



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
ESEFFEGO – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE GOIÂNIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIANNA FEITOSA DUARTE

**A BASE EPISTEMOLÓGICA DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
(PPI) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG): E O (DES)ENCONTRO
COM OS PARADIGMAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA, DA REGIÃO METROPOLITANA**

GOIÂNIA
2021

MARIANNA FEITOSA DUARTE

**A BASE EPISTEMOLÓGICA DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
(PPI) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG): E O (DES)ENCONTRO
COM OS PARADIGMAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA, DA REGIÃO METROPOLITANA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina TCC 2, orientado pelo professor Gabriel Carvalho Bungenstab, no 8º Período de curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus ESEFFEGO, como pré-requisito para aprovação em Trabalho de Conclusão de Curso.

Linha de Pesquisa: A Cultura Corporal e sua Relação com a Saúde, Treinamento Corporal e as Práticas Corporais para a Diversidade Humana

Orientador: Gabriel Carvalho Bungenstab

**GOIÂNIA
2021**

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada se torna mais suave em companhias agradáveis. Aliás, é só pela existência destas que se caminha, de fato. Nada mais digno que este espaço seja dedicado para prestar a justa homenagem àqueles que tornaram esta jornada realizável.

Agradeço, primeiramente, à Deus, pois desde criança, creio que Ele já determinou cada passo que trilharia.

Agradeço à minha família querida, que sempre me apoiou em cada sonho e conquista me mostrando o real significado de amor verdadeiro.

Agradeço ao meu noivo Luan que sempre usou do afeto, carinho e compreensão para me apoiar.

Agradeço ao Gabriel, que com muita sabedoria e paciência, me tutorou durante anos da minha graduação.

À Igreja Presbiteriana Novo Horizonte, em que, por diversas vezes, foi um ambiente de paz, tranquilidade e refúgio.

Agradeço, enfim, à Universidade Estadual de Goiás (UEG) que contribuiu eternamente para minha formação humana e intelectual.



*“No começo do conhecimento há sempre uma desconfiança e no fim há sempre uma
decepção”.*

(Luís Figueiredo)

RESUMO

Esta Pesquisa objetivou o esquadramento das concepções paradigmáticas do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de compreender como essas concepções do documento se relacionam com os arcabouços teóricos que regem os docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, no Campus ESEFFEGO. E para isso, nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi necessário mapear alguns termos fundamentais para essa compreensão para que posteriormente, chegássemos a conclusões mais precisas. Para tanto, foi adotado como método, o Materialismo Histórico Dialético (MHD), com a abordagem qualitativa, adquirindo, assim, o caráter de uma análise documental para o desenvolvimento do estudo; e enquanto instrumento de pesquisa e análise de dados, apresentamos os nexos entre a produção teórica sobre o tema, a aproximação e os distanciamentos entre o acúmulo de produção sobre o tema. A partir disso, durante o primeiro capítulo, realizamos uma investigação sobre os termos “Racionalismo e Empirismo”, “Paradigma” e “Materialismo Histórico e Dialético”. No segundo capítulo trouxemos as noções paradigmáticas e de formação dentro do PPI e no terceiro e último, expusemos a noção de cultura e corpo dentro desse mesmo documento. Por fim, evidencia-se que o documento defende um novo paradigma no seio de uma sociedade do conhecimento que assenta suas formas de conhecer por meio de diferentes frentes; mas que, não enquadra o corpo um objeto do conhecimento que possa contribuir diante deste novo paradigma.

Palavras-chave: Educação Física; Paradigma; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Universidade Estadual de Goiás (UEG).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O “re-ciclar” dos Paradigmas no decorrer da História	30
Quadro 2 – Movimento dos Contrários (Hegel)	33
Quadro 3 – Quadro sobre a “Sociedade do Conhecimento” <i>versus</i> “Sociedade da Informação”.....	46

SUMÁRIO

Apresentação	8
Referencial Teórico	15
CAPÍTULO 1:	21
1.1 - EMPIRISMO E RACIONALISMO	21
1.2 CONCEPÇÃO DO PARADIGMA CIENTÍFICO	30
1.3 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	37
CAPÍTULO 2:	44
2.1 – NOÇÕES PARADIGMÁTICAS DO PPI	44
2.2 – NOÇÕES DE FORMAÇÃO DO PPI.....	48
CAPÍTULO 3: NOÇÕES DE CULTURA E CORPO DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UEG	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

Apresentação

Ao tratar da Educação Física no Ensino Superior, essa pesquisa procura entender quais são os paradigmas inseridos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que regem a Universidade Estadual de Goiás (UEG), procurando entender como essas concepções paradigmáticas se relacionam com o arcabouço teórico que rege a prática pedagógica dos docentes/discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, no Campus ESEFFEGO. Com isso, A relevância social dessa pesquisa está ligada a melhor transmissão do conhecimento nas Universidades; a fim de aplicar medidas adequadas que melhor atenderão as necessidades educacionais dos discentes universitários, além de buscar a aproximação máxima entre a teoria – no documento – e a prática social – na universidade.

Em primeiro lugar, é de extrema importância que ocorra a análise desse documento, pois ele possibilitou certa autonomia às instituições autonomia e a capacidade dos sujeitos sociais construir sua própria identidade, ao ceder à oportunidade de todos os agentes educacionais ressignificarem o ensino a partir de uma metodologia específica. Por certo, é através do PPI que há a definição do tipo de educação que se pretende realizar; é um procedimento teórico-metodológico que orienta a intervenção e a mudança (VEIGA, 2004).

Sob o mesmo ponto de vista, o PPI deve acompanhar as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade, de acordo com a identidade, compreensão e organização posta na instituição, tanto da gestão do trabalho quanto dos agentes educacionais. Essa racionalidade específica de cada espaço, a reconhece e a legitima - histórica e socialmente - construída a partir de sujeitos culturais que desenvolvem uma ação educativa e estabelecem uma unidade de objetivos (LOPES; MACHADO, 2014).

Indubitavelmente, o PPI se configura como um dos elementos primordiais para o diálogo que se evidencia entre a teoria e a prática, em que os docentes refletem sobre as possíveis trajetórias pedagógicas e os discentes, com suas construções acadêmicas, na Universidade. Assim, é de fundamental importância a elaboração dessa Pesquisa, já que orienta os sujeitos da instituição a visualizar de uma forma mais ampla, o planejamento que deve ser seguido para assim concretizar a intenção de uma prática pedagógica coesa; “além de indicar as metas e objetivos da instituição, delinea passo a passo o caminho que deve ser perseguido” (LOPES; MACHADO, 2014, p. 92). Desse modo, como o documento que rege toda a Universidade se relaciona com os saberes constituintes do curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Estadual de Goiás?

Em outras palavras, a docência universitária é um tema debatido a partir de várias perspectivas. Esse trabalho se justifica no intuito de trazer contribuições inéditas acerca de

elementos, dados e observações deste tema; sob a ótica pessoal, essa temática floresceu a partir do momento em que houve um interesse particular meu, já que as discussões sobre as temáticas “formação de professores”, “concepções epistemológicas” e “perspectivas neoliberais”, entusiasma e aguça a curiosidade no desejo de estudar sobre os mesmos. Ao tratar dessa pesquisa, especialmente, possuo a curiosidade em ver o distanciamento do documento que rege toda a Universidade, com relação à prática pedagógica, já que o “produto final” é justamente a formação do indivíduo para atuar na sociedade. Dessa forma, aquela inquietação só foi possível, pois tive o primeiro contato com tais problemáticas dentro deste contexto: dentro da própria dinâmica que a Universidade estabelece em sua realidade.

Diante disso, vejo um potencial científico na pesquisa já que essa temática é complexa ao se pensar na formação do indivíduo; além de estar ligada ao campo educacional da comunidade científica, para aplicar o distanciamento ou a aproximação necessária para as concepções e paradigmas epistemológicos relacionadas com a prática pedagógica dos professores. Isso é posto ao retratarmos uma temática em comum, que reúne diversos aspectos, dentre os quais essa Pesquisa também se apropria: a relação que possibilita dar qualidade à educação (CARIA, 2011).

Portanto, a apresentação e as justificativas aqui expostas, baseiam e explicam as relevâncias sociais, pessoais e científicas que nortearão o estudo voltado para área acadêmica da Pesquisa Científica. Dessa forma, os dados a serem revelados, contribuirão para futuras elaborações e nortearão novos objetivos da prática pedagógica do docente universitário.

Desse modo, durante o período de Estágio obrigatório tive a curiosidade de me informar sobre o PPI da universidade. Após realizar uma leitura prévia deste material, algumas noções inseridas nele chamaram atenção, sobretudo pelo fato de representarem visões de ciência, mundo, educação e educação física.

Esse momento será destinado a relatar a minha vivência quanto discente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e que dentro de uma área de conhecimento específica, na unidade universitária de Goiânia (ESEFFEGO), pude perceber durante meus anos de graduação. Assim, a escrita desse relato, enquanto documento pessoal pretende mostrar como se constituiu a produção de conhecimento do aluno em formação, mostrando

parte de suas vivências e do desenvolvimento de uma docência que possa avançar para uma prática mais integradora e menos fragmentada e reducionista.

Para tanto, esse relato começa antes de eu começar a cursar licenciatura em Educação Física na UEG. Ao me inscrever no processo seletivo para realizar o curso de graduação, vários fatores foram de extrema importância para tal ato: primeiro, era um grande sonho desde o meu 8º ano do Ensino Fundamental; segundo, eu sempre pratiquei esportes, principalmente Dança; terceiro, houve um grande incentivo por parte da minha família, já que minha mãe havia ingressado (no ano de 1995) na ESEFFEGO.

Desse modo, todos esses fatos me impulsionaram para realizar o curso de Educação Física em licenciatura na UEG/ESEFFEGO; sempre tive vontade, fui amparada pelos meus pais, é uma instituição pública, participei do vestibular, levei os documentos necessários para matrícula, fui autorizada legalmente a fazer.

Com isso, percebi que um leque de oportunidades, relatos, aprendizagens, conceitos, se abriram para que eu pensasse além daquilo que eu imaginava ser essa área de conhecimento no ato da matrícula. Com o tempo, percebi que a aprendizagem e os conceitos que aprenderia, serviriam como conteúdo e bagagem, por assim dizer, não estariam somente nos livros e artigos, mas no conviver com os alunos e professores que se diversificavam em suas histórias de vida e nos diferentes cursos da nossa unidade universitária, sendo elas: Fisioterapia e Bacharelado (nos meus últimos 3 anos).

Desde o primeiro momento os professores nos instigaram, por meio de objetos, leituras, vídeos e apresentações, à aprendermos sobre o pensar complexo e termos nossas próprias reflexões acerca da maneira de se pensar a Educação Física. Percebi que, assim como indicava o curso, as aulas se propunham a promover de fato a vivência tanto da teoria quanto da prática na Educação. Especialmente, na busca por religar conhecimentos culturais, antropológicos, visando rupturas, mudanças, reinventando o pensar e o sentir da Educação Física. Ainda, nos primeiros semestres da graduação, foi tudo muito diferente, mas bom ao mesmo tempo; um bom relacionamento às mudanças e rupturas. Buscando uma ampliação do conhecimento, dos olhares, visão de mundo, da nossa atitude quanto à relação homem/natureza/sociedade, da percepção sensível e estética. Não é fácil mudar, mas com esses primeiros momentos, senti uma vontade de mudar, criar transformações na educação e na minha vida como um todo.

Nesse contexto, durante toda a minha graduação - totalizando 4 anos dentro do curso de licenciatura - tive disciplinas de Anatomia (I e II), Sociologia da Educação, Fisiologia (I e

II), Filosofia da Educação, Cinesiologia, Fundamentos Epistemológicos da Educação Física, Didática, Metodologia de Ensino, Cidadania e Direitos Humanos, Antropologia, Dança (I e II), Lazer, dentre outras. Nota-se que são diversos pontos de vista tratados dentro de uma mesma especificidade: o corpo; sendo abordadas tanto nos âmbitos das ciências biológicas, ciências sociais, quanto nas ciências humanas. Portanto, o que eu pude vivenciar na UEG durante minha graduação, foi uma forma abrangente de conhecimento que interligou as facetas da Educação Física dentro de um único curso.

Destarte, a fragmentação e análise das diversas formas que o corpo é tratado no curso de Educação Física, tem sido pauta para diversos estudos que contemplam tanto a análise educacional quanto política para essa área de conhecimento. A separação entre licenciatura e bacharelado (GHILARDI, 1998), alcançou largos debates em torno dessa discussão e que dentro do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEG, parece reforçar essa ideia de que a Educação Física deve permanecer fragmentada; o que significa uma supervalorização do racionalismo em torno desse curso.

Quanto a este documento especificamente, até o 5º período da minha graduação, eu não tinha tido acesso à ele, e também, não sabia de sua existência. Até eu realizar o pré-projeto da minha monografia, eu imaginava que a universidade tivesse o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), porém, somente quando conversei com a coordenadora do curso de licenciatura que soube do PPI; assim, eu havia procurado ela porque nos sítios da ESEFFEGO e da UEG, não tinham esse documento. A partir dessa busca, eu encaminhei um e-mail para a sede em Anápolis e posteriormente à esse ato, eles me retornaram com o documento.

A partir da minha experiência na graduação e ao me recordar da disciplina de Políticas Educacionais, compreendo que existem outros documento importantes para o curso de Educação Física, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010 - 2019) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2015/1 - em que, na UEG, há outro sendo elaborado nesse ano). Contudo, o documento que essa pesquisa se propôs a investigar, está relacionado à uma visão do macro para o micro, pois, acreditamos que esse prisma influencia muito nas práticas e nas ações para o campus e para o curso. O PPI, nesse ano, completa uma década de sua existência, e assim espero, que hajam outras pesquisas relacionadas à área de conhecimento da Educação Física, em seu contexto educacional, tendo em vista a percepção de que o conhecimento não pode ser exercido se não levar em consideração sua complexidade, ou seja, indo à contramão do paradigma da racionalidade, a visão de “acúmulo de conhecimento” e “fragmentação”, destacando a necessidade de mudanças sociais e

culturais para que assim haja uma mudança no processo educacional, na forma de lidar não só com o conhecimento, mas sim com o todo, seu contexto e processo.

Por fim, essa religação de conhecimentos e conteúdos, deve ser contextualizada de forma a abranger as várias áreas do conhecimento. Assim sendo uma mudança primeiramente no pensar sujeito/sujeito que leva a uma transformação em suas atitudes, metodologias, visão de mundo, valorizando o conhecimento científico e o cotidiano, respeitando e colocando-se no lugar do outro. Esse pensar complexo, nos remete a um novo modo de pensar que reflete em um novo modo de relações, que considera a razão, a emoção, o corpo, o agir, o ser humano em geral e não fragmentado, unindo múltiplos aspectos presentes e contribuindo para as interações e relações entre as pessoas, a sociedade e o meio ambiente.

Problema

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Goiânia – reflete a defesa de quais concepções e paradigmas epistemológicos, e quais as influências destes paradigmas sobre os docentes em suas práticas pedagógicas?

Objetivo Geral

Examinar as concepções paradigmáticas do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), procurando entender como essas concepções se relaciona com os arcabouços teóricos que regem os docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, no Campus ESEFFEGO.

Objetivos Específicos

- Desenvolver os aspectos estruturais relacionados às Universidades Públicas: características, quais contextos e políticas constitutivas do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); e desta forma, contextualizar a pesquisa;
- Analisar o conceito e as delimitações do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) a fim de compreendê-lo; e investigar as bases epistemológicas que o compõe relacionando-o com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física ali existente;
- Associar o conceito e os elementos do Paradigma ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás, buscando alcançar assim, sua vertente;

- Relacionar e explorar os conceitos e as concepções do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com o curso de Licenciatura em Educação Física no Campus ESEFFEGO, examinando o impacto dentro das salas de aula.

Metodologia

Citando Gerhardt (2009), a metodologia científica trata-se do Método e da Ciência; sendo assim, o método se configura como o caminho em direção a um objetivo (tratado na pesquisa) e a metodologia é o conjunto de regras e procedimentos que serão necessários para realizar a pesquisa. Logo, a metodologia possui como elementos: a abordagem, o tipo de pesquisa, a técnica de coleta de dados, a análise de dados e o próprio método. Dessa maneira, o objetivo central da referida Pesquisa é *Examinar as concepções paradigmáticas do Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e relacionar estas concepções do documento com a prática pedagógica dos docentes do Campus ESEFFEGO*. Destarte, pretende-se buscar elementos que responderão as concepções epistemológicas do documento e quais as influências dele na prática pedagógica dos docentes.

