas fidedignas dos sujeitos pesquisados, garantindo suas respectivas falas e conseqüentemente garantindo os sentidos e compreensões dos discursos.

“A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos.” (GAMBOA, 2007, p. 88). Dessa forma, em cada uma das produções desse grupo foi possível perceber uma preocupação com o contexto a partir de um objeto construído, mas que diferentemente das abordagens crítico-dialéticas, ainda não é um objeto transformador. Buscou-se também revelar o que está oculto, a essência dos fenômenos estudados a partir de uma dada realidade, compreendendo os seus sentidos e significados, não se limitando ao imediatismo das situações que se revelam no aqui e agora.

### **5.3 – Concepções crítico-dialéticas**

Nas produções científicas alocadas nesse grupo o homem é concebido como um ser histórico e social determinado pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, ao tempo se torna sujeito transformador da sua realidade. O sujeito é concreto, ativo e em oposição às concepções empírico-analíticas, ele é transformador. As visões de realidade surgem numa perspectiva conflitiva, dinâmica, ou seja, a partir dos fenômenos estudados busca-se a transformação da realidade social e concreta. Nas produções crítico-dialéticas há uma

concepção de tempo diacrônico, concebem os fenômenos a partir de uma concepção de compreensão e transformação dos dados da realidade.

Docente AL003:

Predomínio da inter-relação sujeito-objeto. É nesta direção que se deve construir a auto-realização dos indivíduos ricos humanamente, na perspectiva do conhecimento de suas possibilidades de atuar para alterar o modo de produção da vida (consequentemente de si mesmo, de sua subjetividade/objetividade) considerando esta uma tarefa imediata da educação na perspectiva para além do capital. (Docente AL003, p. 103)

Docente AL008:

Destacamos que esse programa não representa uma ideia original, mas um realinhamento estratégico neoliberal contemporâneo. Abordamos as regras do jogo do capital, apresentando a tendência do Estado brasileiro em delegar funções que são suas, no trato do esporte como direito social para o "Terceiro Setor" (...) Também pontuamos as consequências de sua integração com outros programas, como o Programa do Ministério da Educação Mais Educação, bem como as implicações profissionais/ trabalhistas dos sujeitos envolvidos com o PST (gestores/ as, professores/ as e monitores/as). (Docente AL008, p. 25)

As duas pesquisas correspondentes a esse grupo privilegiam o sujeito concreto, fruto das relações sociais em suas várias vertentes: políticas, econômicas, culturais e históricas, ao tempo que se apropria do conhecimento, da relação com a natureza, para assim tornar-se um ser transformador dessas relações, dos seus diferentes contextos. Esse sujeito concreto se apropria da natureza para satisfazer as suas necessidades, no entanto, não são somente as suas necessidades que ele deseja satisfazer, ele deseja transformar a sua realidade. Dessa forma, corroboramos com Andery, (2014, p. 402), onde versa que,

O homem é compreendido como ser genérico, como ser que opera sobre o mundo, sobre os outros homens e sobre si mesmo enquanto gênero, enquanto espécie que busca sua sobrevivência, busca a transformação de si mesmo e da natureza e é capaz de fazê-lo porque se reconhece e reconhece ao outro nesse processo.

As produções expressam ainda em suas pesquisas uma dinâmica dos fenômenos estudados, bem como uma visão conflitiva, antagonista da realidade, ou seja, uma realidade em transformação, considerando no percurso dos estudos as condições históricas nas quais os conhecimentos foram produzidos, estes são frutos das ações dos próprios homens.

Em sua maioria, as diferentes visões que cada uma das concepções aborda, muitas vezes estão presentes nas produções científicas de forma implícita, definidas a partir do pensamento e da produção do conhecimento da (o) pesquisadora (r). No entanto, aqui cabe a reflexão sobre o quantitativo de pesquisas presentes nesse grupo, que nos remete ao exercício de pensar na lógica do capital e em como ela está organizada em nossa sociedade. Torna-se uma importante tarefa buscar respostas no sentido de desvendar o porquê dos sentidos e significados dos fenômenos da realidade, suas contradições e conflitos, como forma de frear a

reprodução do capital e o desenvolvimento de seus processos em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

#### **5.4 – Teorias da educação presentes nas produções científicas**

Quando falamos sobre Educação temos que considerar todas as características, fatores e mudanças sociais, históricas e culturais ao longo dos anos. Há tempos o papel da escola tem mudado, e conseqüentemente tem mudado as formas de apropriação dos conhecimentos. Essa apropriação se dá em forma da interação do homem com a natureza, modificando-a de acordo com suas necessidades, como nos apresenta, Andery, (2014, p. 405):

É no processo de busca da satisfação de suas necessidades materiais que o homem trabalha, transformando a natureza, produzindo conhecimento e criando-se a si mesmo. Essas necessidades são necessidades históricas, necessidades que também se transformam, se alteram, se substituem no processo histórico; não são necessidades prontas e acabadas. Se o homem se transforma e transforma a natureza, mudam, nesse processo, também suas necessidades materiais.

Portanto, ao apresentarmos as concepções de Educação encontradas nas produções científicas, para que sejam realizadas as discussões necessárias, seguiremos a linha de raciocínio de que a educação é o mais importante elemento para a construção de uma sociedade pautada em ideais democráticos, justos e com igualdade de oportunidades.

Docente AL001: Nessa produção científica não consta uma concepção específica de educação. O autor apresenta concepções educacionais para situar a obra criticada no estudo, mas não se posiciona.

Ao não se posicionar sobre uma concepção de Educação o autor abre margem para discussões acerca dos enfrentamentos teóricos e práticos que essa situação acarreta nas produções de pesquisa que tratam da temática escola. As relações entre os indivíduos continuam sendo realizadas a partir de suas necessidades e condições materiais que se complexificam à medida que determinam suas realidades. Corroboramos com Moraes, (2001, p. 10), que “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área.”

Docente AL002: A autora se vale da assertiva de Resende et. Al, (1997, p. 27)

A escola, não possui poderes e nem instrumentos de, isoladamente, provocar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais tão almejadas. No entanto, as mudanças, se representativas da coletividade, dependem sobremaneira da qualidade e efetividade do processo educativo, em conjunto com as intervenções desencadeadas pelo conjunto das Instituições políticas, econômicas, sociais e culturais. (RESENDE et. al, 1997, p. 27).

Ao se valer da teoria exposta por Resende, a autora expõe uma perspectiva de Educação, mas apenas de forma descritiva, onde apresenta a partir dos documentos orientadores as concepções de sujeito, de sociedade e de mundo, nas quais os autores expressam uma construção utópica de Educação, visto que as condições reais não atendem aos critérios sugeridos nas orientações.

Para considerarmos a atividade docente, devemos a priori considerar de que forma essa atividade se dá, as formas concretas e reais de seu trabalho, pois os documentos orientadores podem servir como algo que buscamos, mas o trabalho docente deve ser pensado, sistematizado e planejado a partir daquilo que vivemos.

Docente AL003:

Educação como uma necessidade não material [ou espiritual, para utilizar o termo de Marx], que medeia a atividade produtiva do homem, e sem ela, em suas diferentes formas, as gerações jamais poderiam se apropriar do conhecimento produzido por seus antecessores, nem tampouco produzir sua existência. (p 42-43). Para problematizarmos a questão da formação humana na atualidade, pautada pelas teorias que as subsidiam, tratamos inicialmente das questões ideológicas que vêm esvaziando a função da educação no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e que nos oferecem elementos para criticá-la radicalmente, apontando a necessidade de uma educação que tenha em seu horizonte a superação da forma capital para produção e reprodução da vida - a educação para além do capital. (Docente AL003, p 54)

Corroboramos com o pensamento da autora no que diz respeito à forma como a educação está sendo organizada atualmente e as questões políticas que estão por trás do esvaziamento do conhecimento. A exemplo disso, temos a Reforma do Novo Ensino Médio, que tem trazido para as escolas brasileiras uma concepção de Educação que atenda aos interesses da classe burguesa. Essa “nova” visão de educação tem trazido prejuízos tanto para discentes quanto para os docentes no que se refere ao trabalho pedagógico, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que para cumprir com a carga horária proposta o docente acaba lecionando componentes curriculares que não fizeram e não fazem parte de sua formação profissional. Tal fator, além de ter aumentado a carga de trabalho dos docentes, tem interferido de forma direta no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes quando o docente não “domina” algum dos componentes curriculares obrigatórios propostos.

Segundo, Marsiglia (2011, p. 6), quando “o homem deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, o trabalho se torna fragmentado e perde seu sentido humanizador. Estão criadas as condições para o processo de alienação.” Dessa forma, consideramos essencial o papel da escola no que diz respeito a assegurar e ofertar um ensino de qualidade, proporcionando a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, para que os discentes possam se constituírem enquanto sujeitos críticos de sua realidade.

A sociedade capitalista tem organizado os sistemas de ensino para que os sujeitos sejam adaptados à sua realidade, se tornando “massa” num complexo e histórico acúmulo de riquezas pela burguesia, o que acaba acentuando as desigualdades econômicas, e conseqüentemente sociais e culturais.

