

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL LOUREIRO DE MELO

AS TENDÊNCIAS ONTO-EPISTEMOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARAENSES

RAFAEL LOUREIRO DE MELO

AS TENDÊNCIAS ONTO-EPISTEMOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARAENSES

Dissertação de Mestrado apresentada na Linha de Pesquisa de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Damião Oliveira Bezerra.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M528t Melo, Rafael Loureiro de

As tendências onto-epistemológicas da produção do conhecimento em Educação Física: análise de dissertações das universidades públicas paraenses / Rafael Loureiro de Melo. - 2018 127 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Orientação: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

1. Educação Física. 2. Epistemologia. 3. Ontologia. 4. Produção do Conhecimento. I. Oliveira, Damião Bezerra, *orient.* II. Título

CDD 370

RAFAEL LOUREIRO DE MELO

AS TENDÊNCIAS ONTO-EPISTEMOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARAENSES

Dissertação de Mestrado apresentada na Linha de Pesquisa de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em: 17 / 08 / 2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Avaliador Interno)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Avaliadora Externa)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Aos meus pais, **Maria** e **Francisco**, que desde jovens tiveram que alimentar, abrigar e amar dois filhos (eu e Adriana). Trabalhadores, que dedicaram a vida pela educação desses filhos, nos mostrando o que é o amor, a lealdade, a solidariedade e o companheirismo. Dedico-lhes esta conquista. Obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família, "Loureiros" e "Melos", em especial a meus pais, Francisco e Maria do Socorro.

Ao amor da minha vida *Tháryn Machado* que sempre me acompanhou nas horas mais difíceis e nos dias mais lindos. Grato pelo amor e companheirismo construídos por todos esses anos.

Ao meu estimado orientador e professor *Damião Bezerra Oliveira*, pois sem seu incentivo e solidariedade não teria concluído esta etapa da minha vida. Serei eternamente grato!

Aos professores *Waldir Ferreira de Abreu* e *Ivanilde Apoluceno de Oliveira*, por aceitarem o convite para a banca examinadora e pelas contribuições cruciais para este trabalho.

Aos meus tios *Francisco Sampaio* e *Ana Melo* pelo carinho e apoio nos momentos difíceis. Às minhas tias *Heliana Loureiro* e *Antônia Marly Loureiro* pela solidariedade em momentos de necessidade. Aos meus tios *Marcelo Nassar* e *Ana Cristina Melo* pelo apoio, imprescindível, para meu ingresso na universidade pública. Muito obrigado!

Aos amigos do *Grupo Lepel/UFPa*, especialmente para *Ney França*, meu eterno orientador e melhor amigo, e para *Joselene Mota* pela camaradagem e ensinamentos, exemplos de luta pela emancipação da humanidade;

Aos meus sogros e amigos *Josimar Batalha* e *Eleonora Machado*, pelo imprescindível apoio nesta caminhada, que ambos acompanharam de perto. Muito Obrigado!

Aos docentes, discentes e técnicos do *PPGED/UFPA*, especialmente para as professoras *Sônia Araújo* e *Vera Jacob*, pois sem a compreensão de todos e todas eu não conseguiria dar continuidade ao presente trabalho. Muito Obrigado!

Pensei que Argos e eu participávamos de universos diferentes; pensei que nossas percepções eram iguais, mas que Argos as combinava de outra maneira e construía com elas outros objetos; pensei que talvez não houvesse objetos para ele, mas um vertiginoso e contínuo jogo de impressões brevíssimas.

(O imortal, Jorge Luis Borges)

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A transição para a cientificidade pode tornar mais consciente e mais crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou até mesmo fazê-la desaparecer.

(Grande ontologia, György Lukács)

RESUMO

O presente estudo tem como temática a análise epistemológica da produção do conhecimento científico em Educação Física. Objetivou-se identificar e analisar quais as tendências onto-epistemológicas da produção do conhecimento em Educação Física a partir das noções de ciência e conhecimento das dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) das Universidades Públicas do estado do Pará (UFPA e UEPA). O desenvolvimento deste estudo se deu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apresentando três frentes para sua condução: 1) Coleta das dissertações: foi organizada a partir dos sites dos referidos programas (PPGED/UFPA e PPGED/UEPA), sendo coletadas vinte e três (23) dissertações defendidas até 2015; 2) Fundamentação teórica: subsidiou a apropriação do arcabouço teórico e filosófico e os lineamentos para uma abordagem analítica onto-epistemológicas da produção do conhecimento; aderimos à perspectiva da ontologia crítico-realista vindicada por Lukács (1979; 2010; 2012) e Bhaskar (1977; 1986; 1993), fundamentada no marxismo; 3) Seleção e análise: selecionamos nove (9) dissertações dentre as 23 coletadas; a análise tomou as 9 dissertações em seu conteúdo textual, desenvolvendo a abordagem analítica na correlação do material empírico com o referencial teórico estudado. Em nossos resultados, constatamos que as quatro (4) dissertações analisadas no primeiro bloco apresentaram diferentes matrizes epistemológicas de caráter antirrealista – Teoria da Complexidade, Abordagem Sistêmica-Fenomenologia, Pósestruturalismo e Dialética-Hermenêutica-Multiculturalismo –, mas comungam de uma mesma imagem de mundo implícita, a qual denominamos de ontologia empirista. As cinco (5) dissertações analisadas no segundo bloco compartilham de uma matriz epistemológica realista – Materialismo Histórico-Dialético – que pressupõe uma ontologia realista explícita.

Palavras-chave: Educação Física. Epistemologia. Ontologia. Produção do conhecimento. Realismo e antirrealismo.

ABSTRACT

The present study has as its theme the epistemological analysis of the production of scientific knowledge in Physical Education. The work aim of this study was to analyze and identify the onto-epistemological tendencies of the production of knowledge in Physical Education, based on the notions of science and knowledge of the dissertations defended in the Postgraduate Programs in Education (PPGEDs) of the State Public Universities of Pará (UFPA and UEPA). The development of this study was done through bibliographical and documentary research, presenting three fronts for its conduction: 1) Collection of the dissertations: it was organized from the sites of the mentioned programs (PPGED/UFPA and PPGED/UEPA), being collected twentythree (23) dissertations defended until 2015; 2) Theoretical basis: it subsidized the appropriation of the theoretical and philosophical framework and the guidelines for an onto-epistemological analytical approach to the production of knowledge; we adhere to the perspective of the critical-realist ontology vindicated by Lukács (1979, 2010, 2012) and Bhaskar (1977, 1986, 1993), based on Marxism; 3) Selection and analysis: we selected nine (9) dissertations out of the 23 collected; the analysis took the 9 dissertations in its textual content, developing the analytical approach in the correlation of the empirical material with the theoretical referential studied. In our results, we found that the four (4) dissertations analyzed in the first block presented four different anti-realist epistemological matrices - Theory of Complexity, Systemic Approach-Phenomenology, Post-structuralism and Dialectic-Hermeneutics-Multiculturalism – but they share the same implicit world image, which we call the empiricist ontology. As five (5) dissertations analyzed in the second block share a matrix - Historical-Dialectical realistic epistemological Materialism - that presupposes an explicit realist ontology.

Keywords: Physical Education. Epistemology. Ontology. Knowledge production. Realism and antirealism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Grupos de pesquisa na área da Educação Física no estado do Pará80
Quadro 2 –	As 8 dissertações defendidas no PPGED/UFPA, em suas respectivas Linhas de Pesquisa e ano de defesa82
Quadro 3 –	As 15 dissertações defendidas no PPGED/UEPA, em suas respectivas Linhas de Pesquisa e ano de defesa82
Quadro 4 –	Identificação das 09 dissertações selecionadas de acordo com o programa, autoria, Linha de Pesquisa e ano de defesa88
Quadro 5 –	Apresentação da amostra de acordo com a autoria, matriz epistemológica e ontologia103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Total de mo	e doutores				•	•			
Tabela 2 –	Distribuição	dissertações	s de	e aco	rdo	com o	os as	t	emátio	cas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte

ICED - Instituto de Ciências da Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
LINEAMENTOS PARA A ANÁLISE ONTO-EPISTEMOLÓGICA DA PRO	DUÇÃO DO
CONHECIMENTO	24
2.1 ONTOLOGIA E CONHECIMENTO	26
2.2 A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA BURGUESA E O RE	LATIVISMO
CONTEMPORÂNEO	37
2.2.1 O "esvaziamento" do real e fetichização do existente	37
2.2.2 O pós-positivismo e a agenda da pós-condição contemporânea	49
2.3 PARA UMA CLASSIFICAÇÃO ONTO-EPISTEMOLÓGOCA DA I	PRODUÇÃO
CIENTÍFICA	56
S A GÊNESE DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃ	ĬO EÍSICA
BRASILEIRA: CONDICIONANTES IDEAIS E MATERIAIS	
3.1 A GÊNESE DA "CRISE" DE IDENTIDADE E AS PROPOSIÇÕES INTEL	
3.2 A CONSOLIDAÇÃO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO E SEUS CONDIC	
DEAIS	
3.3 OS CONDICIONANTES MATERIAIS DA CRISE EPISTEMOLÓGICA: E	
REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇ	
IO PARÁ	
1.1 APRESENTAÇÃO E SELEÇÃO DA AMOSTRA	
2.2 ANÁLISE DA AMOSTRA	
4.2.1 Ciência e conhecimento na perspectiva antirrealista	
4.2.2 Ciência e conhecimento na perspectiva realista	
.3 TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO	FISICA.107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	
NEXO	125

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Esta compreende investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades, tendo como um de seus objetos de estudo a história sócio-cultural do pensamento educacional produzido na América Latina. Por consequência, é mister principiar esta seção sublinhando o tema ao qual nossa pesquisa está inserida: análise epistemológica da produção do conhecimento científico em Educação Física na pósgraduação stricto sensu no estado do Pará.

Primeiramente, é necessário notar que a universidade brasileira aparece como um *lócus* privilegiado tanto da socialização do conhecimento quanto da sua produção sistematizada a partir do momento em que o Estado, juntamente com os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), percebeu a "[...] necessidade de institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação e de sua integração ao sistema nacional de ciência e tecnologia". (BRASIL, 2010, p. 27) ¹.

Ademais, a pós-graduação stricto sensu é o espaço sui generis da formação do professor-pesquisador, produtor de conhecimento científico, que atua também no ensino e na extensão da práxis universitária. Portanto, é um local propício à descoberta científica, assim como, aos debates sobre esse conhecimento produzido:

É o espaço institucional por excelência, a partir do qual emana a teoria e a crítica e de onde se definem as coordenadas materiais de sua produção. Deve ser âmbito de ação que permita apreender a dialética existente entre determinação objetiva e agência individual na própria produção da ciência. (HOSTINS, 2013, p. 416).

-

Os PNPGs e o modelo de avaliação da pós-graduação introduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não se põem sem contradições e críticas dos pesquisadores. A instituição dos planos e avaliações foi perpetrada por reformas políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990 que consubstanciaram mudanças nas formas de financiamento, exigência de eficiência controlada pelos sistemas avaliativos e relações estreitas com o setor produtivo (relação público-privado). (HOSTINS, 2013). Segundo Furtado e Hostins (2014) as críticas ao sistema de avaliação da CAPES apresentam três eixos: 1) o caráter homogeneizador, apontando que um modelo único de avaliação não é capaz de avaliar programas tão heterogêneos e diversificados; 2) o quantitativismo/produtivismo priorizado pelo atual modelo de avaliação, uma busca cada vez maior por produção e, por consequência, uma competição exacerbada entre os docentes e os programas; 3) o aligeiramento da formação dos discentes, a ênfase na produção internacional e a dicotomia entre qualidade *versus* quantidade da produção científica.

Mesmo sabendo a importância da mediação destas determinações objetivas – político-institucionais e formativas – nas quais a universidade e o pesquisador estão imersos, nosso estudo tem por foco essa agência individual da produção do conhecimento científico. Por conseqüência, nosso objeto de estudo é o conhecimento científico produzido em nível stricto sensu, mais especificamente, dissertações e/ou teses produzidas no campo da Educação Física.

Após uma sondagem em revistas científicas específicas da área e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou-se que não existem pesquisas epistemológicas em nível *stricto sensu* que incidem sobre a produção do conhecimento (dissertações ou teses) em Educação Física no Estado do Pará ou na região Norte. Portanto, nosso estudo se coloca enquanto pioneiro no que tange a particularidade desse tipo de pesquisa.

Ao percebermos a ausência desses estudos sobre as pesquisas científicas nesta área, visualizamos a oportunidade e a necessidade de dar continuidade ao estudo iniciado em monografia de conclusão de curso, intitulado *Crise de identidade na Educação Física e regência epistemológica da subjetividade*. Nesse trabalho procuramos analisar a gênese, desenvolvimento e consolidação do debate epistemológico no interior desta área, seus condicionantes sócio-econômicos e históricos mais gerais e as matrizes teórico-metodológicas dos principais autores, que apresentam como objeto de estudo a produção do conhecimento a partir da pesquisa epistemológica (MELO, 2014).

Partimos do pressuposto de que a pesquisa científica não é uma atividade individual em si, mas deve ser desenvolvida de forma coletiva no sentido de que também deve haver superações que conservem os lineamentos conquistados no desenvolvimento do conhecimento. Sendo assim, este estudo é constitutivo e complemento de uma pesquisa mais ampla que se encontra em fase de desenvolvimento no grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/UFPA), especificamente na sua linha de pesquisa Produção do Conhecimento.

Posto isso, a pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre as produções científicas em Educação Física. A perspectiva é poder também contribuir com o diagnóstico do estágio em que se encontra o fazer científico das pesquisas stricto sensu em Educação Física na região Norte do país,

buscando visualizar o possível potencial do fazer científico da área nos estados da região².

É somente a partir desta primeira aproximação, de uma análise sobre as pesquisas científicas (dissertações e teses) em Educação Física no Pará, acumulando, assim, conhecimento para o estudo da região Norte, que será possível compreender o desenvolvimento e consolidação acadêmico-científica da área na região. Entendemos, pois, que a necessidade desta pesquisa está para além da particularidade das problemáticas epistemológicas, pois, como nos indica Taffarel (2014, p. 2, grifo do autor):

Trata de demonstrar o *ponto de partida - o real concreto,* da reflexão e do estudo que são as problemáticas vitais relacionadas ao processo de humanização e de manutenção da existência humana, o que implica em reconhecer necessidades vitais como, por exemplo, a necessidade humana de acessar o conhecimento clássico, cientificamente elaborado, bem como, os meios de produção destes conhecimentos científicos que requerem, por um lado capacidades cognoscitivas e, por outro, domínio do aparato teórico metodológico, instrumental, sem o que não se desenvolve a ciência.

No Brasil, as pesquisas que apresentam como objeto de estudo a produção acadêmico-científica da Educação Física tiveram seu início a partir da década de 1980. Neste momento, os estudos delineavam as classificações temáticas das subáreas (fisiologia do esporte, medicina esportiva, biomecânica, etc.) que mais concentravam essa produção, sendo fortemente marcadas pelas ciências biológicas e naturais.

Entretanto, foi somente a partir da década de 1990 que essas *pesquisas* sobre as pesquisas deram um salto qualitativo, pois, neste segundo momento, passaram a perquirir no conhecimento produzido as chamadas *matrizes epistêmicas* ou teórico-metodológicas, isto é, as diferentes vertentes e concepções do pensamento científico-filosófico moderno. Este salto acabou configurando no que hoje denominamos de análises epistemológicas da produção do conhecimento em Educação Física.

Esse segundo período foi possível devido alguns aspectos associados também à produção científica, mais especificamente ao expressivo crescimento da produção de dissertações e teses, juntamente com a criação de alguns programas

•

² Encontra-se em processo de elaboração uma pesquisa que trata a produção do conhecimento na região Norte do Brasil, com o objetivo de analisar o impacto do sistema de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste na formação de mestre e doutores que atuam nas Instituições de Ensino Superior da região Norte. Este estudo está sob a responsabilidade dos pesquisadores Silvio Sánchez Gamboa e Márcia Chaves e dos núcleos do grupo de pesquisa LEPEL dos estados dessa região.

de pós-graduação na área, concentrados no eixo sudeste-sul do país. Mas segundo Silva (2005), o que também se mostrou decisivo, para o desenvolvimento da pesquisa, propriamente epistemológica, foram as apropriações de diferentes fundamentações teóricas advindas das ciências humanas no *fazer* científico da área:

Durante os anos de 1990, observa-se um maior interesse dos autores na adoção de outros referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento das teses e dissertações da área. Enquanto nos anos 1980 os estudos utilizaram predominantemente a abordagem empírico-analítica [positivista], verifica-se, a partir dos anos de 1990, indícios de uma crescente opção por referenciais pautados no materialismo histórico e sobretudo na fenomenologia. (SILVA, 2005, p. 58-59).

As pesquisas pioneiras sobre a produção do conhecimento em Educação Física numa perspectiva lógico-gnosiológica foram iniciadas pelos estudos de Silva (1990; 1997) que, a partir da análise das abordagens teórico-metodológicas ou epistemológicas, buscou investigar as implicações epistemológicas das dissertações desenvolvidas nos primeiros cursos de mestrados da área, da década de 1980 até a primeira metade de 1990.

Os estudos nessa perspectiva epistemológica continuam a se desenvolver atualmente e, com isso, se constituíram em uma abordagem consolidada de análise da produção do conhecimento não só na área da Educação Física, mas também na Educação, com seu foco principal nas produções acadêmicas (teses, dissertações, relatórios de pesquisa, monografias, etc.).

Segundo Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2015) as análises epistemológicas são estudos "meta-científicos" ou "meta-analíticos" da produção científica e procuram "[...] apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento". (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 54).

Segundo esses autores, a análise toma por "[...] referência a epistemologia fundamentada no materialismo histórico que se fundamenta na dialética materialista", a qual apresenta importantes ferramentas para a análise e reflexão crítica das pesquisas científicas, sustentando, assim, que essa perspectiva pode "[...] oferece recursos para reconstituir a unidade na análise da ciência em seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais)". (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 55).

A caracterização dos pressupostos epistêmicos, tanto internos (lógicos) quanto externos (históricos), das obras científicas ajudam a diferenciar as formas de

produção do conhecimento em "paradigmas científicos" ou "matrizes epistemológicas" (empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico, crítico-dialético, paradigma emergente, etc.), assim como, seus respectivos critérios de validade do conhecimento (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015). A necessidade analítica desses aspectos internos e externos servem não apenas "[...] para avaliar a qualidade da pesquisa realizada [...] mas também para identificar mudanças e processos de transformação da prática científica". (SACARDO; SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 88).

Todavia, no início do século XXI vem surgindo uma nova perspectiva de análise epistemológica da produção do conhecimento em Educação Física, que se coloca em diálogo crítico com a perspectiva acima esboçada: a perspectiva analítica ontológica. (ÁVILA, 2008; KATAOKA, 2012). Segundo Ávila (2008) a abordagem epistemológica limita-se a desenvolver um quadro crítico-analítico para enquadrar as tipificações das opções epistemológicas ou teórico-metodológicas, não levantando a questão do debate travado contemporaneamente e que se estabelece entre realismos e antirrealismos na filosofia da ciência, ou seja, as imagens de mundo dessas opções teóricas.

De acordo com Kataoka (2012), a perspectiva epistemológica lança uma importante luz para a compreensão das teorias na área, mas não é suficiente, pois aquelas matrizes científicas podem comungar de uma mesma ontologia (visão de mundo), mesmo sendo epistemologicamente distintas. Portanto, o objetivo da análise epistemológica *com* perspectiva ontológica é o de averiguar se na produção do conhecimento da Educação Física permeiam certos *ceticismos* e *relativismos*, procurando nas diferentes concepções de ciência e conhecimento as ontologias que sustentam as diferentes abordagens afim de apontar se existe uma tendência antirrealista na área. (AVILA, 2008; KATAOKA, 2012).

Destarte, considerando esse diálogo crítico entre as duas perspectivas, no presente estudo procuramos uma aproximação à posição ontológica da análise das produções científicas, no sentido de perscrutar as ontologias que às sustentam, não deixando de abordar as caracterizações epistemológicas das distintas correntes científico-filosóficas.

Consequentemente, nossa abordagem deverá buscar analisar as tendências onto-epistêmicas do conhecimento, pois segundo Della Fonte (2010, p. 81):

[...] a explicitação do argumento ontognosiológico é uma exigência de toda pesquisa e, por conseguinte, da própria pesquisa educacional. [...] Se a produção do conhecimento sempre se faz por um horizonte ontológico de compreensão, a pergunta "Como é possível conhecer a educação [ou educação física]?" traz consigo a indagação sobre o que é a prática educativa, ou seja, como os processos educativos se constituem como tal. A ontologia debruça-se sobre a constituição e a produção da realidade; ela trata, nas palavras de Moraes (2000), da "tessitura do real". Portanto, na investigação de suas diversas problemáticas, a pesquisa educacional não só apresenta caminhos para se conhecer, mas também maneiras de explicar e compreender os fios que tecem a prática social educativa".

Considerando os dados do portal GeoCapes³ do Ministério da Educação, nos estados da região Norte do Brasil não existem programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física. Sendo assim, o sujeito que obtêm a graduação em Educação Física na região e que almeja a pós-graduação, nesse nível, deve, necessariamente, optar por programas de outras áreas ou deslocar-se para outras regiões do país.

A partir das informações extraídas da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é possível visualizar que no Pará existem 25 sujeitos com a titulação de mestre e 20 com doutorado em Educação Física, em atividade de pesquisa e ensino, sendo que em toda região Norte são 94 mestres e 40 doutores⁴. Todos esses pesquisadores fizeram suas pósgraduações em outras regiões do país ou no estrangeiro, pois, como anteriormente dito, não existe pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Norte.

Já nos estados das outras regiões a conjuntura é bem diferente daquela encontrada no Norte e no Pará, como mostram novamente os dados da Plataforma Lattes (CNPq): na região Sudeste, por exemplo, existem 691 mestres e 512 doutores em Educação Física em atividades de pesquisa e ensino, sendo no estado de São Paulo 317 mestres e 266 doutores atuando em atividade de pesquisa e ensino. Além disso, só nesta região existem hoje oito (8) programas de pósgraduação (mestrado e/ou doutorado) em Educação Física, sendo 19 programas no total ao somar as demais regiões, entretanto, não havendo nenhum na região Norte segundo dados estatísticos do GeoCapes de 2016.

Como é possível observar, entre essas regiões é significativa a diferença quantitativa de pesquisadores que apresentam a titulação de mestre e/ou doutor em Educação Física em atividade de pesquisa e ensino. Assim como, nos causa

³ Disponível em: http://geocapes.capes.gov.br. Acesso em 13/11/2016

⁴ Disponível em: http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/. Acesso em 20/10/2016

perplexidade a ausência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área em toda região Norte. Problemáticas estas que podem impactar a consolidação e desenvolvimento da pesquisa científica da área nessa região.

Nossa finalidade nesta pesquisa é contribuir para uma avaliação dessa problemática, tendo como enfoque a produção científica desenvolvida nas universidades públicas paraenses. Assim, levando-se em consideração essas problemáticas objetivas, a questão que norteou o presente estudo se põe da seguinte maneira: como se caracterizam as tendências onto-epistemológicas, a partir das noções de conhecimento e ciência, da produção do conhecimento em Educação Física nas dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) das Universidades Públicas do estado do Pará?⁵

A escolha dos PPGEDs será abordada com mais detalhe na seção quatro. Mas devemos antes pontuar que as dissertações analisadas foram desenvolvidas em dois programas, dentre as universidades públicas paraense: 1) Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA); 2) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).

De acordo com dados do GeoCapes de 2017, existem mais três PPGEDs no estado do Pará. Contudo, após levantamento das dissertações ou teses, não encontramos produções referentes ao campo da Educação Física nesses programas, sendo eles: 1) Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do ICED da UFPA; 2) Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do ICED da UFPA do Campus Cametá; 3) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) do Campus de Santarém.

Após essas considerações, podemos caracterizar nosso objetivo geral, a saber: identificar e analisar as tendências onto-epistemológicas da produção do conhecimento em Educação Física a partir das noções de ciência e conhecimento das dissertações defendidas nos PPGEDs das universidades públicas paraenses.

_

⁵ Importa observar que a primeira dissertação defendida em um PPGED e por um sujeito formado em Educação Física foi em 2007, mas a temática e o objeto de estudo da mesma não estavam no campo específico da área. Foi um ano depois, em 2008, que houve a primeira defesa de dissertação que apresentava como temática e objeto o campo da Educação Física. Até o ano de 2016 não havia nenhuma tese defendida em nenhum desses PPGEDs com a temática no campo dessa área.

Nossos objetivos específicos pretendem: 1) identificar e classificar as matrizes ou opções epistemológicas defendidas nestas dissertações; 2) identificar e classificar quais as ontologias pressupostas nas concepções de ciência e/ou conhecimento nas dissertações selecionadas.

Para elaborar o estudo proposto aqui, serão utilizadas algumas técnicas de pesquisa para a apropriação do objeto que se pretende analisar. Para tanto, será imprescindível a chamada pesquisa bibliográfica que segundo Gil (1999, p. 65) é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", permitindo assim "ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Outra técnica é a pesquisa documental, que se caracteriza pela coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, o que se constitui no que denominamos de fontes primárias. (GIL, 1999).

O desenvolvimento deste estudo apresentou simultaneamente três frentes para sua condução e desdobramento. A primeira frente foram os **procedimentos de coleta de dados**, a segunda foi a **fundamentação teórica** e a terceira foram a **seleção e análise dos dados** selecionados:

- 1 Coleta das dissertações: foi organizada a partir dos sites dos referidos programas (PPGED/UFPa e PPGED/UEPa), sendo coletadas vinte e três (23) dissertações produzidas e defendidas até o ano de 2015⁶ e que apresentaram, inicialmente, dois critérios básicos:
- Os autores deveriam ser graduados em Educação Física;
- As problemáticas desenvolvidas em seus trabalhos deveriam apresentar as temáticas que caracterizam o campo de conhecimento da área⁷.
- 2 Fundamentação teórica: apresentou um caráter permanente, subsidiando nossa apropriação do arcabouço teórico e filosófico para a) as questões que envolvem a ciência e as bases ontológicas e epistemológicas da problemática do conhecimento, servindo de alicerce para b) os lineamentos de uma primeira aproximação ao que denominamos de abordagem analítica das

_

⁶ Delimitamos a coleta das dissertações que foram defendidas até ano de 2015, pois ingressamos no curso de mestrado e iniciamos nossa pesquisa a partir do ano de 2016.

⁷ A caracterização das temáticas para esta coleta está exposta na quarta seção (item 4.2).

tendências onto-epistemológicas da produção do conhecimento. Entre os autores estudados para a fundamentação teórica e da abordagem, situam-se:

- György Lukács (1978; 1979; 2010; 2012), Roy Bhaskar (1975; 1986; 1989),
 Duayer (2003; 2010) e Moraes (2004; 2009) para fundamentação teórica e filosófica; Avila (2008), Kataoka (2012), Sánchez Gamboa (1987) e Silva (1990; 1997) para as abordagens ontológicas e epistemológicas dos estudos sobre a produção científica na Educação Física.
- 3 Seleção e análise das dissertações: organizamos na quarta seção (item 4.1) a seleção de nove (9) dissertações dentre as 23 coletadas, levando em consideração dois critérios a partir dos quais delimitamos este recorte da amostra; a análise da amostra (item 4.2) tomou as 9 dissertações em seu conteúdo textual de forma imanente, desenvolvendo a abordagem analítica na correlação do material empírico com o referencial teórico estudado.

Em relação ao que podemos caracterizar de método de investigação – a abordagem analítica onto-epistemológica – deveremos corroborar com a perspectiva ontológica acima delineada, pois, antes de perguntarmos pelo método apropriado para conhecer tal objeto – aqui as formações ideais, teorias ou conhecimento produzido – devemos primeiro saber o que ele é em si e por si. Concordamos com Barata-Moura (2015) quando este afirma que a cientificidade não é assegurada a partir de aplicações metodológicas ou tipologias de análise:

Ler o breviário, seguir o manual de procedimentos, observar o código das "boas práticas", pôr cruzinhas na folha de controlo, trariam como prêmio "a ciência". Ponto final. Esquece-se que o método (mesmo na sua formalidade) é indissociável da própria natureza do objecto em apreço. (BARATA-MOURA, 2015, p. 6).

Portanto, não foi nossa finalidade partir de abordagens epistemológicas préconfiguradas ou tipologias classificatórias tradicionalmente aplicadas na análise da produção do conhecimento. Desta maneira, deve-se salientar que a abordagem analítica que tentamos nos aproximar nesta investigação, se desenvolverá ao longo de toda empreitada: na segunda seção em seus aspectos histórico-sistemáticos e teóricos, bem como, na quarta seção em seus procedimentos investigativos, quando da análise do objeto.

A organização da exposição da pesquisa encontra-se com cinco (5) seções. A primeira, da qual nos pronunciamos no momento, procurou delimitar o tema

proposto, sua justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos, técnica e procedimentos da pesquisa, assim como, contextualizar a perspectiva teórico-metodológico proposta para presente estudo.

A segunda seção, *Lineamentos para a análise onto-epistemológica da produção do conhecimento*, pretendeu desenvolver subsídios teóricos para uma aproximação à abordagem analítica e classificatória das produções (dissertações) científicas que foram selecionadas. Para tal, realizamos um esboço histórico-sistemático da questão ontológica no pensamento científico-filosófico nas épocas pré-moderna, moderna e contemporânea, sublinhando o processo de interdição da ontologia a partir do pensamento moderno. Propomos, por último, elementos para uma análise e classificação onto-epistemológica das produções científicas alicerçados no debate entre realismo ontológico e realismo empírico.

A terceira seção, *A gênese do debate epistemológico na educação física brasileira: condicionantes ideais e materiais*, pretendeu contextualizar as questões tratadas na seção anterior no interior do debate epistemológico da Educação Física. O objetivo é compreender a gênese e consolidação do debate epistemológico na área, assim como, perceber de que forma os autores e pesquisadores, que são referências na área, buscaram resolver as antinomias dessa crise de identidade na área, a qual abalou sua legitimidade institucional e acadêmica, a partir da redemocratização brasileira pós-64 e reestruturação produtiva capitalista.

Na quarta seção, *Tendências na produção do conhecimento em educação física no Pará*, apresentamos inicialmente um breve esboço da situação da pesquisa no estado. Objetivamos desenvolver a seleção da amostra das dissertações catalogadas nos PPGEDs das universidades públicas paraenses e a análise onto-epistemológica destas produções científicas.

Na quinta seção, as *Considerações finais*, pretendeu retomar nossa problemática e objetivos, com a finalidade de avaliar até que ponto as indagações e finalidades do estudo foram alcançadas. Expomos também nossas dificuldades encontradas, interna e externamente, bem como propomos algumas ponderações na tentativa de contribuir com os estudos sobre a produção do conhecimento na Educação Física no estado do Pará e na região Norte.

2 LINEAMENTOS PARA A ANÁLISE ONTO-EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A discussão desenvolvida na presente seção tem por foco desenvolver lineamentos para uma abordagem analítica onto-epistemológico da produção do conhecimento científico. Para fundamentar essa abordagem trataremos das problemáticas mais gerais do conhecimento científico-filosófico de forma histórico-sistemática, a saber, o debate das posições ontológicas (concepções de mundo) das diferentes e divergentes matrizes epistemológicas⁸.