À vista disso, como *método* para essa pesquisa, foi adotado o Materialismo Histórico Dialético (MHD), fundamentado no método dialético; logo, será baseada e definida pelas ideias de Marx e Engels. Para esses autores “o modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual” (GIL, 1999). Assim, evidencia a dimensão histórica dos processos sociais. Além disso, a pesquisa visa articular o que está por trás das aparências, preconizado no MHD, pois para Triviños (1987, p.51) este método “[...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Também, pretende-se expor toda a pesquisa idealizada para o concreto, evidenciando o objeto que estava oculto (materialização do movimento dialético); com a presença clara da categoria marxista, determinadas nas análises do trabalho, alienação, ideologia, classes sociais, contradição, a totalidade, a universalidade, além de confirmar a relação entre a teoria e a prática (práxis) (VENTURA et al., 2015).

Analogamente, o objeto do Projeto é a relação entre a base epistemológica e as suas evidências na prática pedagógica; é comprovado o método pelo qual a pesquisa se delinea. Assim como o MHD pretende, esse estudo possui como cernes a compreensão e a explicação dos objetos e fenômenos investigados, tais como são na prática (MARTINS, 2018). Certamente, a análise de dados, o contato direto e prolongado do pesquisador com o campo de estudo e o foco no processo - captando todo o universo simbólico da realidade - caracterizam

a *abordagem* qualitativa. Dessa maneira, a Pesquisa se configura nessa abordagem, constituindo como um processo de transformação das coisas, já que o objetivo é interpretar o documento do PPI da UEG e, assim, dialogar com a prática docente dos professores do Campus ESEFFEGO, a fim de examinar a influência dele (MARTINS, 2006). Como resultado, a sondagem coletada através da análise do PPI buscará compreender as suas relações com a prática pedagógica, objetivando examiná-la e compreendê-la, para então identificar a influência do PPI da UEG no Campus Metropolitano. Logo, o levantamento será buscado com objetividade e validade conceitual, contribuindo, por fim, para o desenvolvimento do pensamento científico (TRIVIÑOS, 1987).

Ademais, as decisões metodológicas desse estudo se caracterizam pelo delineamento de um *tipo de pesquisa* Exploratória (Experimental), o qual utilizará do Estudo de Caso para seu desenvolvimento. Além de: a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e a observação direta, serão - enquanto *instrumento de pesquisa* e pela *análise de dados* - a partir do estabelecimento de nexos entre a produção teórica sobre o tema, a aproximação e/ou os distanciamentos entre o acúmulo de produção sobre o tema e as falas dos sujeitos participantes. Tal tipo é caracterizado pelas delimitações da unidade proposta pelo procedimento qualitativo; são reconhecidas no campo científico, objetivando a realização do relatório final - explicação da coleta de dados e as teorias abordadas; avaliando fielmente a realidade, de forma integral (VENTURA 2007). A *técnica de coleta de dados* será baseada na Triangulação dos dados, a qual Triviños (1987) propõe “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (p.138). Logo, adotando que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem suas raízes históricas, significados culturais ou vinculações essenciais como uma “macrorrealidade social”.

Então, com a análise do PPI e sua repercussão no PPC - mostrada na realidade - serão percebidas como as determinações interferem no docente. O foco é perceber a universidade como uma unidade, atrelada aos aspectos examinados. As análises desses documentos serão a partir de uma visão de universidade, defendida de acordo com as suas concepções epistemológicas. Após a revisão, os dados serão confrontados e analisados pelos pesquisadores conforme leituras e pesquisas.

Em suma, em relação à *técnica de análise de dados*, será utilizada, como citado anteriormente, a Triangulação dos dados, assim como na construção da técnica de coleta de dados. Porém além desta, será empregada ainda, a análise de conteúdo, que, de acordo com Moraes (1999), é uma técnica de leitura e interpretação do conteúdo, de materiais de

comunicação verbal e não-verbal. Por fim, a análise do PPI pretende esclarecer qual a influência do PPI na prática docente na UEG.

Referencial Teórico

Ao abordar os processos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), seus paradigmas e a forma pela qual repercute a prática docente do ensino superior, é necessário desenvolver os aspectos estruturais relacionados às Universidades públicas no Brasil, para assim, trilhar o caminho percorrido até que chegue às salas de aula. Nas últimas décadas, foi estabelecido o cumprimento de novas exigências constitucionais, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a qual era inexistente a presença deste documento na versão anterior. Dessa maneira, essa possibilidade tornou real a “autonomia administrativa, política e pedagógica” (CARIA, 2011, p.27), legitimada pela atual LDB. Assim, esta seria a primeira vez que seria dada às instituições, autonomia através do PPI vinculadas a um determinado contexto.

Nesse cenário, as características que o mesmo apresenta, se configuram como: deve haver uma intencionalidade, capaz de vincular a instituição a um projeto histórico e social mais amplo; ainda, promover a intromissão política e pedagógica na educação, pela população, no contexto de uma Universidade Pública cidadã; e a proposta juntamente com seus limites deve estar diante do processo de construção da autonomia da instituição. Sendo assim, acontece de o PPI oportunizar aos envolvidos em sua construção, a uma compreensão da realidade histórica na qual a Universidade está inserida? Considerando que a educação só pode se desenvolver a partir de um projeto educacional vinculado a um projeto histórico e social.

Simultaneamente, é importante destacar que a implementação do ensino superior no Brasil Colônia (ocorrido entre os séculos XVI e XIX) delineou-se a partir de uma cultura europeia, especificamente da Metrópole (Portugal). Com isso, a influência cultural, política e educacional foram determinantes para a educação do ensino superior; já que, as reproduziam funcionando como uma espécie de descendentes diretos da cultura europeia, o que desembocou na alienação brasileira, pois utilizavam as mesmas concepções em realidades e culturas diferentes (FAGUNDES, 2009).

Pensando assim, na elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e considerando os processos regulatórios das políticas universitárias - marcados pela democracia - exigiu-se, no entanto, modificações paradigmáticas e epistemológicas, as quais

impactaram a cultura brasileira. Ainda, houve um esforço para manter as reflexões acerca do compromisso com a educação.

A partir dali, com a globalização e as políticas neoliberais, promoveu-se um impacto nos processos de produção, bem como nas agências de formação, o que incluiu as Universidades. Portanto, a ênfase na competitividade, fortalecida pelo Estado Mínimo, foi reforçada na regulação social pelas regras do mercado; isso possibilitou novas construções, garantindo a reinvenção da realidade. Assim, foram criadas maiores condições das universidades elaborarem projetos tendo em vista novos paradigmas.

Em sincronia, de acordo com a dinâmica do sistema capitalista, a imposição da ordem global por uma percepção voltada para este sistema, é barrada no momento em que se estabelecem as racionalidades de cada lugar especificamente, incluindo as Universidades. Logo, ao elaborar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a instituição pode estruturar as normas que regulamentarão a sua ação pedagógica (FAGUNDES, 2009).

Então, nesse trajeto de implementação de reformas neoliberais no campo educacional, a descentralização se fez presente como forma de regulação estatal que permitiu às universidades obterem autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas. Assim, foi no contexto dessas transformações que deu origem ao período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980; época, em que, os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares (SULZBACH, 2011).

Nesse meio tempo, houve um movimento contra o reprodutivismo – que estava em voga nos anos 1970 – logo, na década seguinte, emergiu a necessidade de construir pedagogias contra hegemônicas que se articulassem com os interesses dos dominados. A década de 80 foi marcada por importantes mudanças em nível mundial, iniciadas nos países industrializados, acarretando reestruturação de ordem econômica, política, social e cultural. Estas modificações repercutiram, em efeito cascata, na economia e na educação brasileira, bem como nas demais dimensões da sociedade.

Dito isso, tal construção promove uma identidade, tanto das concepções e da organização, quanto da gestão do trabalho dos agentes educacionais. Cada racionalidade específica das instituições demarca sua identidade - a partir de suas visões históricas e sociais - tendo como iniciativa de seus sujeitos culturais promovendo uma ação educativa a fim de consolidar uma unidade de objetivos (LOPES; MACHADO, 2014).

Sendo assim, ao pensar em um Projeto, é comum associá-lo a alguns planos para o futuro. Discutindo sobre a ideia do projeto pedagógico, esse se configura no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDB), prevendo que os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica. Isso significa que houve uma participação destas instituições ao conceder-lhes a autonomia e a capacidade dos sujeitos sociais construir sua própria identidade, dando oportunidade de todos os agentes educacionais ressignificarem o ensino a partir de uma metodologia. Por conseguinte, toda ação é contextualizada, por isso a necessidade de vinculá-la para uma finalidade pedagógica, gerando uma possível mudança na realidade (LOPES; MACHADO, 2014).

Ademais, de acordo com Veiga (2004), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de determinada instituição possui um compromisso com a formação do cidadão para a sociedade. Dessa forma, ao buscar conceituar tal documento, referimos que este possui como sinônimo um Projeto Educativo, ou um Plano Global. Logo, pensa-se o comprovativo como uma sistematização a partir de um planejamento cooperativo, o qual nunca se configura como uma forma definitiva, mas sim, apto a aperfeiçoamentos. E, desta forma, é posto uma definição do tipo de educação que se pretende realizar; é um procedimento teórico-metodológico que orienta a intervenção e a mudança.

Desse modo, é esperado que esse documento acompanhe as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. De acordo com Oliveira (2005), é necessário que a Universidade: estabeleça suas finalidades educativas e que dialogue com o mercado de trabalho; implemente práticas docentes que sejam compatíveis com a “sociedade do conhecimento e da informação” (p.1); modifique (até um certo limite) o comportamento e a prática docente (já que este possui seus próprios objetivos e expectativas traçados); e pleiteie as competências e habilidades dos agentes educacionais. É importante destacar que os aspectos e as concepções que formaram os docentes, influenciam na prática do indivíduo dentro das salas de aula.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) se configura como um elemento fundamental para o diálogo entre a teoria e a prática, em que, os docentes estabelecem possíveis encaminhamentos pedagógicos, e os discentes, com suas construções acadêmicas, na Universidade. Dessa forma, é de fundamental importância a elaboração dessa Pesquisa, tendo em vista que ele orienta os sujeitos da instituição a visualizar de uma forma mais ampliada o planejamento que deve ser seguido para, por fim, concretizar a intenção de uma prática

pedagógica coesa; “além de indicar as metas e objetivos da instituição, delinea passo a passo o caminhar que deve ser perseguido” (LOPES; MACHADO, 2014, p. 92).

Por isso, a Universidade, através do PPI, orienta a metodologia de trabalho aproximando a união entre a teoria e a prática; com a intensão de alinhar os desejos da Universidade às suas possibilidades. Dessa maneira, aniquila a resistência com relação à alienação da atividade pedagógica, além de contrapor qualquer significado social da atividade docente e contra a crença de cada professor, o que significa desvincular qualquer outro padrão que não o posto.

Nessa lógica, conforme Camargo e Aparecida (2008), o paradigma se configura como modelos e padrões que são compartilhados por grupos sociais e estabelecem explicações de alguns aspectos da realidade. Por isso, pode ser considerado como um conjunto de crenças, técnicas e valores que são compartilhados pelos membros de determinada comunidade científica. Podemos considerar então que Paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o paradigma se conceitua como sendo um modo de existência e de organização de ideias, que constituem princípios velados; seria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é base do modo como uma determinada instituição (ou indivíduo) se organiza. Esta percepção é resultado da compreensão do pensamento que é orientado pelo modo como percebemos o mundo, determinando, assim, como reagimos diante da realidade (LUCK, 2017).

Luck (2017) analisa, portanto, que o modelo dita uma mudança de Administração para Gestão, acontecendo nas organizações e nos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação nesse processo. Assim, a gestão educacional é responsável pela dinâmica do sistema de ensino e pela coordenação das escolas públicas para, então, implementar políticas educacionais e projetos pedagógicos. Logo, devem proporcionar

Um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LUCK, 2017, p. 21).

Sendo assim, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) busca uma direção, ou seja, uma concepção e um padrão; é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um

compromisso definido coletivamente. Estabelece-se como um projeto político, pois se articula a compromissos sociopolíticos firmados por interesses reais e coletivos da população. É político, pois se compromete com a formação do cidadão, especificamente no âmbito educacional; e pedagógica, pois permite a efetiva intencionalidade da Universidade, que se evidencia pela formação de um cidadão responsável, crítico, compromissado e participativo (VEIGA, 2004).

Atualmente, a Universidade Estadual de Goiás, especificamente no Campus ESEFFEGO, possui três cursos acadêmicos, sendo dois deles de Educação Física (em Licenciatura e Bacharelado) e um de Fisioterapia. Logo, para compreendermos a forma pela qual o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da instituição influencia os professores desse Campus, devemos reconhecer os paradigmas desses cursos, além de seus Projetos Pedagógicos (PPC). Nesse caso, para o desenvolvimento dessa pesquisa, será tratado aqui, especialmente, sobre o curso de Licenciatura em Educação Física, buscando traçar suas delimitações desde seus aspectos documentais até a prática pedagógica dos professores desse mesmo curso.

Por conseguinte, o paradigma apresentado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade, reflete de forma diretiva na prática docente, já que este documento se configura como a própria organização do trabalho pedagógico na Universidade. Este Projeto é “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2004, p. 14).

À vista disso, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) possui uma relação adjacente com dois aspectos, os quais se configuram no comprometimento e organização de toda a Universidade; e como esses aspectos repercutem dentro das salas de aula, incluindo assim o contexto social atual. Dessa forma, tanto a pesquisa produzida nas Universidades quanto o conhecimento de diferentes áreas (no Campus ESEFFEGO apresentam-se duas áreas), são aliados ao ensino, e deste modo, culminam para além das Universidades, fundindo-se como dois aspectos em uma unidade apenas (MIRANDA, 1997).

Por fim, ao verificar que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás – UEG – segue uma intencionalidade voltada para a construção de um profissional capaz de atuar na sociedade, e ainda, que pense e reflita, o qual segundo Saviani (1980) esta ação “é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (p.16), averiguamos que estudar e explorar a influência destes pontos de vista na

prática pedagógica dos professores universitários do Campus ESEFFEGO, possibilita diversas reflexões sobre a formação docente. Por conseguinte, será a partir dessas delimitações que serão encaminhadas a Pesquisa, para o cumprimento dos objetivos citados anteriormente.

CAPÍTULO 1:

DEBATE SOBRE OS PARADIGMAS DA RACIONALIDADE MODERNA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Se anteriormente o corpo foi dividido em dois – matéria física e a parte abstrata representada pela alma – na pós-modernidade o corpo é a própria fragmentação, parte-se em pedaços, divide-se e adquire sentido próprio.

(Nísia Martins do Rosário)

1.1 - EMPIRISMO E RACIONALISMO

Inicialmente, uma pesquisa que procura investigar noções e modelos de instruir a prática pedagógica e científica tende a também se preocupar com teorias do pensamento filosófico que, sem dúvida, desaguaram dentro das perspectivas de mundo e de trabalho no campo da Educação Física. Para isso, ao tratar de concepções e paradigmas é exigido de nós o entendimento da relação existente entre as premissas que torneiam os saberes sobre o Empirismo e o Racionalismo. Nesse contexto, para cumprir o objetivo fundamental da pesquisa, a início buscando resgatar o valor das concepções empiristas e racionalistas para nosso estudo. Sendo assim, no Racionalismo Cartesiano, houve-se uma necessidade de subordinar a experiência sobre o domínio da razão; e na Empíria, a afirmação de que a experiência é o fundamento e o limite do conhecimento, além de ser imperiosa para tal visão.

Dessa forma, podemos iniciar considerando que o termo Empirismo vem do grego *empeiria*, cujo significado é experiência. Os grandes autores do Empirismo, que são: John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776). À vista disso, Locke afirma que não conseguimos apresentar a existência de algo, sem considerarmos a experiência prévia - para mais, as ideias Empiristas se baseiam na ausência das ideias inatas (MEYERS, 2017). John Locke (2007), afirmava que nós nascemos como uma tábula rasa, ou seja: uma folha em branco e formamos tudo o que se baseará no nosso intelecto através dos nossos sentidos ao longo da vida. Logo, assim como os Racionalistas estão ligados a Platão - herdamos sua filosofia - os empiristas são herdeiros de Aristóteles e reproduzem seus ideais (HUENEMANN, 2012).

De fato, os autores empiristas acreditam que a verdade vem da experiência, dos sentidos e das sensações; foi a partir daí que Francis Bacon (1561– 1626) foi considerado o principal precursor do método científico, significando que chegamos até as verdades

científicas, não pela simples especulação, mas pela elaboração de hipóteses, seguido da experimentação, observação e busca de dados concretos. Certamente, a existência só pode ser comprovada pela evidência do próprio real, e a única prova disso, é a experiência, ou seja, a percepção exterior dos elementos fora de nós, e a percepção interior do nosso próprio ser e do funcionamento da nossa mente. Então, “essa é uma clara expressão do empirismo: todo conhecimento da existência real deve basear-se nos sentidos ou na autoconsciência, isto é, na experiência” (MEYERS, 2017, p.12).