Docente AL004: o autor se vale da expressão utilizada por Patrício (1993)

Refere que o processo educacional deve buscar promover a expressão completa da personalidade potencial do educando. Não pode reduzir-se a uma qualquer das dimensões da personalidade, visto que o saber humano é pluridimensional e igualmente neste sentido a personalidade bem como o próprio saber são pluridimensionais. A educação não pode colocar-se na atualidade numa única linha de concepção, mas sim, deve considerar as diferentes dimensões do ser humano e de todo um contexto social ao qual se faz presente. (Docente AL004, p. 104)

O autor ainda defende que não podemos conceber o homem distante das suas relações sociais e que não há um conceito de “homem universal” que sirva de modelo para essa concepção. Especificamente nesse conceito de educação o autor ainda complementa a ideia de que a educação não é unidimensional, que devemos considerar várias dimensões do ser humano: somática ou físico-motora, cognitiva, afetiva, entre outros, ou seja, não se deve considerar o aluno como uma “estrutura” única. Importante ressaltar que a visão de homem encontrada nessa produção científica se exprime a partir do homem transcendental, que considera as relações sociais, mas que ainda não as utiliza para as transformações dos fenômenos da realidade.

Docente AL005: A autora faz uma descrição dos aspectos históricos pelos quais a Educação Física passou desde o seu surgimento até o momento da sua produção científica. Descreve também as abordagens da Educação Física e se vale dos métodos de ensino para explicar os resultados encontrados em sua pesquisa no que diz respeito à prática docente dos sujeitos estudados. Ainda ressalta que durante a formação profissional na universidade os docentes ofertam aos discentes conteúdos referentes às diferentes abordagens da Educação Física, ficando a critério do discente (quando em exercício de sua profissão na escola), escolher qual abordagem melhor se adequa à sua realidade pedagógica. Dessa forma a autora não se posiciona de forma explícita sobre uma concepção de Educação específica.

De acordo com Gamboa (2011, p. 91),

Com relação aos reducionismos técnicos e metodológicos e ao imediatismo e pragmatismo dos projetos de pesquisa podemos considerar que nos processos de elaboração de respostas novas para os problemas e necessidades que a realidade educacional apresenta, integram-se diversos níveis de procedimentos e compreensões que se elucidam quando articulados em torno de uma ontologia ou visão de mundo.

Essa visão de mundo, interfere diretamente no projeto histórico sobre o qual baseia a prática pedagógica dos docentes. Considerar o tipo de sujeito e de sociedade que se pretende formar é imprescindível para colaborarmos na superação das desigualdades sociais, bem como,

desacelerar a produção do capital que culmina na divisão de classes. Não estamos aqui, colocando a educação como o único meio pelo qual essas desigualdades serão sanadas, mas como um fator importante na construção de uma sociedade justa e igualitária para todos, todas e todos.

Docente AL006: A autora não menciona uma teoria específica de Educação em sua pesquisa. Apesar de sua pesquisa ter sido realizada em contextos escolares, o objetivo específico esteve pautado na relação de controle dos sujeitos, através da aplicação de testes práticos, bem como questionários específicos para os objetos pesquisados. No entanto, a partir dos discursos encontrados na produção, consta de forma implícita uma perspectiva de teoria crítico-reprodutivista pautada na ideologia da escola dualista, como é possível perceber no trecho selecionado:

Realizar um estudo complementar que permita compreender o impacto do nível de escolaridade, do estatuto socio-econômico do aluno e do tipo de ensino que frequenta (particular versus público) na compreensão dos itens do questionário e perceber de que forma estas variáveis condicionam ou não o modo como as crianças e os jovens se vêem a si mesmos, no domínio físico. (Docente AL006, p. 166-167)

Ao considerarmos a divisão entre ensino privado e ensino público e os fatores que os determinam, estamos acentuando a perspectiva de uma sociedade desigual em seus diversos níveis: sociais, econômicos, políticos e culturais, sobretudo quando isso implica no processo de formação humana a partir da apropriação de conhecimentos necessários para entender e modificar a realidade tal qual como ela se organiza e se apresenta.

Docente AL007:

Nos casos de deficiência, Vigotski considera que a intervenção educacional deve objetivar uma educação compensatória, voltada para a valorização das características mais positivas do aluno e para a superação dos seus defeitos secundários (defeitos mediatizados pelo defeito primário), que afetam, sobretudo, os aspectos psicológicos e sociais do comportamento. (Docente AL007, p. 27)

A pesquisa tem como objetivo a análise da interação social dos alunos com deficiência para com os alunos sem deficiência durante as aulas de Educação Física adaptada. Dessa forma, a autora busca analisar os fenômenos da pesquisa que são centrados nos estudantes participantes da pesquisa a partir do pensamento Vigotskiano, onde,

Assim, o papel do professor no ensino vigotskiano é o de explicitamente atuar nos processos vindouros dos seus alunos, através de intervenções na ZDP destes, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. As suas ações tornam-no um dos principais agentes na mediação entre a cultura do seu meio social e os seus alunos; ademais, o professor irá promover a sistematização e a reformulação dos conhecimentos prévios (por vezes, sob a forma de conceitos espontâneos), visando desenvolver os conceitos científicos. (Docente AL007, p. 22)

Isso nos remete à uma concepção de Educação pautada na Pedagogia Nova, pois permite ao professor se apropriar do processo de ensino-aprendizagem, onde o discente se encontra no “centro” desse processo. É o professor quem cria as situações desafiadoras, por meio da orientação, para que o aluno observe, experimente, interaja, levante hipóteses, entre outros. O conhecimento se constrói a partir da interação com os pares.

Docente AL008:

Acreditamos que a pesquisa também é relevante para o debate na área da educação, sobretudo para os trabalhadores de educação (professores de Educação Física) e profissionais vinculados aos movimentos sociais, que buscam responder, em suas práticas, aos problemas sociais gerados pelas contradições atuais do desenvolvimento capitalista na realidade brasileira. (Docente AL008, p. 17)

Concordamos com o autor no que diz respeito aos profissionais da educação e suas práticas pedagógicas e sociais. Se faz importante e necessário pensarmos no processo de aprendizagem e apropriação e objetivação do conhecimento com conceitos sociais importantes centrado nas necessidades das juventudes, do respeito à diversidade, do incentivo à reflexão, à observação e ao pensamento crítico, da valorização das experiências pessoais dos alunos, da preparação dos estudantes para viver um mundo dinâmico e em constante conflito e transformação, e da oferta ampla de uma educação democrática e de qualidade.

Torna-se assim cada dia claro que as relações de produção nas quais se move a burguesia não têm um caráter uno, um caráter simples, mas um caráter de duplicidade, que, nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, a miséria também se produz; que, nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que estas relações não produzem a riqueza burguesa, ou seja, a riqueza da classe burguesa, senão destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes desta classe e produzindo um proletariado sempre crescente. (ANDERY, 2014, p. 408, *apud*, MARX, 1985, p. 106)

Nesse sentido, faz-se necessário que a educação escolar reflita sobre a realidade social vigente, mas também forme sujeitos, cidadãos para a transformação dessa sociedade para que sejam ofertadas condições igualitárias para todos.

### **5.5 – Concepções pedagógicas da educação física**

Quando falamos sobre o percurso da Educação Física no Brasil, é possível observar que ocorreram diversas mudanças de bases teóricas que fundamentam o exercício docente nas Instituições de Ensino Básico e Superior. Durante esse percurso um dos documentos que orientam a prática pedagógica do professor, como a LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 26, § 3º, versa que:

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – Maior de trinta anos de idade;
- III – Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – Amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003 que trata de basicamente de portadores de doenças que precisam que tratamento excepcional)
- V – Vetado
- VI – Que tenha prole.

As mudanças nas leis e diretrizes que regem a educação acontecem a partir de determinados interesses e momentos históricos ao longo dos anos. No cenário escolar, infelizmente, ao longo dos anos, a Educação Física assumiu um papel que contribuiu para a construção de um estereótipo da disciplina, que fez com que alunos, professores e a sociedade de maneira geral tenham dificuldades de reconhecer a importância da disciplina de Educação Física, conseqüentemente do professor de Educação Física, como parte integrante do Projeto Pedagógico, que tem como principal função, traçar as metas, objetivos e diretrizes de uma escola.

Ao tratarmos sobre o papel do professor e a importância da disciplina de Educação Física nas escolas, nos remetemos ao que se pretende ensinar aos alunos, enquanto produção do conhecimento que tenha como objetivos primordiais a formação humana de qualidade, através da apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens.

No capítulo sobre as abordagens da Educação Física, expusemos um breve contexto histórico sobre cada uma delas. Aqui, serão colocados os trechos encontrados nas dissertações e teses e que explicitam ou não uma concepção de Educação Física.

Docente AL001:

Desta forma e pelo fato da Educação Física brasileira configurar-se enquanto um campo de intervenção possuidor de diferentes abordagens teórico-metodológicas em permanente tensão, o processo de disseminação da concepção crítico-superadora no discurso e na ação pedagógica dos professores de Educação Física parece demandar negociações culturais, que culminam na ressignificação, deliberada ou não, da própria matriz teórica. Estas ressignificações passam a nortear de maneiras diferentes a ação pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas, e fomenta a elaboração de novas perspectivas pedagógicas, sendo uma delas identificada pela alcunha de abordagem da Cultura Corporal, embora estas novas abordagens não sejam estruturadas formalmente em publicações e não possuam autores de referência. (Docente AL001, p 12)

O autor apresenta concepções educacionais para situar a obra criticada no estudo, mas não se posiciona em relação à uma abordagem específica relacionada à Educação Física. Vale ressaltar que quando o autor menciona que “as novas abordagens não sejam estruturadas formalmente em publicações e não possuam autores de referência”, devemos considerar os aspectos históricos sobre os quais se desenvolveram a pesquisa. Esta foi realizada no ano de

2008, período no qual estavam sendo realizados os estudos necessários para que a obra criticada na produção, pudesse ter seus avanços teóricos e metodológicos.