Antes de iniciar a exposição, precisamos entender brevemente os significados de alguns termos que utilizamos no estudo e que podem nos confundir.

Primeiro, devemos saber que *gnosiologia* ou *epistemologia* é o estudo da natureza do conhecimento científico (*episteme* ou *gnose*) e *ontologia* (*ontos*) é o estudo da natureza essencial do *ser* ou *ente* (natural ou social), portanto, são disciplinas específicas do campo da filosofia, desenvolvidas ao longo da história deste campo.

Neste sentido, o presente trabalho pretende se colocar enquanto **estudo epistemológico do conhecimento científico produzido** por uma área acadêmica particular, logo, nosso objeto de estudo é o conhecimento.

Devemos, também, esclarecer que quando estaremos a falar de dimensões ontológicas e epistemológicas da produção do conhecimento, não estaremos falando das disciplinas filosóficas mencionadas. Α dimensão mesmas epistemológica ou transitiva são os aspectos teóricos e metodológicos, as noções de ciência e conhecimento, tipos e técnicas de pesquisa, etc., desenvolvidos por determinadas correntes de pensamento ou matrizes epistemológicas, apropriadas pelos indivíduos para se produzir conhecimento. A dimensão ontológica ou intransitiva, por sua vez, são as concepções ou imagens de mundo que essas correntes do pensamento científico-filosófico apresentam em suas dimensões epistemológicas.

-

⁸ O que aqui chamamos de *matrizes ou opções epistemológicas* são as inúmeras vertentes ou correntes teórico-metológicas desenvolvidas pelo pensamento científico-filosófico (empirismo, idealismo, positivismo, neopositivismo, marxismo, fenomenologia, hermenêutica, existencialismo, póspositivismo, paradigmas emergentes da pós-condição – pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pósmodernismo – etc.).

Sendo assim, nosso estudo é uma análise epistemológica que pretende averiguar quais as dimensões ontológicas e epistemológicas – ou onto-epistemológicas – do conhecimento científico produzido por uma área a partir de diferentes matrizes epistemológicas.

Dito isso, veremos que no decorrer da história do pensamento filosófico e científico, diferentes *matrizes epistemológicas* apresentaram *posições ontológicas* (concepções da realidade) determinadas – *realistas* ou *empiristas* (BHASKAR, 1975). Portanto, toda e qualquer matriz epistemológica deve apresentar em suas *dimensões epistemológicas* – como nas noções de ciência e conhecimento – uma *dimensão ontológica* que transita entre posições realistas e empiristas.

Veremos que existem matrizes epistemológicas empiristas que afirmam ser possível conhecer apenas aquilo que passa por nossa experiência sensível (tradição positivista); matrizes epistemológicas antirrealistas que apontam para um relativismo e ceticismo em relação ao conhecimento objetivo da realidade – não há verdade –, mas que em sua dimensão ontológica apresenta uma ontologia empirista (paradigmas emergentes).

Desde já, pondo nossas cartas na mesa, aderimos à perspectiva da ontologia crítico-realista vindicada por György Lukács (1979; 2010; 2012) e Roy Bhaskar (1977; 1986; 1993), fundamentada no marxismo. Com base nesses autores, veremos que a realidade pode ser apreendida objetivamente, ou seja, podemos conhecer seus fenômenos e sua essência, em suas especificidades e respectivos modos de *ser* (inorgânico, orgânico e social), que existe independentemente de qualquer consciência cognoscente.

Na exposição histórico-sistemática a seguir, poderemos visualizar, a partir dos achados de Lukács (2012), como essas questões ontológicas foram tratadas desde o mundo greco-medieval, passando pela modernidade até chegar na contemporaneidade. Veremos que a questão ontológica – sobre o ser ou realidade do real⁹ – foi sendo cada vez mais negligenciada ou impugnada e sendo subsumida pela teoria do conhecimento ou regência epistemológica da subjetividade, como nas epistemologias empiristas, idealistas e da pós-condição.

⁹ Como dirá Lukács (1979).

2.1 ONTOLOGIA E CONHECIMENTO

Primeiramente, convém perguntar: o que é *ontologia* e qual sua relação com o conhecimento? Antes de tudo, para tentarmos dar respostas a estas indagações, já enfrentaremos, desde o início, um problema: não há até o momento uma história da ontologia. Carência que, segundo Lukács (2012), não é algo fortuito da história da filosofia, mas tem por conseqüência o caráter obscuro e confuso desta temática. Em um sentido geral, podemos dizer que esse caráter confuso foi enfrentado tanto pelos pensadores pré-modernos quanto pelos modernos e, nos arriscamos dizer, continua obscuro para nossos contemporâneos.

O agir, o pensar e o falar humano não seriam possíveis sem a mediação de significações, conjunto de crenças, representações, explicações ou interpretações do mundo natural e social, a qual nos dá uma espécie de pano de fundo para nossas ações, pensamentos e palavras na relação com esse mundo. Nosso acesso ao mundo é sempre mediado por nossas ideias, linguagem ou cultura, visto que somos seres sociais, ou seja, sujeitos determinados socialmente e, nessa condição, possuidores de ideias, crenças ou imagens de mundo.

Segundo György Lukács (2012) o problema que aqui apresenta sua gênese, de forma ingênua e geralmente inconsciente, consiste na interação entre as necessidades vitais da práxis humana e as visões teóricas, principalmente as ontológicas. Sendo assim, se pode afirmar que a representação ontológica (concepção de mundo natural e social) não se coloca enquanto elemento opcional da prática humano-social, mas esta "postula por si só, necessariamente, uma imagem de mundo com a qual possa harmonizar-se e a partir da qual a totalidade das atividades vitais produz um contexto pleno de sentido." (LUKÁCS, 2012, p. 31).

As questões ontológicas, como podemos entrever acima, afloram muito antes de serem adequadamente respondidas pela ciência e pela filosofia. Estas vieram se desenvolvendo a partir do pensamento prático-cotidiano e só num momento bem determinado da história da humanidade se configuraram em sentido stricto, isto é, "autonomamente". Importante observar que na atividade prático-cotidiana, mais imediata, certo conhecimento "teórico" encontra-se presente – como por exemplo, saber que só uma pedra afiada pode abrir um coco mais facilmente –, mas essa não alcançou o grau efetivo de uma teoria, pois é uma consciência da

imediaticidade de uma experiência prática limitada com um nível de generalização também limitado.

Desse modo, segundo José Chasin (1988) não há ciência, filosofia, arte ou religião na atividade prático-cotidiana em si, dado que estas manifestações "superiores" do espírito, ao se desenvolverem de forma "autônoma" a partir daquela, "[...] são formas de ideação que demandam, cada uma delas, graus diferentes de distanciamento da imediaticidade". (CHASIN, 1988, p. 64). Portanto, aquele desenvolvimento vem eliminando passo a passo as falsas concepções de mundo e substituindo-as por outras mais objetivamente corretas, até atingir a ininterrupta interação entre ciência e filosofia que tem início no pensamento grego.

É necessário dizer, contudo, que estas não são completamente autônomas, determinadas por seu automático desenvolvimento, pois não podendo ignorar os constrangimentos oriundos da vida cotidiana – onde figuram como partes ativas da realidade social –, suas posições de finalidade e modos de efetivação não são de todo independentes da missão social daquelas sociedades que sucederam as formas comunais de vida, isto é, da ideologia dos determinados interesses da classe dominante ou do movimento de oposição a esta, em cada época. Não são inteiramente autônomas, visto que, necessariamente "[...] as classes em luta recíproca devem requerer, por meio de uma imagem de mundo, direções opostas para a tarefa social e sua infraestrutura." (LUKÁCS, 2012, p. 31).

Se toda prática humano-social, para realizar sua finalidade, satisfazer necessidades e desejos pressupõe uma figuração de mundo, o *conhecer* científico enquanto processo de produção do conhecimento subentende, necessariamente, uma ontologia da realidade natural e social com a qual possa harmonizar-se para que sua atividade tenha sentido. Para suas posições de finalidade e modos de efetivação, a ciência e a filosofia requerem uma conceptualização do mundo, de suas coisas e suas relações para produzir conhecimento sobre esse mesmo mundo, mas com o objetivo de desantropomorfizar o entendimento sobre essas mesmas coisas e suas relações.

Destarte, é possível visualizar que a ontologia apresenta uma primazia, no que tange à problemática do conhecimento, a partir de um duplo aspecto:

[...] por um lado, toda forma de conhecer alimenta-se do modo como os sujeitos se relacionam e se constituem individual e socialmente (dependência da produção do conhecimento em relação ao viver ontológico dos seres humanos, do seu lugar e seu tempo na história); por outro, nas representações acerca do conhecimento, há sempre referencias ontológicas

(dependência das representações gnosiológicas e epistemológicas em relação às representações ontológicas). (ÁVILA, 2008, p. 4).

De acordo com Lukács (2012, p. 30) "[...] vida cotidiana, ciência e religião (teologia incluída) de uma época formam um complexo interdependente, sem dúvida frequentemente contraditório, cuja unidade muitas vezes permanece inconsciente". Entretanto, para fins do presente estudo, daremos ênfase às problemáticas do conhecimento científico, visto que este não apenas tem a capacidade de significar o mundo (natural e social) por diferentes ângulos, mas também pela possibilidade em apanhá-lo de forma rigorosa e sistemática. Deste modo, por ser uma via *sui generis* de compreensão da realidade, pôde destacar-se das demais formas de produção do conhecimento.

Assim como as concepções ontológicas, a ciência ascende a partir do pensamento e da prática da cotidianidade e retorna a esses fecundando-os, ou seja, ambas se elevam do pensamento cotidiano e nele devem voltar a aterrar para serem socialmente ativos, criticando e superando-o. Apesar disso, e sempre tomando por suposto aquela missão social, Lukács (2012, p. 30) assevera e nos adverte sobre o pensamento cotidiano:

Tais representações estão repletas não apenas de preconceitos ingênuos, mas com frequência de ideias manifestamente falsas que, se às vezes provieram da ciência, nela penetraram oriundas sobretudo das religiões etc. etc. Entretanto, a crítica necessária não autoriza descurar desse fundamento cotidiano. O prosaico e terreno senso do cotidiano, alimentado pela práxis diária, pode de quando em quando constituir um saudável contrapeso aos modos de ver estranhados da realidade das esferas "superiores".

Nesta perspectiva, o conhecimento científico assim como pode informar a práxis cotidiana com novas e melhores concepções, pode também contribuir com modos de ver estranhados ou ideias falsas da realidade. Sendo assim, podemos concluir que do ponto de vista de uma ontologia da realidade social "[...] talvez o mais importante seja aquela ininterrupta interação que tem lugar entre teorias ontológicas e práxis cotidiana". (LUKÁCS, 2012, p. 30).

Essas visões teóricas de mundo, com base numa ontologia científicofilosófica, têm por *télos* a investigação da realidade objetiva para, então, descobrir o real espaço para práxis real, em outras palavras, o aprofundamento teórico da realidade social permite uma ampliação do escopo da práxis cotidiana. Esta práxis, por sua vez, pode ser não apenas um "saudável contrapeso" para aquelas visões, mas a partir do seu alargamento viabilizado (do trabalho à ética) pode apresentar a possibilidade de guiá-las, em um processo ininterrupto de interação. (LUKACS, 2012).

Portanto, parece correto afirmar que o pensamento humano, quando surgiu há milhares de anos, foi impelido a ter que resolver questões ontológicas. De acordo com Chasin (1988), é possível dizer que não há problema mais antigo e aquilo que compreendemos por filosofia – forma de reflexão que tem origem entre os gregos –, começa seu itinerário praticando ontologia sem que esta palavra mesmo existisse ou que seus praticantes quisessem criar uma disciplina específica. Foi na Antiguidade grega que, não existindo poder sacerdotal ou teologia dogmático-obrigatória, a ontologia nasceu com a nova filosofia dos pré-socráticos, aqueles que se colocavam a tarefa de determinar a realidade efetiva do mundo com base no elemento primordial do universo:

O fato de que só pudessem se tratar de primeiras aproximações, em geral expressas de modo semimítico, dos fatos autênticos não diminui em nada a grandiosidade desse primeiro intento. Ela pôde dirigir-se de maneira tão monumentalmente retilínea para os objetos mais essenciais dada a ausência de qualquer conflito com a teologia. (LUKÁCS, 2012, p. 33).

Entretanto, esse generoso objetivismo que procurava determinar esse monismo cósmico manteve-se predominante na cultura grega até Sócrates (469-399 a.C.), pois, depois dele tomara corpo uma nova imagem de mundo grega. Foi a partir da crise da *pólis* – com destaque para Atenas, durante o período Clássico grego (séculos V e IV a.C.) –, com Platão (426-348 a.C. aproximadamente) sendo o primeiro filósofo que, na tentativa de solucionar aquela dissolução, desenvolveu uma ontologia com pretensão de garantir a fixação de postulados morais aparentemente imprescindíveis para a possível e necessária salvação da *pólis*. (LUKÁCS, 2012; ANDERY, et. al., 2007).

Essa visão de mundo grega – que tem nos filósofos Platão e Aristóteles (384-322 a.C.) seus principais formuladores – apresenta de um lado o *hypokeimenon* que designa o que é subjacente, o dado primário, o eterno presente na forma de um "motor imóvel" dotado de força teleológica que concebe a unidade última do mundo e, por outro lado, a existência terrena dos seres humanos enquanto setor especial, mas subordinado àquele. (MORAES, 1995; LUKÁCS, 2012). Entretanto, devemos sublinhar que a criação efetiva da ontologia surgiu com as tematizações desses dois filósofos gregos, ganhando um perfil e recebendo o nome

de "filosofia primeira" por Aristóteles, aquela reflexão que fundamenta todas as demais ciências. (CHASIN, 1988).

Os mundos grego e medieval, enquanto modos de produção escravista e feudal, respectivamente, eram quase estáticos e com estruturas sociais de longuíssima duração que aparentavam ter um caráter imutável e natural. Esta aparência era devido, sobretudo, ao fato de que as formas de produção dos bens materiais necessário à existência social – terra e escravos ou terra e servos – apresentavam dinâmicas internas débeis e limitadas por um estágio precário de desenvolvimento das forças produtivas. Aquele caráter matrizador e essa estrutura social não estimulavam esse desenvolvimento, ou seja, em ambos, o acúmulo de conhecimentos sobre a natureza e da própria sociedade eram precários, pois os responsáveis pela produção da riqueza material – escravos e servos – não tinham interesse em ampliá-la e aqueles que se apropriavam dela – senhores e nobres, clérigos inclusos nos últimos – estavam inteiramente apartados da atividade produtiva. (TONET, 2013; ANDERY, et, al., 2007).

Foi a partir desta base socioeconômica que os homens gregos e medievais, mais especificamente seus pensadores, elaboraram suas concepções de mundo¹⁰, às quais apresentavam estruturas e ordens hierárquicas e essencialmente imutáveis, onde a posição humana também se encontrava definida:

O mundo natural, como também o mundo social, não eram percebidos como históricos e muito menos como resultado da atividade dos homens. Entre mundo e homem se configurava uma relação de exterioridade. Por isso mesmo, ao homem cabia, diante do mundo, muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar. (TONET, 2013, p. 24).

Os gregos distinguiam dois tipos de conhecimento, um deles era a *doxa* que significava opinião, um saber que se originava dos sentidos, o outro conhecimento era a *episteme*, a verdade que apreendia a substância ou essência do ser do mundo; para os pensadores medievais o caminho da verdade significava *adaequatio intellectus ad rem,* ou seja, adequar o intelecto ao ser transcendente. De acordo com lvo Tonet (2013) a busca pela essência ou adequação ao ser colocava-se de forma

-

É necessário notar que não desconhecemos as diferenças de fundo entre as composições grega e medieval atinentes à problemática da imagem de mundo, assim como, a respeito da questão do conhecimento, pois compreendemos que a teorização grega apresenta um caráter racional, já a medieval tinha como suposição a existência de um ser transcendental na imagem de Deus. (ANDERY, et. al., 2007; TONET, 2013).

premente aos pensadores greco-medievais, pois, respectivamente, a crise da *polis* grega e as mudanças no mundo feudal exigiam tal conhecimento:

Segundo todos esses pensadores, não seria operando a partir dos dados empíricos que se poderia ter acesso a esse tipo de saber, pois estes eram marcados pela mutabilidade e pela extrema diversidade. [...] A razão teria que superar as barreiras impostas por esses dados – fenomênicos – para alcançar a dimensão oculta da essência (o númeno), universal, sólida, permanente e imutável. [...] Frente a um mundo em que a aparência imediata era marcada pela multiplicidade, pela heterogeneidade, pela contínua mutabilidade e por crises que convulsionavam o mundo social, era preciso [...] encontrar fundamentos sólidos, intemporais, que garantissem a unidade e a permanência e, portanto, também a estabilidade do mundo social. (TONET, 2013, p. 25-26).

Interessante sublinhar que sendo o propósito dessas ontologias o conhecimento da essência do ser cósmico-transcendente, a pergunta relativa à possibilidade e limites do conhecimento não se colocava de forma *a priori*, pois, as questões gnosiológicas estavam subordinadas às explicações do ser, ou seja, só após conhecer a natureza do ser que esses pensadores respondiam a problemática do conhecimento (CHASIN, 1988; TONET, 2013). Destarte, a metafísica grecomedieval era uma ontologia do mundo objetivo, uma intelecção do cosmos e do lugar do homem, portanto uma ontologia que buscava a essência do real, mas de um mundo real idealizado.

Aquela concepção bimunda, sem esquecer suas contraposições e variações, mantém-se na filosofia grega até seu fim quando da desintegração do Império Romano em transição ao feudalismo, na primeira metade do milênio passado. Segundo Lukács (2012) a gênese da imagem de mundo medieval se desenvolve nessa dissolução da cultura antiga, onde a realizabilidade mágico-mística da necessidade de redenção – desejo de salvação pessoal da alma – se coloca como motivo principal, até mesmo para a filosofia. É por essa via que ingressa na maioria das seitas e religiões nesse momento, sobretudo naquela que passou a ser hegemônica, o cristianismo, o dualismo ontológico já desfigurado das formulações platônica e aristotélica:

[...] concepção teleologicamente fundada do mundo dos seres humanos, no qual se realiza seu destino, no qual seu comportamento define sua salvação ou sua danação, e do mundo compreensivo, teleologicamente ainda superior, cósmico-transcendente, de Deus, cujo ser constitui a garantia ontológica última da indubitabilidade do poder de Deus na realidade terrena; o cosmo é, portanto, fundamento ontológico e objeto visível do poder de Deus. (LUKÁCS, 2012, p. 36)

A hegemonia da ontologia bimundana greco-medieval perdurou até a dissolução do modo de produção feudal (séculos V a XV), sofrendo uma profunda crise a partir das descobertas de Copérnico (1473-1543), Kepler (1571-1630), mas foi principalmente com o conflito de Galileu (1564-1642) que mostrou seu abalo quase que definitivo. Anteriormente, a Igreja utilizava-se da chamada teoria da dupla verdade para dar certa margem ao desenvolvimento da ciência, mas nesse momento de abalo da ideologia religiosa oficial, volta a enfatizá-la na tentativa de salvar aquilo que não gostaria de renunciar em sua ontologia, sendo esta virada relacionada ao nome do cardeal Belarmino¹¹.

Mesmo quando a derrubada científica do sistema geocêntrico do mundo pôde ser temporariamente condenada como heresia, suas consequências sobre a práxis social não podiam mais ser evitadas, pois, não por acaso essa descoberta coincidiu historicamente com a impossibilidade de reprimi-la:

[..] para a nova classe dominante em ascensão, para a burguesia, o desenvolvimento irrestrito das ciências, sobretudo das ciências naturais, era uma questão vital. Ela jamais teria se conformado com alguma resolução da Igreja no sentido de que os novos conhecimentos não deveriam ser utilizados para melhor dominar as forças da natureza. Por essa razão, a atitude diante da objetividade real, diante da questão de se as verdades das ciências naturais reproduzem efetivamente a realidade objetiva ou apenas possibilitam a sua manipulação prática, domina a filosofia burguesa desde os dias de Belarmino até hoje, determinando sua posição em todos os problemas ontológicos. (LUKÁCS, 2012, p.39).

Antes de continuar é necessário entender os traços mais gerais do impacto social que tem esta ascensão do capitalismo para os indivíduos, com repercussões profundas em todas as esferas da vida social e cotidiana, assim como, na forma pela qual os homens e mulheres conheciam e explicavam o mundo. Esse processo de dissolução do mundo feudal que vai do século XV ao XVII, apresentou profundas mudanças no âmbito material de produção e reprodução da existência social, havendo um desenvolvimento das forças produtivas até então jamais vistos.

Podemos mencionar como resultado desse desenvolvimento as grandes navegações e as descobertas científicas que o intensificaram, culminando na chamada Revolução Industrial. Em interação com este processo, eventos históricosociais como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma e, especialmente, a

¹¹ Bertolt Brecht (1991, p. 111) em sua obra teatral Vida de Galileu, nos mostra o cinismo deste retorno à teoria da dupla verdade na fala de Belarmino: "Vamos marchar com os tempos, Barberini. Se os mapas celestes, que dependem de uma hipótese nova, facilitam a vida de nossos navegantes, eles que usem os mapas. O que nos desagrada são doutrinas que tomam errada a Escritura".

Revolução Francesa, relacionados à luta burguesa e camponesa contra a ordem feudal, contribuíram com a ascensão da nova formação sócio-econômica, que transformou posteriormente a burguesia em classe econômica e politicamente dominante. (ANDERY, et, al., 2007; TONET, 2013).

Segundo Coutinho (2010) o capitalismo em seu período de ascensão representou no plano econômico-social uma extraordinária revolução na história da humanidade, com possibilidades que foram apenas latentes na economia feudal:

[...] o desenvolvimento da indústria – mesmo em sua fase manufatureira – traz consigo uma intensa generalização da socialização do trabalho; em vez do trabalho individual, artesanal e autárquico, a nova organização laborativa requer uma cooperação não apenas no interior da fábrica singular, mas também uma integração orgânica dos vários ramos da produção; com isso, torna-se muito mais evidente a natureza da sociedade como totalidade orgânica. Essa crescente socialização encontra outro apoio na criação pelo capitalismo de um mercado mundial, sobre cuja base erige-se agora uma cultura universal. (COUTINHO, 2010, p. 33).

Essas mudanças de larga escala também tiveram seus impactos na vida cotidiana dos indivíduos. Como se sabe, até o final da Idade Média o ser humano singular ainda estava subsumido à comunidade (primeiras formas de vida comunal, escravismo e servidão), a condição material — com débeis forças produtivas, dependência em relação à natureza e a necessidade de somar forças aos demais para sobreviver — e as concepções de mundo determinava que o pertencimento à comunidade era, pois, o que concedia sentido à vida do indivíduo. O capitalismo, entretanto, para produzir mercadoria e acumular capital exige indivíduos "livres" para compra e venda de sua força de trabalho, por isso a destruição da divisão feudal do trabalho pôs fim à separação entre homens livres (nobres e clérigos) e servos da gleba, com todas as consequências negativas e alienantes daí derivadas.

Esta transformação do servo em trabalhador "livre" significou objetivamente uma ampliação da liberdade humana, pois dissolveu a subordinação daquele aos limites do estamento feudal, alterando profundamente a relação entre indivíduos e comunidade, pois, tal liberdade requeria a quebra dos laços que unira os indivíduos às suas comunidades. O que se evidencia aqui é o processo de constituição do indivíduo propriamente dito – apesar de ser uma forma particular de individuação – enquanto ser singular humano, como demonstra Chasin (1988, p. 9):

A partir do século XVI, se formula historicamente a possibilidade da individuação porque antes disso não há o que pensar em termos de individuação. [...] Antes o indivíduo nada mais era do que uma singularidade

como uma planta, um coqueiro, um boi, um cão. Quando a individuação, portanto, aparece com um florescimento real de possibilidade, a ênfase sobre o sujeito cresce [...], mas com um risco muito sério de tornar a individualidade o centro organizador de mundo.

Emblemático desta centralidade foi o *cogito ergo sum* de Descartes (1596-1650), representando as novas bases de fundamentação do conhecimento moderno, no qual o homem (sujeito) era o *locus* da verdade e da liberdade, decidindo o que poderia ser conhecido (objeto). (MORAES, 1995). Essas bases foram fundadas por meio das conquistas da natureza pela racionalidade matemática, em especial no campo da física, que tendo na experimentação e verificação empírica suas características essenciais, demonstraram que o conhecimento metafísico não era passível destas inquirições, portanto, falso. Sugiram neste processo diferentes abordagens metodológicas, como o Racionalismo cartesiano, Empirismo humeano e o Criticismo kantiano. (TONET, 2013).

É pertinente apreender que para a burguesia em ascensão, portanto uma classe até então revolucionária, era fundamental afirmar a possibilidade do conhecimento, não só do mundo natural, mas também da realidade social. Para esta classe o conhecimento científico deve ser um instrumento de dominação da natureza e de desenvolvimento intenso das bases materiais para a produção da riqueza (mercadorias). Importava também conhecer a sociedade para demonstrar sua historicidade em contraposição à sociabilidade feudal, defendendo a ideia de que o mundo social era passível de ser transformado pelos homens, porém adequando-a ao que se acreditava ser a natureza humana, o indivíduo da formação social burguesa.

De acordo com Lukács (2012) na filosofia da ciência burguesa sucede uma polarização crescente. De lado estavam àquelas abordagens que, de Hobbes a Helvétius, de Espinosa a Diderot, propuseram acolher e aperfeiçoar o inteiro legado da Renascença para completar coerentemente a nova ontologia do mundo natural, sempre reforçada com novas descobertas da ciência. Nestas correntes, também se encontra a primeira tentativa científica de compreensão em todos os aspectos do ser social enquanto ser com Maquiavel, assim como o esforço para captar a historicidade do mundo social em termos ontológicos com Vico.

Em contrapartida, surgiram pensadores relevantes e influentes que pretenderam dar fundamentações teórico-gnosiológicas àquele cinismo

belarminiano, na tentativa de devolver à religião o seu antigo direito de determinar a ontologia oficial; o autor menciona Berkeley e Kant:

No essencial, o elemento comum das aspirações de ambos consiste em demonstrar gnosiologicamente que não é possível atribuir significado ontológico aos nossos conhecimentos do mundo material. [...] Em ambos os casos, o funcionamento do conhecimento da natureza — em cada ciência singular —, em sua objetividade prático-imanente, é deixado gnosiologicamente intacto, ao lado de uma rejeição — igualmente gnosiológica — de toda "ontologização" de seus resultados, de todo reconhecimento da existência de objetos em si, independentes da consciência cognoscente. (LUKÁCS, 2012, p. 39).

Kant é o cume daquela ênfase ao sujeito. Desenvolveu sua filosofia transcendental a partir de sua crítica ao Empirismo (no qual todo conhecimento procede dos sentidos) e ao Racionalismo (que sobrevaloriza a razão em detrimento dos sentidos), com sua solução articuladora entre as características inatas da razão (categorias do entendimento) e dos sentidos (formas de sensibilidade). A produção do conhecimento deveria começar pelos dados empíricos produzidos pela experiência sensível (objeto) que, sendo singulares e múltiplos, cabe à razão (sujeito) organizar sua totalidade e extrair leis universais.

Esta universalidade, elementos gerais, entretanto, devem por sua vez corroborar com a verificação empírica dos dados que, sendo percepções da sensibilidade, foram produzidos pelo próprio sujeito, ou seja, este acaba criando tanto o singular como o universal. Após esse processo, chega-se ao conhecimento do "fenômeno", que nada mais é que a "aparência", pois, segundo Kant jamais alcançamos a essência ("númeno"), dado que a coisa-em-si ("Ding an Sich") é por princípio incognoscível. (LUKÁCS, 1979; TONET, 2013).

Segundo Lukács (2012) foi por estas perspectivas gnosiológicas que, tendo na centralidade do sujeito o núcleo construtor do conhecimento científico, que a filosofia do século XIX foi dominada. Elas mantiveram-se fiéis ao compromisso belarminiano e até o aprofundaram, posteriormente, numa pura teoria do conhecimento antiontológica. Até mesmo uma breve renovação do materialismo filosófico no mundo burguês, principalmente com as descobertas revolucionárias de Darwin apontando para uma nova ontologia, teve de permanecer episódica, pois, a filosofia burguesa não poderia mais apresentar o ímpeto e a universalidade de antes.

Entretanto, como dissemos anteriormente, sempre haverá, necessariamente, uma ontologia pressuposta em qualquer forma de conhecimento. E se nos permitirem aqui uma tautologia, podemos dizer que as problemáticas ontológicas no conhecimento se colocam ontologicamente, isto é, independentemente se o sujeito do conhecimento possa negá-la, por princípio, em sua imaginação.

Corroborando com o que foi esboçado até o momento, e afirmando o que dissemos acima, Lukács (2012, p. 74) conclui:

Em sua essência mais íntima, todo o âmbito da atividade do ser humano é determinado pela realidade existente em si, ou seja, pelo seu espelhamento na consciência predominante em cada época: essas concepções atuam sobre os diversos conteúdos e formas da práxis humana.

Podemos agora, então, dar uma resposta sintética sobre o que é ontologia e da sua relação com o conhecimento. Iniciamos explanando que o agir humanosocial, por ser social, não seria possível sem a mediação de concepções de mundo que carregam consigo ideias, linguagens e culturas. Esta imagem de mundo não é opcional para o ser humano, pois sua práxis requer inexoravelmente significar o mundo a sua volta para que esta tenha sentido.

Sendo assim, o *conhecer* humano (do pensamento cotidiano à ciência e filosofia) ao configurar-se enquanto práxis deve, necessariamente, pressupor uma ontologia. Mesmo tendo como pano de fundo essa ontologia, estas formas "superiores" do espírito em suas autonomias relativas, distanciam-se do mundo da prática e do pensamento imediato, limitados pela experiência cotidiana, para conceituá-lo a partir de suas específicas formas de espelhamento *ativo*, com objetivo de desantropomorfizá-lo e compreendê-lo por seus fenômenos (ciência), tal como a essência (filosofia) que os regem, que existem independentemente das formas de espelhamento. Por conseguinte, devem voltar ao pensamento e prática cotidianos fecundando-os e aterrando concepções mais elevadas, assim como, ressignificando a ontologia que antes significaram suas finalidades e modos de *conhecer*.

A ontologia que defendemos aqui, portanto, é uma ontologia científicofilosófica que "[...] investiga a realidade objetiva para descobrir o real espaço para a práxis real (do trabalho à ética)" (LUKÁCS, 2012, p. 32), ou seja, procura enriquecer o pensamento e ampliar o escopo da práxis social em sua forma mais elevada, crítico-prática e universal.

2.2 A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA BURGUESA E O RELATIVISMO CONTEMPORÂNEO

2.2.1 O "esvaziamento" do real e fetichização do existente

A sociabilidade que ascendeu a partir do século XV, passou a ganhar uma forma bem definida no século XVII. Este processo constituiu toda uma *época de revolução social*, com longas e violentas jornadas de lutas. Dentre as novas classes sociais que então surgiam, uma passou a destacar-se no cenário social e econômico, pois, aspirava para a completa dissolução do *Antigo Regime* e a instauração de um novo mundo social. (NETTO; BRAZ, 2010).