Ademais, alguns argumentos empiristas podem solidificar essa concepção, como as premissas das existências reais, enquanto opostas aos conceitos e a certificação pela comprovação - a “experiência real”, segundo Locke (2007), compreende a existência independente do pensamento, derivando de ideias simples e de sensações; e pela “experiência ideal”, a existência na mente, atingindo aspectos da reflexão. Diz ainda que “para mostrar que algo é real, temos que experimentá-lo ou inferi-lo de algo que experimentamos” (Meyers, 2017, p.12). Dessa forma, o Empirismo pode ser expresso como sendo o ponto de vista segundo o qual toda justificação de crenças sobre a “existência real” depende da experiência, ou seja, é empírica. Essa “existência real” deve existir independentemente do que qualquer outra pessoa pensa a respeito (de qualquer consideração intelectual); já a “existência ideal”, é a existência do pensamento por si só, até que possa ser realizado.

Ainda mais, ao tratar da “origem dos conceitos”, Descartes (2008) argumenta que não existem ideias e conhecimentos inatos, portanto, não são baseados na experiência e ainda defende a afirmação de que não existem ideias inatas anteriores à experiência, assim, expondo que é nela que nosso conhecimento se baseia e é dela que, em última análise, ele deriva. Porém, Locke (2007) argumenta o contrário: que todas as ideias e crenças são adquiridas pela vivência através dos sentidos. Para assim compreendermos, é necessário tratarmos de duas questões: a justificação - trata do tipo de evidência necessário para confirmar uma proposição, tratando de um ponto de vista epistêmico (direcionado para a qualidade dessa evidência) - e a “origem dos conceitos” - que advém de uma concepção psicológica, logo, são questões distintas. Assim, todos os conceitos e crenças são adquiridos através da experiência, talvez por envolverem a linguagem, mas algumas crenças são justificadas *a priori*.

Entretanto, o grande pensador do Empirismo, David Hume (1711-1776), responsável por várias obras, critica o conceito de ideias inatas, advindo do Racionalismo:

O conhecimento fundamenta-se nas impressões – dados fornecidos pelos sentidos – e nas ideias, que são representações produzidas pelas impressões.

As impressões simples precedem as ideias correspondentes. As ideias simples, pelo princípio da associação, reúnem-se em ideias complexas, segundo três propriedades: 1) semelhança; 2) contiguidade no tempo e no espaço e, 3) causa e efeito. Reafirma-se em Hume a experiência como fundamento do conhecimento (DESCARTES, 2008, p. 47).

No entanto, Hume desenvolve certo ceticismo em relação ao sentimento das relações entre os dados da experiência; não possui nenhum vínculo lógico ou ontológico entre os dados. Por consequência, as relações que se estabelecem entre os dados decorrem apenas do hábito que desenvolvemos com a observação; é dessa forma que conseguimos elaborar nossas conclusões, as quais se formulam após a experiência. Portanto, a grande questão levantada por Hume (2001), refere-se à relação entre causa e efeito; todos os fatos parecem culminar a essa relação: não se pode chegar ao conhecimento dela por raciocínios prévios, ou seja, pela razão; mas deve ser chegada pela experiência. Por exemplo, ao observarmos um objeto completamente novo, mesmo com um exame detalhado de suas qualidades, não é possível estabelecer essa relação de causa e efeito, pois tais fatores são de duas realidades distintas, e não possuem nenhuma conexão necessária. Por isso, não podem ser concebidas pela razão e, assim, o costume surge como um elemento que produz alguma inteligibilidade com relação à experiência (DESCARTES, 2008).

Desse modo, a razão deixa de atuar como um tribunal que só produz a verdade, sendo a experiência o único caminho para esse fim; ela é que determina a própria racionalidade e estabelece então, um grande confronto em busca da verdade: de onde ela vem? Como uma solução para essa questão, o filósofo alemão Imanuel Kant¹ (1724-1804), sustenta a necessidade de o homem sair do seu estado de menoridade, situação em que se encontra por ser incapaz de usar sua própria inteligência. Ele apresenta que o ser humano é dotado de liberdade, portanto é o autor das suas próprias regras, as quais originam na primeira regra moral: o “Imperativo Categórico”. Segundo as palavras dele: “age de modo tal que a máxima da tua vontade possa valer sempre, ao mesmo tempo, como princípio de uma legislação universal” e, sendo assim, a liberdade como fundamento da ação moral não está submetida à

¹ Professor de Königsberg, conhecido por seus hábitos rigorosos, é autor de uma obra ampla e profunda, que aborda quase todos os temas discutidos na época. Kant é um pensador iluminista, que sustenta a necessidade de o homem sair do seu estado de menoridade, situação em que se encontra por ser incapaz de usar sua própria inteligência. O homem é dotado de liberdade, portanto é o autor das suas próprias regras. Estas têm origem na primeira regra moral, o imperativo categórico, e que pode ser assim enunciada: “age de modo tal que a máxima da tua vontade possa valer sempre, ao mesmo tempo, como princípio de uma legislação universal”. A liberdade como fundamento da ação moral não está submetida à experiência ou aos impulsos do mundo sensível; ela se impõe por si mesma, na autonomia da vontade e da razão (BRESSAN, 2008).

experiência ou aos impulsos do mundo sensível; ela se impõe por si mesma, na autonomia da vontade e da razão (DESCARTES, 2008).

Então, se faz necessário analisar a proposição de Kant, que está contida na *Crítica da Razão Pura* (1781), na qual expressa a síntese entre o Racionalismo e o Empirismo. Essa síntese mostra que devemos buscar outro caminho para explicar o conhecimento como no Empirismo - em que a razão é passiva diante da realidade sensível - e no Idealismo - em que conhecer é buscar o mundo inteligível. Nesse contexto, Kant estimula uma verdadeira Revolução Copernicana, fazendo os objetos ajustarem-se ao nosso conhecimento, de modo que possamos estabelecer previamente algum conhecimento sobre eles, ou seja, em vez de o sujeito girar ao redor do objeto é este que deve girar em torno do sujeito. É necessário, portanto, analisar o sujeito com os princípios da sensibilidade e da razão, como um indivíduo que possui conhecimento. Assim, ele sendo dotado de tais atributos (estruturas transcendentais) produz um conhecimento não ligado aos objetos, mas sim através das nossas próprias formas de enxergá-los; logo, é no conhecimento *a priori* que o sujeito “insere” nas coisas o ato de conhecê-las.

Conforme Descartes (2008), a “estética transcendental” trata das estruturas da sensibilidade, ou seja, o modo como o sujeito recebe as sensações e o conhecimento sensível. Por isso, a sensibilidade é a faculdade do sujeito em receber as sensações e em ser afetado por elas; a intuição é o conhecimento imediato dos objetos, isso quer dizer que é a apreensão dos fenômenos tal como eles se manifestam (ou aparecem) para o sujeito. Dessa maneira, as intuições empíricas dizem respeito aos conhecimentos que fazem parte das sensações e as intuições puras são as formas *a priori* que existem no sujeito, como modos de funcionamento da sensibilidade, sendo ele no espaço e no tempo.

Diante disso, o espaço é a maneira pela qual o conhecimento capta o sentido externo dos fenômenos ou a existência deles fora do sujeito, é a “condição da possibilidade dos fenômenos”; o tempo é a forma do sentido interno, a intuição pura que existe na pessoa e para ela própria - esse tempo representa a “condição formal *a priori* de todos os fenômenos em geral”. Logo, são eles: o espaço e o tempo, que ordenam a multiplicidade das sensações. Por isso, Kant considera a “coisa em si”, irreconhecível, tornando os fenômenos as únicas formas que conhecemos, as quais são manifestações para o sujeito. Para tal, é fundamental considerar que os fenômenos existem em relação ao indivíduo, portanto, são realidades que não podem ser procuradas no objetivo em si, não se tratando de afirmar que os fenômenos não existem, mas que eles existem somente em relação aos sujeitos.

Ainda mais, outra fonte de conhecimento que permite o sujeito expressar os fenômenos sob a forma de conceitos, é a Analítica Transversal. Quer dizer, o entendimento pode ser apresentado “como uma faculdade de julgar” na medida em que seus atos se reduzem a juízos; esses juízos são as relações entre as várias representações, reduzindo-as à unidade. Para isso, necessário é considerar que o pensamento, por meio da lógica transversal, elabora categorias, sem as quais nenhum fenômeno pode ser pensado, assim, a função das categorias é a aplicação sobre os objetos da experiência, para produzir consciência. Por certo, as categorias operam de acordo com as regras denominadas princípios; as categorias são conceitos puros (*a priori*) que determinam leis aos fenômenos e a natureza, além de elas corresponderem às formas lógicas do juízo. Enfim, o “eu penso”, que possibilita a unidade da consciência, está presente em todas as representações, pois sem ele estas seriam impossíveis (DESCARTES, 2008).

Em seguida, o conhecimento é resultado da combinação entre a sensibilidade e entendimento; e não há prioridade entre elas, pois sem a sensibilidade o objeto não seria apreendido e sem o entendimento ele não seria pensado. Bem como, a experiência é o limite do conhecimento, mas o entendimento pode ir além da experiência, e efetivamente o faz, instituindo a razão. Os conceitos puros racionais são as ideias transcendentais, que não tem vínculo com a experiência, mas as ideias da razão são a alma, o mundo e Deus. Portanto, elas têm um sentido normativo, podendo ordenar a experiência dando-lhe uma maior unidade.

Também, a chamada razão prática ou moral não está condicionada pela experiência. Por exemplo, toda vez que busca referenciá-la ao mundo sensível, perde-se a liberdade ou quebra-se a autonomia da vontade, princípio fundante de todas as leis morais e dos deveres delas decorrentes. O imperativo moral não está baseado nas intuições sensíveis, mas na razão pura prática, por meio da qual a vontade se expressa.

Ademais, a Revolução Intelectual promovida por Kant revela ao homem sua finitude como sujeito da “razão pura”, mas esta própria razão, por intermédio das ideias transcendentais, o projeta para o infinito. Da mesma forma, a razão pura prática, como esfera incondicionada, por meio da lei moral, projeta o homem para o infinito, para além do mundo sensível. Kant, em suas pesquisas, nos indica duas coisas que tinham significado para ele: o céu estrelado - diz respeito ao lugar ocupado no mundo sensível externo - e a lei moral - compreende um mundo infinito só perceptível ao entendimento, com o qual reconhece uma conexão não simplesmente accidental, como no primeiro caso, mas universal e também,

necessária. Posto isso, Kant foi um dos pilares do denominado Idealismo Filosófico² e, assim, transformou-se numa referência intelectual da modernidade, construindo argumentos sólidos para o desenvolvimento da Ciência e conseqüentemente, da verdade.

Ainda mais, outro importante filósofo idealista é Hegel (1770-1831) o qual se tornou uma referência para refletir a modernidade, inclusive para seus críticos, como Marx. Por certo, as filosofias de Kant e de Hegel foram um divisor de águas do pensamento ocidental: o primeiro é um pensador da dialética e da História. A dialética, à vista disso, constitui o conceito fundamental do sistema hegeliano; é dela que procede a cientificidade, pois permite a permanente superação ou a passagem de uma situação para outra (negação da negação). O método dialético pressupõe três momentos: a tese, a antítese e a síntese; são os momentos da afirmação do negativo e da síntese (superação ou conservação/supressão), a qual expressa o momento mais elevado, quando nasce o conceito. Já na Fenomenologia do Espírito, Hegel estabelece o processo de formação do Espírito Absoluto, que é o momento mais elevado do conhecimento e da própria História. Esse movimento se iniciou com a consciência (certeza sensível, percepção e entendimento), transformando na autoconsciência (dialética do senhor e do escravo, libertação da autoconsciência), na razão, no espírito, na religião e, finalmente, no saber absoluto (sistema da Ciência). Assim, é justamente nesse momento elevado que o real se expressa como racional e o racional como real; a dialética do Espírito Absoluto não representa apenas um processo de produção do conhecimento, mas é a própria expressão da História como o movimento da razão em busca da sua autonomia. Na amplitude social, esse processo se manifesta nos momentos da eticidade (família, sociedade civil e Estado). Logo, o Estado é a manifestação do Espírito Absoluto, quando o homem torna-se cidadão, conquistando assim a sua autonomia; é o momento mais elevado da vida humana: ser membro de Estado é ser livre.

Ao analisarmos o processo de formação da ciência moderna, é nesse contexto que a formação da Sociologia adquire forma. Cabe ainda uma referência à contribuição de Montesquieu (1689-1755), que organizou um conceito de Lei, que posteriormente, foi incorporado pelo Positivismo:

[...] relações necessárias que derivam da natureza das coisas e, nesse sentido, todos os seres têm as leis; a divindade possui suas leis; o mundo material possui suas leis; as inteligências superiores ao homem possuem suas leis; os

² É uma corrente filosófica que defende a existência somente por meio da matéria. Nessa linha de pensamento, a existência só pode ser explicada na perspectiva material. O materialismo é baseado na teoria da evolução e rejeita as Teorias do criacionismo e o próprio idealismo (MENEZES, 2021).

animais possuem suas leis; o homem possui suas leis (MONTESQUIEU, 1997, p. 37).

Ou seja, o ser humano, como um ser físico, é governado por leis invariáveis, mas como seres inteligentes, frequentemente violam as leis divinas e modificam as suas leis, que eles mesmos estabeleceram. Montesquieu (1997) enfatiza que os homens estão submetidos a quatro leis naturais: “1) a fraqueza indica que eles procurariam a paz; 2) a necessidade os incitaria a procurar alimentos; 3) o prazer levaria à busca da relação entre sexos opostos e, 4) o desejo de viver em sociedade” (DESCARTES, 2008, p.52).

Sendo assim, ao considerar que existem diferentes povos e nações, são necessárias leis que regulamentem as relações que são estabelecidas entre eles, que é o Direito das Gentes. Cada sociedade tem um Direito político que regula as relações entre os que governam e os governados, e um Direito Civil que regula as relações dos cidadãos entre si. Logo, sem nenhum governo, nenhuma sociedade subsistiria; a junção de todas as “forças individuais” é o denominado Estado Político. Observando as leis que revelam a própria natureza do governo, é constatada a existência de três espécies de governo: o republicano, o monárquico e o despótico. Dessa forma, “o governo republicano é aquele em que o povo possui o poder soberano, o monárquico é o governo exercido por uma única pessoa e o despótico é também o governo de uma pessoa que governa segundo sua “vontade e seus caprichos”, desobedecendo às leis vigentes” (DESCARTES, 2008, p.53).

Diante disso, a natureza desse tipo de governo, indicará o que faz cada um ser como é; os princípios indicam como eles agem. Assim, a ideia central do governo republicano, é a virtude da monarquia, a honra no despotismo e o medo; sendo que o último está muitas vezes associado às rebeliões e conflitos constantes.

Além disso, outra contribuição importante é a visão de uma necessidade da divisão dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) como forma de evitar o poder absoluto e a preservação da liberdade. Desse modo, as leis devem ser operadas ao povo para o qual foram criadas. Segundo Montesquieu *apud* Descartes (1997, p. 42):

[...] devem as leis ser relativas ao físico do país, ao clima frio, quente ou temperado; à qualidade do solo, à sua situação, ao seu tamanho; ao gênero de vida dos povos, agricultores, caçadores ou pastores; devem relacionar-se com o grau de liberdade que a constituição pode permitir; com a religião dos habitantes, suas inclinações, riquezas, número, comércio, costumes, maneiras. Possuem elas, enfim, relações entre si e com sua origem, com os desígnios do legislador e com ordem das coisas sobre as quais são elas estabelecidas.

Portanto, esse é o espírito das leis, das relações necessárias incorporadas à natureza das coisas. Em contrapartida, para os Racionalistas, não podemos confiar nos nossos sentidos, já que eles podem nos enganar. Da mesma maneira, para esses pensadores, a verdade reside nas abstrações e nas ideias, como por exemplo, na própria Matemática. A verdade, para Descartes (2008), consiste no bom uso da razão, então a verdade está na racionalidade, advinda das ideias as quais já nascemos com elas - inatas. Assim, temos ideias que precedem as sensações e os sentidos, que são as ideias próprias.

No ano de 1637, Descartes publicou uma obra clássica no pensamento ocidental, denominada O Discurso do Método, para então nortear sua razão concreta e procurar a verdade nas ciências; o ponto o qual a pesquisa refere-se há validade dos conhecimentos científicos. À vista disso, que se explica a problemática do método como uma condição para buscar a verdade, adquirindo um lugar central na reflexão cartesiana. Dessa forma, os conhecimentos adequados devem servir-se de utilidade à vida dos homens, para que eles, nessa perspectiva, “dominem a natureza”.