Corroboramos com Andery, 2014, p. 408, quando diz que

Qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém nova contradição.

A partir dessa perspectiva, é possível perceber o quanto a Educação Física avançou e continua avançando em termos teóricos, metodológicos, científicos, entre outros. No entanto, é preciso que o pesquisador compreenda quais são as reais necessidades que implicam na construção do conhecimento que permita o avanço e a contribuição na área da Educação Física.

Docente AL002:

Sendo componente curricular obrigatório, a Educação Física deve ter um conhecimento específico que a diferencie dos outros componentes curriculares dentro da escola, em que a organização e sistematização desses conhecimentos/ conteúdos de ensino contribuam, “enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca” (SOARES et al., 1993, p. 213). Sendo função deste componente curricular, possibilitar aos alunos a vivência sistematizada de conhecimentos/habilidades da cultura corporal, balizada por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição da autonomia necessária a uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, na perspectiva do lazer, da formação cultural e da qualidade coletiva de vida. (RESENDE et al., 1997, p. 03). (Docente AL002, p 44-45).

A autora traz para o debate duas referências sobre a perspectiva de Educação Física à qual se pretende nas escolas. A primeira nos diz sobre uma organização e sistematização dos conhecimentos que permitam ao aluno uma leitura crítica da realidade, o que desvende os nexos necessários para uma prática pedagógica pautada na apropriação do conhecimento histórico, mas que ainda não explicita uma transformação dessa realidade. A segunda nos traz a função da Educação Física enquanto componente curricular, onde esta deve possibilitar aos alunos, a partir de uma postura reflexiva, os “conhecimentos/habilidades” da cultura corporal. No entanto, nos direciona para uma perspectiva de aquisição de autonomia no que diz respeito às atividades práticas, como o lazer, a qualidade coletiva de vida, entre outros.

Essa produção científica também foi desenvolvida no ano de 2008. Mais uma vez se faz necessário considerarmos os aspectos históricos que constituíram o cerne da pesquisa. Acreditamos que por trazer os aspectos que pertencem aos documentos norteadores da educação e da Educação Física, a autora não se posiciona/explicita uma abordagem específica da Educação Física. Ainda reconhece que as propostas elencadas nos documentos possam ser postas em prática e tenham significados para os sujeitos que delas fizerem parte.

Docente AL003:

Para tratar da particularidade Educação Física, estaremos aqui elaborando uma síntese do percurso histórico da Educação Física, o embate entre as proposições políticas e a definição de seu objeto de estudo, e a singularidade deste particular no Nordeste brasileiro. Para tanto, iniciaremos esta síntese com os pressupostos teóricos apresentados por Léontiev (1977) e posteriormente, desenvolveremos as explicações acerca da singularidade da Educação Física com referência em Coletivo de Autores (1992), Taffarel (1997), Soares (2001) e, Escobar & Taffarel (2005). (Docente AL003, p 63)

A autora traz vários trechos em sua produção nos quais demonstra o posicionamento de base teórica relacionado à abordagem Crítico-Superadora. Pensar a Educação e mais especificamente a Educação Física nas escolas a partir da perspectiva da luta de classes, nos faz refletir sobre as condições sócio-históricas nas quais estão estruturadas a ordem do capital.

Em 2007 a autora já nos trazia uma perspectiva de Educação Física pautada no método dialético, que considera a existência de uma realidade que pode ser conhecida a partir de suas múltiplas determinações que são mediadas pelas condições materiais históricas, das quais os indivíduos se apropriam para conhecer essa realidade.

Pensando a Educação Física a partir dessa perspectiva, esta é concebida na relação entre teoria e prática, não enquanto um ajuste entre ambas, onde a teoria se sobrepõe à prática ou vice-versa, mas onde haja uma tensão, um conflito entre ambas. Dessa forma, não se pode conceber a teoria separada da prática, não se pode conceber o ser separado do pensamento, ambos devem estar em constante relação mútua.

De acordo com Gamboa (2007, p. 47), “Toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto e produz uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico.” Dessa forma, no que se pretende com o ensino da Educação Física na escola é uma metodologia de Educação na qual seja possível compreender a prática educativa numa perspectiva crítica, bem como se voltar para essa prática na perspectiva de transformação, gerando dessa forma uma teoria também crítica da realidade.

Docente AL004:

Interessa promover uma reflexão sobre as aulas de Educação Física escolar e o desporto, no que se refere à compreensão das possibilidades da disciplina no meio escolar, sobre o cuidado com a saúde e especialmente sobre a prevenção da obesidade, e ainda em relação ao desenvolvimento do aluno neste contexto, procurando assim perceber a Educação Física escolar e o desporto e as possibilidades da sua contribuição para a educação na escola. (Docente AL004, p. 115)

A Cultura Corporal, objeto de conhecimento da Educação Física, trata pedagogicamente na escola cinco elementos, a saber: jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, danças e esportes, no que diz respeito aos conhecimentos produzidos historicamente em forma de atividade do homem e sua relação com a natureza social. No entanto, compreender outras

possibilidades no âmbito escolar se faz essencial para que possamos produzir novas formas de apropriação dos conhecimentos propostos.

A perspectiva de Educação Física exposta pelo autor é a abordagem da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde. O autor nos traz uma reflexão sobre a forma como a Educação Física, mais especificamente o tema sobre a obesidade é tratado nas escolas sobre as quais fizeram parte do seu objeto de pesquisa.

As possibilidades para a contribuição desse tema nas aulas de Educação Física nas escolas devem ir além de considerar o indivíduo como um ser genérico, reduzido aos pressupostos anátomo-fisiológicos e as consequências que a prática de atividade física exerce sobre esses fatores. Ainda nessa visão, a Educação Física escolar ainda sofre com resquícios das concepções dos esportes reduzidos ao alto rendimento, à primazia da técnica e na avaliação dos movimentos com foco na melhoria da saúde e da aptidão física.

As críticas realizadas a essa proposta de adoção de um estilo de vida ativo e saudável dentro da perspectiva da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde, são direcionadas à forma como a saúde é reduzida ao seu aspecto biológico, a problematização da inatividade física centrada só, e somente só no aluno, no indivíduo.

É necessário propor nas aulas de Educação Física que pensam a prática pedagógica a partir da perspectiva da saúde, se apropriar dos conceitos nos quais a saúde deve ser vista num contexto de multifatores, ou seja, ela deve ser considerada a partir dos aspectos teóricos e práticos, mas que sejam contextualizados com os aspectos políticos, históricos, sociais e culturais que determinam a construção da sociedade e sua relação com os fenômenos que a determina.

Docente AL005:

Logo, entendo que, para mudar a atual realidade em que se encontra o ensino do esporte educacional, é importante a definição de políticas públicas que objetivem o oferecimento de recursos humanos, físicos e materiais, contemplando as especificidades desta prática pedagógica, uma vez que estes orientam o professor na escolha da metodologia a ser utilizada assim como, oferecimento de cursos de formação continuada para os professores da rede municipal, com a finalidade de oportunizar-lhes o acesso às discussões atuais sobre o tema e diminuir o paradoxo existente entre o discurso e a prática, constatado durante as observações, e assim possam formar alunos críticos, conhecedores do esporte que praticam. Deste modo conclui-se que se torna urgente mais estudos direcionados ao ensino do esporte escolar a fim de possibilitar sua prática como fator de inclusão social. (Docente AL005, p. 82)

A autora não especifica uma abordagem da Educação Física em sua produção. Traz para o leitor a forma como os esportes são trabalhados no ambiente escolar, mais especificamente nas escolas da rede municipal da cidade na qual foi realizada a pesquisa, a

partir dos discursos dos professores de Educação física. Também nos traz as metodologias de ensino utilizadas pelos professores do curso de licenciatura em Educação Física, no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte. É possível perceber que a autora demonstra as opções metodológicas escolhidas pelos professores da rede municipal (participantes de sua pesquisa), mas não demonstra seguir uma abordagem específica da Educação Física em sua produção.

Um fator importante a ser considerado no trecho acima é a possibilidade de estudos que possibilitem a prática esportiva como fator de inclusão social. Do ponto de vista educacional, algumas escolas da rede privada de ensino, em alguns Estados brasileiros defendem a concepção de esporte enquanto mercadoria, uma vez que trabalha com o sistema de bolsas de estudos para os “melhores e mais habilidosos” alunos da rede pública de ensino. No entanto, a realidade do aluno “bolsista” que migra de uma escola da rede pública para uma da rede privada não condiz com os fenômenos da sua realidade social. O que acaba, por vezes, “quebrando” o processo de formação humana quando observamos os fatores sociais e principalmente econômicos implícitos e explícitos nesse processo.