Necessário ressaltar que, além dessas lutas no plano político-econômico, houve decisivas batalhas sócio-culturais, como mencionadas anteriormente, desde a Reforma protestante até a Ilustração:

É esta época que dá origem à expressão mais elevada da concepção de mundo da burguesia, isto é, revolta da burguesia contra a sociedade feudal em declínio. A filosofia desta época codifica os princípios últimos e a concepção geral do mundo, próprios a este vasto movimento progressivo e libertador, que tão profundamente reformou a sociedade. [...] As intervenções da filosofia nos grandes problemas concretos das ciências naturais e sociais mostraram-se férteis e é então que ela se eleva à região das abstrações mais elevadas. (LUKÁCS, 1979, p. 31).

O filósofo alemão Hegel (1770-1831) é o grande representante dessa trajetória ascendente do pensamento social. Sendo um dos principais depositários dessa fase, teve o mérito de sintetizar e elevar a um nível superior as categorias de todo o legado progressista do pensamento burguês revolucionário que, segundo Coutinho (2010, p. 29, grifo do autor), podem ser resumidas, esquematicamente, em três núcleos:

[...] o humanismo, a teoria de que o homem é um produto de sua própria atividade, de sua história coletiva; o historicismo concreto, ou seja, a afirmação do caráter ontologicamente histórico da realidade, com a conseqüente defesa do progresso e do melhoramento da espécie humana; e, finalmente, a razão dialética, em seu duplo aspecto, isto é, o de uma racionalidade objetiva imanente ao desenvolvimento da realidade (que se apresenta sob a forma de unidade de contrários), e aquele das categorias capazes de apreender subjetivamente essa racionalidade objetiva, categorias que englobam, superando, as provenientes do 'saber imediato' (intuição) e do 'entendimento' (intelecto analítico).

Nesse período de ascensão, o capitalismo ao mesmo tempo em que permitiu a elaboração de um conhecimento objetivo dos aspectos essenciais, tendeu

a deformar ideologicamente várias categorias da realidade social. Hegel, mesmo sendo um grande pensador, sofreu os limites impostos pela nova divisão do trabalho e por deformações ideológicas. Seu idealismo objetivo exemplificou bem as deformações da missão social ocasionadas por esse regime, visto que, sua teoria do "fim da história" e sua afirmação da identidade entre sujeito e objeto são posições que estavam intimamente ligadas àquelas deformações, e que acabam assim justificando a perenidade do capitalismo. (COUTINHO, 2010).

Nesse período a burguesia ainda se colocava enquanto classe revolucionária que, juntamente com seus ideólogos, camponeses e trabalhadores "livres", formavam o denominado Terceiro Estado. Desse modo, interessava para aquela classe a busca pela verdade histórica e social do mundo, o que "[...] permitia aos pensadores que se colocavam do ângulo do novo a compreensão do real como síntese de possibilidades e realidade, como totalidade concreta em constante evolução". (COUTINHO, 2010, p. 25).

Importante destacar que a partir da dissolução do sistema feudal começou a se desenvolver novas relações de produção e, consequentemente, uma nova divisão social do trabalho. Essa nova divisão laboral, durante o seu desenvolvimento, já se mostrou essencialmente contraditória, pois, por um lado, ao "liberar" o trabalho do estamento feudal, transformava o trabalhador em mercadoria e, por outro, ao socializar esta forma do trabalho (assalariado), apropriava-se dos seus produtos, fundando assim um novo regime de exploração que divide trabalho manual e trabalho intelectual.

Essa contradição passou a impor limites objetivos às diferentes esferas da vida social, ou seja, não apenas ao trabalhador fabril, mas à própria burguesia e aos pensadores vinculados a ela:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida [...]. A divisão do trabalho [...] se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios. (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-48).

Cabe ressaltar que neste momento da formação social burguesa, as vinculações ideológicas do pensamento não eram uma cínica intencionalidade de classe – como em Berlamino –, mas apresentavam seus condicionantes naqueles limites sócio-econômicos. Sobre esta problemática dos constrangimentos da missão social para o pensamento, Marx (2011) quando criticou as táticas dos representantes políticos e intelectuais da social-democracia no movimento proletário, nos deu uma pista para evitarmos um estreito *economicismo*:

Basta não cultivar a ideia estreita de que a pequena-burguesia tenha pretendido, por princípio, impor um interesse egoísta de classe. A social-democracia acredita, antes, que as condições *específicas* da sua libertação constituem as condições *gerais*, as únicas nas quais a sociedade moderna pode ser salva e a luta de classes evitada. Tampouco se deve imaginar que os representantes democratas eram todos *shopkeepers* [lojistas] ou os seus defensores entusiásticos. Por sua formação e situação individual, mundos podem estar separando os dois. O que os transforma em representantes do pequeno-burguês é o fato de não conseguirem transpor em suas cabeças os limites que este não consegue ultrapassar na vida real e, em consequência, serem impelidos teoricamente para as mesmas tarefas e soluções para as quais ele é impelido na prática pelo interesse material e pela condição social. (MARX, 2011, p. 63-64, grifos do autor)

Portanto, entre pensamento intelectual e realidade social podem existir "mundos separados", ou seja, podem haver profundas *mediações*. As consequências da missão social, ou melhor, das deformações ideológicas decorrentes da mixórdia dos limites das condições *específicas* como se fossem *as* condições *gerais* de libertação, põe-se como uma dessas mediações. Portanto, estas distorções da racionalidade não podiam — e não podem — ser mecanicamente conectadas ao processo de produção do capital em si, como se cada centavo lucrado pelo burguês, ao extrair mais-valor da força de trabalho na fábrica, pudessem determinar os rumos da dialética hegeliana.

Foi com amadurecimento do capitalismo nos séculos XVIII e XIX, após a tomada do poder político e econômico pela burguesia a partir da Revolução Francesa (1789) e Revolução Industrial, respectivamente, que aquelas contradições se tornaram explosivas. Entretanto, na segunda metade do século XIX, essas contradições aprofundaram-se de forma irreconciliável entre aquelas classes que compunham o Terceiro Estado. Esse período que tem como divisor de águas os processos revolucionários iniciados em 1830, fez gestar um novo sujeito revolucionário:

[...] o proletariado surge na história como força social autônoma, capaz de resolver em sentido progressista os limites e as antinomias do sistema capitalista. Indicar a realidade como algo essencialmente contraditório significa, doravante, fornecer armas teóricas ao movimento anticapitalista da classe operária. (COUTINHO, 2010, p. 35).

É neste momento que a gênese e desenvolvimento da teoria social marxiana, ou seja, aquilo que é da lavra de Karl Marx (1818-1883), apresentou seu terreno fértil. O que, grosso modo, chamamos de "marxismo¹²" é a expressão científico-filosófica deste processo pelo qual o "[...] proletariado recolhe a bandeira abandonada pela burguesia, supera seus limites e contradições, elevando a racionalidade dialética a um nível superior, materialista". (COUTINHO, 2010, p. 23). Segundo Chasin (apud Vaisman, 2001), Marx herda, criticamente, dimensões da *filosofia moderna* – do Renascimento, passando pelo materialismo francês e inglês e do Iluminismo, criticismo, hegelianismo e neohegelianismo. Portanto, o movimento científico-filosófico efetivado pelo "marxismo" é o desenvolvimento crítico da tradição progressista burguesa e daqueles três núcleos desse legado. (COUTINHO, 2010).

Segundo Tonet (2013), Marx não era apenas um continuador desse legado, mas lançou os fundamentos de uma concepção de mundo radicalmente nova a partir de uma perspectiva centrada na objetividade, para além da centralidade epistemológica da subjetividade do padrão científico-filosófico moderno, porém, não sendo um retorno à objetividade metafísica e a-histórica greco-medieval. Marx é instaurador de um padrão radicalmente novo de conhecimento da sociedade que parte da centralidade da objetividade histórico-materialista, sendo assim, seu novo método considera que o tipo e sentido das abstrações e experimentos ideais "[...] são determinados não a partir do ponto de vista gnosiológico ou metodológico (e menos ainda lógico), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada". (LUKÁCS, 2012, p. 322).

É Lukács (1979, p. 2-3) que melhor mostra a natureza da nova concepção de mundo, radicalmente histórica:

[...] o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel. [...] Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos

-

¹² Segundo Netto (2012), rigorosamente, o *marxismo* nunca existiu – ressaltando que o próprio Marx recusou o rótulo "marxista" –, mas afirma que a partir da obra deste autor inaugurou-se uma *tradição teórico-intelectual e política* diversificada, plurívoca, problemática e colidente. Portanto, o exame cuidadoso dessa tradição "[...] não autoriza mais que a identificação de várias elaborações articuladas sobre a *obra* marxiana – vale dizer, de *marxismos* (no plural). (NETTO, 2012, p. 29, grifos do autor).

velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel). Aqui, no plano ontológico, não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: "formas do existir, determinações da existência". [...] Essa posição radical também na medida em que é radicalmente diversa do velho materialismo - foi interpretada, de diferentes modos, segundo o velho espírito; quando isso ocorreu, teve-se a falsa idéia de que Marx subestimava a importância da consciência com relação ao ser material. [...] Aqui nos interessa apenas estabelecer que Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material. [...] Para uma filosofia evolutiva materialista, ao contrário, o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sabre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não - como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas - que ela é carente de força.

Destarte, o padrão marxiano científico-filosófico aponta para um realismo¹³ epistemológico, no qual seu estatuto ontológico, segundo Chasin (apud Vaisman, 2001, p. XXI):

> [...] é o estudo das categorias fundamentais - em traços essenciais abstratos, em suas determinações mais gerais - da existência social historicamente constatada e reconhecida, sendo possível exemplificar com as seguintes categorias: historicidade, (processualidade ou mutabilidade), concreticidade ou objetividade, atividade sensível e ideal (trabalho e reprodução), subjetividade (receptiva e proponente), valor, individualidade, gênero (sociabilidade). Tudo isso perfilando o complexo de complexos da auto-realização do ser humano-societário, entendido que o fim dos fins é a infinitude da realização do humano - do autopor-se do aberto ser humanosocietário.

Para passar adiante desta breve digressão teórico-sistemática sobre o estatuto científico-filosófico do "marxismo", devemos salientar, Segundo Tonet (2013, p. 68), que essa ontologia histórico-materialista do ser social não é meramente um constructo teórico-contemplativo, mas é "[...] uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente", pois sendo a classe que, agora, produz a riqueza material, mas é explorada pelo capital, necessita, para ter acesso à essa riqueza e à uma vida dotada de sentido humano,

transitiva"), que caminha lado a lado com o reconhecimento da existência independente e da transcendência ao fato concreto dos objetos desse conhecimento (na "dimensão intransitiva") que

permanecem 'fora da cabeça, tal como antes' (Grundrisse, Introdução)".

¹³ Segundo Bhaskar (2012, p. 85): "Epistemologicamente, Marx era [...] um realista [...] pois

compreendeu: (i) que a tarefa da teoria é proporcionar uma explicação adequada e empiricamente controlada das estruturas que produzem os fenômenos [...]; (ii) que essas estruturas são ontologicamente irredutíveis e normalmente defasadas em relação aos fenômenos que geram, reconhecendo [...] a estratificação e diferenciação da realidade; (iii) que sua representação correta no pensamento é dependente da transformação crítica das teorias e concepções preexistentes [...]; (iv) que o processo do conhecimento científico é uma atividade prática, laboriosa (na "dimensão

superar toda exploração do homem pelo homem da sociedade da burguesa, na qual o sujeito não é o indivíduo mas o valor-capital.

Portanto, ainda segundo Tonet (2013), é por isso que a classe trabalhadora demanda uma explicação da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social:

Essa explicação é necessária para que possa ser racionalmente fundamentada a possibilidade de uma transformação radical da sociedade e a total superação da exploração do homem pelo homem. Essa fundamentação implica, por sua vez, a comprovação da radical historicidade e socialidade do ser social, isto é, a demonstração de que a realidade social é resultado integral da interatividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais. (TONET, 2013, p. 67-68).

Retornando à exposição histórico-sistemática, devemos sublinhar que foi também neste momento – de latentes contradições e conflitos entre as duas classes fundamentais da sociabilidade capitalista, agora antagônicas – que se expressou, no plano sócio-cultural, o fenômeno da **decadência ideológica burguesa**:

[...] as revoluções de 1830, e ainda mais as de 1848, atestam que a burguesia perdeu seu lugar à frente do progresso social. Em 1830 começa o processo de **decomposição** da filosofia burguesa clássica, que termina com a revolução de 1848. [...] O combate ofensivo da burguesia contra as sobrevivências do feudalismo está então acabado: sucede-lhe a defensiva contra o proletariado. (LUKÁCS, 1979, p.32-33, grifo nosso).

Marx (2013) nos mostra o que esta decomposição representou no plano ideo-político, quando da conquista do poder político-econômico pela burguesia, após a derrota das revoluções proletárias, ao apontar a dissolução da economia política burguesa da época:

A partir de então, a luta de classes assumiu, teórica e praticamente, formas cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Ela fez soar o dobre fúnebre pela economia científica burguesa. Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais. O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial¹⁴. (MARX, 2013, 86).

Era vital para a atual classe conservadora não entender historicamente as contradições da realidade que forjou. É a partir desse momento que a burguesia e

¹⁴ Nas sociedades de classes do período greco-medieval essa divisão entre trabalho material e espiritual não poderia ser superada, pois devido ao precário desenvolvimento das forças produtivas e escassez dos gêneros necessários à reprodução da vida, a socialização do excedente geraria um pauperismo absoluto a todos. Mas no capitalismo, a partir da Revolução Industrial, esta divisão deixa de ter sentido (humano), visto que por sua necessidade de revolucionar as forças produtivas, estas se desenvolveram a ponto de satisfazer as necessidades de reprodução da vida material de toda humanidade, diminuindo o tempo de trabalho necessário e ampliando o tempo livre.

seus ideólogos passaram a defender que o capitalismo seria *o* último estágio social da humanidade, logo, as leis que regem esta sociedade (particular) seriam eternas e naturais. Bastava, então, aperfeiçoá-la, pois, democraticamente todos estavam livres para satisfazer seus interesses particulares – azar daquela classe que, estando "livre" para vender sua força de trabalho, ainda continuava na miséria degradante e em condições de vida desumanas:

De crítica da realidade em nome do progresso, do futuro, das possibilidades reprimidas, o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente. [...] a filosofia da decadência torna-se, cada vez mais, num pensamento imediatista, centrado nas **aparências fetichizadas da realidade**. (COUTINHO, 2010, p. 35-36, grifo nosso).

A respeito desta degeneração intelectual, Lukács (2012), sinteticamente, nos aponta as correntes que dominaram a próxima quadra histórica:

Depois de 1848, desde o colapso da filosofia hegeliana e sobretudo desde o início da marcha triunfal do neokantismo e do positivismo, não se tinha mais compreensão alguma para problemas ontológicos. Os neokantianos eliminam da filosofia até mesmo a incognoscível coisa-em-si, enquanto para o positivismo a percepção subjetiva do mundo coincide com a sua realidade. (LUKÁCS, 2012, p. 298).

Este autor nos mostra que aquelas filosofias idealistas subjetivistas, que procuraram conferir fundamentos ao cinismo político-eclesiástico da Igreja, são aprofundadas unilateralmente a partir do pensamento da decadência. No campo filosófico, é o declínio do hegelianismo que assinala "[...] o fim da última grande filosofia da sociedade burguesa". (LUKÁCS, 2010, p. 51).

A principal corrente científico-filosófica desse período, o positivismo, iniciou um verdadeiro "esvaziamento" – deflagrado já a partir do cogito cartesiano – decisivo e cada vez mais refinado dos problemas ontológicos no âmbito da filosofia da ciência, eliminando definitivamente qualquer critério objetivo de verdade. A nova filosofia positiva coloca-se enquanto adversária de toda visão de mundo, inclusive das idealistas, e assim, desta maneira, o idealismo kantiano entrou em dissolução no transcurso do século XIX. Não apenas os resquícios de uma ontologia ("Ding an Sich"), mas a própria teoria do conhecimento deveria ser considerada "metafísica", dado que as *leis* são simples "[...] relações constantes que existem entre os fenômenos observados". (COMTE, 1978, p. 49).

Tudo que desbordasse a verificação empírica dos sentidos era considerado não científico, pois, a empiria dada pela sensibilidade é "[...] a única base possível

dos conhecimentos verdadeiramente acessíveis sabiamente adaptados a nossas necessidades reais". (COMTE, 1978, p. 48). O *télos* científico-filosófico deste período era uma determinada "neutralidade" axiológica do conhecimento científico, despido de valores que conflitassem com a "ordem e o progresso" (do capital), visto que estaria em contradição com verdadeira "essência" humana (burguesa, egoísta, etc.), sendo assim, o método científico (positivo) "[...] nada tem de revolucionário [...], é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais cuja natureza, ainda que dócil e maleável, não é modificável à vontade". (DURKHEIM, 2007, p. XIII)

Esta fetichização empiricista, que "esvazia" os problemas de conteúdo do real, foi visualizada por Hegel já na sua época ao dizer, cordialmente, que esta filosofia nutre uma "habitual ternura pelas coisas" diminuindo o papel da razão no processo do conhecimento. (LUKÁCS, 2012, p. 370). Essa verdadeira "miséria da razão" é captada com argúcia por Coutinho (2010, p. 51, grifo nosso):

Enquanto o racionalismo da época clássica propunha-se conquistar terrenos cada vez mais amplos para e por meio da razão humana, o miserável racionalismo da decadência preocupa-se principalmente em estabelecer "limites" para o conhecimento; enquanto a filosofia clássica era preponderantemente ontológica, preocupada com o conteúdo objetivo do mundo, o agnosticismo decadente pretende-se simplesmente **epistemologia**, simples análise formal dos "limites do pensamento".

No entanto, de que maneira esse processo de *epistemologização* da filosofia aconteceu? Veremos que neste processo existiram mediações teóricas, socioeconômicas e aquelas decorrentes da divisão do *trabalho científico*, estando interligadas entre si e com outras inúmeras mediações, as quais nem sumariamente poderemos abordar aqui.

No que concerne à questão teórica: lembremos que na teoria do conhecimento a subjetividade era organizadora dos dados empíricos captados pelos sentidos, ou seja, a razão seria responsável por estabelecer tanto a possibilidade do conhecimento quanto sua construção, o "fenômeno", uma vez que a objetividade, a essência era inacessível. O positivismo determinou que este idealismo subjetivo era metafísico e estabeleceu uma oposição mecanicamente rígida "[...] entre filosofia e ciências singulares positivas, degradando, com isso, a própria filosofia à condição de ciência particular por estar fundada exclusivamente sobre a lógica e a teoria do conhecimento. (LUKÁCS, 2012, p. 290).

Assim, a datar da segunda metade do século XIX este "espírito positivo" regressivo, tendo como um dos seus principais representantes o filósofo Auguste

Comte, substituiu teoria do conhecimento por uma teoria da ciência e reduziu a filosofia à pura metodologia da ciência. (MORAES, 1995). O sujeito, assim, "perde" seu posto de referência conquistado na gênese do pensamento moderno:

Isto ocorre na medida em que a teoria da ciência volta-se diretamente às ciências [naturais] disponíveis como sistemas de proposições e modos de proceder, como um complexo de regras com base nas quais as teorias são construídas e controladas. A teoria da ciência prescinde, assim, de colocar a pergunta pelo sujeito que conhece, uma vez que os sujeitos que atuam de acordo com tais regras perdem seu sentido para uma explicação que se limita à metodologia. (MORAES, 1995, p. 124).

Segundo Lukács (1979), essa tendência se manifesta pelo agnosticismo, que nada diz sobre a realidade, mas quer fazer crer que o conhecimento do mundo social em sua essência ontológica é impossível e que este não teria nenhuma *utilidade* para nós. As preocupações só devem mirar as aquisições das ciências particulares, especializadas e separadas umas das outras, pois, este conhecimento seria indispensável do ponto de vista da prática *utilitária* de todos os dias.

O movimento da sociedade burguesa, especialmente em seu período imperialista, que tem na divisão do trabalho "[...] uma das forças principais da história" (MARX, 2007, p. 47), fez com que a forma anterior dessas forças se desenvolvesse, em seu complexo, para além do que fora apontado acima. Nesta complexificação da divisão do trabalho, a classe intelectual *sui generis* das tendências positivista e neopositivista – com seus lugares exclusivos e determinados que lhes foram impostos de forma que não podem escapar se quiserem reproduzir suas vidas – passam a organizar suas atividades a partir do que Lukács (2010) chama de divisão estreita do trabalho científico:

Acrescente-se que o desenvolvimento do capitalismo diferencia, posteriormente, o trabalho espiritual em diversos campos separados, que assumem interesses particulares, materiais e espirituais, em recíproca concorrência, criando subespécies de especialistas [...]. A divisão do trabalho, portanto, não se limita apenas a submeter a si todos os campos da atividade material e espiritual, mas se insinua profundamente na alma de cada um, provocando nela profundas deformações, que se revelam posteriormente, sob várias formas, nas diversas manifestações ideológicas. (LUKÁCS, 2010, p. 62).

Estas deformações ideológicas estão intimamente ligadas às especializações cada vez mais estreitas das ciências sociais institucionalizadas, que o positivista, exaltando este processo, diz que é um "destino" do qual não podemos escapar. Mas as especializações são legítimas ao aprofundamento do

conhecimento, principalmente nas ciências naturais, mas a questão que se põe aqui é de outra natureza, pois, não "[...] reside na amplitude do saber humano, mas no modo e na direção de desenvolvimento das ciências sociais modernas". (LUKÁCS, 2010, p. 63). Nesse período mostra-se evidente que é a partir da decadência burguesa que a especialização se tornou *o* método das ciências sociais:

Iniciemos pela nova ciência da época da decadência: a sociologia. Ela surge como ciência autônoma porque os ideólogos burgueses pretendem estudar as leis e a história do desenvolvimento social separando-as da economia. A tendência objetivamente apologética desta orientação não deixa lugar a dúvidas. Após o surgimento da economia marxista, seria impossível ignorar a luta de classes como fato fundamental do desenvolvimento social, sempre que as relações sociais fossem estudadas a partir da economia. Para fugir desta necessidade, surgiu a sociologia como ciência autônoma; quanto mais ela elaborou seu método, tão mais formalista se tornou, tanto mais substituiu a investigação das reais conexões causais na vida social por análises formalistas e por vazios raciocínios analógicos. (LUKÁCS, 2010, p. 64, grifo do autor).

Não é por acaso que a nova filosofia dominante da época, que se resume numa teoria da ciência e metodologia científica, fosse uma "filosofia de professores", ou seja, encontrando-se bem distante do trabalho material-efetivo das contradições socioeconômicas¹⁵ e bem ajustados nas esferas das "manifestações secundárias" da produção social. Segundo Lukács (1979) essa *intelligentsia* burocratizada, que faz parte do aparelho de Estado, apresenta uma autonomia relativa, pois por sua condição, deve assumir a função de "guarda-fronteira" axiologicamente "neutra":

A partir da segunda metade do século XIX os intelectuais têm, dentro de certos limites, uma perfeita liberdade de movimento: a filosofia torna-se de seu interesse exclusivo. A burguesia se desinteressa completamente de conhecer o que ensina tal ou tal professor de filosofia, com a condição de que a filosofia realize sua função de "guarda-fronteira". O ensino universitário da filosofia transcorre, cada vez mais, em meio à indiferença da sociedade. (LUKÁCS, 1979, p. 36).

Mencionamos que depois das revoluções proletárias de junho de 1848, não interessa mais à burguesia um conhecimento radicalmente histórico da sociedade,

_

Onde teórica e praticamente as lutas de classes estão cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Percebe-se, estão afastados do trabalho material, mas suas condições estão necessariamente ligadas a este, visto que é só a partir desta divisão social do trabalho que "[...] a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente [imediata], representar algo realmente sem representar algo real — a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. "puras". (MARX. 2007, p. 35-36, grifo do autor).

ou seja, ela não objetiva mais mostrar o *devir* desta realidade¹⁶. Segundo Coutinho (2010), a partir do momento em que a sociabilidade capitalista passou a travar o desenvolvimento humano-social, ela tende à **burocratização** da práxis social que perpassa desde a economia e a política até as formas "espirituais". Esse processo coagula e formaliza determinados procedimentos práticos (compra-e-venda "universal") que são mecanicamente repetidos enquanto prática imediata (cotidiano capitalista).

Com esse fenômeno social, a atividade humano-social limita-se ao simples (re) agir ao imediatamente dado de uma realidade fetichizada, à simples manipulação de "puzzles" existentes para que possamos circular de forma eficaz nesta sociabilidade que cobiça a eternidade, assim, "[...] a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja". (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). Por outro lado, o proceder destas práticas imediatas, em suas finalidades, não é questionado, pois, a consciência não vai além dos níveis das aparências imediatas 17. Portanto, a consciência imediata – imersa na práxis burocrática – não consegue descobrir aquele real espaço para a prática real em seu sentido mais amplo, isto é, "[...] não entende, por isso, o significado da atividade 'revolucionária', 'prático-crítica'. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

A *práxis* aparece agora como uma mera atividade técnica de manipulação; a *objetividade* se fragmenta numa coleção de "dados" a serem homogeneizados; e, finalmente, a *razão* reduz-se a um conjunto de regras formais subjetivas, desligadas do conteúdo objetivo daquilo a que se aplicam. Essa "miséria da razão" transforma em algo irracional todos os momentos significativos da vida humana. (COUTINHO, 2010, p. 43).

Desse modo, é possível perceber que essas filosofias positivo-imediatistas assumem a prática burocrático como um parâmetro racional, empobrecendo assim as esferas mais elevadas da vida social. Aceitam como "condição humana" o dissolver da possibilidade do novo no mundo do ser social em sua historicidade, submetendo-se passivamente aos efeitos dessa divisão do trabalho. Assim, a cínica

¹⁷ "[...] la inmediatez no significa una forma de comportamiento psicológico cuyo opuesto o respectivamente cuyo desarrollo sería la toma de conciencia; la inmediatez significa allí un determinado nivel de la percepción del contenido del mundo exterior, independientemente de si esta percepción va acompañada de mucha conciencia o de poca". (LUKÁCS, 1966, p. 329).

_

¹⁶ Importante observar que neste período muitos pensadores que se encontravam no espectro daquele legado progressista da Renascença e do Iluminismo, sucumbem ao movimento conservador. (LUKÁCS, 2010)

aceitação dessas deformações espirituais e materiais constitui "[...] um dos traços mais importantes e essenciais do período da decadência. (LUKÁCS, 2010, p. 63).

Esse é o quadro do campo científico-filosófico do final do século XIX, de um afastamento das questões de conteúdo da realidade, uma recusa cada vez mais profunda das questões ontológicas. Na virada do século esse "esvaziamento" ontológico se aprofunda com o neokantismo que expurgam a coisa-em-si da teoria do conhecimento kantiana. Surgem outras correntes teóricas como o empiriocriticismo e o pragmatismo, portanto, esse movimento constitui-se enquanto tendência geral da época e que procura eliminar critérios objetivos de verdade e substituindo-os por "[...] procedimentos que apenas possibilitem uma manipulação ilimitada, corretamente operativa, dos fatos importantes na prática". (LUKÁCS, 2012, p. 42-43).

Na virada ao século XX, o capitalismo entra em sua fase imperialista, perpassada por revoluções socialistas e guerras explosivas, na qual o agnosticismo empiricista se intensifica. A economia capitalista experimentou grandes transformações, com uma ampliação da produtividade jamais pensada antes, devido em grande parte às novas formas de organizar o trabalho, para aperfeiçoar a produção, mas também para regular de modo capitalista a esfera do consumo.

Com a ampliação da produtividade do trabalho amplia-se ainda mais a possibilidade da esfera do "tempo livre", mas este passou a ser absorvido pela indústria dos meios de consumo e serviços. É necessário criar novas formas de manipulação desta esfera, pois a possibilidade do lazer ampliado deve ser transformada em "tempo de consumo". (COUTINHO, 2010). No campo da sociologia moderna desenvolvem-se teorias e métodos de manipulação social (pragmatismo e behaviorismo), mostrando-se como o *télos* da metodologia científica desta fase, mas que domina outros campos da práxis social e estende seu domínio até a terceira quadra do século XX:

[&]quot;[...] nas últimas décadas, radicalizando as velhas tendências gnosiológicas, o neopositivismo dominou de modo incontrastado, com sua recusa de princípio em face de toda e qualquer colocação ontológica, considerada como não científica. E esse domínio se deu não apenas na vida filosófica propriamente dita, mas também no mundo da práxis. Se analisássemos bem as constantes teóricas dos grupos dirigentes políticos, militares e econômicos de nosso tempo, descobriríamos que elas - consciente ou inconscientemente - são determinadas por métodos de pensamento neopositivistas. Deriva disso a onipotência quase ilimitada desses métodos. (LUKÁCS, 1978, p.1-2).

Assim, surge uma corrente que aprofunda a tendência anterior, que se desenvolve como um movimento internacional: o neopositivismo ou positivismo lógico. Trataremos desta corrente no próximo item em conjunto com as formulações relativistas e antirrealistas que se desenvolveram, tanto na filosofia da ciência quanto na teoria social a partir da década de 1970 e que se colocam como opositoras de todo o pensamento da modernidade, criticando-a por negar nossas concepções, crenças e imagens de mundo culturalmente mediadas. Até aqui, nosso objetivo foi levantar um quadro das denegações das problemáticas ontológicas no pensamento moderno clássico e na decadência ideológica burguesa.

Antes de dar prosseguimento, é necessário sublinhar um alerta que a historiadora Wood (1996) nos oferece ao dizer que é preciso determinar com mais acuidade o que seria a chamada modernidade – e podemos dizer: o pensamento moderno –, no sentido de que não devemos identificá-la de forma mecânica com a sociabilidade capitalista. Esta será uma das críticas mais incisivas das correntes antirrealistas que acabam homogeneizando todo o pensamento do legado Renascentista e Iluminista, ou melhor, sua crítica é direcionada contra todos aqueles que de alguma forma se colocam no campo realista filosófico e científico.

2.2.2 O pós-positivismo e a agenda da pós-condição contemporânea

A tradição positivista ganha corpo e hegemonia a partir da decadência ideológica, momento que não cabe mais à classe dominante a apreensão da realidade em sua essência histórica. As ciências naturais passam a ser impulsionadas pela burguesia, pois, necessárias no desenvolvimento das forças de produção. Estas ciências foram consideradas como o caminho da produção do conhecimento científico e, dado o sucesso destas tanto para o conhecimento quanto na transformação da natureza, tiveram impactos significativos nos métodos das ciências sociais.

A concepção de ciência positivista é caracterizada enquanto conhecimento do mundo via experiência empírica (o imediatamente dado), sendo necessário, para isso, a aplicação de certo método (análise lógico-epistemológica) que, advindo das ciências naturais, só admite enquanto conhecimento científico aquele que é passível de verificação observacional pelos sentidos. Tudo que transbordasse o domínio do

empírico era considerado metafísico, conhecimento não científico, como é possível perceber numa passagem de um importante sociólogo positivista:

Nossa regra não implica portanto nenhuma concepção metafísica, nenhuma explicação sobre o âmago dos seres. O que ela reclama é que o sociólogo se coloque no mesmo estado de espírito dos físicos, químicos, fisiologistas, quando se lançam numa região [empírica] ainda inexplorada de seu domínio científico. (DURKHEIM, 2007, p. XIX).