Inspirado na Matemática, Descartes (1989) viu uma oportunidade para colocar em voga seu método, próprio do processo de produção do conhecimento; assim, ele dita quatro regras para conduzir a “coisa pensante” (*res cogitans*) no seu objetivo de conhecer. Verdadeiramente, trata-se de suspender ou de pôr em dúvida os conhecimentos já existentes.

Jamais aceitar alguma coisa como verdadeira que não soubesse ser evidentemente como tal, isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção; dividir cada uma das dificuldades em tantas partes quantas possíveis; conduzir por ordem meus pensamentos, a começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para galgar, pouco a pouco, como que por graus, até o conhecimento dos mais complexos; fazer em toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse a certeza de nada ter omitido (DESCARTES *apud* DESCARTES, 1989, p. 44-45).

Para mais, Descartes trás a “moral provisória”, a qual define o contexto em que o pensamento deve operar; essa questão é fundamental, já que estabelece os limites políticos do conhecimento; logo, nem tudo o que existe será negado. As regras morais são:

Obedecer às leis e aos costumes de meu país, tendo presente constantemente a religião; ser eu o mais firme e o mais resoluto possível em minhas ações; procurar sempre vencer a mim próprio do que ao destino, e de modificar mais os meus desejos do que a ordem do mundo; aplicar toda a minha vida em cultivar a razão, avançando, o mais que pudesse, no conhecimento da

verdade, segundo o método que me prescrevera (DESCARTES *apud* DESCARTES, 1989, p. 48-51).

Citadas as regras do método e a “moral provisória”, Descartes começa as suas “meditações”, diante de sua obra. O método que o autor utiliza implica negar tudo aquilo que é incerto, assim, os sentidos podem nos levar a enganos de modo que nada indica que uma coisa realmente exista; mesmo os raciocínios matemáticos podem nos levar a equívocos. Isto posto, o que pode ser considerado verdadeiro? De acordo com Descartes (2008), quando ele pensava que tudo o que poderia ser falso estava aqui, o cumprimento de que o mesmo pensava era algo; por isso a oração “penso, logo existo” já se via numa verdade tão imersa que a pôs como o primeiro princípio da Filosofia que Descartes tanto procurava.

Sendo assim, a instauração da dúvida é um ato de pensar: tudo aquilo que pensa, existe, indicando a proposição “penso, logo existo”, absolutamente verdadeira. Porém, o ato de pensar não necessita de um lugar nem depende de qualquer coisa material; o que leva Descartes (1989) a concluir que a alma é inteiramente distinta do corpo, inclusive, é mais fácil conhecer a própria alma já que, mesmo que o corpo não tivesse proveito algum, a alma não deixaria de ser o que ela representa. Há, então, duas substâncias distintas que formam o mundo: a *res cogitans* e a *res extensa*. Essa dualidade cartesiana entre a alma e o corpo encontra a sua unidade no homem. Desse modo,

A alma – realidade inextensa – comanda o corpo – realidade extensa – do homem. A *res extensa* é matéria e espaço ao mesmo tempo, o que permite concluir que o mundo, como uma extensão infinita, é constituído pela mesma matéria. O conhecimento deixa de estar submetido ao mundo sensível (experiência), pois a substância racional é dotada de autonomia (DESCARTES, p.46, 2008).

Descartes, em sua “moral provisória”, não questiona a Igreja ou a religião, porém, viu uma necessidade de encontrar uma forma de explicar a existência de Deus. Seu raciocínio foi posto da seguinte forma: o homem, o ser que duvida, precisou questionar sua própria existência para demonstrar a sua imperfeição; como o ser humano conhece o imperfeito, ele idealiza o perfeito e o chama de Deus. Então, Deus existe e é o autor do homem imperfeito. Assim, a existência está entendida na ideia de Deus porque não poderia existir perfeição sem existência.

Em síntese, Deus criou a *res extensa*, matéria extensa e matematizável, e a *res cogitans*. Ele imprimiu as leis da natureza na alma humana – as leis

inatas –, de modo que “depois de refletir sobre elas, não poderíamos duvidar que não fossem exatamente observadas em tudo o que existe ou se faz no mundo” (DESCARTES, 2008, p.46).

Certamente, é necessário entender a estratégia cartesiana para expor a verdade, sem confrontar-se com a Igreja. Assim, Descartes escreve a obra “Discurso do Método” no idioma Francês e não no Latim, como era usual. Dessa forma, ele se dirige para um público mais amplificado, sem negar a existência de Deus; localiza o homem no centro do processo de produção do conhecimento, de acordo com o “eu penso”, sendo a verdade auto-evidente. Ao conhecer o mundo, que é a própria obra de Deus, o homem conhece e afirma a existência dele e, apesar disso, o homem dá um passo decisivo na conquista da sua autonomia, que se expressará nos direitos civis, institucionalizados pelas revoluções políticas modernas.

Em suma, o Empirismo e o Racionalismo se negam tendo em vista que o primeiro afirma que há algum conhecimento da existência real e deve ser justificada pela experiência, ou seja, é um conhecimento empírico. Já os racionalistas não precisam sustentar que todo o conhecimento da realidade é *a priori*, mas pode ser justificados independentemente da experiência; eles sustentam que há uma necessidade apenas de um caso (uma situação) para provar sua posição. Além disso, o empirista não precisa negar a existência do conhecimento *a priori*; ele está apenas comprometido em sustentar que não há conhecimento prévio da existência real. Tanto o empirismo quanto o racionalismo utilizam como fontes do nosso conhecimento da realidade e constituem doutrinas epistemológicas.

1.2 CONCEPÇÃO DO PARADIGMA CIENTÍFICO

Para que prossigamos nessa caminhada à cumprir o objetivo de nossa pesquisa, é necessário que verticalizemos nosso debate, culminando ao conceito e reflexão sobre o paradigma. Nesse sentido, paradigma é um termo, hoje, universal, o qual é aplicado ao pensamento e a atividade humana em geral. O conceito de paradigma se tornou vasto em diversas áreas, assim, podendo falar em paradigma da modernidade, pedagógico, culturais, sociais, tradicionais e emergentes. Mas, como de fato podemos conceituar Paradigma? Para responder a tal pergunta, é necessário que consideremos termos mais modernos e contemporâneos. Assim, reconstruiremos aqui, o significado original e as propriedades nativas específicas do conceito kuhniano. Dessa forma,

Para Kuhn, o conhecimento científico é definido basicamente pela adoção de um paradigma, e um paradigma nada mais é do que uma estrutura mental –

composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento se organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos (NETO, 2011, p. 347).

Isso exposto, para que seja um paradigma, faz-se necessário que membros de determinada sociedade científica, partilhem das mesmas ideias. Fazendo uma alusão, o paradigma se assemelha as lentes dos óculos; assim como os mesmos permitem uma maior visibilidade na visão e exercem uma função corretiva, o paradigma funciona como uma direção estruturante “que põe em ordem os fenômenos e permite à comunidade dos cientistas se situar na realidade, compreendê-la e comunicá-la” (NETO, 2011, p. 347). É uma estrutura mental a base de métodos que fundamentam a compreensão do mundo e seus fenômenos; nesse sentido, ao mesmo tempo em que o paradigma aponta para uma direção assertiva, ele possui problemas cuja resposta é encontrada nas soluções modulares para a comunidade que se envolve com a ciência. Desse modo, ao se estabelecerem dentro de uma comunidade, ela determina os critérios de escolha dos problemas já que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotado de solução possível. A fim de tecer uma comparação, Kuhn (1998) identifica essa situação como uma espécie de quebra-cabeça, o qual busca sentido na afirmação de que há uma solução. Ainda sobre essa temática, o filósofo destaca que no jogo há regras que limitam as soluções; assim, sua resolução exige que se respeitem preceitos pré-estabelecidos, já que é um jogo complexo em sua dimensão.

Analogamente, um paradigma proporciona aos cientistas problemas solucionáveis e, ao mesmo tempo, as regras, o passo a passo, das soluções, exigindo deles previamente um conjunto de adesões conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais: eles devem se comprometer sempre, necessariamente e sem maiores questionamentos com determinados tipos de instrumentos científicos e com certos modos de utilizá-los, com determinadas concepções metafísicas acerca da constituição do Universo e dos modos de abordá-lo (NETO, 2011, p. 348).

Contudo, Morin (2000) se distingue de Kuhn (1998) pelo prolongamento do uso de Paradigma, mas possuem um ponto em comum da ideia kuhniana, em que, o paradigma é compreendido como uma estrutura mental que dá organização e coerência aos fenômenos testados, além de encontrar problemas e propor soluções. Além de destacar que é uma construção coletiva, também é uma construtora de coletividade, pois é fundada no acordo dos indivíduos sobre o sentido (NETO, 2011). Dessa forma, Morin (2000) caracteriza os paradigmas diante de duas peculiaridades, que funcionariam como dois alicerces os quais, em

geral, os paradigmas se edificam: a primeira são os conceitos-mestre da inteligibilidade; e o segundo são as operações lógicas-mestras da inteligibilidade.

A primeira característica está pautada nos “conceitos-mestres da inteligibilidade”, o que desse modo, reflete no nível paradigmático, o qual é princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso e na teoria, ou postas de lado e rejeitadas. Dentro dessa caracterização, há um conceito particular que deve ser mencionado: o núcleo. O conceito central do paradigma é chamado, por Morin, de “conceito-mestre selecionado/selecionador”. Selecionado, pois tem uma centralidade em função de uma simples escolha, isso significa, dentro de um universo de conceitos que, ele é selecionado para realizar uma função nuclear no paradigma; o conceito-mestre também é selecionador, porque também cumpre no paradigma, o papel de júri escolhendo, excluindo ou subordinando as ideias que lhe são contraditórias.

Noutras palavras, o conceito-mestre, enquanto “selecionador”, é o princípio que articula as ideias que estão integradas ou não no discurso do paradigma. O paradigma, excluindo e subordinando conceitos a partir de um conceito nuclear, constrói-se como um todo coerente, como uma unidade, dando forma assim a uma determinada visão de mundo (NETO, 2011, p. 349).

A segunda característica se situa como “operações lógicas-mestras da inteligibilidade”. Morin (2000) explica que, o paradigma funcionaria como uma estrutura mental que possui, como peculiaridade, a promoção de uma operação lógica específica como núcleo orientador das demais operações lógico-metodológicas. É interessante a ela que legitime os procedimentos lógicos e metodológicos, além de validar regras formais, a partir da inteligibilidade. Sendo assim, igual ao conceito-mestre, a operação lógica-mestra, busca o consenso e o acordo do sentido, padroniza e ordena os discursos sobre o mundo, articulando, assim, objetivos em uma determinada direção; portanto, a operação lógica-mestra alimenta a sua visão de mundo coerente. De acordo com Morin (2000), ao analisar esses termos, chega a conclusão de que o conceito-mestre e a operação-lógica estão interligados. Na relação que um conceito-mestre estabelece com outros conceitos está manifesta a adesão a uma determinada operação lógica, em que, segundo aquele, será de conjunção ou de disjunção. Explica: se determinado conceito for eleito como subordinado ao conceito-mestre, a operação lógica do paradigma será de conjunção; por outro lado, se o conceito for excluído do conceito-mestre e mostrar-se incompatível a ele, a operação lógica do paradigma será de disjunção (NETO, 2011).

Essa visão reforça a atividade científica como uma prática dogmática, baseada na aceitação não crítica, irrefletida, de um paradigma; além de exigir do cientista um modo de operar apoiado no hábito, na repetição de procedimentos transmitidos pelas tradições. Trata-se, no entanto, de uma concepção pouco agradável e muito restritiva de ciência, mas, para Kuhn (1998), o fato é a impossibilidade de, na grande parte do tempo, se fazer ciência de outro modo.

A epistemologia kuhniana não é prescritiva e não se ocupa em dizer como a ciência deveria proceder; em vez disso, persegue o realismo e espera dizer, abalizado pela história, como a ciência tem sido feita – e o que a história da ciência mostra é ordinariamente um respeito incondicional do cientista às premissas teóricas e metodológicas do paradigma vigente (NETO, 2011, p. 350).

Nesse contexto, é apresentado à Kuhn mais uma faceta progressista e dinâmica da ciência: o câmbio de paradigmas. No decorrer das décadas, a ciência se mostrou, em ocasiões pontuais, que os cientistas se deparam em diversas situações com uma prática errônea no paradigma vigente; é nesse contexto de insegurança, que eles pensam em alguma forma de substituição do paradigma deficiente por outro supostamente mais capaz, que norteará uma próxima prática ordinária. Esse ponto progressista entre um dos temas da epistemologia kuhniana é a sua afinidade com a epistemologia de Popper; como resultado, os dois enfatizam o processo revolucionário em que a teoria mais antiquada é rejeitada e submetida por uma nova teoria, incomparável com a que se antecedeu. Segundo Neto (2011) “Os paradigmas não são, por conseguinte, estruturas fixas e imutáveis; depois de repetidos insucessos na resolução de quebra-cabeças, são frequentemente desacreditados e substituídos” (p. 350).

Para mais, as mudanças de paradigmas ocorrem de forma complexa e abarcam crises e revoluções. O paradigma é adotado em determinadas sociedades e comunidades, de forma inconsciente, para buscarem explicações no mundo a fim solucionar os problemas do dia a dia de uma ciência. Ao buscar essas formas, Kuhn (1998) denominou de “Ciência Normal”, fundado em uma espécie de prática comum ou ordinária; durante essa etapa, o trabalho dos cientistas é o de forçar a realidade a encaixar-se nos limites que o paradigma estipula. Assim, o paradigma direciona os cientistas a solucionar várias situações, de modo que a falha na solução é mais vista como uma incompetência do próprio cientista do que propriamente do paradigma em vigência. “Em consonância com o provérbio que diz que o mau carpinteiro põe a culpa nas ferramentas, ‘O fracasso em alcançar uma solução desacredita somente o cientista e não a teoria (Ibid.; p. 111)’” (NETO, 2011, p.351). Ao observar na permanência dessas

inconsistências é notado que o paradigma tem suas limitações, ao não explicar determinados aspectos da realidade e falhas em situações pontuais. É dado, então, através de Kuhn (1998), o nome de “Anomalias do Paradigma” - o reconhecimento de que, de certa forma, a natureza interrompeu as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal.

A partir dos descobrimentos de mais anomalias, aumenta a consciência dos limites do paradigma por parte dos cientistas. Percebem-se, então, essa estrutura fragilizada e experienciam um período de “insegurança profissional”, caracterizando uma “Crise”. Isso quer dizer que o paradigma não consegue alcançar a resolução de problemas e diante desse fracasso constante da ciência normal, a prática da ciência começa a perder a confiabilidade e entra em colapso. Tal crise é notada não somente por alguns cientistas, ela se torna verdadeira quando os indivíduos, ao lado das percepções dos limites do paradigma em vigência, propõem um “Paradigma Rival”. Esse paradigma trilha caminhos distintos daqueles estipulados pelo paradigma vigente, e por isso, está em condição de responder a questões que aquele mais tradicional não consegue mais. Essa comparação se caracteriza pelas percepções distintas, ou ainda, cientistas de paradigmas distintos; mesmo que tenham os mesmos objetivos, enxergam as realidades diferentes.

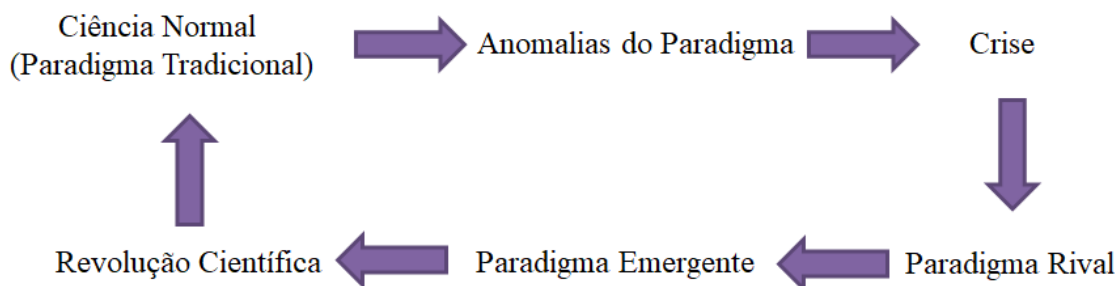
Apesar de tudo, o paradigma rival nasce das próprias anomalias do paradigma tradicional e emerge como alternativa: “O fracasso das regras existentes é o prelúdio para a busca de novas regras” (Ibid.; p. 95). É da constatação dos limites do paradigma tradicional e do desejo de superá-los que emergirá o seu rival (NETO, 2011, p. 352).