Transportando essas palavras para mais perto, a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial. (MORAES, 2001, p. 19)

No que diz respeito ao esporte, defendemos aqui o trato desse elemento da Cultura corporal a partir da abordagem Crítico-Superadora, que nos permite uma visão do esporte a partir do seu contexto histórico, social, econômico e cultural e suas especificidades correspondentes a cada um desses fatores.

Docente AL006:

Desta forma, e tendo em vista a possibilidade de desenvolvimento de doenças não transmissíveis advindas do baixo nível de aptidão física torna-se urgente desenvolver ações educativas, e o espaço escolar pode ajudar a minimizar esses efeitos, por ser a escola espaço excelente para estimular os jovens à prática de atividade física moderada/vigorosa (Andrade et al., 2014; Pabayo et al., 2014). (Docente AL006, p. 160)

Nessa pesquisa é constatada a abordagem da Educação Física da aptidão física/saúde e ou atividade física e saúde. No entanto, percebe-se uma teoria de educação de cunho crítico-reprodutivista, à medida que a autora condiciona o espaço escolar como um agente que pode ajudar a minimizar, a partir de ações educativas, os efeitos causados nos jovens através do baixo

nível de aptidão física, estimulando-os assim, através dessas ações, à prática de atividade física moderada/vigorosa.

Já se discutiu em parágrafos anteriores sobre a necessidade de trabalharmos essa abordagem da Educação Física no âmbito escolar, bem como ela poderia/deveria ser abordada durante as aulas. O fato é que,

O professor deve contextualizar os conteúdos da EFE, tornando o grupo crítico frente às suas condições de vida. Ao discutir com eles os diversos fatores relacionados aos exercícios físicos, que influenciam na sua saúde – a falta de espaços públicos para a prática de exercícios, a dificuldade de acesso ao lazer, as más condições de trabalho, transporte, educação etc. (Ferreira, 2001) – contribuirá para a desmistificação da relação que vem se produzindo entre a área da EF e a saúde, ampliando a relação de compromisso da EFE como veículo de educação para a saúde. (BAGRICHEVSKY, et.al, 2003, p. 145)

Dessa forma, o docente deve proporcionar ao aluno o conhecimento sistematizado, no que diz respeito ao que o homem produziu ao longo da história, planejando assim, práticas corporais que engajem os estudantes dentro e fora da escola, na busca por seus direitos, na construção da cidadania e transformação de sua realidade, e que a prática de atividade física atrelada à construção do conhecimento não dependam somente da vontade do professor e da vontade do aluno, mas que possam estar alinhadas às políticas públicas relacionadas a fatores socioeconômicos, não sendo assim condicionada apenas à prevenção e/ou solução dos problemas de saúde, principalmente no que diz respeito ao ambiente escolar.

Docente AL007:

E, por fim, um último aspecto a ser considerado nestas notas preliminares refere-se à abordagem didático-pedagógica adotada para o ensino do basquetebol. Optou-se por trabalhar com uma proposta metodológica centrada nos jogos condicionados ou de procura dirigida, conforme a proposição feita por Garganta (1998) para as formas metodológicas de abordagem dos jogos desportivos coletivos. Nesta abordagem, segundo Garganta, o jogo é mantido como unidade de ensino, sendo decomposto em diferentes unidades funcionais (estruturação do espaço, comunicação na ação e relação com a bola) para ser ensinado, evitando, assim, que o ensino seja centrado no gesto técnico, fragmentado e distante das características reais de jogo, o que impõe, quase obrigatoriamente, um segundo aprendizado para o aluno ficar a saber jogá-lo. (Docente AL007, p. 268)

Na pesquisa de número 007, a docente nos coloca diante da perspectiva da Educação Física Adaptada, a partir da abordagem sociocultural de Vigotski. A autora utiliza em sua pesquisa um dos elementos da Cultura Corporal, o esporte, mais especificamente o basquetebol, colocando em prática uma relação entre, atividade física, esporte e inclusão. No entanto, não menciona uma abordagem específica da Educação Física para o trato com o conhecimento. A autora ainda analisou as relações sociais a partir de dois instrumentos: o teste sociométrico, bem como observações e relatos de profissionais envolvidos com um dos grupos.

Nessa pesquisa há informações que nos remete à uma possível incoerência teórica no que diz respeito à relação sujeito/objeto. Por ter como base a teoria da psicologia histórico-cultural, a pesquisa poderia se aproximar da abordagem crítico-superadora da Educação Física. No entanto, algumas formas de tratamento da Educação Física na pesquisa demonstra uma certa “confusão” teórica, quando a autora relata que,

Levando em conta as diversas condições acima encontradas, (...) e, ainda, o fato de o objeto de estudo desta investigação ser sobretudo a interação social no aprendizado de conteúdos da Educação Física, decidiu-se ficar apenas pelos parâmetros psicomotores, aplicados numa situação individual, com uma avaliadora que atuava em conformidade com as formulações de Fonseca. (Docente AL007, p. 272).

A autora ainda menciona que os parâmetros psicomotores não foram utilizados “como um instrumento de controle de comportamentos de entrada e saída da investigação”, pois o que interessa para a sua pesquisa são os processos e não os seus produtos.

Docente AL008:

A Educação Física é entendida aqui como a disciplina escolar que trata pedagogicamente do conhecimento da área denominada de Cultura Corporal; esta é compreendida como sentidos e significados do corpo construídos pelo processo sócio-histórico, subordinados à lógica da sociedade. Esses conteúdos expressam um sentido/significado em que se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (SOARES et al., 1992, p.62). (Docente AL008, p. 130)

O autor traz em sua pesquisa a visão de um dos elementos da Cultura Corporal, o esporte, a partir da perspectiva do PST – Programa Segundo Tempo. O autor acredita numa proposta para o trato do conhecimento esporte, onde seja possível uma função social que possibilite uma quebre dos padrões da sociedade capitalista, organizada para fomentar a indústria das modalidades esportivas.

À época do desenvolvimento da pesquisa, no ano de 2017, considerando aqui o contexto histórico, o governo brasileiro já instituíra aos poucos a política das ideias neoliberais nas quais a sociedade, mais especificamente, a educação foi ficando submersa. Na visão neoliberal o conhecimento é visto como algo imediato, aparente, aquilo que está posto na realidade, os sujeitos não se apropriam objetivamente da realidade, reduzindo o conhecimento a um conjunto de informações compartilhadas por determinado grupo, desconsiderando o processo de construção do conhecimento a partir dos elementos históricos e das relações sociais que os objetivaram até os dias atuais.

Com a chegada do Novo Ensino Médio, os discursos por parte daqueles que elaboram as orientações dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas, está bem claro, não se faz necessário apenas se apropriar do conhecimento construído historicamente

pelos homens (quando assim é permitido), é necessário ensinar “competências e habilidades”, que na grande maioria das vezes, não se pertence à realidade dos fenômenos apresentados na realidade.

De acordo com Andery (2014, p. 417),

O conhecimento não é um simples reflexo, no pensamento, de uma realidade dada; na construção do conhecimento o homem não é um mero receptáculo, mas um sujeito ativo, um produtor que, em sua relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento esse mundo; o conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Esse conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito e os fenômenos de sua realidade. Nessas circunstâncias, é importante refletirmos sobre o papel da educação para a sociedade, e conseqüentemente, o papel da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas escolas, uma vez que se prega uma visão de sociedade esvaziada de situações que façam com que os alunos possam “conflitar” os fenômenos da realidade, e se adequar à força de trabalho que intensifica e cresce cada vez mais a ordem do capitalismo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos com essa produção científica, identificar quais as concepções de Educação e Educação Física presentes nas dissertações e teses, com a temática ‘escola’, dos docentes mestres e doutores que atuam na Universidade Federal de Alagoas – Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca, bem como quais os pressupostos ontológicos (que dizem respeito às concepções de homem, sujeito, sociedade e visão de mundo) estão presentes em cada produção. Para isso, utilizamos os instrumentos e técnicas de coleta, sistematização e análise de dados, como também tivemos suporte nas principais bases teóricas da Educação e da Educação Física.

A partir da compreensão dos pressupostos ontológicos presentes nas produções científicas, pudemos discutir acerca das problemáticas da Educação e da Educação Física, pois estes pressupostos estão diretamente associados ao tipo de projeto histórico presente na e para a sociedade à qual se pretende formar. Assim, consideramos que os indivíduos, essencialmente históricos, frutos das relações sociais, não devem estar alheios às discussões educacionais, porque delas devem advir às condições materiais históricas para que esses indivíduos se constituam humanos transformando assim, os fenômenos da sua realidade.

No que diz respeito à base teórica sobre a epistemologia, concebida como “Teoria Crítica do Conhecimento” (Gamboa, 1998, p. 144), Japiassu (1979, p. 33) ressalta que: “é ainda ela que faz com que o objeto da história das ciências seja um objeto não dado, mas um objeto construído, um objeto cujo inacabamento é essencial.” Buscamos a partir dos dados encontrados fazer uma análise crítica dos fenômenos estudados e dos nexos encontrados entre eles.

O objetivo histórico dessa pesquisa foi trazer reflexões que possam contribuir com pesquisas futuras na área da Educação e da Educação Física que estejam pautadas nas condições necessárias para a superação do modo como o capitalismo está organizado em nossa sociedade e, também na construção de um projeto histórico que esteja atrelado à superação da exploração do homem pelo homem.