Entretanto, com os acontecimentos histórico-sociais na entrada do século XX, as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa de 1917 e sua posterior decadência stalinista, o Nazifascismo, a Guerra Fria e o período do terror atômico; assim como, com as grandes revoluções que se iniciam nas ciências da natureza, teve início um período de "crise" do pensamento científico-filosófico que perdura até os dias de hoje, como se a inteligibilidade do mundo real quanto a capacidade de compreendê-lo racionalmente estivessem abalados, intensificando ainda mais o agnosticismo¹⁸. (SEARLE, 2000; COUTINHO, 2010; LUKÁCS, 2012).

Na tradição positivista, após essas problemáticas, surgiu uma corrente filosófica que pode ser considerada como a forma mais desenvolvida, teoricamente definitiva, daquela tradição: o neopositivismo. Assim como o positivismo, o neopositivismo teve a pretensão de assumir a posição de perfeita "neutralidade" no que tange às questões de concepção de mundo (ontologia), removendo por completo do âmbito filosófico o complexo de problemas referente àquilo que existe em si, tomando-o como pseudoproblema.

Segundo Lukács (2012) com as novas descobertas da física (Plank, Lorentz, Einstein, etc.) houve uma crescente matematização desta ciência, constituindo um enorme progresso na metodologia científica, mas que no campo da postura filosófica positivista contribuiu para expurgar ainda mais a realidade objetiva, aquilo que não poderia ser verificado pelos sentidos, ou seja, quantificado. Portanto, com o desenvolvimento da matematização das ciências, o neopositivismo incorporou em sua "linguagem" e absolutizou o meio homogêneo da lógica matemática enquanto método definitivo de decifração dos fenômenos. Sendo assim, a "linguagem" matemática para esta corrente não é apenas o instrumento mais preciso de interpretação dos fatos (natural e social), mas também sua expressão "semântica"

1

¹⁸ Como já assinalamos no início desta seção, devido nossas limitações não é possível descrever pormenorizadamente esta crise variada e multiforme, mas apenas abordar as correntes mais significativas no âmbito científico-filosófico e os condicionantes histórico-sociais mais relevantes, seguindo nosso propósito aqui e sem, contudo, exaurir o debate.

última dos fenômenos significativos, mediante a qual pode, de agora em diante, ser manipulado praticamente ao infinito. (LUKÁCS, 2012).

Em conformidade com a epistemologia empirista positivista, para o neopositivismo, conhecimento válido era aquele baseado na experiência sensorial, então, a teoria – que supostamente emanou da empiria – teria que ser justificada com base nestes dados empíricos, isto é, enquanto os fenômenos estivessem de acordo com as regularidades postuladas pela teoria, esta era funcional e válida. A atividade da ciência era resumida na construção de sistemas teóricos que buscassem capturar relações estáveis entre fenômenos de interesse, portanto, pressuporiam estruturas fechadas e, assim, descreveriam o mundo como um sistema fechado, sempre o mesmo, onde nada de novo poderia aparecer. (DUAYER, 2010).

Destarte, as teorias científicas nada mais seriam que expressões das regularidades empíricas (entre fenômenos) e que seriam socialmente úteis se apresentassem capacidade preditiva, logo, para o neopositivismo a ciência era mero instrumento prático-operatório, cujo critério de justificação (a "verdade") só poderia ser a *eficácia instrumental*. Mas como assegurar a estabilidade e a regularidade dos fenômenos do mundo? É aqui que se mostra a nova teoria do conhecimento – decaída à pura epistemologização de objetos e métodos – desta corrente:

Não se trata mais de saber se cada momento singular da regulação linguística científica do neopositivismo conduz a resultados práticos imediatos, mas, pelo contrário, de que o inteiro sistema do saber é elevado à condição de instrumento de uma manipulabilidade geral de todos os fatos relevantes. [...] Trata-se da forma mais pura que se tem até hoje da teoria do conhecimento fundada sobre si mesma. [...] A teoria do conhecimento transforma-se por inteiro numa técnica de regulação da linguagem, de transformação dos signos semânticos e matemáticos, de tradução de uma "linguagem" em outra. Com isso o elemento matemático impõe cada vez mais que a ênfase seja transferida, exclusiva e crescentemente, para o caráter formalmente não contraditório dos objetos e métodos da transformação. (LUKÁCS, 2012, p.58-59).

De acordo com Duayer (2010), o neopositivismo pretendeu isolar a partir das ciências naturais, em especial da física, uma estrutura geral do discurso científico, denominada de estrutura hipotético-dedutiva (modelo H-D), definindo que toda teoria consiste em um cálculo axiomático-dedutivo. Por conseguinte, a teoria sendo um conjunto de axiomas, com lei geral também axiomática, acaba por desdobrar e deduzir uma série de proposições observacionais sobre os fenômenos que por sua

vez deve corroborar com a teoria. Assim, não é difícil visualizar a circularidade da posição neopositivista:

[...] em lugar de os sentidos fornecerem o *input* empírico a partir do qual a teoria é construída, é a teoria que determina o "empírico" dos sentidos. E se as coisas funcionam dessa maneira com respeito ao momento fundante da teoria, o mesmo se passa em seu momento de justificação. Pois a evidência observacional convocada a validar a teoria é recolhida na região empírica traçada pela própria teoria. [...] De fato, teoria, no positivismo lógico – *i.e.*, a noção de teoria como cálculo axiomático-dedutivo –, em lugar de ser expressão generalizante das impressões que o mundo deixa em nossos sentidos, é na verdade uma *interpretação* do mundo. (DUAYER, 2010, p.62)

A partir disso, é possível detectar a operação ideológica implicada por essa concepção de ciência, visto que, ao apelar ao empírico e à experiência sensorial enquanto base do conhecimento da verdade (empírica) do mundo, com o pretexto de interditar a ontologia (metafísica), simplesmente está fundada sobre uma ontologia implícita. Isso significa que na impossibilidade de "purificar" o discurso científico, o que mais fez a tradição positivista foi "[...] negar apenas nominalmente a ontologia, falsa profilaxia a pretexto da qual destilava a de sua preferência" (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2001, p. 760).

E devido esta sua inconsistência, esta tradição não pôde resistir aos ataques dos críticos pós-positivistas, pois, desde o terceiro quarto do século XX, o positivismo vem perdendo sua hegemonia no campo da filosofia da ciência. Essas correntes pós-positivistas, dominantes na filosofia da ciência contemporânea, apontam que o programa positivista é insustentável, pois é impossível eliminar os valores da prática científica, com isso as concepções de mundo passam a ser elemento constitutivo do discurso científico.

Dentre esses filósofos, destacaremos Thomas Kuhn (1998) e sua História e Sociologia das ciências naturais, em especial da física, pois, como se sabe seu pensamento apresenta ampla difusão nos mais variados campos científicos. Este autor diz que qualquer pesquisa eficaz apenas começa, necessariamente, quando uma comunidade científica já tenha respostas seguras sobre perguntas como:

Quais são as entidades fundamentais que compõem o universo? Como interagem essas entidades umas com as outras e com os sentidos? Que questões podem ser legitimamente feitas a respeito de tais entidades e que técnicas podem ser empregadas na busca de soluções? (KUHN, 1998, p. 23).

Percebe-se, são perguntas sobre o ser do mundo, portanto ontológicas. Segundo Kuhn (1998) as respostas a estas indagações estão pressupostas nas concepções gerais sobre o objeto (mundo natural) que determinada comunidade de uma ciência particular apresenta. Ele denominará esta concepção de mundo de "paradigma", um elemento aparentemente arbitrário, composto por acidentes pessoais e históricos, esquemas conceituais da formação científica, um ingrediente que forma as crenças críveis por uma comunidade científica em diferentes épocas, assim, um "[...] paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma". (KUHN, 1998, p. 219).

No que se refere a sua interpretação do progresso histórico da ciência, o autor indica que este se manifesta na própria mudança daquele "paradigma" que se põe como vigente em determinada "ciência normal". Segundo Kuhn (1998) qualquer ciência particular se desenvolve e toma corpo quando delimita um campo e métodos específicos de investigação ao produzir conhecimento (teoria) sobre determinado fenômeno que, enquanto exerce hegemonia, goza do estatuto de "ciência normal" e tem como tarefa expandir o domínio empírico da teoria:

[...] o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance [empírico] da ordem que lhe foi imposta. Esse compromisso, por sua vez, deve levá-lo a perscrutar com grande **minúcia empírica** (por si mesmo ou através de colegas) algum aspecto da natureza. Se esse escrutínio revela bolsões de aparente desordem, esses devem desafiá-lo a um novo refinamento de suas técnicas de observação ou a uma maior articulação de suas teorias. (KUHN, 1998, p.65, grifo nosso).

Mas o autor mostra com inúmeros exemplos na história (empírica) da ciência que comunidades científicas que defendem a "ciência normal", que pressupõe o "paradigma" vigente, desenvolvem suas práticas no sentido da autovalidação para legitimar suas teorias. O sucesso da "ciência normal" depende da defesa desse pressuposto (paradigma), portanto, esta deve suprimir "novidades" ou "anomalias" que podem subvertê-la, mas não por muito tempo visto que a natureza da pesquisa normal de ampliar seu próprio território empírico começa a impor limites:

^[...] quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica -, então, começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a

prática da ciência. Os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais são denominados [...] de **revoluções científicas**. (KUHN, 1998, p. 25, grifo nosso).

Desta maneira, quando as teorias não conseguem se esquivar das anomalias (desregularidades empíricas) sobrevém um período de crise do paradigma decadente, levando às revoluções científicas que, por sua vez, alteram a perspectiva histórica da comunidade que a experimenta e, assim, surge um novo paradigma que pressupõe uma nova "ciência normal" que desenvolve uma nova teoria capaz de solucionar aquelas anomalias. (KUHN, 2010). Mas podemos nos indagar sobre como saberíamos que o novo paradigma representa um salto qualitativo em relação ao anterior?

Kuhn (1998) vai dizer que tanto o paradigma antigo quanto o novo são "parcialmente derivados" e aproximadamente "compatíveis" com os "ditames da observação", portanto, cientificamente equivalentes do ponto de vista empírico. Então, este salto só pode está contido na diferença daqueles paradigmas (ontologias)? No entanto, Kuhn (1998) evidencia que não podemos saber a natureza daquele salto, dado que ambos são **incomensuráveis**, ou seja, "[...] após uma revolução, os cientistas trabalham em um mundo diferente" (KUHN, 1998, p. 171).

A ciência segundo Kuhn (1998) não avança por descobertas, isto é, não é um "desenvolvimento-por-acumulação" de generalizações das regularidades dos fatos como queria o positivismo, mas seu "progresso" se dá pela substituição de um paradigma por outro, de uma visão de mundo por outra, sendo que ambas as visões estão de acordo com todas as provas empíricas disponíveis. Assim, a nova "ciência normal" não seria um conhecimento da realidade objetiva, pois a ciência não descreve a realidade em si e por si independente do sujeito cognoscente, mas após a "revolução" cria uma nova "realidade", com uma teoria mais útil socialmente, por fazer melhores previsões à prática imediata do que a antiga teoria. Porém, dada sua incomensurabilidade, não podemos saber a mais realista das teorias:

Não requer muito esforço para perceber que, como refutação da tradição positivista, tal crítica, apesar do muito ruído de seus motores, patina mais do que se desloca. Não sai dos arredores da posição que pretendia criticar. Contra as injunções antimetafísicas da tradição positivista, insiste no caráter difuso da ontologia, da metafísica. Entretanto, ao relativizá-la, dispensa-lhe a mesma atenção que lhe concedia o positivismo, a saber, nenhuma. Visto que nega a possibilidade do conhecimento objetivo, está constrangida a adotar o mesmo critério do positivismo para justificar o conhecimento científico – a adequação empírica. (DUAYER, 2003, p. 3).

A crítica pós-positivista kuhniana não supera a posição positivista em três interligados: 1) advoga o ceticismo epistemológico – incomensurabilidade dos paradigmas, não há critério de justificação racional daquele que se aproxima mais da verdade, vedando, assim, qualquer acesso à realidade objetiva, pois todas as crenças são científicas; 2) dispõe apenas como critério o ceticismo instrumental – todas as crenças são verdadeiras por serem funcionais às práticas imediatas e relações úteis das quais são crenças; 3) por consequinte, prescreve o relativismo ontológico - mesmo mostrando que a questão ontológica é fundamental na dinâmica da ciência. reconhecendo sua relevância "competições" científicas, quando tentou "reabilitá-la", novamente a suprimiu por equiparar todas as concepções ou crenças de mundo. (DUAYER: MEDEIROS: PAINCEIRA, 2001; DUAYER, 2003, 2010; BHASKAR, 1989).

De acordo com Duayer, Medeiros e Painceira (2001) se Kuhn é o teórico que afirma a natureza "metafísica" do discurso científico, a partir desse giro é possível perceber a depreciação do *status* da ciência, a saber, a sua capacidade de apreender a realidade objetiva e a relativização dos discursos:

Se a noção de paradigma denota, entre outras coisas, o conjunto complexo de noções compartilhadas pelos cientistas, e se estas últimas são expressão, entre outras coisas, de uma cultura, de uma época, de uma situação de classe, gênero, etnia, então a diferença entre o discurso científico e o discurso cotidiano, com suas injustificadas superstições e preconceitos, seria mais uma questão de grau do que de natureza. O conhecimento, para colocá-lo cruamente, consistiria sempre no rebatimento ou projeção na realidade de nossos interesses, valores, preconceitos, e assim por diante. (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2001, p. 741).

Como mencionado, o pensamento desse autor rompeu fronteiras para além das ciências naturais, pois é possível visualizar referências ao seu debate das revoluções paradigmáticas nas correntes que predominam na teoria social atualmente, especialmente aquelas que se encontram no interior do espectro da pós-condição ou agenda pós-moderna e que defendem aqueles ceticismos e relativismos como corolário da postura antirrealista que domina a intelligentsia contemporânea.

Assim, apropriando-se de elementos polêmicos das "ciências duras" e da sociologia da ciência à maneira de Kuhn (1998), esta ambiência cultural pósmoderna tornou central, em suas querelas epistemológicas, a tesa da crise ou colapso dos *paradigmas*, colocando a idéia-chave de que está em curso uma

"transição paradigmática", na qual perde relevância o patrimônio científico e filosófico elaborado pela Modernidade. (NETTO, 2004). Esta ambiência cultural e as teorias que a compõem não expressão um corpo conceitual coerente e unificado, pois não existe *uma* ou *a* teoria, mas teorias pós-modernas:

Divergem quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pósmetafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, compuseram esta agenda e participaram da grande "conversação" filosófica que animou a intelligentsia nas últimas décadas do século XX. (MORAES, 2004, p. 340).

Entretanto, segundo Netto (2004), apesar das grandes diferenças tais teorias apresentam um denominador comum, constituído pelos seguintes traços: 1) enfatiza-se a dissolução das fronteiras entre o estético e o conhecimento científico (não-estético), nomeadamente nas ciências sociais, sendo irrelevante tal delimitação; 2) o par categorial aparência e essência não desfruta de qualquer valor; 3) a ciência é reduzida a discursos, constituindo-se num estrito jogo de linguagem e não podendo aspirar qualquer superioridade cognitiva em face de outros saberes, onde o estatuto da verdade encontra-se na retórica.

Deste modo, estas teorias endossam o *ceticismo epistemológico* e o *relativismo ontológico*, pois a dissolução da idéia de verdade, convertendo a ciência num jogo de linguagem ou discurso, acarreta a supressão de qualquer estatuto que não o lógico-retórico para a avaliação dos enunciados científicos, uma vez que a *realidade objetiva* ou *objetividade* "[...] é reduzida a *dimensões simbólicas*, ocorrendo uma *semiologização* inclusive dos seus níveis materiais – a reificação do *imaginário* sinaliza otimamente esse processo de desontologização da realidade". (NETTO, 2004, p. 156, grifo do autor).

2.3 PARA UMA CLASSIFICAÇÃO ONTO-EPISTEMOLÓGOCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Após esta sumária exposição histórico-sistemática das problemáticas ontológicas e epistemológicas no debate científico-filosófico, que assinalou alguns traços das principais correntes do pensamento (matrizes epistemológicas) no decorrer da história humana, assim como, sublinhou a denegação que a posição ontológica sofreu nessa inflexão, nos utilizando do fio condutor tracejado por Lukács

(2012); pretendemos agora caracterizar, brevemente, alguns apontamentos sobre nossa abordagem analítica e classificatória da produção do conhecimento científico.

Sinalizaremos os principais aspectos do debate da filosofia da ciência numa polêmica mais geral, aquela entre ontologia realista ou realismo e ontologia empirista ou antirrealismo desenvolvida pelo filósofo inglês Bhaskar. Sua caracterização das principais posições epistemológicas sobre a ciência no decurso histórico – empirismo, idealismo e realismo – nos dá subsídios sistemáticos para explicitar as ontologias que sustentam essas noções de ciência e conhecimento.

Em sua obra *A Realist Theory of Science* [Uma teoria realista da ciência], Bhaskar (1975) procurou mostrar inicialmente que qualquer filosofia da ciência deve lidar com um paradoxo central, qual seja, os dois lados do "conhecimento". O filósofo aponta que o conhecimento é de um lado (1) uma produção humana, uma atividade social dos homens como qualquer outra; do outro lado o conhecimento é (2) "*de*" coisas que não são em absoluto produzidas pelos homens, como as leis da física ou "*de*" coisas que são relativamente independentes dos homens, como as estruturas ou mecanismos sociais (BHASKAR, 1975; 1989).

Com essa colocação, o autor propõe que existem dois tipos de "objetos do conhecimento": os *objetos transitivos* do conhecimento e os *objetos intransitivos* do conhecimento.

Os objetos transitivos do conhecimento são [...] a matéria-prima da ciência — os objetos artificiais talhados pela ciência vigente em itens do conhecimento. Incluem fatos e teorias, paradigmas e modelos, métodos e técnicas de investigação previamente estabelecidos, disponíveis para uma corrente científica ou cientista em particular. [...] os objetos intransitivos do conhecimento são em geral invariantes ao nosso conhecimento deles: são as coisas e estruturas reais, mecanismos e processos, eventos e possibilidades do mundo; e, em sua maioria, são completamente independentes de nós. [...] São os objetos intransitivos, independentes da ciência, da descoberta e investigação científicas. (BHASKAR, 1975, p. 1-2, grifo nosso).

Segundo Bhaskar (1975), se podemos imaginar um mundo (objetos intransitivos) sem o homem e a ciência, não se pode, por outro lado imaginar a ciência sem seus objetos transitivos (produtos sociais), sem antecedentes científicos, ou seja, não se pode imaginar a produção do conhecimento senão a partir e por meio de materiais de tipo cognitivo ou conhecimentos anteriormente acumulados:

Conhecimentos previamente estabelecidos capazes de funcionar como objetos transitivos de novos conhecimentos — são utilizados para explorar a desconhecida (porém conhecível) estrutura intransitiva do mundo. O conhecimento de B é produzido por meio do conhecimento de A; não obstante, ambos os itens do conhecimento existem unicamente em pensamento. (BHASKAR, 1975, p. 2).

Entretanto, indaga o autor, se a ciência não pode existir sem objetos transitivos, poderia existir sem objetos intransitivos? Diz que se a resposta for "não", um estudo dos objetos intransitivos da ciência torna-se possível. Nesse sentido, a resposta a pergunta filosófica transcendental "como deveria ser o mundo para que a ciência fosse possível?" merece o nome de ontologia. A questão paralela "como deve ser a ciência para que possa nos fornecer o conhecimento de objetos intransitivos?" não é uma petição de princípio da questão ontológica, pois a inteligibilidade das atividades científicas (percepção e experimentação) requer necessariamente a intransitividade dos objetos, obtidos no curso dessas atividades. Portanto, o autor pretende "[...] mostrar que os objetos da ciência são intransitivos (sob essa ótica) e de certo tipo — a saber, estruturas e não eventos — a minha intenção é prover a nova filosofia da ciência de uma ontologia." (BHASKAR, 1975, p.2).

Na história da filosofia da ciência é possível distinguir três posições de fundo e que, segundo Bhaskar (1975), são as bases para compreender as ontologias pressupostas no debate científico-filosófico contemporâneo. A primeira, o **empirismo clássico**, representada por David Hume (1711-1776) e seguidores, considera que os objetos do conhecimento – em definitivo – são os eventos atomísticos. Esses eventos são fatos dados e suas conjunções constantes exaurem o conteúdo objetivo de nossa idéia de necessidade natural:

Conhecimento e mundo podem ser vistos como superfícies cujos pontos estão em correspondência isomórfica ou, no caso do fenomenalismo, efetivamente fundidos. Nessa concepção, a ciência é concebida como um tipo de resposta automática ou comportamental aos estímulos a fatos dados e suas conjunções. [...] Dessa forma, a ciência torna-se um tipo de epifenômeno da natureza. (BHASKAR, 1975, p. 3)

A segunda tradição recebe sua clássica formulação no **idealismo transcendental** de Immanuel Kant (1724-1804) e suas variações. Para essa posição, os objetos do conhecimento científico são modelos, ideais da ordem natural, construtos artificiais, não sendo independentes do homem:

Nessa concepção, uma conjunção constante de eventos é insuficiente, embora seja ainda necessária, para a atribuição de uma necessidade natural. O conhecimento é considerado mais como uma estrutura do que como uma superfície. O mundo natural, todavia, torna-se um construto da mente humana ou, em suas versões modernas, da comunidade científica. (BHASKAR, 1975, p. 3)

A terceira posição, que é defendida pelo autor, é chamada de **realismo científico** (ontologia realista), que considera os objetos do conhecimento como estruturas e mecanismos que geram fenômenos, sendo tal conhecimento um produto da atividade social da ciência. Os objetos do conhecimento não são apenas fenômenos (empirismo), muito menos um constructo da subjetividade imposto aos fenômenos (idealismo), mas estruturas reais que operam e perduram independentemente de nosso conhecimento:

Nessa concepção, uma conjunção constante de eventos não é uma condição nem necessária nem suficiente para a suposição da operação de uma lei causal. De acordo com esse ponto de vista, tanto o conhecimento quanto o mundo são estruturados, diferenciados e estão em mutação; este existe independentemente daquele (embora não o nosso conhecimento desse fato); e as experiências e as coisas e leis causais às quais o conhecimento nos franqueia acesso são normalmente dessincronizadas entre si. A ciência, sob essa ótica, não é um epifenômeno da natureza; tampouco a natureza é um produto do homem. (BHASKAR, 1975, p. 3).

Segundo Bhaskar (1975) o empirismo não pode sustentar a *dimensão transitiva* e nem a *intransitiva* do conhecimento, e acaba implicando igualmente ao solipsismo e o fenomenalismo. Nesse sentido, nem mesmo a independência dos eventos (intransitividade dos eventos) em relação à experiência que os fundamentam pode ser sustentada, ou seja, os eventos devem ser analisados como sensações ou operações humanas, em última instância.

Em relação ao idealismo transcendental, o autor sustenta que essa tradição não pode sustentar a *dimensão intransitiva* do conhecimento, pois os objetos a partir dos quais o conhecimento é produzido não existem independentemente da atividade humana em geral e, se há coisas que existem independentemente (coisa-em-si), nenhum conhecimento científico o pode obtê-las, pois é incognoscível. Mas a variante mais dinamizada do idealismo pode sustentar a *dimensão transitiva*.

Portanto, o empirismo, assim como o idealismo, não podem sustentar a idéia da existência e ação independente das estruturas causais e das coisas que a ciência

busca investigar e descobrir. Segundo Bhaskar (1975), esta incapacidade comum a ambas se deve à ontologia que compartilham, pois, mesmo o idealismo rejeitando a explicação empirista de ciência, este acolhe tacitamente a explicação empirista do ser. O autor diz que esse legado ontológico se mostra no compromisso com o realismo empírico e, assim como, com o conceito de mundo empírico. Para Bhaskar, esse conceito incorpora erros filosóficos:

O primeiro consiste no uso da categoria de experiência para definir o mundo. Isso implica conferir ao que é de fato um conceito epistemológico particular uma função ontológica geral. O segundo erro consiste na visão de que ser experimentado ou experimentável constitui uma propriedade essencial do mundo; [...] O terceiro erro, portanto, consiste na negligência das circunstâncias (socialmente produzidas) sob as quais a experiência é de fato epistemologicamente significante na ciência. (BHASKAR,1975, p. 5).

Ao demonstrar o compromisso destas tradições (empirismo e idealismo) com o realismo empírico (ontologia empírica), no qual a estrutura real passa a ser o modo como os seres humanos entendem o mundo e não uma proposição sobre o mundo, o autor evidencia a impossibilidade de neutralidade ontológica e a impossibilidade de se evitar questões ontológicas na filosofia da ciência, pois o "[...] sentido em que toda explicação da ciência pressupõe uma ontologia é o sentido em que tal explicação pressupõe uma resposta esquemática à questão de como o mundo tem de ser para a ciência ser possível". (BHASKAR, 1975, p. 5).

Os empiristas e idealistas ao sustentarem que uma conjunção de eventos, apreendidos pela experiência sensorial, é condição necessária para a formulação de uma lei causal, sendo tarefa da ciência descobri-la, apontam para a crença de que dado que a ciência ocorre tais conjunções existem. Nesse ponto, Bhaskar (1975) é incisivo em dizer que não é pelo fato da ciência ocorrer que dá ao mundo uma estrutura tal que ele pode ser conhecido pelos homens, mas, ao contrário, é por possuir tal estrutura que torna a ciência possível:

[...] não é o caráter da ciência que impõe um determinado padrão ou ordem sobre o mundo; mas a ordem do mundo que, sob determinadas condições, torna possível o grupo de atividades que denominamos "ciência". Do fato que a natureza do mundo só pode ser *conhecida* a partir da (um estudo da) ciência não se segue que sua natureza seja *determinada* pela (estrutura da) ciência. (BHASKAR, 1975, p. 6).

Em contraposição ao realismo empírico, o realismo transcendental pode demonstrar por meio de argumento filosófico que o mundo (natural e social) é estruturado e diferenciado, mas o conteúdo de tais estruturas particulares e o modo

de diferenciação são temas para a investigação científica substantiva. A necessidade de distinguir categorialmente entre estruturas e eventos, entre sistemas abertos e fechados, são indicações da estratificação e diferenciação do mundo, tarefa da ontologia realista.

Na quarta seção do nosso estudo, quando do exame das dissertações selecionadas, desenvolveremos estes breves apontamentos que expomos até aqui, determinando, assim, de forma mais completa a abordagem de análise e classificação das tendências ontológicas e epistemológicas da produção do conhecimento em Educação Física proposta.

3 A GÊNESE DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: CONDICIONANTES IDEAIS E MATERIAIS.

Esta seção pretendeu abordar criticamente um tema que no interior dos debates científico-filosóficos da Educação Física ganhou corpo entre as décadas de 80 e 90 do século XX, caracterizado pelas problemáticas de "crise de identidade" e a procura de um estatuto científico para a área. Emblemático desse período foi a intenção por parte dos estudiosos desse campo – impulsionados por um "sentimento de crise", bem como, pelos embates das diferentes posições teórico-metodológicas divergentes –, de tentarem responder a pergunta "Mas afinal, o que é educação física?", um debate que se enveredou na seção Temas Polêmicos da revista Movimento.

É consensual, entre os pesquisadores da área, que a deflagração desta "crise epistemológica" se deu a partir do processo de abertura político-democrática pós-ditadura militar brasileira. No entanto, o chão histórico-concreto de que esta crise foi expressão ideal — para além desse processo de abertura política —, apresentou mediações com três processos universais inexoravelmente conectados: 1) a crise mundial do capital na década de 70 do século passado; 2) a dissolução do regime de centralismo burocrático da União Soviética no leste europeu, amplamente reconhecido como "socialismo real"; 3) a chamada "crise dos referências teóricos" nas Ciências Sociais. (NOZAKI, 2004).

Mais de duas décadas se passaram desde aquele emblemático debate sobre a questão da definição da natureza e objeto da Educação Física. Entretanto, este foi retomado durante o XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE) em Porto Alegre em 2011. Acontecimento este que mostra sua atualidade no início do século XXI, assim como, aponta que a "crise" epistêmica da área não apresentou resolução definitiva. Hoje outros tantos intelectuais – juntamente com alguns daqueles que iniciaram o debate – continuam a se debruçar sobre essa questão, por meio de diferentes e divergentes perspectivas teórico-metodológicas.

O objetivo foi resgatar a gênese da chamada crise de identidade ou epistemológica da área, partindo do próprio diapasão dos intelectuais mais significativos deste momento e apontar seus condicionantes ideais e materiais, situando historicamente tal debate que permeou o universo da Educação Física

desde a década de 80 e passando pela da década de 90, mas que retorna neste começo do século XXI com novas discussões.

Compreendendo que o desenrolar desta inflexão, que por mais de 20 anos desenvolveu inúmeros pontos de vistas e múltiplos enfoques teóricos, deve ficar claro que não podermos tratá-la aqui em sua totalidade e extensão, pelo simples fato de que tal empreitada ultrapassaria a dimensão desta seção. Foram considerados somente aqueles autores que tiveram significativa repercussão na área e que ainda continuam como referências essenciais no âmbito das pesquisas sobre produção do conhecimento.

3.1 A GÊNESE DA "CRISE" DE IDENTIDADE E AS PROPOSIÇÕES INTELECTUAIS

Em meados da década de oitenta do século passado surge uma inquietação no interior do universo teórico-prático e político da Educação Física no Brasil. Podese dizer que surge um processo de contestação crítica por parte de intelectuais da área em oposição a sua perspectiva hegemônica que priorizava – enquanto objeto de estudo – o desenvolvimento da aptidão física e subordinando-a ao esporte. Esta perspectiva sustentava-se cientificamente pelos conhecimentos oriundos das áreas biomédicas (medicina, fisiologia, biomecânica, etc.) e que orientavam as práticas pedagógicas, como nos explica Bracht (1999, p. 76):

O paradigma que orientou a prática pedagógica em EF [...] esteve presente desde a origem e durante a implementação no Brasil, e foi revitalizado pelo projeto de nação da ditadura militar que aqui se instalou a partir de 1964. [...] a EF (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) [...] e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população.

Essa perspectiva hegemônica está de acordo com o projeto educacional imposto durante a gênese e o desenvolvimento da Educação Física brasileira, que historicamente contribuiu com os interesses da classe dominante, corroborando assim com a estrutura da sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36). Tal projeto exigia uma determinada formação moral e física para o ser humano:

[Deveria ser] forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. [...] O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36)

Este movimento de denúncias e questionamentos do modelo vigente de Educação Física¹⁹ foi consubstanciado pela necessidade de uma discussão que envolvesse o papel desta área no plano social e político do país, tal como por uma proposição pedagógica que pudesse dar conta de um projeto humano crítico e transformador (NOZAKI, 2004). Segundo Nozaki (2004), tal empenho foi possível a partir das disputas entre os projetos políticos pelos quais o Brasil atravessou, principalmente devido ao contexto favorável de abertura política durante o processo de dissolução do regime militar, que começou a ruir no final da década de setenta do século passado.