Nota-se então, que nesses termos, o paradigma rival se tornará um “Paradigma Emergente”. Dessas falas apresentadas pelo paradigma tradicional, ele surge como uma alternativa coerente, dividindo a comunidade científica em dois grupos: conservadores - ligados ao paradigma tradicional - e inovadores - associados pelo paradigma emergente.

A resolução paradigmática só acontece quando um dos dois paradigmas se torna um consenso dentro da comunidade científica, pela maioria dos pesquisadores, não necessariamente por todos. Esse processo de transição leva séculos e um dos exemplos mais evidentes que ressaltam isso, é a conversão religiosa. Esse processo lento e gradual é o que Kuhn (1998) denomina “Revolução Científica”, enquanto um paradigma é deixado, o outro se torna apreciado na comunidade científica, sendo objeto de uma nova prática normal. Instaura-se, portanto, “[...] um novo processo que certamente, com o correr das épocas, culminará em

novas crises, na emergência de um novo paradigma rival e numa futura revolução científica” (NETO, 2011, p. 353).

Fluxograma 1 - o “re-ciclar” dos Paradigmas no decorrer da História.



Elaborado pela autora baseado no artigo de Neto, 2011.

Nesse cenário, de acordo com Neto (2011), não significa dizer que o Paradigma Emergente pode estar em total oposição com o Paradigma Tradicional; em alguns casos, o primeiro mantém uma série de características do segundo. Essas características, na maioria das vezes, são consideradas como vitórias do paradigma em crise e devem ser, por isso, conservadas em seu desenvolvimento posterior. Para que haja o enfrentamento das anomalias e para que a crise do paradigma tradicional seja evitável, é preciso resgatar para o futuro próximo as conquistas do presente e do passado (NETO, 2011). Portanto, a epistemologia kuhniana constitui um momento importante da autoconsciência do cientista, apresentando a ele as tarefas que lhe cabem numa determinada etapa de sua atuação. E por isso, eis o reflexo de sua filosofia para as Ciências Humanas: “a percepção de que é preciso se engajar na resolução da atual crise paradigmática” (NETO, 2011, p.353).

Conforme Santos (2008), a partir da Ciência Moderna, o Paradigma Dominante está em nossa sociedade desde o século XV com a Revolução Científica, assumindo um caráter fortificado no século seguinte. Este Paradigma possui como características as especializações das áreas, a antecipação de ações futuras e as noções exatas. Contudo, este paradigma entrou em crise, por diversas razões, dentre as quais, assumem um caráter teórico e social. Social, por ter atingido a própria sociedade e, teórico, pois os próprios cientistas colocaram em dúvida o que eles haviam produzido cientificamente (SANTOS, 2008).

Logo, para citar os motivos pelos quais o Paradigma Dominante entrou em crise e, conseqüentemente, tratar novamente das características desse “novo” Paradigma, Santos (2008) constata quatro teses: todo conhecimento científico-natural é um científico-social - o que significa o fim do dualismo; todo conhecimento é local e total - ligado à pluralidade metodológica; todo conhecimento é autoconhecimento - o que significa o não distanciamento entre o objeto de pesquisa e o sujeito o qual investiga; e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Esta crise impulsionou um grande avanço no conhecimento, o que culminou na produção científica em locais determinados e, o principal deles, é a Universidade; onde, a partir dos conhecimentos ali produzidos, é irradiado para a sociedade através das profissões que cada sujeito exercerá, no caso dos licenciados em Educação Física, como professores na escola. Como menciona Miranda (1997), tanto a pesquisa quanto o conhecimento, de diferentes áreas, são aliados ao ensino e, para além das universidades, fundem-se como dois aspectos, em uma unidade apenas.

Por isso, a abertura de caminho proporcionada pelo Paradigma Emergente possibilitou uma gama de possibilidades, refletindo em diversas concepções da Educação Física. À vista disto, dentro destas concepções, existem a Vertente Científica e a Vertente Pedagógica. Dentro da Vertente Científica encontramos: A Ciência da Motricidade Humana; A Ciência do Movimento Humano; A Cinesiologia; e A(s) Ciência(s) do Esporte. Já na Vertente Pedagógica, visualiza-se a Educação Física pela: Cultura Corporal de movimento - a prática pedagógica da Educação Física como princípio integrador; a Educação Física como “Ciência da prática” - do colonialismo epistemológico à articulação de um campo interdisciplinar; a Educação Física como a arte da mediação; e a Teoria da Educação Física como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão (LIMA, 2000).

Certamente, o professor universitário se apropria de uma concepção de forma relevante, a qual repercute em suas aulas; assim, analisando o trato pedagógico dos docentes universitários, é necessário pensar sobre em que se embasa tal modo de ensinar. Logo, existe uma concepção, um paradigma³, em que deve ser analisado para que só então possa haver uma interferência de modo promissor, no pensamento e, por fim, refletir na prática, com o

³ É necessário destacar que no sentido Kunhniano, no campo da Educação Física, existem dois paradigmas – o da Aptidão Física e o da Cultura Corporal. Porém, a Pesquisa aqui apresentada, direciona a ideia da expressão “paradigma” num sentido mais amplo, pensando em como ele entra num currículo e no cotidiano dos professores. Portanto, é importante destacar que em alguns pequenos momentos trataremos críticas ao paradigma emergente, levando em consideração a Aptidão Física, e também a Cultura Corporal; porém em sua maioria - como nesse tópico - utilizaremos o termo como expressão “normal”.

intuito de alcançar a sala de aula. Então, muitas vezes, esse paradigma interfere de forma significativa na prática docente, promovendo um estreitamento dos conteúdos e formas limitadas de serem ensinadas dentro da universidade, e logo a diante, na escola.

Em síntese, todos possuem uma premissa, e isto é inevitável, pela construção social, cultural e histórica que possuímos; e esta própria concepção formativa está ligada a visão que cada professor defende; conseqüentemente, isso refletirá na prática pedagógica. Nota-se que, não possui neutralidade, mas um convencimento e influência sob os alunos por esta ideologia defendida. Portanto, a problemática aqui levantada, é quanto ao aprisionamento e a limitação que o próprio professor universitário pode impor aos seus discentes. Enfim, a imposição sofrida pelo Documento que rege a Universidade Estadual de Goiás, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ainda causa limitações suficientes, e é sobre a concepção filosófica deste que iremos tratar no próximo tópico.

1.3 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Nesse momento da pesquisa, a intenção é discutir epistemologicamente e metodologicamente o Materialismo Histórico e Dialético. Para tal, nas páginas a seguir, apresentaremos o contexto que animou essa Teoria Marxista. O contexto em que Marx iniciou seus pensamentos sobre os ideais do Materialismo Histórico e Dialético é datado na primeira metade do século XIX e teve maior ênfase nas décadas seguintes. Dessa forma, houve quatro principais influências que culminaram para que essa Teoria se concretizasse.

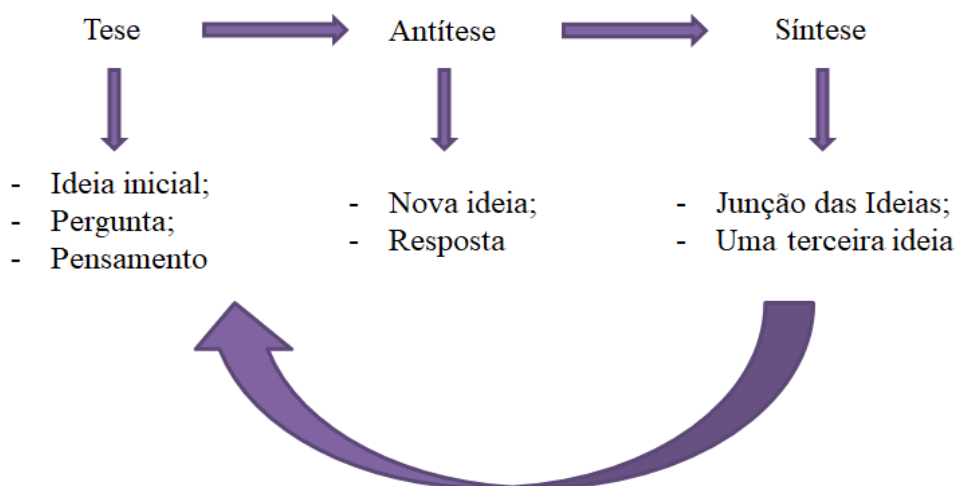
Destarte, Marx teve sua primeira influência pelo contato com as análises propostas por Hegel, na Universidade de Berlim. Durante esse período, havia dois grupos que os seguidores de Hegel se dividiam: os hegelianos de direita e os hegelianos de esquerda.

Os primeiros enfatizavam, do sistema de Hegel, o Espírito Absoluto como criador da realidade, uma criação, então, com um fim previsto, carregando uma visão teológica da história; esse grupo destacava os aspectos mais conservadores da filosofia de Hegel, em especial o papel preponderante que era atribuído ao Estado. Os segundos, ao contrário, procuravam libertar-se desses traços conservadores e destacar o papel crítico da filosofia de Hegel, opondo uma concepção liberal e democrática a uma concepção de Estado forte. Enfatizavam o homem como sujeito, concebendo-o como um ser consciente e ativo (ANDERY *et al.*, 1996, p. 396).

Marx participou de ambos os grupos, porém, se identificava com as diretrizes da esquerda hegeliana. Foi depois de seu contato com Hegel, que Marx conheceu Friedrich Engels e suas críticas à economia política; desde então, os teóricos começaram a trabalhar em

conjunto traçando os mesmos pensamentos com relação a essas temáticas: economia política, movimentos operários e a luta política pela transformação da sociedade. Hegel defendeu uma visão idealista e racionalista, ou seja, acreditava que o conhecimento estaria acima das experiências; nesse contexto, Hegel acreditava no Movimento dos Contrários (advinda do Mundo das Ideias), a qual é embasada na dialética do movimento. Logo, “[...] poder-se-ia sintetizar a relação do pensamento de Marx com o de Hegel na recuperação e proposição da dialética como perspectiva para se compreender o real e para se construir conhecimento” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 398).

Fluxograma 2 – Movimento dos Contrários (Hegel)



Elaborado pela autora

Entretanto, ao estudar essa Teoria, Marx não concordou, pois argumentou que quando percebe a realidade, não enxerga a aplicabilidade dela. Sendo assim, a Filosofia Hegeliana foi a primeira influência para que Marx idealizasse no Materialismo Histórico Dialético. Nesse cenário, Marx diz que os filósofos se preocupam em interpretar o mundo de diversas formas, porém é necessário que essa interpretação transforme a realidade da sociedade.

A segunda influência de Marx foi marcada pela filosofia materialista e naturalista de Ludwig Andreas Feuerbach, o qual defende que a situação material em que o homem vive é que o cria; o filósofo nega o conceito de que exista primeiro a ideia e depois a matéria. Por isso, o pensamento de Feuerbach apresenta uma perspectiva materialista na compreensão de homem. Em contrapartida, Marx acreditava que o mundo material não é estático, que não sofre alterações; mas sim dialético, está em constante transformação pelas suas contradições

internas. Para ele, a história tem papel fundamental na dinamicidade da realidade em que vivia; assim, aplica uma ideologia de que o mundo material de hoje, explica o anterior a nós, ele é histórico; “com Feuerbach, Marx assume que a matéria existe independentemente da consciência e que as ideias são o material transposto para, traduzido pela consciência humana” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 402).

Além de Marx sustentar as ideias do “Movimento dos Contrários”, de Hegel, e do “Movimento da Matéria”, de Feuerbach, há ainda algumas visões contrárias que Marx possuía com relação aos economistas britânicos; o que ocasionou na elaboração do conceito da mais-valia: “[...] e que essa mais-valia constitui, em última instância, a soma de valor da qual se acumula nas mãos da classe possuidora a sempre crescente massa de capital” (MARX; ENGELS, 1989, p.408).

Por fim, a última influência que culminou na Teoria de Marx e Engels, foi a crítica quanto às concepções do economista francês Pierre-Joseph Proudhon. O teórico acreditava em ideais sociológicos de uma sociedade inalcançável, o que resultou no termo “Socialismo Utópico”, colocado por Marx, como sendo uma crítica a esta realidade abstrata e sem propostas de intervenção eficazes. Esse contexto, fez com que Marx se baseasse em uma visão de sociedade capitalista e em suas condições de transformação (ANDERY *et al.*, 1996).

Para Marx, o entendimento que se dava por sociedade, devia basear-se na compreensão de suas relações econômicas, porém, não somente nisso; a consciência da sociedade como um todo, se dava por seus aspectos políticos, históricos e também, ideológicos. Nesse âmbito, é necessário trazer o parecer de Marx sobre o Trabalho; para o autor, a base de toda a sociedade, de sua formação e funcionamento, se baseia em condições materiais. Logo, é a partir dessa compreensão que é possível vislumbrar a transformação da sociedade; “Assim, para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 401).

Dessa forma, é através do Trabalho que o homem se torna o objeto “homem” e capaz de transformar sua realidade e fazer a sua história. É aquele que o torna uma categoria fundamental para a consolidação da sociedade e de sua história para a construção do futuro, capaz de refletir em práticas posteriores que gerem transformação, possibilitando propor um novo contexto. Paralelamente a isso, Marx revela a noção de que a sociedade e sua história se dão por meio de contradições, conflitos e antagonismos; nesse meio, destaca que a transformação dela, é uma consequência das contradições estabelecidas pela própria sociedade, assim, sempre inovadora através do homem (ANDERY *et al.*, 1996).

Diferentemente de Hegel, Marx parte do pressuposto de que o conhecimento é determinado pela matéria, pelo mundo existente, independente do homem. O que nos leva a refletir sobre o segundo ponto essencial a se tratar na Teoria de Marx: a categoria Homem e Trabalho - a maneira como a produção modifica a natureza. O Materialismo de Marx é a base de sua concepção da relação do Homem com a Natureza; para o pensador, o Homem faz parte da Natureza, porém, não se funde a ela - o fato do homem ter nascido da própria Natureza, o faz dependente de sua transformação para sobreviver, porém ele se distingue dela a partir do momento em que adquire a capacidade de modifica-la conforme sua necessidade.

Assim, Marx, a um só tempo, identifica e distingue homem e natureza, e naturaliza e humaniza o homem e a natureza. A simples compreensão da natureza não leva à compreensão do homem, mas, ao mesmo tempo, a compreensão do homem implica necessariamente a compreensão de sua relação com a natureza, já que é nessa relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza (ANDERY *et al.*, 1996, p. 403).

Desse modo, Marx entende que o Homem é um ser genérico, que opera sobre o mundo, sobre suas relações com outros homens e sobre si mesmo, enquanto uma espécie que almeja sobreviver. Porém, o Homem não busca somente a sobrevivência, e sim a sua transformação, juntamente com a Natureza, sendo capaz de fazê-lo, pois reconhece essas esferas em seu processo. Logo, o Homem deve ser pensado como um ser natural, o qual, sua atividade se distingue da espécie animal, já que ela é consciente e que não trabalha, exclusivamente, para suprir as suas necessidades; assim, mesmo o Homem sendo uma espécie natural, não significa que ele deve se limitar a isso. Pelo fato de o Homem caracterizar-se como um ser genérico, ele pode transformar a Natureza não somente com um fim de atender uma necessidade própria, mas sim de buscar abarcar suas carências imediatas.

Esse pensamento do Homem global atuando na Natureza permite enfatizar que ele elabora seu mundo objetivo, além de construir a si mesmo e satisfazer as suas necessidades. Sendo assim, o Homem é visto como um ser genérico, que tem como intuito o seu próprio desenvolvimento e arquiteta a sua própria Natureza, tornando-a, também, um produto do Homem. Logo, “a natureza humanizada não é, portanto, construída a partir do nada e nem construída pelas ideias, mas por meio de uma atividade prática e consciente: o trabalho” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 405).

Destarte, o terceiro e último elemento que deve ser ressaltado quanto a Teoria que Marx desenvolveu, é sobre a compreensão desse Trabalho e seu surgimento, o que acarretou

uma degradação do homem, além de deixar de exercer sua práxis⁴, derivando um Trabalho alienado. Essa compreensão levou o Homem a almejar a concentração cada vez maior de capital, causando uma alienação e potencialização do Trabalho a fim de alcançar tal montante. Com isso, ao se referir a produção da vida pelo Homem (pensamento que ocupa papel central em Marx), a atividade produtiva se torna concreta e produtora de bens materiais. Não apenas distingue Homens e animais, mas explica-o como a forma de produção que proporciona o caráter social e histórico dado ao Homem. Dessa forma, Marx propõe que as próprias leis que regem os Homens, os caracterizam como seres genéricos e são as mesmas estabelecidas por eles em sua história, o que configura as Leis Humanas (ANDERY, 1996).