Com relação às abordagens epistemológicas, constatamos a diminuição do número de pesquisas pautadas nas abordagens analíticas e positivistas e um aumento considerável das tendências fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, se compararmos à pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, da qual nos serviu de base para o presente estudo, realizada em 2016. Isso nos indica, o crescimento dos interesses dos pesquisadores e pesquisadoras nas problemáticas centradas em seus contextos sociais e históricos, superando assim uma visão “isolada” dos fenômenos das realidades pesquisadas.

No entanto, quando nos deparamos com as pesquisas empírico-analíticas analisadas podemos perceber o que Moraes, (2001, p. 11-13) denomina de “recuo da teoria”,

Talvez a causa mais imediata desta marcha-ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), particularmente — e sob a ameaça de perda de bolsas-de-estudo dos alunos —, o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrands e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses. (...) O recuo da teoria foi, tão somente, decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata — é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos (Jameson, 1988, p. 26).

Considerando a natureza histórica e os fatores sobre os quais as pesquisas desse grupo se desenvolveram, percebe-se que há a necessidade de alteração na relação dialética entre pesquisador e objeto pesquisado, uma vez que reforçam a perspectiva acrítica da lógica capitalista. Desse modo, há também um grande desafio de superar as discussões de aspectos técnicos da pesquisa e direcionar para debates e diálogos sobre os aspectos teórico-metodológicos, ontológicos e gnosiológicos da produção do conhecimento.

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas trazem discussões importantes sobre o âmbito escolar, mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física. As principais temáticas abordadas nessas pesquisas são: corpo, cultura, obesidade, prevenção, esporte, metodologias de ensino, interação entre os alunos, inclusão, Educação Física adaptada, etc. Essas temáticas determinam a identificação ou aproximação do pesquisador com os fenômenos da realidade e à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo os dados tornam-se concretos. Sobre a concreticidade presente nas pesquisas, Gamboa, 1998, p. 58, afirma que,

A concreticidade vai-se formando a um nível mais complexo, quando levamos em conta necessariamente elementos históricos que determinam a produção científica. Esses elementos são, entre outros, as condições econômico-políticas da produção da pesquisa, a formação técnica e teórica do pesquisador, determinantes decorrentes das opções administrativas de cada centro de pesquisa ou curso de Pós-Graduação, elementos relativos às políticas educacionais e de pesquisa e, em forma mais ampla, determinantes históricos da sociedade como um todo na qual se situa a pesquisa e na qual tem seu sentido e validade.

Isso nos leva à compreensão de que a produção do conhecimento é subsidiada por fatores econômicos, históricos, culturais e sociais que as determinam a partir de uma dada

realidade, onde se busca responder as problemáticas encontradas em cada um dos fenômenos estudados.

Nas pesquisas crítico-dialéticas estão colocados os instrumentos necessários para a superação da ordem capitalista, bem como ao formato de como ela se encontra no ambiente escolar. As pesquisas reconhecem a hegemonia das políticas neo-liberais inculcada nos processos de formação humana, à medida que também propõem uma luta contra-hegemônica pela superação do capital e pela superação da expropriação dos meios de produção.

Quando discutimos sobre as teorias da educação, é importante considerar que há tempos a Educação vem sofrendo modificações, e a escola, tem se tornado palco de ideologias, estas pertencentes ao poder dominante. Parafraseando Taffarel (2007, p.57), “a escola não pode se confundir com o comércio de diplomas no mercado educacional”. Portanto, os alunos devem perceber, através dos conhecimentos propostos, que há a possibilidade de participarem da construção de uma sociedade que supere os processos de dominação e poder sociais.

No que diz respeito à educação no Estado de Alagoas, temos um fator importante a ser considerado quando trazemos para discussão o formato das escolas de ensino integral da rede pública. Especificamente em Alagoas, atualmente se tem 116 escolas nesse formato (que não era a realidade histórica nas quais as pesquisas desse estudo foram desenvolvidas, à exceção de duas). As escolas da rede pública estadual atendem discentes, que em sua maioria, são filhos e filhas da classe trabalhadora. Os/As estudantes têm diariamente nove horas de estudos, divididos em Base Comum Curricular e Base Curricular Diversificada. Ao longo da semana são servidas quatro refeições por dia, distribuídas da seguinte forma (café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde). Os alunos frequentam a escola por incentivo dos pais e/ou responsáveis e muitas vezes é no ambiente escolar que eles encontram os subsídios necessários para suprir suas necessidades alimentícias, isso acontece devido ao alto número de integrantes na família e conseqüentemente à falta de verba suficiente, capaz de atender às necessidades da família. Esses dados estão sendo aqui colocados, para que possamos refletir sobre como a nossa sociedade está organizada e sobre como analisamos fatores como o processo de ensino-aprendizagem isolados dos dados da realidade.

Para alterarmos esses processos de produção, devemos pensar numa educação voltada para a superação do capital, voltada para a luta de classes, pois é também na escola que está posto o principal processo de formação humana. Aqui colocamos o ambiente escolar como o centro das discussões por se tratar também da temática central dessa pesquisa. No entanto, não

podemos esquecer que a universidade, assim como a escola, tem papel fundamental nessa construção do processo de formação humana. Gamboa (2009, p. 49), nos diz que,

A universidade, certamente, está integrada ao processo de desenvolvimento capitalista, e a escola, além de ser um importante mecanismo de discriminação social e regional e convergir para a reprodução das hierarquias sociais e regionais, também é um lugar importante para a qualificação da nova força de trabalho, para o treinamento e para a aprendizagem em diferentes níveis, necessários para o desenvolvimento do capitalismo.

O processo de transformação que, por vezes, o sistema educacional impõe às universidades e escolas, acaba esvaziando a prática pedagógica, e conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. A exemplo disso, em se tratando de Brasil, temos o que podemos chamar de “pacotes de ensino” para a educação, que desconsideram as realidades sociais nas quais cada universidade e escola está inserida, se pensarmos a partir da premissa de que vivemos num país plural, diverso, onde cada região possui as suas especificidades.

Contudo, essas transformações são na superfície do sistema, sua essência permanece a mesma: a dominação ideológica da elite econômica em todo o globo impulsionada pelos grandes conglomerados midiáticos (dominação esta para a qual contribui, conscientemente ou não, os diversos pós-modernismos); a alienação no processo produtivo que gera uma falta de autonomia e criatividade nos indivíduos; a acumulação desenfreada do capital que gera uma exploração cada vez maior, uma desigualdade econômica mais acentuada e uma miséria para aqueles que o sistema não é capaz de assimilar. (GAMBOA; MACHADO 2021, p. 49)

Assim, consideramos importante que as universidades e as escolas tenham em seus documentos, sejam eles referenciais ou diretrizes curriculares, projeto pedagógico, uma perspectiva clara de projeto histórico, que seja capaz de realizar uma reflexão sobre os meios e formas de lutas que devemos colocar em prática para conseguirmos uma transformação social e que conseqüentemente, nos forneça subsídios para pensarmos qual o tipo de ser humano que pretendemos formar, e para além disso, que os docentes se apropriem dessas concepções e possam objetivá-las em suas práticas pedagógicas.

A partir das produções científicas analisadas, em se tratando das teorias pedagógicas da Educação, consideramos ser de fundamental importância que os pesquisadores que se identificam com as teorias críticas da educação, possam se posicionar e explicitar suas opções teóricas, de acordo com as concepções e ideias que defendem, pois em se tratando especificamente do âmbito educacional, se não nos posicionarmos partindo das teorias que defendemos, ficaremos enquanto educadores, reproduzindo as ideias da classe dominante, impossibilitando a geração de novas formações sociais, novas perspectivas teóricas, econômicas e culturais.

Outro fator significativo que consideramos importante retomar aqui diz respeito à neutralidade do pesquisador em relação à análise dos fenômenos estudados. Sobre isso, Gamboa (1998, p. 64), nos diz que,

Ante o caráter multiparadigmático da pesquisa educacional e as discussões e debates sobre suas tendências, é possível encontrar propostas que sugerem a saída para o "impasse" procurando uma justaposição dos enfoques conflitantes, ou uma combinação que tome o que tem de bom em cada um, arranjando, assim, uma "síntese de posições diferentes em um todo coerente, intercomplementar, compreensivo" (Frigoto, 1975, p.69) Mas essa postura de ecletismo metodológico pressupõe o mito da imparcialidade do pesquisador e da neutralidade científica; pressupostos que estão sendo hoje contestados nas ciências humanas e sociais, onde o pesquisador dificilmente pode colocar-se como um observador neutro, "objetivo", e desvinculado dos fenômenos sociais e humanos que pesquisa. Seu posicionamento em uma sociedade e época concretas, sua situação como membro de um grupo ou classe social, necessariamente condicionam sua perspectiva intelectual e sua visão de mundo.

Portanto, ao conhecermos o sistema de produção da vida no qual estamos inseridos, para que possamos proporcionar, através da apropriação e objetivação dos conhecimentos uma transformação dos dados da realidade, o pesquisador deve delinear em suas produções, elaborações e interpretações, a sua visão de sujeito, de sociedade e de mundo, e estes devem atender às necessidades e interesses da classe trabalhadora, buscando a superação da mera autorreprodução do modo capitalista.