Foi no decorrer deste processo de disputas e debates que surgiram novas proposições para se pensar a Educação Física, com novos pontos de vistas para o trato do conhecimento da área e indagando sobre seu objeto específico de estudo. Ainda que de forma abstrata e pouco consistente, essas tentativas de ruptura em relação à perspectiva hegemônica foram pioneiras para o debate que vai se colocar posteriormente:

A Educação Física será subdesenvolvida enquanto estiver eminente ou exclusivamente voltada para o físico. Quando este passa a representar o fim último de suas tarefas, não se pensa em mais nada. [...] Creio que uma Educação Física centrada numa *antropologia*, numa verdadeira ciência humanizadora, precisa enxergar além, transcender o rendimento motor. (MEDINA, 1990, p. 86, grifo do autor).

Foi também no transcorrer desse momento que se desenrola o início da chamada "crise de identidade", que se colocou entre os intelectuais progressistas como uma necessidade a ser criada:

_

¹⁹ Esse movimento, como aludido anteriormente, não foi homogêneo em suas posições, mas diferentemente de suas divergências, todos partiram de um embate comum: questionar o paradigma hegemônico e abrir novas proposições. É neste período que começou a surgir as chamadas teorias pedagógicas (BRACHT, 1999) ou metodologias emergentes no ensino da Educação Física (OLIVEIRA, 1997).

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. [...] O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses (MEDINA, 1990, p. 86).

No entanto, existiram outros que indicavam a crise como um processo que já estava na ordem do dia, sendo imprescindível a busca de vias para pensá-la e para, assim, abrir possíveis alternativas além da *crise de identidade* da área:

"[Tem que] haver alguma coisa, em algum ponto, que dê sentido a essa práxis, revelando uma identidade genuína. Isso mesmo. A impressão é de que a Educação Física perdeu, ou não chegou a possuir, uma verdadeira identidade [...] o que procuramos é a verdadeira natureza da Educação Física. A sua essência. Aquilo que realmente ela é" (OLIVEIRA, 2004, p.105).

As abordagens teórico-críticas surgem com o denominado "movimento crítico" ou "progressista" no decorrer dos anos de 1980, reivindicadas principalmente por algumas obras produzidas por importantes intelectuais da área nesse período. Os dois autores que viemos citando acima, Medina (1990) e sua obra *A educação física cuida do corpo e... mente: bases para a renovação e transformação da educação física*" e Oliveira (2004) com a obra *O que é educação física*? – ambas publicadas em 1983 –, podem ser consideradas as produções pioneiras que colocaram em primeiro plano o debate epistemológico da área, mas que até então encontrava-se em sua fase embrionária. O impacto dessas obras na intelectualidade da área levou Gaya (1994, p. 30) a afirmar que "[...] estas duas obras marcaram no Brasil, a linha de partida sobre uma série de reflexões expressas em diversos artigos, ensaios e livros sobre o papel da educação física".

Não podemos deixar de aludir aqui as proposições que não se propuseram questionar o papel pedagógico e político conservador da Educação Física do período em questão. Estamos falando de propostas de grande influência, como a Abordagem Desenvolvimentista elaborada pelo grupo do professor Go Tani e que apresenta em suas bases teóricas, fundamentalmente, as psicologias do desenvolvimento e aprendizagem motora. Também muito influente neste período e aproximando-se das bases teóricas da abordagem anterior, temos a proposta Construtivista do professor João Batista Freire. Outra perspectiva é aquela que vincula a Educação Física Escolar à ideia de uma proposta de promoção da saúde,

desenvolvida por Dartagnan Guedes e Joana Guedes. (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Neste sucinto esboço é possível apreender a gênese do debate epistemológico a partir do ponto de vista da intelectualidade da Educação Física nesse momento pioneiro. As alusões à "crise de identidade" e à busca da "identidade genuína" da Educação Física levantaram debates alicerçados em diferentes abordagens científico-filosóficas de áreas da educação, filosofia e ciências sociais. Porém, foi no avançar desta dinâmica de proposições renovadoras que surgiu o que chamamos de o debate propriamente epistemológico da área, os estudos de "segunda ordem" ou as "pesquisas sobre as pesquisas", proposições "críticas" e "vigilantes" da produção do conhecimento da área.

3.2 A CONSOLIDAÇÃO DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO E SEUS CONDICIONANTES IDEAIS

Antes de mais nada é necessário apontar que a década de setenta do século passado foi imprescindível para a produção científica da Educação Física, visto que foi nesse período que surgiu os primeiros cursos de pós-graduação na área. No entanto, a possibilidade de concretizar tal feito se deu segundo Bracht (2003, p. 59):

A partir da reforma universitária, através da Lei nº 5.540, de 1968, que estabeleceu as regras para a pós-graduação, baseadas basicamente no modelo norte-americano, a Educação Física vai almejar/reivindicar o status acadêmico da pós-graduação.

Ademais, é imprescindível mencionar que as deliberações neste âmbito foram orquestradas pelo então regime vigente e que "[...] essas reivindicações encontram eco em um momento em que o esporte é fortemente utilizado pelo governo militar, como *marketing* emblemático do Brasil como potência mundial do futuro" (SILVA, 2005 apud ÁVILA, 2008, p 95, grifo do autor). Confirmando esta tese, Bracht (2003, p. 20) diz que é a importância sócio-política desse fenômeno que faz parecer legítimo os investimentos em ciência neste campo, onde esta "[...] ciência (objetiva e neutra) fazia parte do credo e do discurso tecnocrático e era entendida como fundamental instrumento para garantir a eficiência dos programas de ação governamentais nas diferentes áreas" (BRACHT, 2003, p. 20).

No entanto foi somente a partir da elaboração do "Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos" pelo Ministério da Educação entre 1969 e 1970, que se identificou a falta de pesquisa científica na área, por isso, foram postas em prática uma série de iniciativas que dentre elas estava a implantação de cursos de pósgraduação, podendo ser possível afirmar que nesta ocasião "[...] as 'praticas cientificas' passam a fazer parte, de maneira agora mais intensa, da atividade acadêmica dos docentes dos cursos superiores de Educação Física" (BRACHT, 2003, p. 20).

Embora o conhecimento advindo das diferentes ciências – predominantemente da física e da biologia – já permeasse a prática e a teoria da Educação Física, é somente naquele momento histórico que o conhecimento científico se torna fundamental para a área no Brasil, na tentativa de adquirir sua legitimidade acadêmica. (ÁVILA, 2008, p. 58).

De acordo com Ávila (2008, p. 58) disciplinas como fisiologia, anatomia e biomecânica fortaleceram o *status* acadêmico da área, o que acabou "[...] influenciado o processo de hegemonia das ciências naturais e exatas no conhecimento produzido em Educação Física e na orientação da prática profissional". A inflexão que a área sofreu até este momento foi de suma importância, contudo conforme nos mostra Silva (2005, p. 54):

[...] a produção cientifica da área da educação física no Brasil, até a primeira metade dos anos de 1980, esteve fortemente influenciada pela concepção positivista de ciência. As abordagens metodológicas predominantes nos estudos valorizam a quantificação e análise estatística dos dados, aludiram a neutralidade científica e ao isolamento do objeto de seu contexto. Foram hegemônicos os temas voltados para aspectos médico-biológicos da atividade física, para o esporte de alto rendimento e para a avaliação da aptidão física.

O preponderante da periodização do percurso que estamos traçando aqui é esclarecer o momento que se inaugurou os estudos sobre a produção do conhecimento da área, principalmente no que concerne aos estudos epistemológicos. Entretanto, é possível observar que tais estudos eram quase inexistentes até a primeira metade da década de oitenta, pois de acordo com Silva (1990), ao situar sua análise sobre as pesquisas produzidas no Brasil em nível de pós-graduação, nesta década, verificou-se que não havia até então uma grande

inclinação por parte dos pesquisadores da área para os estudos da problemática dos aspectos teórico-filosóficos²⁰.

Mas segundo Faria Junior (1991, p. 48-9), nesse período foi possível observar mudanças em nível institucional, curricular e teórico nos cursos de graduação, o que acabou influenciando o desenvolvimento do conhecimento na área, trazendo, assim, mudanças nos enfoques das pesquisas produzidas:

A abolição da exigência do currículo mínimo para os cursos de formação de professores, reivindicação constante da comunidade acadêmica desde 1977, substituindo-o por quatro parâmetros norteadores — conhecimento filosófico, conhecimento do homem, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico — (BRASIL, CFE, 1987), trouxe novas possibilidades para a pesquisa e a teorização na área. (FARIA JUNIOR, 1991, p. 49).

Além disso, a introdução da exigência de monografia no fim do curso, bem como a inclusão nos currículos de disciplinas de epistemologia, metodologia científica, filosofia da educação e história, contribuíram para redirecionar o eixo da produção do conhecimento não só na pós-graduação, mas também na graduação em Educação Física (FARIA JUNIOR, 1991). Porém, este mesmo autor observa que apesar dessas mudanças significativas, o *status* da Educação Física na entrada da década de noventa – período de sua pesquisa – ainda estava configurado pelo paradigma vigente, e no que se refere à sua autonomia institucional e atentando para a produção do conhecimento, ele aponta:

[A área] ainda não alcançou respeitabilidade acadêmica; as políticas orientadas de pesquisa impõem algumas restrições a projetos de pesquisa; o patrulhamento ideológico junto às agencias de fomento, comissões científicas e comissões editoriais, trazem retardo ao desenvolvimento da área; a luta pelo poder em organizações nacionais e internacionais tem sido fator de frenagem ao desenvolvimento do campo de conhecimento. A visão neoliberal defendida pelo atual governo federal tem servido: para desbaratar as instituições públicas de ensino e pesquisa; para dispersar e esvaziar estas instituições de recursos humanos qualificados e recursos materiais necessários à pesquisa; para funcionar como manobra diversificadora da verdadeira problemática do país. (FARIA JUNIOR, 1991, p. 52-3).

Foi nos interstícios da gênese anteriormente mencionada e tendo início ainda na década de oitenta, que se constituíra segundo Bracht (2003, p. 61) "[...]

_

²⁰ Segundo Ávila (2008, p. 65): "[...] dificuldade de uma análise da produção do conhecimento dos anos de 1970, reside na sua escassez, pois até então havia apenas dois cursos de mestrado no Brasil, USP [Universidade de São Paulo] e UFSM [Universidade Federal de Santa Maria]". O estudo de Silva (1990), acima citado, foi desenvolvido após a criação de mais um curso de mestrado, localizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1980.

dois momentos distintos nos estudos sobre a produção do conhecimento na área". O primeiro momento foi configurado por estudos que basicamente buscavam realizar uma descrição ou identificação das "subáreas" onde mais se concentravam as pesquisas, assim como suas tendências de crescimento, isto é, "[...] os estudos consistiam em dividir a 'área' em 'subáreas' e verificar o percentual de pesquisas realizadas (apresentadas/publicadas) em cada uma dessas". (BRACHT, 2003, p. 61). A discussão epistemológica, propriamente dita, ainda estava ausente nesse momento, pois a pergunta "Que ciência é essa?" era na verdade traduzida nas perguntas "Em quais subáreas mais se pesquisa?" ou "Qual é a tendência em termos de crescimento da pesquisa nas diferentes subáreas?". (BRACHT, 2003).

Tais estudos constataram que as subáreas predominantes eram provenientes da medicina esportiva, fisiologia e cineantropometria, ou seja, apresentavam uma forte influência das ciências naturais. Entratando, também foi possível constatar um crescimento das subáreas pedagógicas e socioculturais, oriundas das ciências sociais e humanas (BRACHT, 2003).

Não se pode descartar a atribuição deste aumento quantitativo das subáreas, vinculadas às ciências sociais e humanas, ao processo apontado anteriormente por Faria Junior (1991), como por exemplo, a vinculação de disciplinas até então inéditas nos currículos dos cursos de graduação, advindas destas ciências. No entanto, houve outros fatores preponderantes para esta constatação e um deles é descrito por Oliveira (2002, p. 53-54):

Se, por um lado, a partir de meados da década de 1970, a produção acadêmica em educação física começava a se desenvolver com critérios científicos, principalmente pelo início de um processo de titulação (mestrado e doutorado) de seus profissionais e pela emergência dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, por outro lado, já estava sendo produzida e discutida no âmbito educacional uma literatura baseada nas teorias críticas, com as quais os profissionais da educação física travaram contato tardio, uma vez que essas teorias só foram apropriadas pela teoria da educação física no início dos anos 1980.

Deste modo, foi no início dos anos 80 que alguns intelectuais da Educação Física entraram em contato com conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas via âmbito educacional/pedagógico, sendo esta aproximação um dos fatores que podem ter levado ao sutil crescimento das subáreas pedagógicas e socioculturais. Segundo Bracht (2003, p. 24) um fato que se deu no interior do processo de reconhecimento acadêmico e dos docentes da área, foi devido "[...]

alguns destes freqüentarem cursos de pós-graduação (mestrado) em programas da área da Educação (filosofia da educação, principalmente)". Esse contato com a literatura que deveio de tais ciências trouxe para a área um crítico debate político-acadêmico e que acabou configurando-se numa importante disputa entre as perspectivas biologicistas (positivistas) e a sócio-pedagógica (fenomenológica e dialética), levando, assim, ao desenvolvimento de um fazer científico a partir das ciências sociais e humanas. (ÁVILA, 2008).

Não se pode abstrair deste processo outro fator, já comentado anteriormente, que se caracterizou, em determinado contexto histórico brasileiro, numa rediscussão política ainda na década de oitenta:

[...] sob o ponto de vista da produção do conhecimento, reivindicou-se a consolidação de outros olhares científicos que não os exclusivamente provenientes da área biológica, dominantes desde a consolidação da educação física no início do século passado, mas também os das ciências sociais e humanas. A busca dessas áreas, contudo, se concretizou em um movimento de contestação da ordem estabelecida, e, por isso, tal inflexão obedeceu, antes de uma simples ampliação do diálogo com outras áreas de conhecimento, o próprio confronto entre perspectivas teóricas em relação ao trato com o conhecimento que, antes, marcadamente positivista (Laborinha, In: Faria Junior, Farinatti, 1992), recebeu, naquele momento, o combate de referenciais provenientes do campo da fenomenologia e do marxismo. (NOZAKI, 2004, p. 109).

O segundo momento que se refere aos estudos sobre a produção do conhecimento deflagrou-se no início da década de 90 do século passado e marcou, conforme Bracht (2003), a discussão *propriamente epistemológica*, pois nesse momento aparecem "[...] estudos que buscam não mais identificar em quais 'subáreas' mais se pesquisa, mas, sim, quais são as 'matrizes teóricas', ou seja, as concepções de ciência, que orientam as pesquisas na área". (BRACHT, 2003, p. 62)

Ainda segundo este autor, o estudo central nesse segundo momento foi o de Silva (1990) que, analisando via perspectiva epistemológica as dissertações de mestrado produzidas até o ano de 1987, afirmou que não "[...] foram encontrados [...] nas pesquisas analisadas, abordagens fenomenológico-hermenêuticas ou crítico-dialéticas, ou seja, as pesquisas selecionadas para o estudo apresentaram [apenas] abordagens empírico-analíticas". (SILVA, 1990, p. 146).

Em pesquisa posterior desta mesma autora, onde foram analisadas 74 dissertações defendidas entre os anos de 1988 a 1994, verificou-se que estes estudos empírico-analíticos (66,22%) ainda predominavam na produção acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, desenvolveram-se também estudos com

base em novas perspectivas metodológicas ou matrizes teóricas, como a fenomenológico-hermenêutica (21,62%) e as crítico-dialéticas (12,16%). (SILVA, 1997, p. 211).

Fica claro que neste período surgiram novas tendências ou matrizes epistemológicas no universo da pós-graduação em Educação Física e que tais tendências podem estar em conexão com os fatores, mencionados anteriormente, das mudanças tanto em nível político-social pós-ditadura militar, quanto nas alterações curriculares e no contato com áreas das ciências humanas²¹.

No que tange aos estudos desse segundo momento, identificado por Bracht (2003) como o "conhecimento do conhecimento", este mesmo autor sublinha:

A virtude desses estudos foi questionar os critérios de cientificidade até então legítimos na área, preparando o caminho para uma possível superação do senso comum cientifico predominante. [...] É importante salientar que a incorporação dessa discussão, no âmbito da EF/CE [Educação Física/Ciência do Esporte], foi propiciada pelo amplo e radical debate que instalou-se no inicio da década de 80 e que consubstanciou-se na chamada "crise" (Medina, 1983) da EF. (BRACHT, 2003, p. 63-64).

Nozaki (2004), também explanando este momento do debate propriamente epistemológico, acrescenta:

Posteriormente, mas não investigados ainda naquele momento, se estabeleceram também outras matrizes tais como a do multiculturalismo, ou da representação social, entre outras. Respeitando-se as particularidades de cada uma dessas matrizes, há de se concordar, por outro lado, que elas, de uma forma ou de outra, estabeleceram um diálogo crítico com a matriz positivista ou funcionalista, com a preocupação de questionar-lhes os atributos não só epistemológicos, mas também gnosiológicos e axiológicos. (NOZAKI, 2004, p. 111).

Portanto, foi nesse processo de gênese e desenvolvimento do debate epistemológico na Educação Física que, de acordo com Bracht (2003), alguns autores preocuparam-se em determinar o "estatuto ou identidade epistemológica" da área ao invés de simplesmente descrever as incidências das "subáreas" ou "identificar/classificar" suas matrizes teóricas a partir das quais se elaboravam as pesquisas. Ou seja, as preocupações derivadas dos dois primeiros momentos foram

_

²¹ Outro fator que podemos mencionar neste aspecto, foi a criação de novos cursos de mestrado. Para além daqueles já mencionados em nota (USP, UFSM e UFRJ), foram criados mais sete cursos de mestrado até o final da década de 80: Universidade Gama Filho (UGF-1985), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-1988), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-1989) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG-1989). Em 2006 são treze programas de pósgraduação, cinco com cursos de mestrado e doutorado e oito com curso de mestrado. (ÁVILA, 2008).

tanto a necessidade de identificar se a Educação Física era uma ciência ou prática sócio-pedagógica, assim como determinar o seu "objeto" ou seu estatuto epistêmico.

No decorrer desta discussão surgiu a questão que tomou forma em inúmeros estudos e proposições e que ainda continua a ocupar os intelectuais da área até nossos dias: *Mas afinal, o que é Educação Física?* Questão que explicitou no Brasil a partir da década de 90 do século, já ancorada no debate epistemológico, um anseio de mapear as questões do *corpus* de conhecimento da Educação Física que, assim, estabeleceu confrontos entre posições teóricas, contribuindo no avanço científico da área. (NOZAKI, 2004).

Participaram especificamente dessa discussão os professores Gaya (1994), que iniciou a debate, Taffarel e Escobar (1994), Bracht (1995), Santin (1995), Ghiraldelli Junior (1995), Lovisolo (1995), Costa (1996) e Palafox (1996)²². Existem, evidentemente, outras produções que se dedicaram na direção da problemática levantada nessa década, mas estas acima citadas foram aquelas que fizeram parte do debate da revista Movimento, na seção editorial denominada "Temas Polêmicos".

Os estudos e os debates que, durante todo esse processo de "crise" de identidade epistemológica, se iniciou na década de 80 do século XX, produziram vários pontos de vistas e concepções teóricas sobre o "objeto" de estudo da Educação Física, a busca de estatuto que daria o tão almejado *status* científico para esta. Todo este itinerário culminou na criação em 1997 do Grupo de Trabalho Temático em Epistemologia (GTT-Epistemologia) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que em sua ementa é assim definido:

Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, como um possível campo acadêmico/científico. Estudos sobre os fundamentos teóricos balizadores dos distintos discursos da Educação Física, na condição de área de conhecimento, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos. (CBCE, 2016, não paginado).

Mesmo sabendo que o risco da utilização sumária de qualquer sistematização ou proposição teórica pode cair em reducionismos e tratamentos unilaterais, optou-se por apontar algumas delas no quadro abaixo apenas para

-

²² Deve ser mencionada também a participação do professor Silvio Sánchez Gamboa (1994), lembrando que este é oriundo das discussões epistemológicas da área da Educação, mas que contribuiu com suas sistematizações na busca do estatuto epistemológico da Educação Física.

exemplificá-las, levando em consideração a classificação das proposições teóricometodológicas organizada por Taffarel & Escobar (1994):

- Educação Física/Ciências do Esporte (CBCE);
- Ciência do Movimento Humano (Le Boulch);
- Ciência da Motricidade Humana (Manoel Sergio);
- Ciência das Atividades Corporais (Cagigal);
- Ciência do Treino Corporal (Bento);
- Ciências do Desporto (Gaya);
- Ciências do Esporte (Frogner);
- Educação Física como arte da mediação (Lovisolo);
- Educação Física como uma filosofia das atividades corporais (Santin);
- Educação Física enquanto pedagogia dentro de um projeto antropológico (Gaya);
- Educação Física enquanto campo acadêmico e de vivencias sociais (Bracht);
- Educação Física enquanto campo acadêmico que estuda o se movimentar humano (Kunz) ou Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a cultura corporal de movimento (Kunz e Bracht).;
- Educação Física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a cultura corporal (Coletivo de Autores).

Não cabendo aqui problematizá-las, devido os limites de espaço colocado, é necessário ter clareza que o nosso propósito até o momento foi o de reproduzir as mediações ideais para uma caracterização geral do processo de gênese e consolidação do debate epistemológico da Educação Física brasileira, levando em consideração as formas com que foram expressas por alguns autores daquele período (décadas de 80 e 90). No próximo item, a finalidade é realizar algumas ponderações críticas sobre o debate descrito, aprofundando as determinações e capturando suas causalidades na materialidade socioeconômica daquele período.

3.3 OS CONDICIONANTES MATERIAIS DA CRISE EPISTEMOLÓGICA: EFEITOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Nozaki (2004), a crise que marcou a Educação Física na década de 90 do século XX apresentou seus condicionantes essenciais não apenas no plano teórico, mas nas transformações no "mundo do trabalho" ou relações de produção a partir da reestruturação produtiva capitalista. Esta reestruturação foi um projeto de tentativa de recomposição das taxas de lucro após a crise econômica mundial deflagrada a partir da década de 70 daquele século. O mesmo autor ainda pontua que além da reestruturação produtiva capitalista, a crise na área foi também condicionada pela crise dos referenciais teóricos das ciências sociais neste período.

A sociedade burguesa apresenta como característica essencial a produção de mercadorias, na qual esta *produção* é *socializada*, mas a *apropriação* do excedente é *privada*, surgindo desta maneira uma contradição fundamental: o antagonismo entre os trabalhadores e capitalistas, enquanto classes sociais fundamentais dessa sociedade.

É no interior dessa contradição fundamental que surgem as crises capitalistas, expressões da *superprodução* de mercadorias, um fenômeno sócio-econômico que ocasiona uma *interrupção do processo de acumulação*²³. As crises são deflagradas por diferentes causas, como destacam Netto e Braz (2010, p. 159):

A *crise* pode ser detonada por incidente econômico ou político qualquer (a falência de uma grande empresa, um escândalo financeiro, a falta repentina de uma matéria-prima essencial, a queda de um governo). Bruscamente, as operações comerciais se reduzem de forma dramática, as mercadorias não se vendem, a produção é enormemente diminuída ou até paralisada, preços e salários caem, empresas entram em queda, o desemprego se generaliza e as camadas trabalhadoras padecem à pauperização absoluta.

Entre os anos 60 e 70 do século XX, teve o início de uma profundo crise econômica capitalista que deveio após uma *onda longa expansiva*, crise evidenciada pela redução das taxas de lucros dos países centrais daquele período (Alemanha Ocidental, Grã-Bretanha, Itália, Estados Unidos e Japão), pelo colapso do ordenamento financeiro mundial (rompimento do acordo de *Bretton Woods* pelos norte-americanos) e pelo choque do petróleo devido seu alto preço determinado pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP). (NETTO; BRAZ, 2010).

²³ Importante saber que a história do desenvolvimento capitalista, desde quando o capital assumiu o controle da produção, é a história de uma sucessão de crises econômicas. No entanto estas não podem ser entendidas como acidentais ou anomalias, elas são contradições inerentes ao modo de produção capitalista, são constitutivas e funcionais ao sistema e não podem ser naturalizadas, pois são fenômenos históricos. (NETTO; BRAZ, 2010).

Seus detonadores no início dos anos 70, além destes descritos acima, foi resultado de um complexo quadro crítico como pontua Antunes (1999, p. 29-30):

[...] 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivaram o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção[...], dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos[...], colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do welfare state ou do "Estado do bem-estar social" e dos seus mecanismo de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Ainda segundo Antunes (1999), como resposta à sua *crise estrutural*²⁴ o capitalismo iniciou um processo de reorganização da produção e de seu sistema ideo-político que se consubstanciou respectivamente em: 1) um intenso processo de *reestruturação produtiva da produção e do trabalho* devido a falência do padrão de acumulação *taylorista/fordista* visando recuperar seu ciclo reprodutivo; 2) no advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado e desregulamentação de direitos trabalhistas com o objetivo de repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação grevista e política dos trabalhadores.

Esse processo da mudança de reestruturação produtiva do padrão taylorista/fordista, deu lugar ao padrão chamado de *acumulação flexível*, sendo uma de suas expressões o chamado *toyotismo*:

[...] organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada de computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de

.

²⁴ Antunes (1999) denomina de crise estrutural o seguinte processo que novidades históricas não visto antes: "Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se uma depressed continuum que, diferentemente de um desenvolvimento autossustentado, exibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda *crise estrutural.* (ANTUNES, 1999, p.27, grifo do autor).

trabalho, do trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semi-autônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado (ANTUNES, 1999, p.52).

Como podemos observar, a crise é um processo no qual se transfere seu ônus e suas consequências à classe que produz a riqueza, pois é deste processo de produção que o trabalhador garante seu salário para sobreviver. Contudo, quando a crise é deflagrada e a produção é estagnada e o desemprego aumenta, o trabalhador não tem outra alternativa se não a de se subjugar a trabalhos mais precários ou inchar o denominado exército de reserva dos desempregados.

A crise estrutural do capital esboçada apresentou, portanto, consequências nefastas na vida e ao cotidiano daquela *classe-que-vive-do-trabalha*. Uma dessas consequências é o desemprego estrutural, fruto das alterações do padrão de produtividade como asseveram Netto e Braz (2010, p. 216, grifo do autor):

Essencial à reestruturação produtiva é uma intensa incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos, determinando um desenvolvimento das forças produtivas que reduz enormemente a demanda de trabalho vivo. Muito especialmente, a introdução da microeletrônica e dos recursos informáticos e robóticos nos circuitos produtivos vem alterando os processos de trabalho e afetando fortemente o contingente de trabalhadores ligados à produção.

Além dessa consequência, os autores sustentam que há uma implicação direta em relação ao *tipo* de trabalhador exigido para, então, ser inserido e absorvido por esta nova estrutura produtiva, essa exigência é a de "[...] uma qualificação mais alta e, ao mesmo tempo, a capacidade para participar de atividades múltiplas, ou seja, essa força de trabalho deve ser *qualificada* e *polivalente*" (NETTO; BRAZ, 2010, p. 217, grifos do autor). Esta exigência de formação do novo trabalhador polivalente apresentou resultados cruciais aos rumos que as áreas da Educação e da Educação Física tomaram em meio a estas profundas contradições.

É Gaudêncio Frigotto (2000) quem nos alerta sobre os impactos desta tendência no conteúdo do trabalho, na divisão do trabalho, na quantidade e qualificação deste em relação às problemáticas do desemprego estrutural:

Ao mesmo tempo que se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo dos trabalhadores estáveis (mas não de todos) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente,

problemas; para a grande massa de temporários, trabalhadores "precarizados" ou, simplesmente, para o excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado. (FRIGOTTO, 2000, p.77, grifo do autor).

A promessa de "pleno emprego" da "era de ouro" do capitalismo pós-Segunda Guerra foi desintegrada devido às altas taxas de desemprego, para deixar lugar à *promessa da empregabilidade* ou *educação para o desemprego*, na qual cabe ao indivíduo a aquisição das qualificações e competências necessárias para, assim, conquistar um lugar no competitivo mercado de trabalho, não cabendo mais ao Estado tal responsabilidade. (GENTILI, 2011).

No Brasil este complexo processo de recomposição do capital apresentará suas particularidades, no sentido de não haver uma reestruturação da produção em si, mas apenas uma espécie de "reestruturação do trabalho", como bem diz Franco (2011, p.119):

Dentro da órbita do grande capital internacional e das diretrizes emanadas dos países ricos (G7) e de seus organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, OMC), o Brasil, como os demais países latino americanos, propõese a gerar um mercado de trabalho dentro dos padrões da globalização e de suas experiências mais avançadas, como o toyotismo, o controle de qualidade e a flexibilização das relações de trabalho para a competitividade internacional.

Foi também a partir dessas exigências de formação e educação do trabalhador de novo tipo que no interior da Educação Física brasileira desdobrou-se uma inflexão que se refratou diretamente em seu processo de legitimidade enquanto prática pedagógica e, consequentemente, na sua *crise de identidade epistemológica*.

Como exposto acima, quando esboçamos a gênese e o desenvolvimento desta crise expressa pelos intelectuais da área, foi possível perceber que a contestação do que ficou conhecido como o "movimento renovador" apresentava um claro confronto contra a perspectiva hegemônica de educação do regime ditatorial-militar, ou seja, era um movimento contra a abordagem teórico-metodológica dominante na Educação Física, que a reduzia ao desenvolvimento da aptidão física.

O objetivo nesse período era formar um tipo de trabalhador ágil, forte, treinado e adestrado a partir de uma pedagogia tecnicista e biologicista (COLETIVO DE AUTORES, 1992) para que este fosse capaz de dar conta do trabalho pesado dentro das fábricas padronizadas pela produção taylorista/fordista (FRIGOTTO,

2000), sendo assim, a Educação Física legitimava-se legalmente e era valorizada pedagogicamente principalmente via esporte de rendimento.

No entanto, a partir da introdução da premissa ideológica da necessidade de um trabalhador de novo tipo — veiculada pelos organismos multilaterais internacionais (Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho, Fundo Monetário Internacional, etc.) —, e com a valorização da educação básica em geral no sentido de "[...] formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos" (FRIGOTTO, 2000, p.145), a Educação Física passou por uma desvalorização no âmbito institucional e educacional:

Ao mesmo tempo em que o campo educacional se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão, por outro lado, a educação física gestada pelos modelos hegemônicos foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Para esta nova perspectiva, ela acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter. (NOZAKI, 2004, p.7).

A Educação Física, assim, foi relegada a um plano secundário em relação a outras disciplinas escolares que se mostraram funcionais a este novo processo de recomposição neoliberal no setor educacional (matemática, química, física, etc.), passando a ser considerada uma disciplina que não daria atributos para a formação do trabalhador de novo tipo²⁵.