Posto isso, o Homem é um ser social e histórico, ele transforma a Natureza e ainda, durante esse processo, satisfaz as suas próprias necessidades. É durante ele que o Homem produz conhecimento e se recria; essas necessidades também se alteram durante todo o processo, gerando um ciclo resiliente. Consequentemente, “Se o homem se transforma e transforma a natureza, mudam, nesse processo, também suas necessidades materiais” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 407). Essa organização do Homem como um ser histórico-social, torna sua relação com a Natureza um fator para sua modificação e suprimento de suas necessidades. Nesse contexto, Marx revela que o Homem não possui a sua essência humana dada e imutável. Em outras palavras, a concepção da natureza humana é constituída historicamente e, com efeito, a sociedade da mesma forma, não tem sua essência dada. Portanto, ambas se constituem na história.

Exemplificando a prioridade das necessidades do Homem, atualmente, a sociedade se tornou refém daquilo que é julgado como essencial, dessa forma, adquiriu-se o termo “Fetichismo” para o caráter coisificado das coisas; em que, ao invés de buscar a mercadoria para algo útil, ela é procurada para satisfazer outras necessidades, levando a certo nível de *status*. (FERNANDES, 1989). À vista disso, o Método de Investigação que Marx sustentava, está baseado na apreensão do real a partir dos fenômenos da vida, que são externos ao Homem; esses elementos são concretos, e não existem somente em seus pensamentos. Assim,

E exatamente por se tratar de descobrir nos fenômenos as leis que regem a sua transformação, não é possível, para Marx buscar-se leis abstratas, imutáveis, atemporais e a-históricas, que não existem. Trata-se de descobrir

⁴ O termo dá a prática, um significado de mudança; compreendendo que o conhecimento científico é adquirido não de forma linear e teórica, mas uma junção da teoria com a prática. Essa junção e a transformação só são possíveis se houver uma reflexão e uma análise daquela prática: “Daí também a noção de que o conhecimento deve prover os meios para se transformar o mundo, de que o conhecimento, pelo menos para Marx, é um conhecimento comprometido com uma determinada via de transformação” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 414).

as leis que sob condições históricas específicas são a determinantes de um fenômeno que tem existência em condições dadas e não uma existência que independe da história (ANDERY *et al.*, 1996, p. 417).

Portanto, ao refletir sobre o Trabalho e sua relação com o Homem, Marx realizou críticas a essa relação entre a sociedade de classes e a educação, especialmente entre a segunda e o capitalismo. Logo, foi a partir das constituições do Homem com o Mundo, e com outros homens (resultando no trabalho), que foi possível tornar os valores, o trabalho, a linguagem e a consciência em condições sociais. Anteriormente, o Trabalho servia somente para satisfazer as necessidades básicas do Homem, porém, agora, a sociedade se fragmenta em classes, pois há uma degradação do Trabalho e da socialização; assim, o Trabalho passa a ser uma alienação, “cujo objetivo é a exploração e a sociabilidade deixa de ser igualitária e passa a se fundamentar na desigualdade, no antagonismo, na exploração e na dominação” (VIANA, 2004, p. 9).

Nesse contexto, Viana (2004), trás discussões acerca dessa problemática, ao enfatizar que o processo educativo referenciado por Marx é o “livre jogo do desenvolvimento das potencialidades e da sociabilidade pelo ser humano” (p. 9). Porém, na prática não é isso que ocorre, sobretudo porque a educação é desenvolvida de maneira unilateral, especializada e organizada para a divisão social do trabalho, refletindo um ser humano tendencioso de modo que há uma degradação da ideia de trabalho e de sociabilidade. Logo, a educação no âmbito da sociedade capitalista, está reduzida a uma forma parcial que possui como objetivo a reprodução do Estado de coisas vigentes nesta mesma sociedade. Marx salienta, ainda, que essa configuração, reforça a exploração dos trabalhadores, ensinados desde o início, a perpetuarem o mecanismo limitado de trabalho na sociedade. Dessa forma, Marx enfatiza que a Educação em uma sociedade pós-capitalista, se configuraria como socialista, como estudado por Viana (2004):

Marx considerava a união entre Trabalho e Educação como um dos mais poderosos meios para a transformação social. Ora, o modo de educação capitalista se caracteriza pela separação entre educação e trabalho, a não no caso da educação técnica profissionalizante, que é do interesse do capital (VIANA, 2004, p. 12).

Entretanto, ao tratar dessas características, Marx não se aprofundou muito, já que não queria nenhuma semelhança àqueles socialistas utópicos, que não possuíam nenhuma forma de fundamentação e concretização desses ideais. Por fim, segundo alguns comentadores de Marx, ninguém é capaz de ser um marxista, defensor de suas ideias, apenas lendo suas obras e



analisando seus livros e ensaios; mas, poderá ser marxista aquele indivíduo que for capaz de desenvolver um esforço em analisar as situações ao seu redor e os elementos de seu cotidiano para então, julgar criticamente. Portanto, é assim que alguém se torna marxista e também, um historiador.

CAPÍTULO 2:

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UEG: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

O conceito de corpo remete à questão da natureza e da cultura e abre, assim, um leque diferenciado de posicionamentos teóricos, filosóficos e antropológicos.

(Maria Raquel Barbosa)

O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que define as diretrizes para as práticas acadêmicas e administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES). Assim sendo, um compromisso da Instituição para com a sociedade local, regional e nacional, declarando sua identidade institucional. Caracteriza-se como sendo uma explicitação da linha filosófico-pedagógica que fundamenta todos os cursos, programas e projetos na direção de afirmar o princípio do funcionamento da Universidade (OLIVEIRA, 2011).

O PPI direciona toda a realização da missão estabelecida na instituição, na medida em que propõe os parâmetros que irão conduzir as atividades acadêmicas juntamente com as políticas institucionais compostas por um conjunto de estratégias necessárias para a execução dos objetivos propostos dentro da educação superior e da própria instituição. Desse modo, tal documento é utilizado como uma ferramenta para o planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES). Logo, “o PPI deve ser elaborado por todos os membros da Instituição e seus representantes das categorias docentes e discentes dos diferentes cursos que a Instituição oferece a comunidade; área humana, tecnológica, de ciências sociais ou outras” (SIMOES, 2012, p. 1).

A partir disto, os tópicos de análise a seguir buscarão apresentar esse documento orientador da Universidade Estadual de Goiás, sendo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e assim, será realizada uma reflexão acerca nas noções paradigmáticas, formação, cultura e corpo expressos nele.

2.1 – NOÇÕES PARADIGMÁTICAS DO PPI

A compreensão do PPI nos remete ao entendimento da missão e visão da UEG, sendo interpretados respectivamente como caminho e elementos que orientam sua indicação de

atuação e seu futuro no contexto socioeconômico no qual está integrado. Sendo assim, de acordo com o próprio documento:

(...) a UEG estabelece por meio de sua missão formar profissionais de qualidade e produzir, transmitir e disseminar conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com base nos princípios éticos e humanistas, de modo a estimular a justiça social e o pleno exercício da cidadania, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PPI, 2011, p.10).

Nesse contexto, é nítido que tal instituição prioriza a formação e produção acadêmica, vinculando assim, a sociedade e o indivíduo em uma Universidade que procura estabelecer um ensino e currículo vinculado à pesquisa e a extensão e, ainda, atrelados a uma formação de qualidade.

Logo, uma das questões que nos causam certa dúvida, no PPI, é a maneira pela qual há uma busca e preocupação de se alcançar a “Sociedade do Conhecimento”; termo qual foi mencionado duas vezes no documento e que de forma superficial, argumenta como sendo o principal objetivo de formação a ser almejado, assim sendo um elemento central para a formação dentro da universidade. Ainda, propõe que a academia deve fazer parte dessa construção, colocando assim que as ideias dessa “Sociedade do Conhecimento” devem ser objetivadas nas áreas de conhecimento que a UEG oferece em seus cursos, realizando uma implementação dessa forma de sociedade.

Cabe ainda à comunidade acadêmica reflexão contínua sobre o papel da UEG nesta sociedade marcada pela celeridade da informação, a chamada Sociedade do Conhecimento, na qual a flexibilidade e as constantes transformações no mundo do trabalho se dão de forma cada vez mais intensa e veloz (PPI, 2011, p.9).

Ao observar que a análise do termo “Sociedade do Conhecimento” (*knowledge society*) é superficial e que o PPI não trata de fato o que seja, Burch (2005) reflete sobre o termo como sendo empregado, especialmente, nos meios acadêmicos como uma alternativa que alguns preferem denominar como “Sociedade da Informação”. Essa expressão surgiu no final da década de 90 e que de forma ampla, caracteriza uma sociedade baseada na criação, disseminação e uso da informação e do conhecimento como sendo dois fatores fundamentais para a produção. Logo,

Abdul Waheed Khan (subdiretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação) escreve: “A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de ‘sociedade da informação’, a meu ver, está relacionado à ideia da ‘inovação tecnológica’, enquanto o conceito de ‘sociedades do conhecimento’ inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de ‘sociedades do conhecimento’ é preferível ao da ‘sociedade da informação’ já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade”. (BURCH, 2005, p.3).

Dessa forma, trata-se de uma sociedade na qual as condições de geração de conhecimento e processamento de informação foram substancialmente alteradas por uma revolução tecnológica centrada no processamento e geração da informação e das tecnologias. Nesse contexto de sociedade, a carga de trabalho e o próprio capital físico ou financeiro, não são tão relevantes quanto o capital intelectual. Logo, é um conceito que, aparentemente, resume as transformações que estão acontecendo na sociedade moderna e que servem para a análise de tais transformações; simultaneamente, oferece uma visão de futuro para orientar normativamente as ações políticas (KRÜGER, 2019).

Assim, muito atrelado ao termo da “Sociedade do Conhecimento”, está o da “Sociedade da Informação”. Este último possui como propósito promover a inovação tecnológica, tornando os processos de comunicação mais ágeis e eficientes para auxiliar no desenvolvimento das organizações e instituições de ensino unindo pesquisa e informação. Nesse sentido, é necessário que tracemos, mesmo que de forma sucinta, um paralelo entre as “duas sociedades” que englobam o PPI e que não é explicitado e especificado nele (MUSACCHIO, 2014).

Quadro 3 – Quadro sobre a “Sociedade do Conhecimento” *versus* “Sociedade da Informação”.

Sociedade do Conhecimento	Sociedade da Informação
Se produz, também, nas redes sociais, das interações e colaborações, entre os indivíduos. Além de ter sua produção na Universidade.	Acesso democratizado, universal, global e total à informação.
Utiliza tanto de mecanismos eletrônicos quanto físicos.	Utiliza meios de comunicação e equipamentos eletrônicos.
Discussão de questões, refletindo sobre elas, ensinando e aprendendo, umas com as outras, em todas as áreas de conhecimento.	Sucessora da Sociedade Industrial e atinge grande parte da massa.
Estudos aprofundados da informação e do conhecimento científico.	Conhecimentos superficiais

Elaborado pela autora baseado em Musacchio (2014) e Miranda (1997).

Contudo, a informação que se encontra hoje em dia disponível não é por si só geradora de conhecimento no ser humano; o que torna o conteúdo inconstante e mutável. Um contrassenso central dentro da “Sociedade da Informação”, é que torna a informação facilmente reproduzível, levando a uma variedade de problemáticas de liberdade e controle relacionados com o conhecimento científico. Dessa forma, o lugar da Universidade é relacionado diretamente com a fabricação e execução do conhecimento, que parte dali para a sociedade (MIRANDA, 1997).

Com respeito ao debate em torno da “Sociedade do Conhecimento”, quem o defende considera o retorno, justamente, de uma visão mais integral e de um processo exclusivamente humano. Outros, contudo, se opõem pela associação com o conceito dominante, que valoriza somente o tipo de conhecimento supostamente objetivo, científico e digitalizável em deterioração daqueles que não o são (MUSACCHIO 2014).

Por conseguinte, a “Sociedade do Conhecimento” de qual trata o PPI tem intrínseca relação com a noção de paradigma, haja vista que o documento defende que esta sociedade representa o novo paradigma. Diante disso, esse termo “novo paradigma” – mencionado no PPI duas vezes – é sustentado, sobretudo, nessa visão de “Sociedade do Conhecimento” e sobre as metas específicas que são mencionadas no mesmo. Desse modo, há o almejo sobre a formação dos cidadãos nesse “novo paradigma”, no entanto, o próprio documento não

especifica o que seja essa nova maneira de formação. Assim, sua presença dentro do texto provoca alguns equívocos por ser mal utilizada, além de tratá-lo como um termo específico para definir um padrão ou exemplo de algo, mas não como sendo um termo epistemológico passível de críticas; assim como é descrito:

A UEG proporciona ao profissional uma formação que o torne capaz de atuar em um mercado altamente competitivo, numa economia globalizada, com novos paradigmas para exercer atividades específicas de sua formação ou outras afins, e qualifica-o para saber argumentar e transmitir ideias, na transformação da sociedade, com equidade, desenvolvendo atividades tanto nas escolas, quanto nas empresas, sejam elas públicas ou privadas (PPI, 2011, p.31).

Então, o que seria esse “novo paradigma”? Existe, realmente, um “novo paradigma”? Dessa forma, o documento é ambíguo nesse sentido: os indivíduos devem estar sujeitos às transformações da sociedade; mas se estão sujeitos, eles não refletem sobre a cultura e nem sobre a realidade a qual estão inseridos. Há essa contradição de que se considera a “Sociedade do Conhecimento”, como um modelo de crítica, reflexão e análise, mas não se faz crítica a esse momento do “novo paradigma”. Portanto, a universidade não deve restringir o modo de pensar das demandas da sociedade, mas sim, (re)formar uma maneira de pensar que envolva o bem comum para a construção de um conhecimento que atenda, de fato, não só a instituição mas toda a comunidade acadêmica ou não. Para assim, formar de fato uma sociedade crítica sobre seu contexto e seus aspectos (SOUSA; SILVA, 2016).

À vista disso, a identidade da Universidade deve transparecer o reflexo da sociedade e da cultura presentes no contexto o qual está inserida; a instituição forma opiniões, cria conceitos e investiga fatos sociais, ou seja, existe uma necessidade de esculpturar cidadãos que interfiram de forma coerente na realidade. Posteriormente, o foco da discussão será a formação desses indivíduos.

2.2 – NOÇÕES DE FORMAÇÃO DO PPI

Possuindo como centralidade a formação tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão - no ponto de vista do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEG - continuaremos a analisar epistemologicamente, as concepções do fazer científico dessa instituição; para tal, manteremos o mesmo percurso do tópico anterior e assim, faremos da mesma forma no próximo e último tópico de análise, o qual trataremos a discussão acerca da cultura e do corpo manifestada dentro do documento.

Sendo assim, a proposta do PPI está vinculada a um trato com o social, juntamente com a formação e construção dos conhecimentos atrelados ao ensino, pesquisa e extensão. O documento salienta uma preparação do estudante comprometida com a inserção deste, no mercado de trabalho a fim de que seja um cidadão crítico na sociedade em que está. Assim sendo, participativo e atuante no processo de formação e desenvolvimento, socialmente e economicamente, no estado de Goiás, por meio dessa construção através das práticas educacionais, de pesquisa e trabalhos junto à sociedade. Logo, “fica posto que essas práticas educacionais podem trazer no seu bojo forte orientação geral para a formação humanística e cultural somadas ao conhecimento técnico e científico novo e acumulado necessários para os grandes desafios propostos pela sociedade” (PPI, 2011, p. 6).

Ainda, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010 - 2019), o qual é descrito no PPI como sendo um caminho que direciona para os objetivos que a UEG quer alcançar - sua missão - descreve que a formação integral dos indivíduos deve ser pautada em uma visão crítica sobre a sociedade, promovendo a transformação da realidade socioeconômica, tanto de Goiás quanto do Brasil. Parte-se do pressuposto, então, que um dos princípios dessa universidade, é “(...) a formação de profissionais conscientes de que a humanização é construída, e por isso é imprescindível uma educação vinculante, de qualidade em pesquisa e extensão” (PPI, 2011, p. 10).

Diante disso, nota-se que as questões ligadas à formação do indivíduo não estão claras, e quando são mencionadas, são abrangentes no que tange à formação de um ser crítico e transformador. Porém, o que é essa ideia de pluralidade que se é apresentada no PPI? E de formação crítica? O que embasa essa formação crítica do estudante? Observam-se algumas aproximações com a concepção Materialista histórico dialética, como nota-se: “Esta solidificação pode ser encontrada através da interpretação da situação histórico cultural da totalidade, na direção de um compromisso com a transformação social centrada na construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade” (PPI, 2011, p. 26). Mas, em nenhum momento essa perspectiva histórico dialética (pedagogia histórico crítico), é citada; ao menos é mencionado o nome de seus elaboradores. Então, quais são os delineamentos e bases que sustentam essa visão crítica da UEG, a qual não é explícita no PPI? Porventura, caso seja essa perspectiva levantada no PPI, Pires (1997) salienta:

(...) o método Materialista Histórico Dialético, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretção da dialética de Hegel (colocada por Marx de cabeça para baixo), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a

dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (p.86).