No que diz respeito à concepção de Educação Física devemos considerar a importância das relações sociais pautadas na luta de classes, da apropriação e objetivação dos conhecimentos sistematizados, das relações do indivíduo com sua natureza social e objetiva, fatores importantes, a serem considerados no processo de construção do conhecimento.

É importante ressaltar que ao tratarmos não somente o ensino da Educação Física nas escolas, mas de qualquer disciplina curricular obrigatória, se faz necessário definir um projeto pedagógico claro, e conseqüentemente um projeto histórico, sendo este um instrumento de ação valioso na luta de classes.

Os balanços já realizados em outras regiões, como os mencionados no item 1.2 dessa pesquisa são indicadores da ampliação do campo de pesquisa sobre a epistemologia da Educação Física. No entanto, ainda se faz necessário concentrar esforços no desenvolvimento de melhores condições para a consolidação das pesquisas, bem como, definir novas problemáticas que colaborem com o crescimento da produção do conhecimento em Educação Física, partindo da perspectiva do real, do concreto.

O concreto é inseparável da própria história do homem e da sua produção material. O concreto na investigação científica está permeado pelas condições históricas de sua produção com suas inter-relações materiais, científico-culturais, sociais e políticas. É concreto precisamente por ser um processo situado, datado e direcionado. (GAMBOA, 1998, p. 58)

Portanto, não são os resultados da produção do conhecimento que por si só vão modificar o modo de produção da vida, mas a alteração radical dos seus processos de produção – a alteração de sua base técnica e material – objetivadas na atividade produtiva.

Apesar do número de pesquisas na área da Educação Física com a temática escola ter aumentado ao longo dos anos, é importante ressaltar que se compararmos ao total de produções científicas pesquisadas (57), esse número ainda é bastante reduzido.

A falta de um grande número de pesquisas que tenha como objeto de estudo as problemáticas da Educação Física na escola, se deve, talvez, ao fato de a mesma ter passado, (continua passando), pelo que Sánchez Gamboa (2010) denomina de “flutuação epistemológica”. Isto se explica pelo fato de a Educação Física pertencer, historicamente ao âmbito educacional, mas que ao longo dos tempos, acabou por ser engendrada também ao âmbito das Ciências da Saúde.

Ao realizarmos essa pesquisa, foi possível observar que não está tudo perfeito e acabado no que diz respeito ao conhecimento científico produzido pelos docentes que atuam na Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca. Ao contrário, há muito o que pesquisar, questões a serem aprofundadas, conceitos a serem entendidos, assim como aqueles que também são apresentados nessa pesquisa, pois os conhecimentos aqui expostos não são permanentes e abrem possibilidades para novos estudos na área da Educação e da Educação Física.

Ao discutirmos a produção do conhecimento científico na área da Educação Física, corroboramos com a perspectiva apresentada por Albuquerque (2007, p. 137),

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

Portanto, as análises realizadas nessa pesquisa, não se esgotam aqui, devemos pensar e avançar na construção de conhecimentos que nos permitam intervir na realidade fazendo as interrelações necessárias entre a produção científica e a vida, tanto no âmbito educacional, quanto no social, econômico e cultural, nos tornando sujeitos com ações transformadoras da nossa própria realidade. Os resultados estão expostos e o desafio de novas pesquisas está posto.

## 7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.de O. **A produção de pesquisa em educação física, esporte e lazer com a temática escola no nordeste brasileiro (1982-2004):** possibilidades da educação para além do capital. Dissertação (Mestrado em Educação) - FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. 132p.

ALBUQUERQUE, J.; CHAVES, M.; OLIVEIRA, A.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; SILVA, T.; TAFFAREL, C. Sub-projeto de pesquisa: epistemologia da educação física: a produção de pesquisa no nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe). **Relatório Final PIBIC/UFAL/2002-2003.** Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, agosto, 2003.

ALBUQUERQUE, J.; CHAVES, M.; OLIVEIRA, A.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; SILVA, T.; TAFFAREL, C. A produção de pesquisa do nordeste brasileiro (estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2002. **Relatório Final PIBIC/UFAL/2003-2004.** Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, agosto 2004. Financiamento CNPq.

ALVES, C.; ALBUQUERQUE, J.; CHAVES, M.; OLIVEIRA, A.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; SILVA, T.; TAFFAREL, C. A produção de pesquisa do nordeste brasileiro (estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004. **Relatório Final PIBIC/UFAL/2004-2005.** Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, julho 2005. Financiamento CNPq.

ANDERY, M. A. et al. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: \_\_\_\_\_. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988. p 11 – 18. Disponível em: <pedagogosha.blogspot.com.br/2010/05/olhar-para-historia-caminho-para.html> Acesso em: 14 dez. 2013.

BAGRICHEVSKY, M. ; PALMA, A. ; ESTEVÃO, A. (Org.). **A saúde em debate na Educação Física.** Blumenau, SC: Edibes, 2003. 191p.

BARBOSA, R. K. R. S.; ALBUQUERQUE, J.; CHAVES, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A 'educação física escolar' na produção do conhecimento da educação física no estado de alagoas. **Relatório Final PIBIC/UFAL/2011-2012.** Educação Física, Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, julho 2012. Financiamento CNPq.

BRACHT, V. Por uma política científica para a educação física com ênfase na pós-graduação. Vitória, LESEF/CEFD/UFES. In: FÓRUM PERMANENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, promovido pelo CBCE e realizado na Unicamp nos dias 7 e 8 de agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=312>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jun. 2023.

CASTELLANI, L. F. **A Educação física no sistema educacional brasileiro percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. 198p.

CASTELLANI, L. F. **Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física**. Revista da EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM. 1997.

CHAVES, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. (Orgs.). **Prática pedagógica e produção do conhecimento em educação física & esporte e lazer** Maceió: EDUFAL, 2003. (LEPEL;UFAL;UFBA)

CHAVES, M. **A produção do conhecimento em educação física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas**. 2005. Tese (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 589p.

CHAVES, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa na educação física: epistemologias, escola e formação profissional**. Maceió: EDUFAL, 2009. 174 p.

ESCOBAR, M.; TAFFAREL, C. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. 2009. **Rascunho Digital**. Disponível em:<[www.faced.ufba/rascunho digital](http://www.faced.ufba/rascunho%20digital)>. Acesso em: 19 set. 2013.

FREITAS, L. C. Projeto histórico: ciência pedagógica e "didática". **Educação e Sociedade**. n. 27, p. 122-140, 1987.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. v. 16, n. 9, p. 3-14, 1994.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação Integral**: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce>>. Acesso em: 20 jun. 2023

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art01\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art01_41e.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2014.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos**: reflexões sobre a prática de ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 86-92. (excerto).

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**, t. III, Berlim, 1953, p. 870

OLIVEIRA, S. A de. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; CBCE, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010. 215 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.; CHAVES GAMBOA, M.; TAFFAREL, C. Produção do conhecimento em educação física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste. **Projeto Temático:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP. Proc. 2012/50019-7. Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. **Revista Motrivivência.** Florianópolis, ano 5. n. 5,6,7, p.34-46, dez. 1994.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998a. (Colección Mesa Redonda, 66).

SANTOS JÚNIOR, G. D.; ALBUQUERQUE, J.; CHAVES, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. O 'esporte' na produção do conhecimento da educação física no Estado de Alagoas. **Relatório Final PIBIC/UFAL/2011-2012:** educação física, Universidade Federal de Alagoas, *Campus* de Arapiraca, julho 2012. Financiamento CNPq.

SARCADO, Michele Silva. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil.** Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2013. 255 f.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008b. p. 11-22.

SILVA, W. J. L. **Crítica à teoria pedagógica da educação física:** para além da formação unilateral. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), FAGED, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 112 p.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

STEFANELI, Bruna Fradique et al. **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPACTO DO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - REGIÕES SUL E SUDESTE - NA FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE MESTRES E DOUTORES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.** In: XXV CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 2017. Campinas, Galoá, 2017.

TAFFAREL, C. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). **Atividade física:** uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 106-130.

TAFFAREL, C. Crítica às proposições pedagógicas da educação física. **Rascunho digital.** Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm>>. Acesso em: 14 out. 2013.

TAFFAREL, C. Política científica e produção do conhecimento na educação física/ciência do esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: CARVALHO, Y. M.(Org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física.** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, p. 50-59. 2007. 338p.

XAVIER, L. **Educação física:** saiba mais. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Livro, 2005.