Esta desvalorização da área na escola pode ser visualizada a partir dos estudos de Nozaki (2004) e Mello (2009) que salientaram o processo conflituoso de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que deslegitimou a Educação Física, pois, esta num primeiro momento não foi nem considerada um componente curricular da escola e que, posteriormente, mesmo passando a ser um componente do currículo da educação básica, não foi considerada obrigatória:

Mas a obrigatoriedade parcial não garantiu a sua legitimidade. [...] Essa situação da Educação Física se torna conflitante com os desdobramentos da lei, pois a interpretação desta se apresenta dúbia, e em muitas escolas, em

_

²⁵ Mas tal desvalorização não se deu na formação das classes médias e burguesas: "Não obstante, é possível afirmar que esta disciplina integra-se ao projeto dominante a partir de outras mediações. Ao analisarmos mais detidamente a dualidade estrutural na educação, nos deparamos com um ensino privilegiado e outro direcionado para as massas – nas quais, realmente, reside o esvaziamento pedagógico da educação física. Se detivermos o olhar à educação das camadas médias da classe trabalhadora, mas, sobretudo, à da classe burguesa, presenciamos a educação física presente e valorizada, sendo oferecida como um artigo de luxo e atuando como um distintivo de classe na formação humana" (NOZAKI, 2004, p.149).

vários Estados, essa disciplina tem sua carga horária reduzida ou até mesmo fica sem espaço em cursos de Ensino Médio e ensino noturno, não fazendo mais parte do currículo desses cursos. [...] Mas a real questão está em entender que a redução de carga horária e até mesmo a redução de turmas nas aulas, [...] fazem parte das repercussões no sistema educacional da política econômica posta em curso na atualidade, fundada na redução de gastos com setores sociais. (MELLO, 2009, p.159-60).

Em meio a essa desvalorização da Educação Física na educação básica pública, esferas das manifestações da cultural corporal (ginástica, esporte, dança, lutas, etc.) se consolidaram no ambiente não-escolar e privado (academias, clubes, hotéis, etc.), que se mostrou para o capital como um "[...] grande nicho do mercado do corpo que se abria, criado em função da simples desobrigação do Estado com a manutenção da qualidade de vida enquanto um bem comum da sociedade". (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 74). Setores conservadores e corporativistas da área, como o Conselho Federal de Educação Física²⁶ (CONFEF), visualizaram este momento como uma oportunidade de organizar ingerências sobre o trabalho do professor nesse ambiente não-escolar. (NOZAKI, 2004).

O debate iniciado com chamado "movimento crítico" na década de 80 apresentou claros elementos contestatórios da ordem vigente e propôs uma consciência crítica em relação "[...] à organização da sociedade brasileira no período que compreende o fim da ditadura militar e o restabelecimento da democracia e que, em determinado momento, questiona a produção social capitalista". (MELLO, 2009, p. 142). A crise de identidade e legitimidade na área se colocava enquanto necessidade no sentido de enfrentamento da realidade educacional e política do país, assim como para superar as abordagens teóricas da aptidão física que corroboravam com projeto dominante de sociedade.

A década de 90 do século XX marca uma tendência no interior dos debates teórico-filosóficos da Educação Física no que tange a produção do conhecimento referente às questões de estatuto epistemológico e de legitimidade institucional. Pode-se dizer que o debate se redimensiona, apresentando uma perspectiva com claros traços da centralidade epistemológica da subjetividade característica da racionalidade moderna:

-

²⁶ O CONFEF (Conselho Nacional de Educação Física) foi criado com a Lei 9.696/98, estabelecendo com ele a criação de conselhos regionais denominados CREFs e a regulamentação do profissional de Educação Física.

Assim, ao passo que uma crítica epistemológica na educação física nasce a partir de transformações políticas do cenário brasileiro dos anos 80, vai se consolidando, mas ao mesmo tempo se redimensionando na década seguinte, para um debate de cunho internalista sobre a crise de identidade, permeado pela própria crise dos referenciais teóricos em nível mundial, crise essa, por sua vez, situada sob o solo da tentativa de recomposição do capital e esgotamento dos modelos de centralismo burocrático do Leste Europeu. (NOZAKI, 2004, p. 114-115).

Importante ressaltar que no interior desse debate internalista apresentam-se uma gama de vertentes teórico-filosóficas²⁷ defendendo diferentes concepções de Educação Física e que partem de "[...] pressupostos teóricos que, em sua maioria, não extrapolam os limites da própria área, tratando-a de uma maneira idealizada". (MELLO, 2009, p.161). Segundo Nozaki (2004), após analisar autores da área que discorreram em suas teorizações sobre o debate epistemológico, conclui:

> [...] a discussão a respeito do objeto e da fragmentação epistemológica da educação física foi ela própria fragmentada, na medida em que se desconectou da conjuntura da crise do capital dos anos 90 e de suas tentativas de recomposição, bem como da crise teórica que afetou, em certa monta, o pensamento marxista, promovendo a debandada dos intelectuais deste campo téorico-político. (NOZAKI, 2004, p.126).

Um exemplo significativo desse processo de fragmentação e internalismo epistemológico foram as teorizações do professor Valter Bracht, grande referência nos estudos em produção do conhecimento na área e que apresenta três fases em seu pensamento. No início do debate da crise de identidade o autor mantinha uma generosa afinidade com o referencial advindo do marxismo e suas críticas eram direcionadas às contradições da sociedade capitalista. No transcorrer de suas elaborações, esta afinidade foi se perdendo, a ponto de voltar-se criticamente ao referencial marxista e a favor do debate epistemológico relativista e internalista:

> Na educação física, os autores distanciam-se das discussões relativas à organização social e, como em Bracht, o enfoque passa a ser a discussão sobre a produção do conhecimento, vislumbrando que uma possível definição de um objeto e de uma linguagem própria poderia contribuir para superar a crise de legitimidade. Problematizar então acerca da legitimidade implicava discutir se a educação física é uma prática pedagógica e/ou uma ciência?; qual ciência?; é possível a interdisciplinaridade? [...] Na segunda metade dos anos 1990, se acentuam também, na área e no autor em questão, as discussões e as críticas à razão científica e se aceita que esta está em crise. (MELLO, 2009, p. 28-29).

Esta debandada de intelectuais de um campo teórico-crítico foi um fenômeno mundial que, como apontado acima, apresentou como chão histórico a

²⁷ Ver Souza (2006), Ávila (2008) e Mello (2009).

reestruturação modo de produção capitalista, bem como o esgotamento do regime de centralismo burocrático nos países do Leste Europeu ("socialismo real"). Esta crise dos paradigmas nas ciências sociais incidiu de forma mais contundente contra a tradição marxista, como nos explica Netto (2012, p.13):

Na entrada dos anos noventa, o projeto socialista revolucionário parece experimentar um refluxo irreversível. A "crise do socialismo" [...] é apresentada como a agonia de ideários que, prometéicos, buscavam a superação da ordem burguesa; a "pós-modernidade", sugere-se, é a sepultura da revolução - e esta é mostrada como um dinossauro da racionalidade do século XIX. À base do seu proclamado fracasso, procurase infirmar o seu suporte elementar: a teoria social de Marx é desqualificada. A ordem burguesa recupera a (pseudo) legitimidade que se supunha típica da sua apologia mais descarada: o velho mito (velha mistificação) do "fim da história" ressurge e ganha ampla ressonância. Em resumo: os passos em direção a uma ordem social diferente (o comunismo) revelaram-se um equívoco e sua sustentação (a obra marxiana) um sistema de erros; há que corrigir o desvio, retomar à "sociedade livre fundada no mercado", tratando de administrá-la razoável e honestamente - e os melhores candidatos à gestão são os chamados neoliberais, ainda que se tolerem, nalguns casos, as aspirações de socialistas ditos democráticos".

Na entrada do século XXI esse é o cenário para a Educação Física. O debate sobre a identidade epistemológica ainda se coloca em pauta. Novos autores entram em cena com novos paradigmas teórico-filosóficos. Muitos daqueles que vivenciaram esse cenário desde a década de 80 ainda continuam o debate, uns seguindo a maré antirrealista com diferentes roupagens; outros, convictos de que só com uma crítica radical da sociedade vigente e com um rigoroso conhecimento realista, será possível por em prática transformações essenciais rumo a uma sociedade sem exploração do homem pelo homem.

Portanto, no interior do debate da Educação Física, a pergunta agora passa a ser não mais *O que* é a Educação Física?, mas Por qual paradigma epistemológico é mais adequado conhecer o que é a Educação Física?. A obviedade aparente da última pergunta é a partir de uma posição ontológica um falso caminho, no sentido de que a realidade é um movimento independente dos vieses e modos pelos quais pode ser epistemologicamente encarada, ou seja, ela independe da criação do *para nós* da consciência cognoscitiva.

No que se refere às análises sobre a produção do conhecimento, neste período aventado, a abordagem analítica que visa os fundamentos epistemológicos das pesquisas, mais especificamente com o objetivo de identificar e classificar as

matrizes epistemológicas do conhecimento produzido na área, ainda vem se desenvolvendo até hoje. (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015).

Mas como apontamos na primeira seção, surge uma nova abordagem analítica sobre a pesquisa em Educação Física, que não apenas incorpora criticamente a abordagem epistemológica, mas chama a atenção para um aspecto até então pouco elucidado pela abordagem anterior. Essa nova abordagem muda o foco da análise para os pressupostos ontológicos da produção conhecimento, ou seja, para as concepções de mundo que estruturam as pesquisas.

Essa incorporação crítica, com o enfoque nas ontologias implícitas e explícitas da produção conhecimento, para a análise da pesquisa acadêmica, será nosso princípio teórico-metodológico para identificar as tendências onto-epistêmicas no conhecimento produzido na área.

4 TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ

Na presente seção analisaremos as produções científico-acadêmicas em nível *stricto sensu* e que apresentam como objeto e problemática de pesquisa o campo da Educação Física, desenvolvidas no estado do Pará. O objetivo é identificar as tendências onto-epistemológicas na produção do conhecimento.

Como apontado na primeira seção, na região Norte não existem cursos de pós-graduação neste nível de pesquisa na área referida. Sendo assim, optamos pelo recorte amostral daqueles trabalhos produzidos (dissertações) nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) das universidades públicas paraenses, mais especificamente nos cursos oferecidos pela UFPA e pela UEPA, que foram defendidos até o ano de 2015.

Reiteramos que as produções analisadas serão daqueles sujeitos que se graduaram em Educação Física e desenvolveram suas respectivas pesquisas nos programas de educação oferecidos no estado. A partir desse recorte, deixamos de analisar outros estudos a nível *stricto senso* de programas de pós-graduação de outros campos científicos que, certamente, também absorvem esses sujeitos.

Antes de iniciarmos a análise das produções, julgamos necessário apontar, brevemente, alguns aspectos da situação da pesquisa em Educação Física no estado do Pará. Para isso vamos expor algumas informações que foram organizadas a partir dos sistemas e bancos de dados *online* de órgãos competentes.

Na Tabela 1 abaixo, levantamos e sistematizamos dados dos currículos da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), para mostrar o panorama dos pesquisadores com títulos de mestre e doutor na região Norte. Focalizando apenas no estado do Pará e na Educação Física, podemos extrair que existem vinte e cinco (25) sujeitos com títulos de mestrado e vinte (19) com títulos de doutorado nessa área e que atuam com ensino e pesquisa em Instituição de Ensino Superior (IES). Esses professores-pesquisadores da área representam, respectivamente, 1,2% dos mestres e 0,8% dos doutores das demais áreas de todo o estado do Pará e em relação à região Norte representam 0,45% e 0,4% de todos os pesquisadores.

TABELA 1 – TOTAL DE MESTRES E DOUTORES NA REGIÃO NORTE E PARÁ, COM DESTAQUE PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

Estado	Doutores	EF	Mestres	EF
Acre	334	06	317	06
Amapa	239	04	341	06
Amazonas	1.420	14	1.462	19
Pará	2.722	19	2.147	25
Rondonia	439	04	576	13
Roraima	286	02	304	03
Tocantins	658	03	673	08
Total	6.098	52	5.820	80

FONTE: Elaboração da Linha de Produção do Conhecimento da LEPEL/UFPA, a partir de dados da base do Painel Lattes de 2018.

Esses são dados que podem comprometer o desenvolvimento da área no estado, tanto academicamente quanto cientificamente. Sabe-se que o primeiro curso de Educação Física do estado tem mais de 46 anos, criado na UEPA na década de 1970 (UEPA, 2017), sendo que atualmente existem 13 cursos em nível de graduação ativos na categoria presencial, de acordo com os dados do sistema e-MEC do Ministério da Educação²⁸. Isto é, já temos curso com quase meio século de história e outros formando anualmente centenas de professores na área, mas que para adentrarem na pós-graduação *stricto sensu* devem se deslocar para outras regiões ou pleitear vagas em outras áreas do conhecimento.

Segundo Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2015), em estudo sobre o impacto do sistema de pós-graduação em Educação Física da região Sudeste na formação e na produção do conhecimento dos pesquisadores dos estados do Nordeste brasileiro, há uma desigual distribuição regional dos programas, assim como, uma concentração da produção nessa região do país:

[...] a região Sudeste concentra as instituições formadoras dos pesquisadores (60%), especificamente dos programas localizados em São Paulo (32%), Rio de Janeiro (12%), Minas Gerais (12%), e Espírito Santo (4%). A região Sul concentra 24%, Rio Grande do Sul: 2 (8%); Santa Catarina: 2 (8%); Paraná: 2 (8%). Na distribuição regional, resta a região Centro-Oeste: 2 (8%) e Nordeste: 2 (8%). Na região Norte não existe nenhum curso cadastrado. (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 45, grifo nosso).

_

²⁸ Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em 11/06/2016

Outro dado importante refere-se aos grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Podemos perceber no Quadro 1 que existem sete (7) grupos de pesquisas em todo o Pará, distribuídos somente nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado (UFPA e UEPA), não existindo nenhum nas instituições privadas. Bem diferente é a situação da área de Educação no estado, pois esta apresenta cento e sessenta e um (161) grupos cadastrados no diretório.

QUADRO 1 – GRUPOS DE PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARÁ

No	Grupos de Pesquisa	IES
1	Atividade Física, Esporte e Saúde	UEPA
2	Centro de Estudos em Gestão Desportiva	UFPA
3	Grupo de pesquisa em educação do corpo, práticas corporais, Educação Física e esporte (HÁPAX)	UFPA
4	Grupo de Pesquisa em Exercício e Deficiência Física	UFPA
5	Grupo de Pesquisa em Psicologia do Esporte	UFPA
6	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer	UFPA
7	RessignificaR - Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física	UEPA

FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados de 2017 da base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq).

A pequena quantidade dos grupos de pesquisa em Educação Física e a inexistência de cursos de mestrado ou doutorado mostram-se também como problemáticas importantes para o desenvolvimento e consolidação acadêmicocientífica da área no estado. Em relação às IES privadas, podemos nos indagar sobre o porquê de estas não desenvolverem grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Essas instituições ou seus docentes não estão interessados com o desenvolvimento científico e com a produção do conhecimento da área no estado do Pará? Para responder estas questões precisaríamos pesquisar *in loco* as IES privadas, verificando seus objetivos na formação profissional e a situação dos docentes nas mesmas.

Certamente é necessário buscar outras informações quantitativas e qualitativas para enriquecer esse panorama, como por exemplo, catalogar o número de produções desses grupos, ou seja, suas publicações e concomitantemente analisá-las; levantar a quantidade de periódicos ou revistas científicas da área existentes, considerando os temas e matrizes epistêmicas, assim como, o impacto

social destas. Porém, esse levantamento e análise, não mais que sumários, já podem nos dizer algo do cenário não muito animador do *fazer* científico no campo da Educação Física no estado.

4.1 APRESENTAÇÃO E SELEÇÃO DA AMOSTRA²⁹

O levantamento das produções acadêmicas³⁰ foi organizado a partir dos repositórios dos bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Públicas do Pará (PPGEDs UFPA³¹ e UEPA³²). Com base nesse levantamento, foi possível identificar até o ano de 2015 vinte e três (23) dissertações defendidas, todas por sujeitos graduados em Educação Física. No PPGED da UEPA catalogamos quinze (15) dissertações defendidas e no PPGED da UFPA foram oito (8) dissertações defendidas.

Após uma leitura do título e resumo, organizamos essas dissertações na Tabela 2 de acordo com os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a maior entidade científica da área.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DE ACORDO

GTT	Grupos de Trabalho	Quantidade	%
01	Atividade Física e Saúde	-	0
02	Comunicação e Mídia	-	0
03	Cultura e Corpo	2	8,7
04	Epistemologia	-	0
05	Escola	1	4,4
06	Formação Profissional e Mundo	16	69,5
00	do Trabalho	10	09,5
07	Gênero	-	0
08	Inclusão e diferença	1	4,3
09	Lazer e sociedade	-	0
10	Memórias da Educação Física	2	8,7
11	Movimentos sociais	-	0
12	Políticas Públicas	1	4,4
13	Treinamento Esportivo	-	0
	Total	23	100

FONTE: Elaboração do autor, com base na divisão dos GTTs do CBCE.

³² Site do PPGED/UEPA: http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/ Acesso em: 10/09/2016.

²⁹ O processo de seleção da amostragem teve por base os caminhos metodológicos desenvolvidos nos estudos de Ávila (2008) e Kataoka (2012).

³⁰ Como mencionado na primeira seção, no período de coleta da amostra encontramos apenas dissertações e nenhuma tese defendida até o ano de 2016.

³¹ Site do PPGED/UFPA: http://ppgedufpa.com.br Acesso em: 08/09/2016.

Como pontuado anteriormente, a pesquisa se concentrou nos cursos *stricto sensu* dos programas em educação das universidades públicas, portanto era esperado que os temas das dissertações estivessem circunscritos nos universos das ciências humanas e filosofia, com foco nas problemáticas formativas e pedagógicas da área. Foi por este motivo que não encontramos nenhuma dissertação com as temáticas de *Atividade Física e Saúde* ou *Treinamento Esportivo*, que estão circunscritas no universo das ciências biológicas.

Podemos perceber, ainda com base na Tabela 2, que todas as dissertações apresentam como objetos de estudo as problemáticas da Educação Física, com destaque para a temática de *Formação Profissional*, com dezesseis (16) dissertações (69,5%).

Com esta primeira leitura, também classificamos as dissertações em seus respectivos programas, apontando suas linhas de pesquisa e os anos nos quais foram defendidas.

QUADRO 2 – AS 8 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGED/UFPA, EM SUAS RESPECTIVAS LINHAS DE PESQUISA E ANO DE DEFESA.

Linhas de pesquisa	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Formação de professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas	1	-	-	2	2	-	-	-	5
Políticas Públicas Educacionais	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Educação, cultura e sociedade	-	-	-	1	-	-	-	1	2

FONTE: Elaboração do autor a partir do site do PPGED/UFPA.

QUADRO 3 – AS 15 DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGED/UEPA, EM SUAS RESPECTIVAS LINHAS DE PESQUISA E ANO DE DEFESA.

Linhas de pesquisa	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Formação de professores e Práticas Pedagógicas	-	2	2	1	-	2	3	1	11
Saberes culturais e Educação na Amazônia	-	-	-	1	1	-	1	1	4

FONTE: Elaboração do autor a partir Banco do site do PPGED/UEPA.

Como podemos observar, a partir do Quadro 2 e Quadro 3, dentre as 23 dissertações selecionadas, dezesseis (16) delas elaboraram seus estudos na linha de pesquisa de *Formação de Professores*, confirmando o mesmo dado encontrado na Tabela 2 na qual estas 16 dissertações se inserem na temática *Formação*

Profissional. Essa convergência acaba mostrando que as problemáticas de formação dos professores na área é o tema mais estudado pelos pesquisadores. Apenas uma (1) dissertação se encontra na linha de pesquisa de *Políticas Públicas* e as outras seis (6) restantes nas demais linhas de pesquisa – Educação, Cultura e Sociedade e Saberes culturais e Educação na Amazônia.

Após esse levantamento e catalogação, realizamos a fase de seleção da amostra para a análise. Este processo se deu com a leitura dos resumos e, eventualmente, das introduções ou primeiras sessões das 23 dissertações. Primeiramente, selecionamos uma amostra que nos seus respectivos textos trataram de apontar: 1) noções de ciência e conhecimento em geral.

Entendemos que, assim, encontraríamos de forma mais explícita as ontologias que orientaram suas produções. Com base em trechos-chave³³ que corroboram com o critério acima, selecionamos dissertações dos dois PPGEDs, apresentando-as de acordo com o programa e por meio da seguinte ordem: ano, número, título e trechos-chave.

PPGED/UFPA

- 2011 Dissertação 1: Currículos de formação de professores de educação física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. Trechos-chave: "teoria do conhecimento", "produção do conhecimento", "concepção de ciência".
- 2012 Dissertação 2: Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de educação física: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA. Trechos-chave: "referencial epistemológico", "entendimento de ciência", "conhecimento científico".

PPGED/UEPA

 2009 – Dissertação 3: O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física

³³ Os trechos-chave referem-se àqueles termos ou frases que indicavam, explicitamente, nas dissertações algum conteúdo da perspectiva teórica em relação à questão do processo do conhecimento (produção do conhecimento, paradigma, epistemologia, ciência, conhecimento científico, etc.).

do Estado do Pará. Trechos-chave: "parâmetros teórico-metodológicos", "produção do conhecimento", "compreensão radicalmente diferente de ciência".

- 2010 Dissertação 4: Formação de professores de educação física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do estado do Pará. Trechos-chave: "produção e apropriação do conhecimento", "dicotomia teoria e prática", "paradigmas do conhecimento".
- 2011 Dissertação 5: Crítica a organização do conhecimento do esporte na formação em Educação Física. Trechos-chave: "fragmentação do conhecimento", "produção do conhecimento", "paradigma epistemológico".
- 2014 Dissertação 6: A organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado. Trechos-chave: "visão de mundo", "dimensão ontológica", "dicotomia epistemológica no processo do conhecimento".

Nesta primeira fase de seleção, foi possível encontrar seis (6) dissertações que se enquadraram no primeiro critério, sendo duas (2) do PPGED/UFPA e quatro (4) do PPGED/UEPA, respectivamente. Por ter sido um critério que selecionou poucas amostras – apenas 26% das dissertações –, resolvemos aplicar um segundo critério de seleção.

Levando em consideração o procedimento de leitura e exposição anterior, neste segundo momento selecionamos aquelas dissertações que **2) estavam inseridas no campo das teorias relativistas e antirrealistas**³⁴. O processo de análise e seleção dessa amostra se deu por: a) auto-indicação às referidas teorias; e/ou b) por se apoiarem em autores desse espectro teórico; e/ou c) por se utilizarem de categorias relacionadas a essas teorias.

PPGED/UFPA

-

³⁴ Utilizamos os apontamentos críticos de Bhaskar (1975; 1986; 1989), Duayer (2003) Moraes (2004; 2009) e Netto (2004), mencionados na segunda seção (item 2.2.2).

- 2011 Dissertação 7: Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica. Trechos-chave: a autora indica que está vinculada ao "arcabouço teórico/epistemológico" dos "pressupostos fenomenológicos".
- 2015 Dissertação 8: Do luto à luta: a emergência do corpo deficiente possível. Trechos-chave: a autora propõe realizar suas discussões no âmbito da "Filosofia Foucaultiana e Pensamento da Diferença em Educação" e ancorada no "pós-estruturalismo".

PPGED/UEPA

 2011 – Dissertação 9: Cultura Lúdica: Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola. Trechos-chave: em seu estudo sobre o conflito entre "saber lúdico" e "saber escolar" a autora se utiliza de Wittgenstein e Foucault.

Dessa maneira, selecionamos mais três (3) dissertações. Portanto, após esta primeira análise e levando em consideração os dois critérios acima descritos, foram selecionadas nove (9) dissertações para nossa amostragem, sendo quatro (4) do PPGED/UFPA e cinco (5) do PPGED/UEPA – representando 39% das 23 dissertações coletadas. Assim, a partir da análise e seleção propostas até aqui, descartamos quatorze (14) dissertações que não atenderam os critérios elencados³⁵.

Essas produções que foram descartadas não apresentaram nos resumos, introdução e/ou possíveis sessões de fundamentação teórico-metodológica, noções de ciência e/ou conhecimento de forma sistematizada, assim como não indicaram, num segundo momento, qualquer filiação epistemológica e/ou autores do campo antirrealista que poderiam pautar suas considerações sobre essas noções³⁶.

Destarte, consideramos que ambos os critérios nos possibilitaram identificar e caracterizar as ontologias e opções epistemológicas presentes nessas produções acadêmicas. Com essas duas fases de seleção podemos organizar o Quadro 4 seguinte, identificando as dissertações de acordo com o programa, autoria, linhas de pesquisa e o ano de defesa.

³⁶ Importa sublinhar que algumas dessas dissertações que foram descartadas não apresentavam se quer uma descrição sistemática do referencial teórico-metodológico e os respectivos autores citados para esse referencial.

3

³⁵ No anexo deste estudo podemos visualizar as referências bibliográficas das dissertações que foram selecionadas e daquelas descartadas após os critérios delimitados.

QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DAS 09 DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DE ACORDO COM O PROGRAMA, AUTORIA, LINHA DE PESQUISA E ANO DE DEFESA.

PPGED	Autoria	Linha de Pesquisa	Ano de defesa
UFPA	(1) ARANHA	Formação de Professores	2011
UFPA	(2) MONTENEGRO	Formação de Professores	2012
UEPA	(3) BRITO NETO	Formação de Professores	2009
UEPA	(4) COELHO	Formação de Professores	2010
UEPA	(5) SANTOS	Formação de Professores	2011
UEPA	(6) BRITO JUNIOR	Formação de Professores	2014
UFPA	(7) MACIAS	Educação, Cultura e Sociedade	2011
UFPA	(8) MIRANDA	Educação, Cultura e Sociedade	2015
UEPA	(9) GOUVÊA	Saberes culturais e Educação na Amazônia	2011

FONTE: Elaboração do autor.

4.2 ANÁLISE DA AMOSTRA

Desenvolvemos a análise das nove (9) dissertações selecionadas tomandoas em seus respectivos textos. Nesta análise, nos interessa caracterizar as ontologias implícitas que essas produções acadêmicas sustentam, bem como classificar suas matrizes epistemológicas. Portanto, para este intento, focamos naquelas seções das dissertações que apresentam suas respectivas fundamentações teórico-metodológicas.

Para tal empreitada, organizamos a análise em dois momentos. Primeiramente, procuramos identificar a temática, os objetivos, os problemas de pesquisa e caracterizar suas matrizes epistemológicas a partir da compreensão de conhecimento e ciência de cada dissertação, assim como os autores que embasaram essas matrizes³⁷.

³⁷ Importa dizer que nosso intento na análise não foi o de se ater aos objetos de estudo e argumentos desenvolvidos sobre eles nas dissertações, ou seja, não pretendemos discutir os resultados defendidos por cada uma delas. Da mesma maneira, não pretendemos analisar diretamente os autores que as subsidiam teoricamente, mas tecer considerações sobre o emprego desses autores nas concepções de conhecimento/ciência destas produções e suas consequências para as opções epistemológicas e ontologias que elas sustentam.

Com base nesse primeiro momento, foi possível estabelecer distinções e proximidades entre elas de acordo com suas concepções onto-epistemológicas, o que nos permitiu classificá-las e agrupá-las em dois blocos: o primeiro aponta a concepção de ciência das epistemologias relativistas e antirrealistas (subitem 4.2.1) e o segundo a concepção de ciência das epistemologias realistas (subitem 4.2.2).

Num segundo momento, a partir das respectivas concepções de conhecimento e ciência, subsidiadas pelos referenciais epistemológicos analisados, procuramos desvelar e explicitar as ontologias que as dissertações sustentam (subitem 4.2.3).

4.2.1 Ciência e conhecimento na perspectiva antirrealista

Neste bloco, apresentamos as quatro (4) dissertações (2, 7, 8 e 9) que estão alicerçadas em noções de conhecimento e ciência das teorias antirrealistas e que compartilham de uma mesma ontologia (concepção de mundo), mesmo partindo de matrizes epistemológicas diferentes. Procuramos expor as concepções de conhecimento e ciência destas quatro dissertações, caracterizando suas diferentes opções epistemológicas, mas apontando suas aproximações no que tange às concepções ontológicas que sustentam.

O autor da pesquisa (dissertação 2) intitulada "Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de educação física: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA", apresenta como tema de pesquisa as questões relativas ao "campo de conhecimento Educação Física/Lazer" e sua relação com a formação de professores. (MONTENEGRO, 2012).

Segundo Montenegro (2012), apesar do crescimento das pesquisas sobre a formação nos cursos de Educação Física de Belém/PA, essas produções não realizam reflexões mais profundas sobre as disciplinas desses cursos que abordam essa temática. Sendo assim, propõe o seguinte problema de pesquisa:

Quais conhecimentos sobre o lazer são desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas de Belém/PA? (MONTENEGRO, 2012, p. 17, grifo do autor).

A dissertação tem como objetivo principal analisar os conhecimentos sobre o lazer que foram desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas da cidade de Belém/PA.

No que tange ao referencial epistemológico, o autor indica que adotou para sua pesquisa os pressupostos da Teoria da Complexidade ou epistemologia da complexidade de Edgar Morin³⁸, por conseguinte, indica que desenvolve sua "[...] análise sobre o entendimento de ciência a partir do pensamento de Morin". (MONTENEGRO, 2012, p. 18).

A pesquisa de Montenegro (2012) ao iniciar sua discussão sistematizada sobre o entendimento da ciência, baseada em Edgar Morin, tece antes alguns apontamentos críticos em relação à ciência dos últimos séculos. Com base no filósofo da Teoria da Complexidade, diz que a ciência se caracteriza por ser elucidativa, enriquecedora e, assim, responsável por um avanço da humanidade, mas a mesma apresenta problemas graves, pois tem como conseqüência a possibilidade de subjugação e ameaça à humanidade.

Segundo Montenegro (2012, p. 27), essa "[...] ciência ocidental formou-se como ciência experimental, a qual teve que desenvolver poderes de manipulação precisos e seguros" balizada pelo pensamento cartesiano, que segundo Morin, busca manipular para verificar e "[...] encontrar o conhecimento verdadeiro, objeto ideal da ciência". (MORIN, 2008 apud MONTENEGRO, 2012, p. 27).

Segundo Montenegro (2012) o pensamento científico em si se baseia numa lógica disciplinar que fragmenta o conhecimento, no qual as Ciências da Natureza e a Ciência do Homem (antropossociais) encontram-se desligadas, por esse motivo salienta que "[...] o esforço teórico que Morin faz, por meio da complexidade, está em mostrar as devidas associações dessas disciplinas nos contextos humanos". (MONTENEGRO, 2012, p. 27). Denominando o pensamento científico moderno de "paradigma simplista", o autor assevera:

É possível depreender que a ciência tende a fragmentação do conhecimento quando não reconhece a junção natureza/cultura do ser humano, o que pode colaborar para o isolamento de áreas comunicantes em "caixas" fechadas, ao afastamento das disciplinas, a ausência de diálogo entre elas. (MONTENEGRO, 2012, p. 28).

2

³⁸ O autor se utilizou das seguintes obras de Edgar Morin: "Para sair do século XX", "Os sete saberes necessários á educação do futuro", "O Método 5: a humanidade da humanidade", "Introdução ao pensamento complexo", "Educar na era planetária", "Ciência com Consciência", "A cabeça bem-feita", "Educação e complexidade" e a "A religação dos saberes".

Esse conhecimento científico que se põe enquanto saber fragmentado e não comunicante é o responsável por produzir uma realidade "mutilada" e "desconectada", que acaba ocasionando a *disjunção* entre a realidade biológica e o contexto cultural (separa o que está ligado) e a *redução* do biológico ao físico, do humano ao biológico (unifica o que é múltiplo). (MONTENEGRO, 2012).