À vista disso, tal como é levantado no tópico sobre os princípios filosóficos, teóricos e metodológicos que direcionam as práticas acadêmicas da UEG: “III. igualdade de oportunidade no acesso, na participação e na permanência nas atividades de pesquisa, ensino e extensão; IV. pluralidade ideológica e acadêmica; (...) VII. integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social; (...) IX. indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (PPI, 2011, p. 12-13); esses pontos são fundamentais, mas é necessário que também haja um esforço para abordar uma visão explicativa, e desta forma como é mostrado - sem nenhum contexto - demandam diversas interpretações.

A relação existente entre a teoria e a prática levantadas no documento, também merecem destaque nesse cenário de análise aqui levantado. O tópico três do PPI, trata sobre as políticas e diretrizes de ensino de graduação dentro da UEG, e dessa forma, buscam, dentro de suas concepções, articular a teoria com a prática, além de buscar uma formação efetiva a partir da realidade social. E ainda destacam:

1. Exercício da vida acadêmica com pluralismo e interdisciplinaridade, de modo a assegurar a diversidade de conhecimento por meio do debate das tendências teórico-metodológicas presentes no processo de produção de conhecimento, no direcionamento social e na formulação de respostas profissionais às complexas demandas da realidade social contemporânea; (PPI, 2011, p. 20).

Dessa forma, a relação dialética almejada entre a teoria e a prática no documento, foca a educação dentro de um processo sócio histórico como um fator de humanização dos sujeitos; isso significa que dentro do processo de racionalização do conhecimento, há uma busca pela forma inata do saber, atrelada a um conteúdo particular promovido pela experiência, por isso essa relação exposta no PPI. Explicitamente, dentro de sua organização teórico-prática, o documento afirma que além de uma formação ampla, generalista e abrangente (p.24) a “concepção e articulação dos saberes teórico-práticos das dimensões pedagógicas das práticas extensionistas e de pesquisa inseridas inclusive nas práticas de estágio por meio de programas, projetos e ações de interação com a comunidade;” (PPI, 2011, p. 25), deve ser tratada como prioritária.

Destarte, o PPI mostra claramente que o protagonismo do universitário perpassa sobre a relação entre a teoria e prática, além de destacar que há na UEG “o compromisso com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de acompanhar às

mudanças” (p.22). Logo, a importância da relação entre teoria e prática educacional da sala de aula, pode ser diminuída quando o docente torna-se pesquisador de sua prática e o pesquisador participante do cotidiano escolar. O que não é evidenciado no documento (NUNES, 2008).

Assim, de acordo com o PPI (2011) a universidade tem o papel de

(...) propiciar a aquisição de competências de longo prazo, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos (p.22).

Entretanto, diante de tantos aspectos tratados sobre a dicotomia entre a teoria e a prática dentro da dinâmica da própria universidade, o PPI se mostra contraditório quando levanta uma questão relacionada à expressão “aprender a aprender”⁵, relacionada, assim, às mesmas percepções sobre as políticas e diretrizes de ensino da graduação: “Evidencia-se, assim a importância da iniciação à prática da pesquisa. Aprender a aprender; desenvolver processos teórico-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informações de forma seletiva, uma integração dos diversos níveis de ensino, em especial, da graduação com a pós-graduação” (p.23).

Segundo Duarte (2001), a pedagogia do “aprender a aprender” valoriza tudo aquilo que o indivíduo aprende sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas. Esse discente aprende pesquisando trabalhos realizados por diferentes estudiosos, para que então, construa o conhecimento por si só sem a ajuda do educador; logo, essa pedagogia almeja preparar o indivíduo para a sociedade que está em constante transformação. Partindo do pressuposto do conhecimento prévio do aluno, é preciso que tal seja incentivado a buscar novos saberes e desse modo, passa a ser capaz de se adequar a essas mudanças sociais. Então, essa metodologia se enquadra nos dias atuais, em que, as transformações ocorrem cotidianamente; porém, a busca de conhecimento aconteceria sem a mediação da escola e passaria a ser realizada pelo aluno (BUZZO, 2016).

Diante do exposto, Duarte (2011) evidencia que essa expressão “aprender a aprender” é interpretada de maneira errônea, não sendo como algo positivo; mesmo que o objetivo inicial seja solucionar os problemas sociais, no entanto, acabam por perpetuar as injustiças resultantes do capitalismo. Ainda, esse termo retira da escola - ou no caso da universidade, o

⁵ Essa expressão é abordada no documento da Universidade Estadual de Goiás 4 vezes.

PPI - a responsabilidade de ensinar, impossibilitando ao aluno o acesso à verdade e aos conhecimentos científicos. Logo, é possível afirmar que a pedagogia voltada para o lema “aprender a aprender” se distancia da definição do ato de ensinar, de fato; pois, o ato de ensinar é definido como direito intencional do aluno. Essa pedagogia explícita no PPI acaba por retirar da UEG a responsabilidade de transmitir o conhecimento objetivo, disseminando essa missão enganosa para o próprio alunado (DUARTE, 2011).

Por conseguinte, já que a UEG destaca que “(...) necessita deixar de ser apenas o espaço da transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no *locus* de construção/produção do conhecimento, em que o discente atue como sujeito da aprendizagem” (PPI, 2011, p. 23), é necessário que o ponto de vista ultrapasse o que a expressão “aprender a aprender” representa. Exemplificando, cito aqui o caso da pandemia ocasionada pelo Corona vírus *Disease-19* (COVID-19). Em que, a partir do ano de 2020 as sociedades mundiais precisaram se reorganizar diante do aparecimento desse vírus, e assim, foi rompida o paradigma da presencialidade física dos corpos por conta do isolamento social, orientação dada como algo que evitaria o contágio dessa doença; diante disso, a realidade virtual ficou mais atenuante e presente na nossa realidade. Logo, nesse cenário, a crítica não acompanhou as mudanças que ocorreram, e assim, para que de fato houvesse uma visão crítica e transformadora da realidade, não haveria a reprodução dos mesmos pensamentos e opiniões reprisadas.

Nesse sentido, Duarte (2011) afirma que o “aprender a aprender” foi criado inicialmente na intenção de superar a educação tradicional, contudo, funcionou como instrumento das classes favorecidas a fim de manter seus benefícios particulares. Assim, Duarte (1996) cita Saviani quando o mesmo retrata que a pedagogia do “aprender a aprender” rebaixou o nível de ensino oferecido às classes populares, pois estes ficaram restritos à educação profissionalizante.

À vista disso, a relação que o PPI procura estabelecer com seus internos não é fiel ao que realmente se procura transmitir. Ao tratar da pedagogia “aprender a aprender”, explicita que esse processo pedagógico “(...) inclui igualmente o polo da extensão universitária, aquele que se desenvolve em parcerias com grupos sociais no contexto da sociedade que integra cidadãos. Trata-se do ensino e da pesquisa articulados com as demandas sociais” (PPI, 2011, p. 23). Porém, da mesma forma que delimita esses aspectos, não embasa teoricamente o conceito ou a própria teoria, o que não fundamenta e não cristaliza o que se pretende praticar com essas ações; são informações soltas, sem respaldo e consistência.

Portanto, diante das análises, é possível supor que uma das dificuldades de se delimitar de fato o que seja essa formação crítica e interventora na sociedade deve-se a falta da própria identidade da UEG e que não é expressa, de forma clara, no PPI. No documento, a universidade fundamenta a sua criação como sendo uma das

(...) políticas de desenvolvimento e transformação da realidade socioeconômica do estado por contribuir, em especial, para a melhoria da qualidade de vida da população; por produzir conhecimento científico novo; na formação profissional dos jovens goianos; na valorização do magistério e qualificação profissionais docentes para as redes de ensino; para os municípios se tornarem mais atrativos aos investimentos, em especial, onde existem Unidades Universitárias; e na ampliação de oferta de serviços técnicos especializados da economia; dentre outros aspectos. (PPI, 2011, p.11).

Desse modo, a UEG produz ou reproduz os conhecimentos da sociedade? Que teoria a UEG quer embasar a prática dos discentes? De onde vem e para onde vai essa formação? Por isso, é possível afirmar que o “aprender a aprender” retratado com ênfase no PPI, não torna o indivíduo crítico, mas afasta o aluno do saber objetivo e rebaixa o professor a um papel insignificante no processo de aprendizagem. Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica, faz com que o professor seja mediador na aquisição do saber construído historicamente, aproximando o aluno da verdade, não de maneira imposta, mas de modo que a apropriação seja significativa, promovendo a compreensão do conteúdo (DUARTE, 1996). Logo,

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Diante de todas as análises evidenciadas nas páginas anteriores, em que momento a Educação Física se finda? O que o “novo paradigma” e a concepção do “aprender a aprender” interferem na maneira pela qual a Educação Física é ensinada para que haja através dela (e dos estudantes que cursam a licenciatura) uma transformação social? Veremos logo adiante.

CAPÍTULO 3:

NOÇÕES DE CULTURA E CORPO DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UEG

A cultura foi a própria condição de sobrevivência da espécie. Portanto, pode-se dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural.
(Jocimar Daolio)

No tópico de análise anterior, apresentei algumas noções acerca da formação descritas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEG. No atual, tendo por inspiração a ideia de aprofundarmos na influência desse documento para a comunidade da UEG, focalizo no processo de desenvolvimento da cultura e do corpo - pensando na maneira pela qual são abordados - a fim de refletirmos sobre o papel do conhecimento que a cultura corporal pode proporcionar a partir de uma visão que o PPI (não) aponta.

Antes disso, vale a pena descrever e analisar como o debate sobre a Cultura Corporal (de movimento) se configura no âmbito da produção intelectual e da prática pedagógica da EF brasileira. Assim sendo, as noções de Paradigma, bem como a de Materialismo Histórico e Dialético, são fundamentais para pensar o campo da Educação Física brasileira, sobretudo a partir da década de 1980, quando ela passou a criticar o paradigma da aptidão física. De tal modo, a criação do termo “Cultura Corporal” foi ancorada nas perspectivas críticas marxistas e contribuíram para lançar um novo olhar para o corpo. Dentre as perspectivas críticas, destacam-se a Crítica Emancipatória e a Crítico Superadora. A partir de agora, daremos ênfase à segunda por acreditar que ela tentou ser mais fiel a noção Materialista tratada até agora, sobretudo quando defendeu a “Cultura Corporal” como objeto da Educação Física escolar. Feito isso, vale a pena também dialogar sobre a “Cultura Corporal de Movimento”, termo que ganha em Bracht (1999) uma reorganização e um sentido mais amplo.

Ao passo que, tanto a Crítica Emancipatória quanto a Crítica Superadora refletem a concepção do corpo na sociedade moderna e se posicionam de maneira crítica nesse sentido. Com o objetivo de pensar em uma disciplina escolar, ambas vão contra o pensamento da aptidão física, a qual é baseada em fundamentos biologistas para educar o homem forte e ágil para disputar a livre concorrência capitalista; além de defenderem questões históricas e culturais no ensino da Educação Física. Nesse sentido, a abordagem Crítica-Superadora busca o alinhamento entre o objeto de ensino e o objeto da pesquisa, sendo representada pela

“Cultura Corporal”. Portanto, é uma Metodologia a qual trata da totalidade, mas que ao mesmo tempo, esmiúça a singularidade de cada prática dela; além de, também, classificar, de forma geral, a “Cultura Corporal” como expressão do corpo, categorizada como Linguagem social e histórica (GHIDETTI; RODRIGUES, 2020).

Dessa forma, a Concepção teórica e metodológica que é expressa pela Crítico-Superadora, aborda uma perspectiva histórica e crítica, em que, se reconhece os limites da escola, suas contradições e possibilidades; assume também que, através do ensino, a escola cumpre seu papel social na transmissão de conhecimentos, conduzindo à práxis educacional que, por sua vez, relaciona-se na socialização do saber escolar e na dialética entre teoria e prática.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

A abordagem Crítico-Superadora, preza por uma aprendizagem que vá além de elementos que envolvam os princípios técnicos e táticos, englobando, dessa forma, o “como ensinar”, de maneira crítica e reflexiva. Esta está associada a um ensino que valoriza o resgate histórico e a contextualização dos fatos, a fim de adquirir os conhecimentos. Logo, “esta abordagem levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação”. (DARIDO, 2001, p. 62). Portanto, faz-se necessário destacar que a produção no decorrer da humanidade possui determinadas fases, além das mudanças ao longo do tempo que nos permite adquirir um papel importante nas transformações que a sociedade vivencia, como seres participantes.

Destarte, a abordagem Crítico-Superadora busca uma perspectiva ligada à cultura corporal, a qual visa à aprendizagem da expressão corporal como linguagem. Assim, os conteúdos da Educação Física são demonstrações da linguagem e expressão corporal; a partir dos elementos da cultura corporal do movimento, contribuem na formação de pessoas autoconfiantes e criativas, utilizando dos jogos, esportes, lutas, ginástica e dança. Neste sentido, a Educação Física vale-se da criatividade como encaminhamento metodológico, o qual conduz o discente a elaborar sua percepção na interação com o professor e com os colegas.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da

história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Nessa mesma visão, colocam-se os movimentos do corpo como emissores de expressões, compostos por elementos históricos, étnicos, filosóficos e políticos; por isso, a Educação Física deve ser ressaltada, como sendo uma área com sentido e significado, direcionada, também, para a dimensão da cultura do movimento humano. Dessa maneira, é imprescindível dizer que as práticas corporais, não se aprendem apenas praticando-as, mas também através da cultura, da política, dos valores sociais e pessoais de cada praticante. Enfim, o professor de Educação Física, utilizando as práticas da cultura corporal, possui forte ferramenta em mãos, o que lhe permite atingir a realidade cotidiana e social dos alunos. A Educação Física é uma disciplina que abrange diferentes formas da Cultura Corporal, que possibilita sua influência nos vários momentos da vida dos discentes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo Bregolato (2006), numa perspectiva ampla da formação do ser humano, os conteúdos da Educação Física escolar, trabalhados de forma integrada, se desenvolvem em três dimensões: a) Práticas dos Movimentos Corporais - elementos que possibilitam várias formas de linguagens e expressões corporais; b) Contextualização Teórica - o estudo contextualizado viabiliza a consciência do que, como e por que das práticas dos movimentos realizados, e a ligação deles com o todo (pessoas, sentimentos, trabalho, natureza etc); c) Princípios de Valores e Atitudes – tais conteúdos estão voltados a princípios educacionais que exteriorizem condutas na formação de sujeitos na construção de um mundo mais harmonioso. Nesse sentido, ao buscar uma perspectiva que englobe elementos sociais, culturais e históricos, Daolio (1995), ressalta que é por meio da cultura corporal, que o homem desenvolve o aprendizado intelectual, pois adquire cultura junto a suas expressões corporais.

O homem só chegou ao seu estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural, de apropriação, de comportamentos e atitudes que, inclusive, foram transformando o seu componente biológico. Não é possível desvincular o homem da cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. (DAOLIO, 1997 apud SOUZA; NUNES; DI GIULIO, 2013, p. 6098).

A técnica é importante, mas seu ensino pressupõe reflexões. Compreender a realidade da Educação Física na atualidade expande a análise sobre sua construção ao longo da história,

discutindo seus reais objetivos, de acordo com cada época. Portanto, não cabe trabalhar os conteúdos da Educação Física nesta perspectiva; é necessário não observar as práticas corporais como um fim em si mesmo, mas destacar a ruptura com essa lógica e pensar na articulação delas com as demais esferas da sociedade. Logo, essa é uma proposta crítica da Educação Física, instituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, permeados pelas relações sociais, conectados com vivências e saberes, que auxiliam no desenvolvimento dos alunos, atuando nas condições cognitivas e sócio-afetivas.

A outra proposta de pedagogia crítica que diverge do aspecto sobre a desaprovação da aptidão física, como a “Cultura Corporal”, é a Crítico-Emancipatória, de Elenor Kunz, trazendo o conceito de “Cultura Corporal de Movimento”, sendo este como objeto específico que compõe a Educação Física e possui como base a Fenomenologia. Dessa forma, o que essa proposta difere do Coletivo de Autores, é: “[...] o corpo não aparece como substrato do processo de conscientização, porém, ainda partilha da crítica ao caráter ideológico do esporte e como essa manifestação, se não tratada, ‘colonizaria’ a cultura de movimento do Brasil” (GHIDETTI; RODRIGUES, 2020, p. 6).