**APÊNDICE A - PLANILHA II - DISSERTAÇÕES E TESES COM A TEMÁTICA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Número de Registro

Instituição de Ensino Superior – Curso de Educação Física que atua como docente

Nome do docente

Área de formação

Titulação da Pós-Graduação concluída

Ano de defesa da dissertação e/ou tese

Instituição de Ensino Superior da titulação

Título da pesquisa

Objetivo Geral

Conclusão Principal

## **ANEXO A - PROTOCOLO DE PREENCHIMENTO DA PLANILHA**

### **PROTOCOLO DE PREENCHIMENTO DAS PLANILHAS EXCEL RELATIVAS AOS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DA CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

#### **Arquivos necessários:**

- a) Planilha dos cursos de Educação Física em atividade nos estados do nordeste (planilha I)
- b) Planilha do levantamento dos nomes dos docentes (mestres e doutores) que atuam nos cursos de Educação Física nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. (Planilha II)
- c) Texto da dissertação ou tese (em brochura ou digitalizado) Acesso: <http://bdtd.ibict.br/> ou nas bibliotecas digitais das IES, ou dos programas de Pós-graduação onde a tese ou dissertação foi defendida.
- d) Curriculum Lattes do Pesquisador :<http://lattes.cnpq.br/>;
- e) Planilhas excel: instrumento de registro da caracterização da produção científica (Planilhas III – A; III-B; III-C )

#### **Processo de preenchimento**

- a) Dados sobre o estado e instituição e sigla onde atua o pesquisador: tomar da planilha dos cursos de Ed. Física em atividade (Planilha I)
- b) Dados de identificação da pesquisa: tomar da planilha do levantamento dos nomes dos docentes (Planilha II)
- c) Dados sobre o pesquisador (formação, vinculação a grupo de pesquisa): tomar do curriculum Lattes, Link na planilha do levantamento dos nomes dos docentes (Planilha II)
- d) Dados sobre a caracterização da pesquisa: tomar do texto completo da dissertação ou tese

## Instruções gerais

A coleta será realizada em três planilhas Excel. (III-A; III-B; III-C)

Planilha III-A. Caracterização da produção (demográfica: identificação da população).

Planilha III-B. Registro de característica epistemológicas das pesquisas, e

Planilha III C, Registro de referências/citações

## Instruções para preenchimento das planilhas III-A; III-B e III-C

- Nenhuma coluna deve ser deixada em branco. Quando não encontrar a informação na Tese/Diss. preencher com NC (não consta);

A primeira coluna, denominada "Código de registro" é para ser preenchida com um número para cada trabalho. Se um autor tiver mais de um trabalho, ele terá dois números.

- Não usar o recurso "marcar coluna" e pedir para "ordenar". Isto causará efeito "cascata" nas outras colunas. Colete tudo sem se preocupar se está em ordem alfabética ou qualquer outra.

- Observar a grafia. É preciso manter exatamente igual os registros dos nomes de autores. Um acento a mais ou a menos influirá nos resultados, por isso é preciso bastante cuidado no momento de "colar" ou "digitar" um campo. Exemplo: Autor chamado Sousa (com s) tem de ser escrito sempre assim. Se você colocar Sousa (com s) em um lugar e Souza (com z) no outro e são os mesmos autores, isto influirá nos resultados, pois serão considerados autores diferentes.

## Planilha III-A

### Caracterização da produção (demográfico)

#### Campos

**A. Código do registro** ou N° da ficha (dado a ser preenchido pela equipe coordenadora, considerando o estado e a sequência numérica dos registros nesse estado). O código será atribuído considerando a sequência por estado. Exemplo – AL001, em que AL é a sigla do estado de Alagoas e 001 é o primeiro registro, considerando três dígitos para até 999 registros por estado. Esse mesmo código será utilizado nas três planilhas, correspondendo à mesma pesquisa.

**B. Estado:** onde atua o pesquisador, Dado tomado do anexo II. Utilizar a sigla do estado.  
Exemplo: Alagoas - AL

**C: Sigla da IES:** Instituição do Ensino Superior – IES, onde atua o pesquisador, dado tomado do anexo I que contem a planilha de cursos de Ed. Física em atividades nos estados do nordeste.

**D: Código do curso:** de Educação Física, onde atua o pesquisador, dado tomado do anexo I

**E: Nome do autor** da dissertação ou tese que está sendo analisada (Coleta do nome no Banco da CAPES e conferir com o registro utilizado no Currículo Lattes). Se estiver diferente, privilegiar o registro do Curriculum Lattes (Verificar grafias, abreviações e acentos)

**F: Sexo do autor:** registrar M para masculino e F para Feminino. Prestar atenção para nomes que podem ser utilizados por homens e mulheres: Exemplo: Ivair. Nesses casos, vale conferir no campo “sexo” no currículo Lattes.

**G: Endereço curriculum Lattes.** Tomar o link registrado no anexo II, ou procurar na plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/> na busca de currículos. Digitalizar o nome do docente registrado no anexo II. Uma vez aberto o curriculum, no final da página de inicial aparece o ID do currículo Lattes – sequência de números após o endereço. Por exemplo: <http://lattes.cnpq.br/7263318849588556> o ID 7263318849588556. Na planilha, marcar a coluna e formatá-la como “texto” e colocar a sigla ID antes do número, ou seja: ID 7263318849588556

**H: Área de formação graduação.** Tomar dado da plataforma Lattes. Caso tenha duas graduações, priorizar a área da Educação Física ou a 1ª graduação. Ou nada consta (NC).

**I: Nível pós-graduação (M/D/** Registrar o nível a que corresponde à dissertação ou tese que está sendo analisada. Nos casos em que o mesmo docente tenha mais de uma pesquisa a ser analisada, será necessário fazer um registro por cada dissertação ou tese concluída. Dado tomado no texto completo da dissertação ou tese. Os dados devem ser coletados no banco de teses da CAPES ou na BDTD (<http://bdtd.ibict.br/>). A partir do texto completo podem ser confirmadas as informações. M = Mestrado; D = Doutorado. (Outras opções como mestrado profissionalizante ou pós-doutorado não serão consideradas, já que não existem padrões para os relatórios ou sumula de textos).

**J: IES da Pós-graduação:** Sigla da instituição onde foi defendida a dissertação ou tese que está sendo analisada. Dado tomado no texto completo da dissertação ou tese (utilização de sigla com legenda).

**K. Área (s) de conhecimento** – Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES ou no texto completo da dissertação ou tese (ver página da ficha catalográfica). Se houver mais de uma área, separá-las por ponto e vírgula.

**L. Linha (s) de pesquisa:** Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Se houver mais de uma área, separá-las por ponto e vírgula. Caso não tenha registro colocar: NC: (nada consta)

**M. Agência de Fomento (bolsa):** Registrar conforme aparece no texto da tese ou dissertação (setor de agradecimentos), ou conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Se houver mais de uma agência separá-las por ponto e vírgula. Caso não tenha registro colocar: NC: (nada consta)

**N: Título da dissertação ou tese** que esta sendo analisada. Registrar conforme aparece no conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou Banco de Teses da CAPES.

**O: Ano de defesa.** Registrar conforme aparece no texto ou no Banco de Teses da CAPES. Ou nada consta (NC).

**P. Orientador.** Nome completo do orientador da pesquisa que está sendo analisada. Registrar conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou no Banco de Teses da CAPES.

**Q. Sexo do(a) orientador(-a):** registrar M para masculino e F para Feminino. Prestar atenção para nomes que podem ser utilizados por homens e mulheres: Exemplo: Ivair. Nesses casos, vale conferir no campo “sexo” no currículo Lattes.

**R. Co-orientador (a)** – Nome completo do co-orientador (a) da pesquisa que está sendo analisada. Registrar conforme aparece no Banco de Teses da CAPES. Nos casos em que não houver co-orientador, preencher com NC (não consta).

**S. Sexo do(a) co-orientador(-a):** registrar M para masculino e F para Feminino. Prestar atenção para nomes que podem ser utilizados por homens e mulheres: Exemplo: Ivair. Nesses casos, vale conferir no campo “sexo” no currículo Lattes. Ou nada consta (NC).

**T: Localização eletrônica do resumo da dissertação ou tese** –(endereço eletrônico). (banco de teses da CAPES, ou na página do programa de pós-graduação onde foi defendida).

**U: Localização do texto completo da dissertação ou tese:** (endereço eletrônico, ou link de acesso);

---

## **Planilha III-B**

### **Análise Epistemológica**

#### **Campos:**

**A. Código do registro ou N° da ficha (dado a ser preenchido pela equipe coordenadora, considerando o estado e a sequência numérica dos registros nesse estado).** O código será atribuído considerando a sequência por estado. Exemplo – AL001, em que AL é a sigla do estado de Alagoas e 001 é o primeiro registro, considerando três dígitos para até 999 registros por estado. Esse mesmo código será utilizado nas três planilhas, correspondendo à mesma pesquisa.

**B: Nome do autor da dissertação ou tese que está sendo analisada** (Coleta do nome no Banco da CAPES e conferir com o registro utilizado no Currículo Lattes). Se estiver diferente, privilegiar o registro do Curriculum Lattes (Verificar grafias, abreviações e acentos)

**C: Título da dissertação ou tese que esta sendo analisada.** Registrar conforme aparece no conforme aparece no texto da tese ou dissertação, ou Banco de Teses da CAPES.

**D: Resumo:** Transcrição do texto completo do resumo, dados tomados do texto completo da dissertação ou tese, ou no banco de teses da CAPES, ou na página do programa de pós-graduação onde foi defendida. (link, arquivos de resumos).

**E: Palavra-chave 1** Registro coletado na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 5ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente. Ou nada consta (NC).

**F: Palavra-chave 2.** Registro coletado na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 5ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente. Ou nada consta (NC).

**G: Palavra-chave 3.** Registro coletado na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 5ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente. Ou nada consta (NC).

**H: Palavra-chave 4.** Registro coletado na folha de resumo da dissertação ou tese ou na ficha catalográfica. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 5ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente.

**I: Palavra-chave 5.** Registro coletado no Banco de Teses da CAPES ou na ficha catalográfica da dissertação ou tese. Caso não tenha, colocar NC (não consta). Considerar as palavras-chave na sequência da 1ª a 5ª. Registrar cada palavra-chave em uma coluna independente.