De que forma é possível ligar e acabar com a incomunicabilidade dos saberes ou negar a redução que unifica o diverso? É somente a partir de uma "concepção mais enriquecida de ciência" que estabeleça a "comunicação entre sujeito e objeto", isto é, a tentativa de comunicação entre "fatos" e "valores", mas não sua unificação. (MORIN, 2008 apud MONTEIRO, 2012). Para demonstrar o que seria necessário para essa comunicação, o autor cita Morin:

Necessário **enraizar** o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial. (MORIN, 2008 apud MONTENEGRO, 2012, p. 30-31, grifo nosso).

Podemos nos indagar de que forma se daria este *enraizar*. Seria a concepção de que a ciência é uma prática social (dimensão transitiva do conhecimento) e que, por isso, poderia estar sujeita a implicações sociais e culturais? Ou seria que o autor acaba ligando o que é múltiplo (ser natural e social) e procura reduzir ou igualar o físico e biológico ao *antropossocial*? O autor adverte, em seguida, que não se trata de uma ciência que "unifique" as "coisas", pois a prática científica pode "[...] distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução". (MONTENEGRO, 2012, p. 31).

Esta comunicação seria feita a partir de uma "reforma do pensamento" em direção ao "paradigma da complexidade" que busca a *ligação* daquilo que está separado, onde todas as ciências *são* sociais, pois suas fronteiras são tênues. (MONTENEGRO, 2012). No entanto, num olhar mais atento, percebemos que o autor, apesar de preconizar a não "unificação" das "coisas", acaba *fundindo* as formas de conhecimento (dimensão transitiva) com seus objetos (dimensão intransitiva) como se, corroborando com a crítica de Wood (1999, p. 12), "[...] não apenas a ciência da física, mas a realidade física representada por, digamos, as leis da termodinâmica fossem em si um constructo social historicamente variável".

Essa *religação* dos saberes na forma da fusão dessas dimensões, característico das teorias pós-modernas da construção social da ciência (WOOD, 1999), pode ser exemplificada numa citação que o autor, novamente, faz de Morin:

A biologia, a sociologia, a antropologia são ramos particulares da física; do mesmo modo, se o conceito de biologia se amplia se complexifica, então, tudo o que [é] sociológico e antropológico é biológico. A física e também a biologia param de ser redutoras, simplificadoras e tornam-se fundamentais. Isto é quase incompreensível quando se está no paradigma disciplinar em que física, biologia, antropologia são *coisas* distintas, separadas, não comunicantes (MORIN, 2007 apud MONTEIRO, 2012, p. 34-35, grifo nosso).

Segundo Montenegro (2012) o objetivo é superar o "paradigma simplista" da ciência ocidental que manipula para verificar os "níveis de emergência do real", gozando do "status de verdade", ou seja, para encontrar o "[...] conhecimento verdadeiro, objeto ideal da ciência" (MORIN, 2008 apud MONTENEGRO, 2012, p. 27). Neste aspecto, podemos observar um ceticismo epistemológico em seu discurso, visto que aponta para o entendimento de que não há verdade, que não podemos nos aproximar e descobrir o domínio do real.

Apela-se ao paradigma da complexidade, que por meio de uma reforma do pensamento, busca uma ciência mais enriquecida na transdisciplinaridade para o "[...] intercâmbio de saberes, como uma circulação de conceitos que 'atravessam' as disciplinas, 'derrubando' assim, o conhecimento fragmentado e isolado em territórios disciplinares". (MONTENEGRO, 2012, p. 41).

Entendemos que a partir desse entendimento de ciência, com uma lógica de religar os saberes na complexidade, deixa intacta a forma como as ciências dos "paradigmas simplificadores" concebem o mundo natural e social, pois segundo essa perspectiva a questão não é apontar se cada ciência compreende a realidade das legalidades específicas da cada tipo de ser (inorgânico, orgânico e social), ou seja, desenvolver uma ontologia realista desses seres, mas reformar o pensamento e religá-los na subjetividade, numa saída idealista.

Destarte, essa perspectiva antirrealista aceita o mundo empírico das "ciências modernas", que mede, separa, manipula, mas busca *religá-las* na fusão, apenas no pensamento, negando a possibilidade do conhecimento das legalidades do real, pois são constructos sócio-culturais.

A pesquisa (dissertação 7) que apresenta o título "Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica", de autoria de Macias (2011), tem como tema a

relação entre a prática pedagógica e o conteúdo da Ginástica Rítmica (GR) com o trato do corpo na concepção docente. Procurando refletir sobre essa relação, a autora busca em sua pesquisa responder os seguintes questionamentos: "1- Qual a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a GR? 2 - O discurso dos professores é efetivado no trato com o corpo dos alunos?". (MACIAS, 2011, p. 16).

De acordo com Macias (2011), seu estudo procura reformular as práticas na Educação Física, mais especificamente na GR, materializando alternativas pedagógicas que considerem a cultura e o corpo das pessoas. Assim, para orientar sua investigação, tem como objetivo geral "[...] analisar a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a GR, identificando pontos de convergência e divergência entre o discurso e o fazer pedagógico". (MACIAS, 2011, p. 17).

Para esta proposta de pesquisa, Macias (2011) diz que tem seu "arcabouço teórico/epistemológico" vinculado aos pressupostos da fenomenologia de Merleau-Ponty³⁹, a partir do qual tratou da problemática da corporeidade⁴⁰. Mas, como veremos, a pesquisadora utiliza-se de outros autores para caracterizar sua noção de ciência e/ou conhecimento, quando aborda a questão dos paradigmas na ciência.

No propósito de "[...] conhecer mais detalhadamente os padrões de produção de conhecimento que suscitam os diversos entendimentos sobre corpo e sobre ser humano" (MACIAS, 2011, p. 42), a autora procurou abordar duas concepções de paradigmas. A primeira é o paradigma mecanicista (cartesianonewtoniano) e a segunda é o paradigma holístico (sistêmico), se filiando ao último e criticando o primeiro a partir das colocações dos pensadores Capra e Crema⁴¹.

Crítica o pensamento da Modernidade que se insere no paradigma mecanicista, no qual o "[...] ser humano desliga-se do mistério, da revelação divina para ligar-se à racionalidade por meio do método científico". (MACIAS, 2011, p. 38), sendo este fundamentado na experiência sensível dos sentidos e na lógica indutiva e dedutiva, onde "[...] a ciência moderna postula a máxima objetividade utilizando

³⁹ A obra de Merleau-Ponty que embasa seu referencial epistemológico é a "Fenomenologia da

Segundo Macias (2011, p. 15-16) "O conceito de corporeidade, entendido como condição de ser e

estar no mundo enquanto corpo [...]".

41 De Fritjof Capra e Roberto Crema, Macias (2011) utiliza-se, respectivamente das obras "Ponto de Mutação" e "Introdução à visão holística".

técnicas matemáticas e experimentações, na busca de descobrir leis e uniformidades". (MACIAS, 2011, p. 43).

Sempre baseada nos autores apontados acima, Macias (2011) mostra que esse paradigma mecanicista dominou os séculos XVIII e XIX, mas que já no final do século XIX, com as revoluções científicas na física (teoria quântica e da relatividade), esse paradigma começa a ser abalado e entrar em crise. Portanto, foi a partir dessas descobertas e pelo princípio da incerteza de Heisenberg na física que a teoria determinista da mecânica newtoniana caiu por terra, tendo como conseqüência, por exemplo, o entendimento de que na teoria quântica "[...] as partículas subatômicas não são pedaços isolados de matéria, mas interconexões que constituem uma teia cósmica **incluindo o observador e a sua consciência**". (MACIAS, 2011, p. 46, grifo nosso).

Partindo desse entendimento, de que não existe nada determinado no mundo natural (e generalizando mecanicamente ao mundo social), de que não há leis universais, de que o conhecimento nada mais é que a interpretação do observador e de sua consciência, ou seja, que a realidade cósmica nada mais é do que fruto da imaginação do sujeito, a autora sugere que devemos entender o mundo como um todo dinâmico e indivisível, sugerindo uma "mudança paradigmática":

Essa maneira de entender o mundo, baseada na inter-relação e interdependência dos fenômenos, sugere uma mudança paradigmática de uma visão mecanicista para uma abordagem sistêmica ou holística. (MACIAS, 2011, p. 47).

Podemos observar, a partir dessa descrição, que esta matriz epistemológica sistêmica ou holística apresenta aproximações com a epistemologia da complexidade defendida por Montenegro (2012), pois acaba por realizar a *fusão* entre as formas do conhecimento (ciências naturais e sociais) e os objetos intransitivos do conhecimento (seres naturais e sociais). (WOOD, 1999; BHASKAR, 1977). Ao criticar o paradigma mecanicista e partindo dessa concepção de que tudo é interpretação e que, por isso, não podemos descobrir as leis e mecanismos que o condicionam os fenômenos, podemos visualizar o ceticismo epistemológico dessa abordagem, pois a verdade ou objetividade é apenas subjetiva:

Caracterizada por uma crença no determinismo racional desvelador de todos os segredos da alma e do universo, a concepção mecanicista dissociou a dimensão subjetiva da objetiva, prevalecendo o ideal da objetividade. (MACIAS, 2011, p. 40).

Portanto, a "saída" proposta pela autora é a inter-relação idealista dos fenômenos, pois se não podemos conhecer a realidade, nos resta interpretá-la na cabeça numa construção social do real, numa identidade sujeito-objeto.

Entendemos que não há a superação do entendimento do mundo empírico nesta proposta, pois a autora ao dizer que o paradigma moderno de ciência, que quantifica a realidade e a manipula por experimentos sensoriais e que "[...] acaba enfatizando a inteligência e a razão em **detrimento do sentir** e do agir" (MACIAS, 2011, p. 38, grifo nosso), *incorpora* a ontologia empirista no idealismo que se conjuga nestas duas epistemologias defendidas em sua pesquisa (fenomenologia e paradigma holístico) quando afirma que o "[...] **pensar, o agir e o sentir se confundem** na medida em que me proponho a conhecer e me apropriar do mundo". (MACIAS, 2011, p. 94, grifo nosso).

A produção acadêmica (dissertação 8) de Miranda (2015), que tem como título "Do luto à luta: a emergência do corpo deficiente possível", apresenta como tema o estudo do Corpo Deficiente e sua possibilidade em se constituir enquanto "corpo político possível" no campo da educação. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as condições de emergência do corpo deficiente no campo da educação e sua relação e/ou conflito com a dita "normalidade", visando "[...] a perspectiva de um corpo deficiente possível como um 'novo corpo político', pensado como vetor de sua própria diferença ou experiência estética". (MIRANDA, 2015, p. 15).

Partindo da categoria Corpo Deficiente Possível, seu problema de pesquisa se configura da seguinte maneira:

O corpo, a matéria que existe, que ocupa lugar no espaço, e, ao mesmo tempo, que sente e revela emoções, tristezas, alegrias, medo, coragem e que luta para viver e não para sobreviver. Limites, limitações. São do corpo ou impostos a ele? O que dizer de suas possibilidades? Que corpo educar? Que forças operam neste corpo? O que pode torná-lo transgressor? O que pode torná-lo afirmativo em sua própria diferença? (MIRANDA, 2015, p. 16).

Para responder esses questionamentos, a autora tem como referencial teórico-metodológico as noções de arqueologia e genealogia em Michel Foucault⁴² num diálogo com as teorizações pós-estruturalistas na educação, referencial epistemológico que possibilita "[...] problematizar, questionar, desconstruir e desnaturalizar a pessoa do deficiente, bem como, sua trajetória educacional". (MIRANDA, 2015, p. 17).

_

⁴² As obras de Michel Foucault que autora destaca são: "Vigiar e Punir", "Microfísica do Poder" e "Os Anormais".

Não encontramos nessa dissertação (8) uma reflexão sistemática sobre questões de ciência e/ou conhecimento, mas foi possível extrair do seu texto as noções que incidiam sobre esta problemática. Com base nos escritos de Foucault, a autora discorre sobre a relação entre poder e saber na ciência:

[...] num determinado momento da história baseado no discurso da ciência, delimitou-se campos de conhecimento, de saberes, a partir dos quais normas e métodos de normalização foram sendo produzidos. Estes saberes ligados a poderes formam uma teia gerenciadora, controladora e mediadora da produção de sujeitos. (MIRANDA, 2015, p. 75).

Nessa constatação, de que o discurso científico da modernidade está interligado a poderes e que por isso seu conhecimento serve apenas para controlar os sujeitos, a autora propõe sua superação:

[...] no caminho da desconstrução, da suspeição e do descentramento das inscrições acabadas, dos sujeitos estáveis, dos poderes centrados e do saber controlado, assim como, da razão, das verdades e das conjecturas precisas, pondo em dúvida os regimes de verdades estabelecidos, ao propor discursos comuns, despreocupados e descomprometidos, deixando à linguagem a tarefa de problematização. (MIRANDA, 2015, p. 20).

Não cabendo à ciência um conhecimento verdadeiro, pois não passa de imposição de uma verdade, Miranda (2012) diz que existem apenas *regimes de verdades*, ou seja, se não existe conhecimento objetivo, todos os "discursos comuns" apresentam sua "verdade", cada linguagem tem sua verdade.

Nesses termos, visualizamos seu ceticismo epistemológico e conseqüente relativismo ontológico, pois se não podemos conhecer o real, devido existir apenas regimes de verdades, todos os discursos ou linguagens sobre o mundo são igualmente verdades. Segundo Wood (1999, p. 11), essa é uma concepção de ciência característica das teorias antirrealistas da *agenda* pós-moderna, na qual a "linguagem" é tudo que podemos conhecer do mundo (natural e social), não existindo "[...] nenhum padrão externo de verdade, [visto que] nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos 'discursos' específicos em que vivemos".

Desse modo, para Miranda (2015, p. 100), "[...] a verdade deve ser estabelecida na relação de si para consigo" e o conhecimento verdadeiro aquilo que foi *experimentado* no encontro com o "outro", uma [...] experiência única, uma oportunidade de troca. O novo. A metamorfose numa imagem poética; aquela que se abre ao instante do encontro dos olhares". (MIRANDA, 2015, p. 110).

O estudo (dissertação 9) de autoria de Gouvêa (2011), intitulado "Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola", tem como temática a "cultura lúdica" na educação infantil e o conflito entre esta e a "cultura escolar", ou seja, aquilo que é ensinado na escola, pois, segundo a autora, existe nesta a "[...] perspectiva de uma suposta pedagogização do lúdico, que envolve a diminuição do tempo de brincar da criança em função do trabalho intelectual". (GOUVÊA, 2011, p. 15).

No intento de refletir sobre como a escola percebe a criança e a sua expressividade, principalmente quando se trata das brincadeiras e jogos trazidos por esta à escola, o trabalho da autora objetiva descrever e analisar como as crianças "[...] expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola". (GOUVÊA, 2011, p. 21). A partir disso, surgem os questionamentos investigativos da autora, da seguinte maneira:

Qual a possibilidade das brincadeiras acontecerem e serem vivenciadas pelas crianças? Qual a relação das brincadeiras enquanto práticas lúdicas vividas na escola com os mecanismos e estratégias de proibição, controle e resistência, no momento em que as crianças estão inseridas em outros espaços de aprendizagem e convivência? Como as crianças lidam e interpretam esses mecanismos, mediante ao conformismo e a resistência presentes na dinâmica da cultura lúdica?" (GOUVÊA, 2011, p. 22).

Para a "construção científica" da pesquisa, a autora diz que seu referencial teórico-metodológico se insere no "enfoque dialético⁴⁴" da perspectiva histórico-cultural:

Optei pelo viés histórico-cultural, que expressa, em sua abordagem, o arcabouço conceitual e as marcas de sua filiação dialética, pois está centrado na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas de Ciência. (GOUVÊA, 2015, p. 26).

Para a autora, no pensamento ocidental a racionalidade das idéias desenvolveu formas de pensar e agir no trato com a realidade e reforçando, desde a Antiguidade, a "[...] idéia secundarizada do corpo em relação à razão, outrora alma inteligível" e que ao "[...] considerar a razão como o único instrumento válido de

Para caracterizar este enfoque, a autora se utilizou da seguinte conceituação: "No verbete é um método de análise fundamentado na contradição, que organiza o raciocínio para a busca da verdade, cuja fórmula 'tese-antítese-síntese' orienta a análise numa situação contraditória de dada realidade (SILVA, k; SILVA, 2006).". (GOUVÊA, 2015, p. 26).

-

⁴³ "A cultura lúdica neste estudo é compreendida como um imenso repertório de práticas culturais no campo da infância vivido em diferentes espaços". (GOUVÊA, 2011, p. 15).

conhecimento, distanciou-se cada vez mais da compreensão de seu corpo como uno". (GOUVÊA, 2015, p. 47). Portanto, segundo a autora, a ciência ocidental deseja examinar tudo e aceitar apenas a verdade ao submeter todas as coisas à dúvida metódica:

Assim, pelo entendimento moderno do conceito de Ciência, que aceita a verdade, baseada em fatos exatos, esta chamou para si a tarefa de explicar, organizar, sistematizar, catalogar e racionalizar o real, com base na certeza, exatamente comprovada. (GOUVÊA, 2015, p. 68).

Não há no texto da autora, para além desses apontamentos críticos, uma discussão sistemática sobre o "pensamento dialético" e como este poderia superar essas concepções de "ciência mecanicista" (empirista). Porém, é possível extrair de passagens do texto algumas contradições em seu argumento que não apontam para a superação da concepção de ciência criticada pela mesma.

Visualizamos essas contradições quando a autora vai tratar, nas questões metodológicas, as razões pelas quais utilizou a observação participante, baseada em Luke & André (1986 apud GOUVÊA, 2015, p. 39), que diz que suas vantagens estão ligadas "[...] à experiência direta, que é o melhor teste de verificação; à proximidade, com perspectiva do sujeito"; e quando se opõe às críticas contra esta observação participante, que aponta que o pesquisador pode influenciar uma visão de realidade, a autora diz, sem a entender claramente, que esta crítica "[...] baseia-se na objetividade, que nega a experiência direta e, com ela, a subjetividade e a interpretação" (GOUVÊA, 2015, p. 39). A autora também se utilizou na análise dos dados da pesquisa o "Método de interpretação de Sentidos", uma perspectiva das correntes compreensivas nas ciências sociais, baseada na interpretação da cultura e no diálogo entre hermenêutica e dialética. (GOUVÊA, 2015).

Podemos visualizar, no discurso de Gouvêa (2015), a negação da objetividade do real, a aceitação da experiência sensorial como condição para o conhecimento, mas a construção do conhecimento via interpretação subjetiva, na qual a linguagem, os sentidos e a cultura constroem o real:

Como a linguagem é o principio para o entendimento simbólico das coisas e o lugar no qual se articulam expectativas semânticas e sua realização (WITTGENSTEIN, 2003), busquei a explicação da palavra, para compreender os conceitos e significados, que, *a priori*, estão no conhecimento daquilo que experienciamos na vida. (GOUVÊA, 2015, p. 78).

Portanto, apesar da autora não admitir a não existência da efetividade em-si do real, acaba considerando-a incognoscível, pois nega a sua objetividade,

caracterizando seu ceticismo epistemológico. Estas posições são características das matrizes epistemológicas relativistas, como coloca Della Fonte (2010, p. 44):

Nesse sentido, a realidade é definida por grupos, convenções, interpretações, acordos linguísticos, discursos, ou seja, em termos de ações/operações humanas. A concreticidade da realidade torna-se, assim, produto da (inter)subjetividade. Iguala-se aqui o estatuto ontológico ao reconhecimento desse estatuto pelo ser humano. Para serem, os entes têm que ser para nós em uma experiência (linguística/discursiva) vivida.

Foi possível perceber, no discurso da autora, a sua filiação a diferentes abordagens epistemológicas, que são antagônicas no que tange à concepção de ciência e verdade. A pesquisa de Gouvêa (2015) adota o "pensamento dialético", que segundo a autora fundamenta-se na contradição e na verdade, mas também se utiliza de metodologias no campo da hermenêutica que se fundamenta na interpretação do discurso⁴⁵. Podemos denominar esta adoção de epistemologias que podem ser antagônicas de *posturas teóricas exortativas*, que segundo Ávila (2008) são posicionamentos teóricos que não são avaliados em sua profundidade e implicações para a pesquisa, pois "[...] aparecem como teorias anunciadas e defendidas nos respectivos textos, mas que não implicam em nenhuma efetividade no fazer 'cientifico' dos seus autores". (ÁVILA, 2008, p. 150).

4.2.2 Ciência e conhecimento na perspectiva realista

Neste segundo bloco, apresentamos as cinco (5) dissertações (1, 3, 4, 5 e 6) que estão alicerçadas em noções de conhecimento e ciência realistas. Estas produções compartilham tanto de um mesmo referencial epistemológico quanto de uma mesma ontologia (concepção de mundo). Procuramos expor, primeiramente, os objetivos e problemáticas de cada dissertação e, posteriormente, as respectivas concepções de conhecimento e ciência destas, caracterizando a opção epistemológica de forma conjunta e apontando suas aproximações no que tange à concepção ontológica sustentada.

A pesquisa (dissertação 1) de Aranha (2011), intitulada "Currículos de formação de professores de educação física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade", apresenta o tema sobre o currículo na formação de professores no modo de produção capitalista.

⁴⁵ Numa passagem do texto, Gouvêa (2012) também menciona que seu trabalho está também ancorado num olha multicultural.

O objetivo de Aranha (2011, p. 34) é "[...] analisar as concepções de Educação Física e os modelos de profissionalidade docentes que orientam os currículos prescritos adotados pelos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Pará". Seu problema de pesquisa era perquirir "[...] que concepção de Educação Física e modelo de profissionalidade docente orientam os currículos prescritos adotados pelos cursos de licenciatura em Educação Física? (ARANHA, 2011, p. 33, grifo do autor).

O estudo (dissertação 3) de Brito Neto (2009), intitulada "O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará", tem como tema a interlocução entre o campo da formação de professores com o campo das políticas curriculares. A investigação do autor busca apontar o impacto da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Educação Física e, em vista disso, seu objetivo geral é apresentar formulações teóricas compromissadas com a qualificação da formação de professores nesta área, articuladas com as "[...] possibilidades históricas acumuladas pelo[s] movimentos de resistência de educadores e estudantes que perspectivem a construção de uma formação para a emancipação humana." (BRITO NETO, 2009, p. 20). Neste sentido, a pergunta científica do seu estudo se materializou da seguinte maneira:

Quais as contradições, os antagonismos e ressignificações evidenciadas no processo de mediação das orientações normativas advindas das Diretrizes Curriculares para formação de professores em Educação Física nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Educação Física do Estado do Pará no que se refere à concepção de Educação Física, de Formação e de Perfil Acadêmico-Profissional? (BRITO NETO, 2009, p. 19-20).

A produção acadêmica (dissertação 4) de Coelho (2010), denominada "Formação de professores de educação física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará", tem como finalidade problematizar "[...] a prática como articuladora do conhecimento da Formação de Professores de Educação Física com base nas contradições do modo de produção capitalista e suas implicações na formação humana". (COELHO, 2010, p. 11). Desse modo, o autor determinou seu objetivo geral da seguinte forma:

^[...] apresentar contribuições teóricas acerca de possibilidades da prática como articuladora do conhecimento nos currículos dos cursos de Educação Física no Pará, contribuindo para a qualificação imediata da formação dos

trabalhadores em Educação Física e com a perspectiva de uma educação para além do capital. (COELHO, 2010, p. 18).

Segundo Coelho (2010), esse objetivo está intimamente relacionado com a materialização do seu problema de pesquisa, a saber:

Quais os limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física do Estado do Pará, no sentido de garantir a efetiva indissociabilidade teoria e prática a partir dos impactos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais? (COELHO, 2010, p. 17).

A pesquisa (dissertação 5) intitulada "Crítica a organização do conhecimento do esporte na formação em Educação Física", de autoria de Santos (2011), visa problematizar o trato do conteúdo esporte no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física, portanto, seu objetivo geral é:

Contribuir com a elaboração de referenciais teóricos superadores da fragmentação do conhecimento esporte no currículo da formação de professores de Educação Física no sentido de fornecer elementos comprometidos com a qualificação imediata da formação e com a necessidade histórica de construção de uma educação para além do capital. (SANTOS, 2011, p. 21).

A partir desta finalidade, o autor busca responder a seguinte problemática:

Quais as possibilidades para organizar o conhecimento esporte no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física a partir das proposições veiculadas no âmbito da produção científica, visando uma perspectiva de educação para além do capital? (SANTOS, 2011, p. 21).

A investigação de Brito Junior (2014), intitulada "A organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado", buscou tematizar os nexos entre formação de professores de Educação Física e trabalho pedagógico no capitalismo contemporâneo. Sendo assim, tal estudo apresentou o seguinte objetivo central:

[...] analisar a organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA⁴⁶ no intuito de identificar os limites, contradições e possibilidades estabelecidas frente à concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado, apreendendo as mediações existentes entre o trabalho pedagógico e a materialização do Projeto Político-Pedagógico deste Curso, tomando os professores como sujeitos do processo e situando-os na totalidade que compreende as relações de produção estabelecidas no mundo do trabalho capitalista. (BRITO JUNIOR, 2014, p. 18-19).

⁴⁶ Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará.

Neste intento, o autor lança sua pergunta-problema, a saber: "Quais os limites, contradições e possibilidades da organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA diante da opção pela concepção de formação orientada para a Licenciatura de caráter ampliado?" (BRITO JUNIOR, 2014, p. 18, grifo do autor).

Todas as cinco (5) dissertações abordadas neste item (4.2.2) apresentam como *opção epistemológica* o marxismo ou Materialismo Histórico-Dialético. As interpretações desse referencial teórico-metodológico desenvolvidas por Aranha (2011), Brito Neto (2009), Coelho (2010), Santos (2011) e Brito Junior (2014) corroboram entre si, nas quais os autores mais utilizados para caracterizar tal referencial epistemológico foram Karl Marx, Karel Kosik e Cheptulin⁴⁷.

O Materialismo Histórico-Dialético é entendido por esses autores enquanto "método de investigação científica" e/ou "teoria do conhecimento" (ARANHA, 2011, p. 35) desenvolvida para a apreensão da realidade histórico-social, sendo a "[...] ferramenta epistemológica e teleológica mais avançada para os problemas colocados pelo terreno concreto das relações de produção capitalista". (BRITO NETO, 2009. p. 20). Uma caracterização dessa opção epistemológica, utilizada pelos autores, foi indicada pelo estudo de Brito Neto (2009), onde esta apresenta dois níveis metodológicos que interagem entre si:

[...] no primeiro nível está o "materialismo dialético" que se caracteriza por ser uma metodologia geral, responsável pelo fornecimento dos princípios, categorias e leis que orientam o investigador em qualquer que seja a dimensão da realidade a ser estudada, já o "materialismo histórico" se apresenta em um segundo nível como uma extensão particular do materialismo dialético que permite um estudo verdadeiramente científico da realidade social. (BRITO NETO, 2009, p. 24).

Segundo Aranha (2011, p. 34), qualquer opção epistemológica ou teórico-metodológica sempre estará vinculada a determinada concepção de mundo, pois "[...] não está desvinculada da concepção de ciência, de homem e de sociedade do sujeito que pesquisa [...]", mostrando, assim, a necessária relação entre ontologia e epistemologia na produção do conhecimento. Nesta perspectiva, entende-se "[...] o materialismo histórico-dialético como uma visão de mundo, um método de investigação e análise e uma práxis [...]" (SANTOS, 2011, p. 37), portanto, esse método "[...] assume o caráter de dimensão epistemológica teleologicamente

_

⁴⁷ As obras de Marx mais utilizadas foram "A ideologia alemã", "O Capital" e "Para a crítica da Economia Política"; de Kosik, a obra utilizada por todos os autores foi "Dialética do concreto"; de Cheptulin, a obra utilizada, também por todos os autores, foi "A dialética materialista".

orientada por convicções político-filosóficas que sustentam determinada concepção da realidade". (BRITO JUNIOR, 2014, p. 22). Mas com esta noção da necessária relação entre ontologia e epistemologia, estes autores advogam o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico?

Diferentemente das epistemologias antirrealistas das produções acadêmicas pontuadas anteriormente (item 4.2.1), não encontramos nas dissertações fundamentadas na perspectiva de ciência realista uma crítica do pensamento ou ciência moderna em geral, para propor, assim, uma mudança de paradigma científico-filosófico. No entanto, é possível visualizar apontamentos críticos tanto à perspectiva de ciência positivista quanto àquelas que se encontram no campo relativista e antirrealista, logo, conseqüentemente, há uma negação daquele ceticismo e relativismo quando os autores se posicionam frente a eles:

Destarte, contrariando a noção de verdade absoluta das análises empiricistas e positivistas, mas também não concordando com o pensamento pós-moderno que recai, no meu ponto de vista, em um relativismo e em uma fragmentação da realidade; o materialismo histórico e dialético considera que a verdade objetiva está relacionada com a prática dos homens e não com demonstrações teóricas. (ARANHA, 2011, p. 36).

Nesta colocação percebemos que no marxismo, interpretado por esses autores, existe a compreensão do conhecimento em sua *transitividade* social e historicamente situada, provisório e que precisa ser revisado e criticado. Portanto, é preciso não cair "[...] no equívoco de buscarmos compreender nosso objeto de estudo a partir de um plano metafísico ou como se o mesmo estivesse hibernando em uma gruta à espera de ser despertado.". (BRITO NETO, 2009. p. 15).

Segundo Brito Neto (2009), o marxismo é uma das elaborações intelectuais da cultura ocidental que, para sua construção teórica, não partiu do nada, pois seus formuladores submeteram à crítica grande parte do sistema filosófico alemão, a economia política clássica e as proposições dos socialistas utópicos:

[...] como parte integrante do processo investigativo, utilizavam-se da ampla produção teórica de seus contemporâneos e confrontavam permanentemente esta com o exame da realidade, evidenciando que qualquer análise crítica deveria partir da análise da realidade concreta, em um movimento de oposição a ela e não em modelos utópicos. (BRITO NETO, 2009, p. 28).

Ademais, levando em consideração a dimensão transitiva (epistêmica) do conhecimento, é possível constatar que não há nessa opção epistemológica a negação da dimensão intransitiva (ontológica) do objeto do conhecimento, pois a

realidade social existe relativamente independente do conhecimento, teorias, metodologias. (BHASKAR, 1975). Confirmando esta posição, Santos (2011, p. 33) diz que o Materialismo Histórico-Dialético "[...] converge para o entendimento do conhecimento como apropriação da realidade objetiva pelo pensamento [...]" e Brito Neto (2009, p. 31) propõe que para "[...] o marxismo a investigação científica deve ser responsável pela aproximação sucessiva ao objeto do conhecimento".

Da posição de uma dimensão intransitiva da realidade, da negação da "verdade absoluta" empiricista no positivismo e do relativismo antirrealista pós-moderno, podemos perceber que esses autores entendem a realidade de forma estruturada em profundidade, compreendendo os domínios do empírico, do efetivo (fenomênico) e do real (essência). (BHASKAR, 1975; 1986). Isso pode ser expresso nos apontamentos de Coelho (2010, p.38), para o qual "[...] a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes da realidade". Para além do empírico aparente, este autor indica que existe diferença entre fenômeno (efetivo) e essência (real):

[...] pode-se afirmar que a existência real e as formas fenomênicas da realidade são diferentes e, muitas vezes, absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a sua estrutura e, conseqüentemente, com o seu núcleo interno essencial e com o seu conceito correspondente. [...] E a essência — ao contrário dos fenômenos — não se manifesta diretamente, desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. (COELHO, 2010, p. 21).

Portanto, a concepção de ciência e conhecimento e o campo epistemológico com o qual esses cinco autores procuram desenvolver suas investigações, pressupõem uma *ontologia realista*.

4.3 TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As análises das dissertações nos possibilitaram apontar para a problemática de que na produção do conhecimento em Educação Física não encontramos apenas diferentes matrizes epistemológicas — positivistas, fenomenológico-hermenêuticas, emergentes e crítico-dialéticas — utilizadas para se fazer pesquisa, como tradicionalmente se procurou desenvolver nos estudos e classificações sobre essas produções. Mas encontramos também as ontologias que as sustentam, pois se toda

prática humano-social a pressupõe, portanto, a prática científica deve, necessariamente, implícita ou explicitamente, apresentar uma *teoria do mundo*:

"[...] qualquer teoria do conhecimento dos objetos implica alguma teoria dos objetos do conhecimento; ou seja, toda teoria do conhecimento científico pressupõe logicamente uma teoria de como o mundo tem de ser para o conhecimento, sob suas descrições elaboradas pela teoria, ser possível. (BHASKAR, 1986, p. 4).

A partir da análise desenvolvida, a qual procurou caracterizar as noções de ciência e/ou conhecimento expostas pelas nove (9) dissertações selecionadas, nos foi possível apontar as opções ou matrizes epistemológicas que os autores se filiaram e/ou defenderam, assim como, identificar as ontologias que aquelas noções e opções pressupunham.

QUADRO 5 – APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA DE ACORDO COM A AUTORIA, MATRIZ EPISTEMOLÓGICA E ONTOLOGIA.

Autoria	Matriz epistemológica	Ontologia
(1) ARANHA	Materialismo Histórico-dialético	Realista
(2) MONTENEGRO	Teoria da Complexidade	Empirista
(3) BRITO NETO	Materialismo Histórico-dialético	Realista
(4) COELHO	Materialismo Histórico-dialético	Realista
(5) SANTOS	Materialismo Histórico-dialético	Realista
(6) BRITO JUNIOR	Materialismo Histórico-dialético	Realista
(7) MACIAS	Abordagem Sistêmica-Fenomenologia	Empirista
(8) MIRANDA	Pós-estruturalismo	Empirista
(9) GOUVÊA	Dialética-Hermenêutica-Multiculturalismo	Empirista

FONTE: Elaboração do autor.

Podemos visualizar no Quadro 5 acima, a classificação das tendências ontológicas e epistemológicas constatadas nas dissertações examinadas. Outro aspecto importante de nossa análise e classificação, para as pesquisas sobre a produção conhecimento em Educação Física, foi a constatação de que variadas e diferentes matrizes epistemológicas podem comungar de uma mesma ontologia pressuposta, como naquelas encontradas no primeiro bloco.

As produções acadêmicas de Montenegro (2012), Macias (2011), Miranda (2015) e Gouvêa (2011) – dissertações 2, 7, 8 e 9, respectivamente – analisadas no primeiro bloco, partem da crítica à concepção positivista de ciência e conhecimento.

Esses autores, cada um a seu modo, denunciam o paradigma positivista por tentar "higienizar" o discurso científico e filosófico numa pretensa neutralidade, "purificando" dele as imagens de mundo (ontologias). Contra essa posição antiontológica as epistemologias defendidas nas dissertações chamam a atenção para a ubiquidade das concepções de mundo no cotidiano e nas ciências.

No entanto, visualizamos que quando essas epistemologias dizem que é impossível livrar-se da ontologia, acabam afirmando que o estatuto ontológico da realidade é dado, simplesmente, pelas construções dos sujeitos ou projeções subjetivas sobre o mundo a partir de seus interesses sócio-históricos, defendendo o ceticismo epistemológico e relativismo ontológico que, segundo Moraes (2004), apresenta consequências dramáticas na filosofia e nas ciências sociais e humanas:

A concepção de realidade como um constructo, ou um mero resultado de um sistema particular de linguagem, esfacelou a confiança na relação entre palavras e coisas, entre linguagem e realidade extralingüística. Firmou-se a proposição: conhecemos o que construímos. [...] Colocou-se sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade do agir humano sobre o mundo. (MORAES, 2004, p. 344-345).

Segundo Moraes (2009), o *ceticismo epistemológico* entende que não podemos conhecer a realidade objetiva, pois nossos conhecimentos são relativos e transitórios porque históricos, contextualizados, conjunturais, culturais, etc., logo serão sempre um ponto de vista de indivíduos ou grupos culturalmente situados. O *relativismo ontológico* parte do ceticismo, visto que a "verdade" sendo interna às nossas proposições teóricas ou imagens de mundo não poderíamos objetivamente compará-las, assim, segundo Duayer (2003, p. 2), o "[...] corolário de tal posição consiste em negar o valor de verdade ao conhecimento científico". É neste sentido que atribuímos às dissertações averiguadas no primeiro bloco a defesa de epistemologias antirrealistas e relativistas dos novos paradigmas emergentes.

Segundo Della Fonte (2010), esses ceticismo e relativismo manifestam, em sua essência, uma atmosfera *criptopositivista*, pois mesmo que estas epistemologias se posicionem criticamente frente à tradição positivista — que desterrou apenas nominalmente a ontologia —, para defenderem então a impossibilidade de escapar dela, acabam por relativizá-la, negando, desta maneira, a possibilidade de dizer algo sobre o mundo, decretando o conhecimento como constructo e a verdade como consenso. Assim, a posição destas matrizes epistemológicas frente à questão ontológica é a mesma dispensada pelo positivismo, a saber, nenhuma.

Portanto, essas noções de ciência e conhecimento das epistemologias expostas no primeiro bloco, levam à dissolução do domínio ontológico da realidade ou sua dimensão intransitiva (BHASKAR, 1975). Segundo Bhaskar (1975, p. 10), essa dissolução também leva essas epistemologias a adotarem a falácia epistêmica, que consiste na visão de que "[...] proposições sobre o ser podem ser reduzidas a, ou analisadas em termos de, proposições sobre o conhecimento, isto é, que questões ontológicas sempre podem ser transpostas em termos epistemológicos". Conquanto, esse mesmo autor diz que qualquer tentativa de abolir a dimensão intransitiva ou ontológica da realidade, seja para afirmar uma imaginada neutralidade (positivismo) ou sua completa relativização (epistemologia antirrealista), tem o resultado de produzir uma ontologia implícita:

Como a ontologia não pode ser reduzida à epistemologia, esse erro simplesmente acoberta a geração de uma ontologia implícita, baseada na categoria da experiência, e de um realismo implícito, baseado nas características presumidas dos objetos em experiências, a saber, eventos atomísticos e suas relações, isto é, conjunções constantes. (BHSKAR, 1975, p. 16).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que as epistemologias relativistas acabam dissolvendo o campo ontológico intransitivo, por subsumi-lo ao epistemológico, geram uma *ontologia implícita* de natureza *empiricista*, na qual o mundo é reduzido e achatado ao empírico, uma superfície rasa e confinado à sensibilidade (BHASKAR, 1975). Ao criticar a negação ontológica do real, Lukács (2012) acrescenta sobre suas consequências na atividade científica:

Porque se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática. (LUKÁCS, 2012, p. 47).

Destarte, por negarem a verdade enquanto dogma e afirmando a idéia de que não há verdade, isto é, ao negarem a possibilidade do conhecimento objetivo, essas epistemologias defendidas pelos autores do primeiro bloco estão constrangidas a adotarem o mesmo critério do positivismo para justificarem o conhecimento científico, qual seja, a adequação empírica na prática imediata, posta e pressuposta pelas relações sócio-históricas, culturais, étnicas, etc., socialmente

dominantes da sociedade vigente. Segundo Duayer (2003), a conseqüência mais grave dessa posição para práxis científica é a impossibilidade de um de seus aspectos mais importantes, a *crítica*:

[...] doutrinas que à primeira vista propugnam a relatividade, a indiferenciação, a equiparação de crenças, a total tolerância e o absurdo pluralismo, negam, pela lógica de sua própria construção, a possibilidade de crítica e, *ipso facto*, alimentam toda sorte de dogmatismo. (DUAYER, 2003, p. 7, grifo do autor).

As produções acadêmicas de Aranha (2011), Brito Neto (2009), Coelho (2010), Santos (2011) e Brito Junior (2014) – dissertações 1, 3, 4, 5 e 6, respectivamente – analisadas no segundo bloco, compartilham de uma mesma matriz epistemológica, a qual os autores denominaram de Materialismo Histórico-Dialético. Essa opção epistemológica, como vimos, compreende tanto a dimensão transitiva (epistemológica) do conhecimento quanto a dimensão intransitiva (ontológica) dos objetos do conhecimento. (BHASKAR, 1975; 1989).

Desta maneira, essa matriz epistemológica crítico-dialética entende que o conhecimento científico é uma produção social, sócio-historicamente condicionada, mas não abdica da noção de que a realidade social existe relativamente independente do conhecimento que se tem dela. Portanto, ela afirma a possibilidade do conhecimento objetivo da realidade social, assim como compreende que a produção do conhecimento científico, na sua dimensão epistêmica, alarga cada vez mais a compreensão dessa realidade, num processo de aproximação.

Esses autores e suas propostas epistemológicas compreendem as dimensões do conhecimento da realidade em sua diferenciação e profundidade, pois não homogeneízam a realidade na experiência sensível do sujeito (mesmo que situado socialmente), muito menos limitam a compreensão do real ao meramente empírico (BHASKAR, 1989). Como constatamos na análise, essa proposta compartilhada por eles captam o complexo entre essência (estruturas e mecanismos), fenomênico (eventos) e aparência (experiência), não reduzindo a primeira nas outras duas dimensões:

^[...] as estruturas causais e os mecanismos generativos da natureza têm de existir e agir independentemente das condições que permitem aos seres humanos terem acesso a eles, de modo que é preciso supô-los como estruturados e intransitivos, i.é, relativamente independentes dos padrões de eventos e, da mesma forma, das ações humanas. De maneira similar [...] os eventos têm de ocorrer independentemente das experiências em que são apreendidos. Por conseguinte, estruturas e mecanismos são reais e

distintos dos padrões de eventos que geram; da mesma forma que os eventos são reais e distintos das experiências em que são apreendidos. Mecanismos, eventos e experiências, portanto, constituem três domínios superpostos da realidade, a saber, os domínios do *real*, do *efetivo* e do *empírico*. (BHASKAR, 1975, p. 22).

Por conseguinte, segundo Bhaskar (1975; 1986; 1989) essas noções de ciência e conhecimento fazem parte da *ontologia realista* ou *realismo científico*, ontologia esta que está pressuposta na matriz epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético. Essa perspectiva ontológica entende que a essência ou as estruturas "[...] não são espontaneamente aparentes nos padrões de eventos observáveis; elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais". (BHASKAR, 1989, p. 2).

Nessa perspectiva, ainda segundo Bhaskar (1989), os objetos do conhecimento *científico-social* – as estruturas da realidade social –, apesar de serem considerados *intransitivos* ou *reais*, são causalmente interdependentes do conhecimento – ciências sociais – do qual são objetos, isto é, são relativamente independentes de tal conhecimento, assim, propõe a ruptura das distinções padrão fato/valor e teoria/prática. Com esta posição crítica, passam a iluminar e informar projetos de auto-emancipação humana, pois reconhece a capacidade do conhecimento da realidade social e a disposição de agir em conformidade com interesses individuais e sociais (de classes), deste modo, o "[...] esclarecimento que as ciências humanas, capazes de investigar em profundidade, podem trazer, mas que não o farão automática e necessariamente, é uma condição necessária, mas insuficiente". (BHASKAR, 1989, p. 145).

Portanto, verificamos que as quatro (4) dissertações analisadas no primeiro bloco (item 4.2.1) apresentam, cada uma, matrizes epistemológicas diferentes entre si. Porém, a partir de suas noções de ciência e conhecimento, constatamos que elas compartilham de uma mesma imagem de mundo que chamamos de *ontologia empirista*, representando 44,5% das dissertações selecionadas. Já as cinco (5) demais dissertações, analisadas no segundo bloco (item 4.2.2), apresentam a mesma matriz epistemológica e compartilham da mesma imagem de mundo que denominamos de *ontologia realista*, representando assim 55,5% das nove (9) dissertações selecionadas para a análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema a análise epistemológica e ontológica da produção do conhecimento em Educação Física. Nossa problemática foi caracterizar as tendências onto-epistemológicas a partir das concepções de ciência e conhecimento das dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA e PPGED/UEPA) das universidades públicas paraenses. Objetivamos analisar e identificar as onto-epistemologias postas e pressupostas nestas dissertações, classificando-as de acordo com suas matrizes teórico-metodológicas e imagens de mundo por meio do debate travado no interior da filosofia da ciência. Para tal finalidade, recorremos tanto ao debate científico-filosófico mais geral em seus principais aspectos, quanto às discussões particulares da Educação Física.

Na segunda seção da pesquisa procuramos desenvolver os lineamentos uma análise onto-epistemológica. Com este objetivo, explanamos, sumariamente, a questão ontológica e a noção de conhecimento de forma históricosistemática, nos apoiando em Lukács (2012) para tracejá-la. Sublinhamos que a perspectiva ontológica no trato com a realidade (natural e social) foi sendo denegada no decorrer da transição das sociedades greco-medievais para a sociedades modernas capitalistas. A filosofia moderna em seu desenvolvimento foi cada vez mais afastando o debate ontológico no campo científico-filosófico e cedendo lugar à centralidade subjetiva da epistemologia ou teoria do conhecimento, sendo o fenômeno da decadência ideológica burguesa a exacerbação desta centralidade, momento no qual surgem a tradição positivista e a negação desta nas epistemologias pós-positivistas e relativistas. Após este breve excurso, tivemos a pretensão de nos aproximar de uma abordagem analítica e classificatória da produção do conhecimento científico baseada nas colocações de Bhaskar (1975; 1986; 1989), no campo da filosofia da ciência, entre ontologias empiristas e realistas.

Na terceira seção apresentamos o debate epistemológico particular desenvolvido nos estudos sobre a produção do conhecimento em Educação Física. A necessidade deste debate se deu por dois motivos interligados, um de natureza material ou histórico-social e outro de natureza ideal ou teórico. O aspecto ideal do debate tem início após a gestação da chamada crise de identidade epistêmica da

área, iniciada na década de 1980, com desdobramentos nas abordagens pedagógicas e na formação de professores da referida área. Os condicionantes materiais, servindo como chão histórico-social para tal debate, foram as mudanças e demandas econômicas e políticas ocasionadas pela reestruturação produtiva do sistema capitalista após a crise mundial da década de 1970, com consequências negativas para a legitimação da Educação Física na educação básica e no universo acadêmico. Neste ínterim, surgem os estudos e pesquisas sobre o conhecimento científico produzido nos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, bem como o surgimento de abordagens de análise que priorizam as classificações epistemológicas da produção do conhecimento stricto sensu. Integramos criticamente esta abordagem classificatória em nossa análise das dissertações selecionadas, mas apontando a necessidade de examinar as ontologias pressupostas pelas matrizes epistemológicas.

Na quarta seção expomos a análise e classificação desenvolvidas para identificar as tendências onto-epistemológicas que averiguamos nas dissertações selecionadas. Durante a pesquisa sobre a produção do conhecimento em Educação Física no estado do Pará, nos deparamos com dois problemas que dificultaram nosso objetivo, um externo e outro interno às dissertações.

O elemento externo foi a ausência de Programas de Pós-Graduação em Educação Física no estado em nível *stricto sensu*, o que nos levou a buscar as dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) e por sujeitos graduados nessa área. Encontramos dissertações defendidas por graduados em Educação Física nesses programas, mas com temas e objetos de estudo que não se encontravam no universo temático da área.

O elemento interno às dissertações foi percebido durante os dois critérios de seleção das vinte e três (23) produções catalogadas no PPGED/UFPA e no PPGED/UEPA. O primeiro critério baseou-se nas noções de ciência e conhecimento expostas por cada uma, já o segundo critério levou em consideração aquelas dissertações que optaram por epistemologias relativistas ou emergentes enquanto referencial teórico-metodológico em suas investigações. Esses critérios nos permitiram visualizar que apenas nove (9) daquelas dissertações tinham claramente exposto de forma sistemática suas respectivas noções de ciência e conhecimento e seus referenciais epistemológicos.

Por este motivo, desenvolvemos a análise dessas nove dissertações, que na exposição foram agrupadas em dois blocos. O primeiro, com quatro (4) dissertações, caracterizam-se por suas noções de ciência com perspectivas antirrealistas e o segundo com cinco (5), apresentam características de uma perspectiva realista. Em nossos resultados, constatamos que as dissertações do primeiro bloco (item 4.2.1) apresentaram diferentes matrizes epistemológicas — Teoria da Complexidade, Abordagem Sistêmica-Fenomenologia, Pós-estruturalismo e Dialética-Hermenêutica-Multiculturalismo —, mas comungam de uma mesma imagem de mundo implícita, a qual denominamos de *ontologia empirista*. As dissertações do segundo bloco (item 4.2.2) compartilham uma mesma matriz epistemológica — o Materialismo Histórico-Dialético — que pressupõe uma *ontologia realista* explícita.

A análise das pesquisas produzidas no PPGED/UFPA e PPGED/UEPA nos possibilitam fazer duas ponderações propositivas: 1) a partir da abordagem que procuramos desenvolver. levando em consideração as tendências epistemológicas na produção do conhecimento em Educação Física, encontramos nas dissertações selecionadas e analisadas matrizes epistemológicas que partem de concepções ciência е conhecimento que desbordam modelos preestabelecidos de classificação, tradicionalmente determinados nos estudos epistemológicos sobre estas produções⁴⁸; constatamos que estas matrizes epistemológicas devem necessariamente pressupor uma ontologia implícita ou explícita, o que nos mostra a importância de considerar não apenas o aspecto epistemológico; 2) as vinte e três (23) dissertações defendidas por sujeitos graduados na área e com temáticas do seu campo acadêmico e pedagógico, mostram que existem produções científicas stricto sensu no estado do Pará, o que aponta para a necessidade da criação de um Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) no estado.

Neste sentido, corroboramos com Ávila, Muller e Ortigara (2007, p. 7) ao apontarem que investigar as ontologias que sustentam as visões de ciência das diferentes epistemologias faz parte de uma "[...] crítica explanatória que pode ser construída abordando as proposições teóricas na educação física, contribuindo para compreender o nosso próprio fazer científico enquanto área de conhecimento e intervenção".

_

⁴⁸ Como em Silva (1990; 1997).

Entendemos, assim, que os estudos epistemológicos sobre a produção do conhecimento em Educação Física, ao levarem em consideração o debate onto-epistemológico na ciência e filosofia, se mostram imprescindíveis para que os pesquisadores tenham mais clareza de suas escolhas a partir das opções epistemológicas existentes, desenvolvendo, dessa forma, a consciência dos desdobramentos e implicações éticas e políticas na atividade científica e no trabalho pedagógico do professor.

Segundo Moraes (2009, p. 340), devemos realizar opções teóricas conscientes, pois podemos fazer duas escolhas:

[...] uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia [relativista] da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Concluímos esta seção salientando que nosso ponto de chegada (resultados) deve ser um novo ponto de partida (indagações) para a continuidade da pesquisa. Portanto, não foi nossa finalidade encerrar o debate epistemológico da produção do conhecimento em Educação Física; muito menos nos foi possível analisar todas as dissertações produzidas no estado do Pará. É preciso estudos que analisem não apenas as noções de ciência e conhecimento, mas as concepções de sociedade, indivíduo, Educação e Educação Física pressupostos nas produções científicas. Não obstante, esperamos ter contribuído de alguma maneira com os estudos que estão sendo realizados na região Norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. – São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. et. al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ÁVILA, Astrid Baecker. **Pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre Realismo e Anti-Realismo. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Paraná, 2008.

ÁVILA, Astrid Baecker; MULLER, Herrmann Vinicius de Oliveira; ORTIGARA, Vidalcir. Ciência e ontologia: alguns apontamentos para refletir a pesquisa em educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e 2., 2007, Recife. **Anais**... Recife: CONBRACE, CONICE, 2007. p. 1-8.

BARATA-MOURA, José. **(Re)pensar a dimensão científica do conhecimento**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p.3-16, out, 2015.

BHASKAR, Roy. A realist theory of science. London, Verso, 1975. Traducao

preliminar: Rodrigo Leitao (Economia/UFF). Traducao: Rodrigo Moerbeck (Economia/UFF). Revisao/Supervisao: Mario Duayer (UFF). __. Scientific realism & human emancipation. London: Verso, 1986. Traducao de Celso Tumolo, Revisao Tecnica de Maria Celia Marcondes de Moraes (PPGE/UFSC) e Mario Duayer (UFF/PPGSP/UFSC). _. Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy. London: Verso, 1989. Traducao de Astrid Baecker Avila (UFPR), Revisao Tecnica de Maria Celia Marcondes de Moraes (PPGE/UFSC) e Mario Duayer (UFF/PPGSP/UFSC). _. Ciência. In: BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012. BRACHT, Valter. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física?". Movimento, Porto Alegre, ano 2, n.2, p.I-VIII, jun, 1995. _. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Caderno Cedes, n.48, p. 69-88, 1999.

. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. ljuí: Ed.

Unijui. 2^a Ed., 2003.

BRACHT, Valter.; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar.** In: FENSTERSEIFER, Paulo. E.; GONZÁLEZ, Fernando. J. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 150-157, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CHASIN, José. A superação do liberalismo. Maceió, 1988. Não publicado.

CHAVES-GRAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. A dialética entre quantidade e qualidade na análise da produção do conhecimento em educação física: a experiência no nordeste brasileiro. In: ______. (org). Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 40-59.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). **Grupos de trabalhos temáticos (GTTs)**: GTT-Epistemologia. Disponível em: http://www.cbce.org.br/gtt-detalhe.php?id=4>. Acesso em: 25 jun. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Uma questão ainda sem resposta: o que é a Educação Física?** *Movimento*, Porto Alegre, ano 3, n.4, pl-IX, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAÓLIO, Jocimar. Educação Física Brasileira: Autores e Atores da década de **80**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.18, n.3, p. 182-191, 1997.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxistas. In: DUARTE, Newton; _____. Arte, conhecimento e paixão na formação humana. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 79-99.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan.-mar. 2010.

DUAYER, Mário. **Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental?** In: Encontro da Sociedade Brasileira de Economia Política, 8., 2003, Florianópolis. *Anais...* Uberlândia: SEP, 2003. p. 1-20.

DUAYER, Mario. Relativismo, certeza e conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital. REVISTA Soc. Bras. Economia Política, São Paulo, nº 27, p. 58-83, outubro 2010

DUAYER, Mario; MEDEIROS, João Leonardo; PAINCEIRA, Juan Pablo. **A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica**. Estudos Econômicos, v. 31, n. 4, pp. 723-783, out.-dez, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **Produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de graduação à Escola de 1o e 2o graus**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.13, n.1, p.45-53, 1991.

FENSTERSEIFER, Paulo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FERREIRA, Marcelo Guina. A educação física brasileira da década de 80 a de 90: a disputa intelectuais tradicionais X intelectuais orgânicos na construção de seu campo acadêmico. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.19, n.3, p.78-84, 1998.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G.(org). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. 10 ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. — (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 100 - 137.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Avaliação da pós-graduação no Brasil**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 15-23, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

______. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. Motrivência. ano 5, n.5,6,7, p.34-46, 1994.

GAYA, Adroaldo. **Mas, afinal, o que é Educação Física?** Revista Movimento, Porto Alegre: UFRGS, n. 1, p. 29-34, 1994.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G.(org). **Educação e crise do trabalho:** perspectiva de final de

século. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 76 - 99.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. p. 415-434.

KATAOKA, Emyly Kathyury. **Tendências na produção do conhecimento em educação física escolar: análise das produções do PDE-SEED/PR (2007-2008)**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª. Ed. São Paulo: Perspectivas, 1998.

LOVISOLO, Hugo. Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. *Movimento*, Porto Alegre, ano 2, n.2, p.XVIII-XXIV, jun, 1995.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio et al. **Temas de ciências humanas**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978. p.1-18

 1979.	Existencialismo ou marxismo. São Paulo: Editora Ciências Humanas,
	Marx e o problema da decadência ideológica. In: Marxismo e literatura. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
	Para uma ontologia do ser social I. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.
MARX, Ka 2011.	arl. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. 1. ed. São Paulo: Boitempo,
	O Capital: crítica da economia política: Livro 1: o processo de do capital. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus,1990.

MELO, Rafael Loureiro. A crise de identidade na educação física e regência epistemológica da subjetividade. 72 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Pará, 2014.

MELLO, Rosângela Aparecida. A necessidade histórica da educação física na escola. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Conte e o positivismo. In: HÜHNE, Leda Miranda. **Profetas da modernidade: século XIX: Hegel, Marx, Nietzsche e Conte**. Rio de Janeiro: UAPÊ-SEAF, 1995. p. 109-147.

	O renovado c	onservad	orismo da agend	ıa po	s-moderi	na. (Jadernos de
Pesquisa, v	. 34, n. 122, p.	337-357,	maio/ago. 2004				
•	Indagações	sobre o	conhecimento	no	campo	da	educação.

Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009.

NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente**: contribuições à história das idéias

marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**. Revista da EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM, v.8, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1984): história e historiografia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.51-75, 2002.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PALAFOX, Gabriel H. Muñoz. **O que é Educação Física? Uma abordagem curricular.** *Movimento*, Porto Alegre, ano 3, n.4, p. X-XIV, 1996.

QUELHAS A. A. e NOZAKI, H. T. **A formação de professores de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital**. Motrivivência. n° 26, p. 69-87, jun/2006.

SACARDO, Michele Silva; SILVA, Régis H. dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. As análises epistemológicas na Educação Física: redescrevendo as redescrições? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica. In: CHAVES-GRAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (org). **Produção do conhecimento na educação física**: balanços, debates e perspectivas. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 79-93.

SANTIN, Silvino. **A respeito de comentário**s. Revista Movimento, Porto Alegre: UFRGS, n. 2, p. IX-XIV, 1995.

SEARLE, John R. **Mente**, **linguagem e sociedade: filosofia no mundo real**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, Rossana Valéria Souza e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

	Pesquisa	em	Educação	Física:	deter	rminações	históricas	е
implicações	epistemo	ógica	s . Tese (Doutorado	em	Educação),	Universida	ade
Estadual de (Campinas, C	Campir	nas, 1997.					
	O CBCE e	a pr	odução do	conhecin	nento	em Educaç	ão Física	em
perspectiva.	In: FERREI	ra ne	TO, Amari	ílio (org.).	Leitur	as da natui	reza cientí	fica
do Colégio	Brasileiro	de	Ciências	do Esp	orte.	Campinas,	SP: Auto	res

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A produção científica da área de educação física e os desafios na região norte (CBCE). Universidade Federal do Acre (ufac), Rio Branco, Acre, 23 jul. 2014. 15 f. Palestra proferida na 66ª Reuniao anual da sociedade brasileira para o progresso da ciência (SBPC).

Associados, 2005, p. 45-69.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Mas, afinal, o que é Educação Física?: Um exemplo de simplismo intelectual**. Revista Movimento, Porto Alegre: UFRGS, n. 1, p. 35-40, 1994.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **46 anos**: curso de Educação Física é o mais antigo do Pará. Disponível em: http://www.uepa.br/pt-br/noticias/46-anos-curso-de-educação-física-é-o-mais-antigo-do-pará. Acesso em: 25 jun. 2017.

VAISMAN, Ester. Apresentação: Dossiê Marx: itinerário de um grupo de pesquisa. Revista Ad Hominem. Tomo IV: Dossiê Marx. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. Modernity, posmondernity or capitalism? / july-august, 1996. p. 21-39.	Monthly review
O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E.M.; (Org.). Em defesa da história : marxismo e pós-modernismo. Rio de	•
1999. p. 7-22.	Janeno. Zanar,

APÊNDICE

FICHA DE REGISTRO DAS DISSERTAÇÕES

- 1. Autor, título, instituição e ano.
- 2. Resumo da dissertação:
- 3. Problema de pesquisa ou questão principal e outras indagações da investigação:
- 4. Objetivo principal e objetivos específicos:

Geral:

Específicos:

- 5. Fontes de coleta das informações:
- 6. Instrumento de coleta de dados:
- 7. Metodologias de pesquisa utilizadas para sistematização e análise dos dados obtidos:
- 8. Referencial teórico-metodológico específico (fundamentação teórica e da análise):
- 9. Referências bibliográficas dos autores vinculados ao referencial teóricometodológico que fundamentam a pesquisa:
- 10. Concepção de ciência ou maneira de conceber o conhecimento e concepção de verdade ou critérios de validação do conhecimento:
- 11. Concepção de linguagem e maneiras de conceber seu papel no conhecimento, na vida prática, na subjetividade, etc. e concepção de sujeito e de objeto ou maneira de relacioná-los na produção do conhecimento:
- 12. Concepção de educação, da Educação Física e da relação pedagógica, do currículo, da formação de professores, do ensino, etc.:
- 12. Maneira de conceber a sociedade, o ser humano, o indivíduo, as relações sociais e a concepção de Cultura, etnicidade, identidade, etc.:
- 13. Visão de mundo ou concepção da realidade, do tempo, da história (questões ontológicas):
- 14. Respostas ao problema de pesquisa: Conclusão principal (resultados da pesquisa):

ANEXO

BIBLIOGRAFIA DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. Currículos de formação de professores de educação física no estado do pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2011.

BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. A organização do trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à Licenciatura de caráter ampliado. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

BRITO NETO, Anibal Correia. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

COELHO, Higson Rodrigues. **Formação de professores de educação física:** limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura Lúdica:** Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho. **Corpos em cena**: o fazer pedagógico na ginástica rítmica. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MIRANDA, Rosalba Martins. **Do luto à luta:** a emergência do corpo deficiente possível. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de educação física:** um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SANTOS, Adnelson Araújo dos. **Crítica a organização do conhecimento do esporte na formação em Educação Física.** 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

BIBLIOGRAFIA DAS DISSERTAÇÕES DESCARTADAS

AGUIAR, Eliane do Socorro de Sousa. **Análise do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA**: ação regulatória e emancipatória. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR:** implicações na Organização do Trabalho Pedagógico, 2013, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues. O Trabalho Docente e o Processo de adoecimento no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

FRANÇA, Ney Ferreira. **A Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará na Primeira república (1889- 1900)**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. A formação profissional em educação física no pará e a aspiração discente. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. Licenciatura em educação física de caráter ampliado: análise dos parâmetros teórico-metodológicos. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MOTA, Joselene Ferreira. A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: A Organização do Trabalho Pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

PAES NETO, Gabriel Pereira. O programa mais educação em abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na escola esmerina bou habib

(2008/2012). 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PEREIRA, Marcos Augusto Carvalho. **Faces da pós-graduação stricto sensu em educação física no brasil**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos. **Formação em Educação Física**: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SILVA, Elis Priscila Aguiar. Educação Física no Ensino Público Primário no Pará (1890 – 1930): prescrições e prática. 183 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras:** vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA. 2014, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2014.

SOUZA, Loyana da Costa. Formação de professores no curso de Educação física da UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência. Belém, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).206f. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

TREPTOW, Anahy Garcia. A formação do professor de educação física no Pará: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará? 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.