**J: Principais temáticas tratadas.** Síntese, considerando o resumo e as palavras-chave (dado a ser preenchido pela equipe coordenadora, considerando, ou não, a classificação de GTTs do CBCE, ou, uma classificação elaborada *aposteriori*)

**K: Definição do problema/ questão principal.** Dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou do conteúdo resumido (p xx). Ou nada consta (NC).

**L: Objetivo principal:** Dado tomado do resumo ou da introdução no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou referência. Ou nada consta (NC).

**M: Tipo de pesquisa (metodologia predominante).** Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**N. Fontes de coleta de dados.** Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar a(s) página(s) da citação ou do conteúdo (resumido). Ou nada consta (NC).

**O: Origem dos dados e ou informações.** Registrar a Sigla do Estado onde foram coletados os dados e/ou as informações, no caso de pesquisa empírica. Registrar a página da citação ou da referência. Exemplo: AL (estado de Alagoas), ou no caso não ter dados empíricos localizados nos estados, registrar NC (não consta).

**P: Pesquisa bibliográfica ou documental.** Opção de registro quando o campo anterior (O) não tem origem empírica de dados e trata de problemas gerais: **PG**, ou de pesquisa bibliográfica: **PB** ou pesquisa documental: **PD**, sem localização geográfica específica. Ou nada consta (NC).

**Q: Técnicas predominantes na coleta de dados.** Instrumentos e/ou técnicas utilizadas na coleta de informações. Destacar as mais importantes. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**R: Técnicas ou formas de tratamento dos dados:** Formas de organização, agrupamento, ou sistematização dos dados. Dependendo do tipo de pesquisa, podem ser utilizadas técnicas estatísticas ou de análise do discurso, etc. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**S: Principais resultados:** Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC).

**T: conclusão principal:** Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a página da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**U: Principais recomendações:** recomendações ou propostas de mudança ou intervenção. Dado tomado do resumo, ou das conclusões no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC).

**V: Teorias utilizadas ou elaboradas.** Referenciais teóricos, categorias de análise e/ou, conceitos-chave-utilizados na interpretação dos resultados. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou do resumo dos conteúdos. Ou nada consta (NC).

**W: Críticas a outras teorias ou interpretações:** Dado tomado do capítulo relativo ao referencial teórico, interpretação de resultados ou conclusões. Registrar as expressões utilizadas pelos autores e registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência, ou nada consta (NC).

**X: Concepção de ciência:** que é anunciada, defendida e que sustenta o processo de pesquisa. Dado tomado da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD. Com as palavras "ciência"; "conhecimento científico" e outros sinônimos; b) destacar os parágrafos que contextualizam o termo; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido, ou as expressões utilizadas pelos autores, ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou das referências. Ou nada consta (NC).

**Y: Critérios de cientificidade** ou de prova científica: Dado tomado da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD. Com as palavras "cientificidade", "rigor científico", "prova científica" "comprovação" ; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar as expressões utilizadas pelos autores (citação) ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**Z: Critérios de objetividade e/ou subjetividade:** ou pressupostos gnosiológicos, relativos à relação entre objeto e o sujeito. Predomínio de dados empíricos objetivos ou da interpretação subjetiva. Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo à metodologia no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos programas PDF ou WORD. Com as palavras: "sujeito"; "subjetividade"; "subjetivo"; "objeto"; "objetividade" "neutralidade", ou palavras afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante, registrando as expressões utilizadas pelos autores (citações) ou uma síntese. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**AA: Concepção de temporalidade/historicidade** (periodicidade do registro dos dados). Alternativas do registro no presente conjuntural, tempo curto, tempo longo, análise sincrônica, diacrônica, etc. fixação, evolução, transformação dos objetos ou fenômenos estudados. Dados tomados, da introdução ou capítulos relativos à metodologia e referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando "localizar" dos

programas PDF ou WORD. Com as palavras: “tempo”; “duração”; “história”; “historicidade”, “temporalidade”; “período”; “periodização”; “evolução”; “transformação”, ou palavras afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. Registrar as expressões utilizadas pelos autores ou uma síntese. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**AB: Concepção de espaço e movimento** ou pressupostos relativos à localização dos fenômenos ou objetos estudados e às especificidades relacionadas com seu movimento e interação com os contextos e entornos onde se situam. Dados tomados, da introdução ou capítulos relativos à metodologia e referencial teórico. Recomenda-se: a) utilizar o comando “localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras. “lugar”; “situação” “espaço”; “cenário”; “contexto”; “entorno”; “movimento”; “dinâmica” “trajetória” “trajeto”; “percurso”; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. Registrar as citações ou, as expressões utilizadas pelos autores, ou uma síntese. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência. Ou nada consta (NC).

**AC: Concepção de homem/sociedade:** Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando “localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras “homem”, “sociedade”, “ser social”; “indivíduos”; “sujeitos” “ator” “comunidade” “coletividade”. ou outros termos afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou, as expressões utilizadas pelos autores, ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência, ou nada consta (NC).

**AD: Concepção de educação.** Dado tomado da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando “localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras: “Educação”; “formação”; “capacitação”; “treinamento”; ou outros termos afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou, as expressões utilizadas pelos autores, ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou das referências. Ou nada consta (ND)

**AE: Concepções de Ed. física:** Dado tomado do resumo, da introdução ou capítulo relativo ao referencial teórico no texto completo da dissertação ou tese. Recomenda-se: a) utilizar o comando “localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras “corpo”, “corporeidade”,

ou outros termos próprios do campo, tais como “atividade física”; “saúde”, qualidade de vida” “rendimento”; “esporte”; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou, as expressões utilizadas pelos autores, ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou da referência.Ou nada consta (NC).

**AF: Abordagem Epistemológica predominante;** Síntese, considerando o tipo de pesquisa, técnicas, critérios de cientificidade, critérios de subjetividade/objetividade, pressupostos gnosiológicos e ontológicos.Recomenda-se: a) utilizar o comando ”localizar” dos programas PDF ou WORD. Com as palavras “Epistemologia”, ”abordagem”, “paradigma”, “modelo científico”, “tendência científica”; “corrente teórica”, “perspectiva epistemológica”, ou outros termos afins; b) destacar os parágrafos que contextualizam esses termos; c) selecionar o sentido predominante. d) registrar esse sentido ou, as expressões utilizadas pelos autores, ou uma síntese das principais concepções. Registrar em parênteses a(s) página(s) da citação ou das referências.Ou nada consta (NC). (dado a ser preenchido pela equipe coordenadora, considerando, a classificação acumulada em outras pesquisas epistemológicas, ou, uma classificação elaborada *aposteriori*).

**AG: Data de registro:** registro da data do preenchimento da planilha com dados sobre a tese ou dissertação analisada.

**AH: Pesquisador responsável pelo registro.** Nome do pesquisador ou equipe responsável pelo registro de dados sobre a tese ou dissertação analisada.

**AI: Supervisão.** Pesquisador Associado ou Principal responsável pela assessoria nos registros.

---

## Planilha III-C

### Análise bibliométrica

#### Orientações gerais

A primeira coluna, denominada “Código do registro ou N° da ficha” será o mesmo utilizado nas Planilhas III-A e III-B, repetindo-o o número de vezes que for necessário quanto aos autores citados no referencial teórico daquele trabalho. Considerar as páginas das referências, ou bibliografias e selecionar os autores e obras que se destacam na composição do referencial

teórico (ver capítulos relativos ao referencial teórico e à interpretação de resultados). Ao preencher esta planilha considerar: o autor citado, título do trabalho e as fontes bibliográficas (Livros, periódicos, anais, etc.) nas quais os trabalhos citados foram publicados (normas de Referências ABNT)

Quando o autor da dissertação ou tese citar várias vezes o mesmo trabalho de um determinado autor, este será inserido apenas uma vez na planilha de referências. Já quando citados trabalhos distintos desse mesmo autor, este será inserido na planilha o número de vezes em que for citado.

### **Campos**

**A. Código do registro ou N° da ficha.** Esse mesmo código será utilizado nas três planilhas (III-A; III-B e III-C, correspondendo à mesma pesquisa.

**B: Análise de Citações** - Referências bibliográficas dos autores que fundamentam a interpretação -referência retirada do trabalho (registrar cada referência em uma linha da planilha.

**C: Tipologia documental da referência:** **L:** livro; **C:** capítulo de livro, **A:** artigo; **T:** trabalhos em eventos; **D:** documento histórico (fonte primária); **I:** documento retirado da internet; **N:** normas e legislação; **R:** relatórios; **O:** outros (fac-similes, blog, etc.).

**ANEXO B - PLANILHA I - NÚMERO E LISTA DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS  
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS A. C. SIMÕES E CAMPUS ARAPIRACA**

Número de Registro

Estado

Instituição de Ensino Superior – Curso de Educação Física que atua como docente

Nome do docente

Área de formação

Titulação da Pós-Graduação concluída

Ano de defesa da dissertação e/ou tese

Instituição de Ensino Superior da titulação

Área do Programa de Pós- Graduação

Título da pesquisa

Palavras-chave da pesquisa

Localização eletrônica do resumo

Localização eletrônica do texto completo

Titulação em andamento

Endereço Lattes

Data de atualização do Lattes

Data do Registro