Dessa forma, para Valter Bracht, a especificidade da Educação Física se deve ao fato do movimento corporal, porém não o movimento humano em si, mas um que possui determinado sentido e significado; movimento tal que atribui valor a um contexto histórico e cultural específico. Assim, para a Educação Física, os movimentos significativos seriam os exercícios de Ginástica, a Dança, os Jogos, etc (LIMA, 1999). Nesse sentido, em sua obra “Educação Física e Ciência - cenas de um casamento (in)feliz” (1999), Bracht ressalta que o corpo sofre diversas intervenções, tendo como finalidade, se adaptar às exigências das formas sociais de organização, produção e reprodução da vida, e daí advém às concepções de corpo produtivo, saudável, domável e dócil: “O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão” (BRACHT, 1999, p. 72). Nesse sentido, ainda notamos esse déficit da dignidade do corpo, dentro do documento do PPI.

Ainda nessa obra - e também no Coletivo de Autores, 2012 - Bracht (1999) tece diversas críticas com relação à noção de cultura corporal; uma delas está relacionada com a própria ação do “movimentar-se”, a qual, a Educação Física, a partir do Coletivo de Autores (1992), reforça um discurso sobre o movimento, porém, retirando-o do centro da ação pedagógica. Nesse contexto, o autor diz que estamos vivenciando um momento de encruzilhada e nesse sentido, como culturalizar o corpo sem desnaturalizá-lo?

Parece-me que aqui a Educação Física é levada a uma encruzilhada ou mesmo um paradoxo: racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que “resiste às palavras”, ou dito de outra forma, não é possível pedagogizá-las por via da sua descrição científica; fogem ao controle, à previsão (da ciência); são, de certa forma, únicas, singulares (BRACHT, 1999, p. 51-52).

Sendo assim, Bracht (1999) discorre sobre as críticas relacionadas ao “movimentar-se”, com relação à impossibilidade de somente, criticar o movimento, como sendo algo externo e distante, com um discurso apenas teórico. De acordo com essa crítica, o autor enfatiza que é necessário levarmos o movimento humano para uma análise a partir de questões da dimensão estética, valorizando assim, o conceito de linguagem que o corpo e o movimento estabelecem. Desse modo, “para Bracht, o ético e o estético foram ‘sempre’ alijados do âmbito da ‘ciência’ e remetidos para o decisionismo subjetivista ou a uma disciplina específica da filosofia e/ou para as expressões artísticas” (LIMA, 1999, p. 90).

Dessa maneira, Homero Lima (1999) destaca que Bracht possui como preocupação, encontrar uma única problemática que unifique as Vertentes Científica e Pedagógica. Assim, a problemática encontrada pelo autor, foi a do “movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem” (LIMA, 1999, p. 98). Nesse cenário, Bracht desenvolveu uma “fenomenologia/hermenêutica do movimento”, a qual negou o uso da expressão “epistemologia”, já que ela “está excessivamente comprometida com uma postura racionalista no sentido cognitivista, que não abre espaço para a ampliação do conceito de verdade” (BRACHT, 1999, p. 53).

É importante ressaltar que Bracht (1999) procura uma mudança na concepção de corpo como ser social, podendo anunciar os movimentos sócio históricos mais amplos, que é o interesse das pedagogias progressistas, as quais almejam uma sociedade alternativa. Dessa forma, o autor enfatiza a necessidade de fazer uma busca de leituras adequadas sobre a política do corpo e sobre a história dele, para que se articule com um projeto alternativo concretizável (GHIDETTI; RODRIGUES, 2020).

Por fim, de acordo com a abordagem Crítico-Emancipatória, tendo uma visão de ensino crítico - na Educação Física - esta deve levar em consideração uma educação estética, a qual procura a compreensão de forma a especular um caminho que busca as práticas corporais atrelando os mecanismos racionais àqueles valores e preferências que determinam a relação que o indivíduo possui com o mundo. Dessa forma, a questão não é substituir a prática

pelo conteúdo, ou vice-versa, mas não descaracterizar o objeto e a especificidade da Educação Física, que se articulam entre a prática e a teoria.

Para tanto, estarei me baseando em trechos do próprio documento do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), prioritariamente, e também, em autores que tratam verdadeiramente sobre o novo paradigma e o papel do corpo nesse contexto, para então, analisarmos o documento do PPI. Dessa forma, logo na introdução do documento, nota-se que a UEG se consolidou, historicamente, pela sua capacidade de interação e de integração com os espaços sociais em suas áreas, como nas “de ciências humanas, ciências sociais aplicadas, tecnologias, saúde, agronegócios, dentre outras (...)” (PPI, 2011, p. 5). E assim, afirma que nunca deixará de ser essa a identidade da instituição, a qual apresenta um “alto potencial para a consolidação dos centros de excelências nas suas respectivas áreas de atuação” (p.5). Sendo assim, não há nenhuma referência que leve à noção de corpo, no documento. De acordo com as aspirações do PPI, a universidade parece não nortear e nem direcionar, de fato, a noção de corpo ou qual seria a importância deste para a formação social da identidade da instituição ou do ser humano que a compõe. Mas, qual seria essa justificativa? Por conseguinte, em seus princípios metodológicos, compreendem a educação:

(...) como um processo sócio histórico e fator de humanização dos sujeitos, as diretrizes pedagógicas na Universidade Estadual de Goiás, presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, tem por finalidade oferecer uma formação teórica sólida, que contemple tanto a formação profissional, quanto a pessoal; despertar o espírito crítico; desenvolver o conhecimento científico; a relação com o mundo das artes, a literatura; as novas tecnologias; proporcionando o conhecimento técnico-científico necessário para o desenvolvimento da subjetividade humana e a construção plena da cidadania (PPI, 2011, p. 25).

Em contrapartida ao que é apresentado no trecho acima, mesmo que tal cite o envolvimento com o “mundo das artes”, não é explícito o corpo como um meio pelo qual atingimos a cultura ou a realidade social. Desse modo, essa realidade remonta ao pensamento cartesiano de separação do corpo e mente, o qual possui como seu defensor mais conhecido René Descartes. Segundo Descartes (2016), seres humanos são compostos de dois tipos diferentes de substâncias que estão de alguma forma ligadas entre si. Por um lado, temos o corpo e fazemos parte do mundo físico. Segundo o filósofo, o corpo é uma máquina feita de carne e osso; suas articulações e tendões agem como pivôs, polias e cordas; seu coração é uma bomba e seus pulmões são foles. Porque o corpo é uma coisa física, está sujeito às leis da física e está localizado no espaço e no tempo. Assim como os humanos,

os animais também são máquinas, e seu comportamento é puramente um produto das leis mecânicas. Os seres humanos, no entanto, são os únicos que, além de corpos, também possuem mentes. De acordo com tal autor, a mente (que é idêntica à alma) é o seu eu “real”. Se caso um ser humano perder algum membro de seu corpo, seu mecanismo corporal estará comprometido, mas ele ainda é uma pessoa tão completa quanto antes. Porém, se perder sua mente, não será mais você, deixará de existir (DESCARTES, 2016).

Isto posto, essa percepção de Descartes pode ser chamada de dualismo mente-corpo ou dualismo psicofísico. Como tal pensador criou uma versão clássica dessa posição, também é comumente referida, como dualismo cartesiano. Através desse pensamento, Descartes mostra que tanto o corpo como a mente, possuem características diferentes e, portanto, são tipos diferentes de realidades. Sendo assim,

De uma forma muito geral e, até certo ponto, consensual entre os especialistas, o dualismo cartesiano é uma expressão que se refere à sua concepção de que a mente e o corpo são duas substâncias distintas, ou seja, duas realidades absolutamente diferentes, independentes entre si (embora possam agir uma sobre a outra), que podem existir separadamente e que podem - e devem - ser compreendidas e explicadas por princípios e conceitos totalmente independentes. Em termos mais técnicos e próprios à filosofia cartesiana, essa expressão refere-se à tese da distinção real entre a mente e o corpo (LEVY, 2010, p. 87).

Atrelada a essa discussão, podemos refletir sobre o paralelo já realizado no primeiro capítulo dessa pesquisa, em que, tratamos da empiria e da razão. Dessa forma, a primeira busca a experiência como fonte do conhecimento, não acreditam na intuição nem que indivíduos possuem conhecimentos inatos; além de que baseiam o conhecimento na experiência e experimentação, e seus princípios estão baseados na indução e nas experiências sensoriais. Já o racionalismo, se baseia na afirmação de que a razão é a fonte primária do conhecimento humano, acreditam na intuição, creem que os indivíduos possuem conhecimentos inatos, além de que esses conhecimentos são sustentados no uso da razão e da lógica; os principais focos do racionalismo estão da dedução, no conhecimento inato e na razão (BEZERRA, 2021).

Claramente, as evidências que o PPI levanta, se fundamentam no racionalismo atrelado à formação dos cidadãos que atuarão nessa sociedade e na realidade goiana (e nacional). Contudo, a palavra “razão” não é citada nenhuma vez no documento; o que nos leva a pensar que ele se pauta mais pelo senso comum do que pelo embasamento teórico sobre o qual os alunos, professores e todos os funcionários da UEG se norteiam. Logo, que

perspectiva é levantada no PPI - a qual está mais próxima ao senso comum - relacionada às questões superficiais, do que da própria ciência e explicação dos termos? O leitor compreenderia essa visão racionalista⁶ na formação dos membros da comunidade “UEGana”, sem saber o que isso significa? Verifica-se, então, uma contradição dentro do documento: ao passo que é registrada a visão da UEG sendo ela “(...) c. formadora de profissionais da educação focados no contexto atual; (...) e. formar universitários competentes, íntegros e preparados para a busca de soluções dos problemas sociais.” (PPI, 2011, p. 10), ele deixa claro que a construção do contexto atual seria a “Sociedade do Conhecimento”, mas que ainda nessa perspectiva, o corpo é considerado de forma dissociada da mente, mantendo assim uma formação fragmentada dos discentes que atuarão nessa sociedade.

Nesse contexto, o ser humano, deve ser compreendido a partir de uma visão que perceba a sua profunda inter-relação com tudo aquilo que lhe cerca, assim, o ser humano é incapaz de viver isolado do mundo ou de sua realidade (seja goiana, brasileira ou mundial). Logo, ele está inserido dentro de uma amplitude de dimensões, que são interdependentes do ser humano, e assim, o cidadão é uma totalidade, ou seja, corpo e espírito; algo indissociável (AHLERT, 2011).

Nesse sentido, o que esse “novo paradigma” - esmiuçado no primeiro tópico de análise desse segundo capítulo - diz respeito sobre o corpo e sua inserção na sociedade e na dinâmica de fundamentação para tal? De acordo com o PPI, para que a relação entre os vários graus de ensino seja alicerçada, há uma necessidade de

(...) pensar-se o sistema como um todo, evitando a dispersão de energia na aplicação de medidas isoladas, em que se fragiliza a dimensão do conjunto; possibilita a percepção da dinamicidade do processo, configurando a educação como um processo não-linear, projetando-se no sentido da intercomplementariedade, estabelecendo relações dialógicas em que se ampliam os espaços públicos de negociação dos significados construídos em cada campo (PPI, 2011, p. 21).

Essa visão de uma educação total, ampla, geral e de “intercomplementariedade”, não enquadra o corpo dentro de uma sociedade que pensa o sistema como sendo integral? Dessa forma, segundo Pereira (2000, p. 42), o corpo é a expressão síntese de todas as dimensões da sociedade, assim sendo, construída a partir de gestos pessoais, pois cada um possui sua particularidade e originalidade própria para estar e se comportar em sociedade. Logo, é

⁶ Em vista disto, compreendemos que existem diferentes visões teóricas sobre a razão e os elementos que a envolvem.

preciso refletir sobre o corpo, não como algo mecânico, independente, mas na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: mental, emocional, estético, religioso, etc. Em outras palavras, deve considerar o ser humano em sua complexidade, que interage e é independente com o todo mais amplo que o cerca (PEREIRA, 2000).

Essa situação mencionada, não deve ser visualizada somente para o curso de Educação Física, sendo pela licenciatura ou pelo bacharelado, mas sim, em todas as áreas que consideram o corpo como um elemento fundamental de sua prática. Dessa forma, ao trabalhar com o corpo, em diversas áreas do conhecimento, é necessário que reflitamos que não devemos isolar as partes mente e corpo, do ser humano, partindo do pressuposto de que somente a razão - tomando essa atitude como verdadeira - deve direcionar a prática segregacionista em suas determinadas áreas.

Tendo em vista essa percepção a qual deveria pautar o PPI, a não reflexão sobre a inclusão do corpo foi tão dispensável que inseriram 4 vezes a palavra “corpo”, no documento, a qual, seus sentidos se remetiam ou ao “corpo docente” ou “corpo administrativo”. Isto posto, a visão de “novo paradigma” levantada no documento, a qual, estando diante deste, deve buscar a efetivação da “(...) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em cada disciplina, área de estudo e de trabalho acadêmicos – ao lado de uma política institucional de formação contínua e continuada, de seus docentes e discentes e que preconize essa integração” (PPI, 2011, p.30), não embasa e não se interessa em valorizar e dar importância a esse aspecto fundamental que consiste o ser humano, tanto de forma particular quanto coletiva, em sociedade.

Por conseguinte, é nítida a contradição levantada no PPI, já que o mesmo preza pelos valores do “novo paradigma”, mas que não evidenciam suas reais características. Assim, o modelo cartesiano (dualista) de pensar o corpo dissociado do todo, remete a um distanciamento do que a “evolução epistemológica” diz respeito sobre essa relação. Sendo assim, esse ponto de análise aqui levantado, nos leva a uma reflexão sobre a perpetuação de uma fragmentação do ensino na universidade, além de reforçar concepções ultrapassadas de sociedade e educação.

Destarte, assim como citado anteriormente, a forma pela qual a palavra “corpo” é citada no PPI, se caracteriza como superficial e dentro de um contexto não relevante tanto para a área da Educação Física quanto para outras que possuem o corpo como objeto de estudo, sendo: fisioterapia, farmácia, nutrição, biomedicina, fonoaudiologia, ciências biológicas, dentre outras. Como tal, a palavra “cultura”, embora citada diversas vezes, não é

abordada de maneira reflexiva e nem embasada sistematicamente em conhecimentos científicos. Ainda, a expressão “cultura corporal”, da mesma forma, não é citada nenhuma vez no documento. Nesse sentido, é explícito que a universidade, expressa no documento, possui uma visão direcionada unicamente à razão; seja tratando sobre o corpo, cultura ou cultura corporal, a intenção do PPI é embasar toda a conduta da universidade na razão, sem examinar o papel do corpo na sociedade e na cultura a qual faz parte.

Com isso, como bem ressaltou Bungenstab (2020), a produção científica da Educação Física brasileira observou a presença de um dualismo na área que, historicamente, fez o corpo - e o movimento - ser visto majoritariamente pelo seu aparato biológico/psicológico que tinha como foco principal a melhoria da preparação física, o ensino da técnica e o desenvolvimento motor. No entanto, no fim do século XX, diversos autores usaram a inserção da ideia de cultura para pensar o corpo como elemento fundante do movimento humano. Tal fato trouxe novos elementos de criticidade e emancipação, fazendo com que o corpo assumisse lugar importante na relação com o conhecimento.

Destacamos aqui, então, outra contradição que o PPI evidencia, já que o documento se compromete em explicitar que a abordagem “(...) dos conceitos estruturantes e específicos de uma área qualquer requer não só o seu domínio histórico e epistemológico, mas também a explicitação de seus elos com o contexto atual, com suas perspectivas futuras e com as demais áreas, permeadas por um posicionamento, (...)” (PPI, 2011, p. 35). E que contraditoriamente, não considera o corpo como elemento essencial para pensá-lo enquanto espaço estruturante da vida e das relações.

Portanto, de forma contrária a que é pensada no documento - tratando de forma ausente do corpo histórico, cultural e social, quando se trata do corpo inserido nesse contexto - é necessário que retomemos a visão de corpo que de fato o novo paradigma prega. Assim sendo, nele, o ser humano é considerado completo em educação, ou seja, nós somos seres que aprendemos integralmente e não por partes e que o corpo (percepção, emoção, ação) está presente na universidade e na sociedade. Dessa maneira, o corpo é considerado como um caminho para chegar à mente, às emoções, ao espírito das pessoas; e o movimento é a base para o seu desenvolvimento interior. Logo, esse paradigma considera o corpo e assim, é exigido do ser humano, novos olhares, com relação a todos os aspectos, (relações humanas e sociais, auto conhecimento, mundo, vida, corpo e educação) de uma nova forma, não fragmentada, mas unitiva (SALLES FILHO, 2009). O que nos remete à citação anteriormente

realizada por Bracht (1999), na qual reforça a ideia do déficit da dignidade do corpo, o qual se apresenta em seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão.

Se por um lado, o campo da Educação Física já compreende o corpo como linguagem ímpar para oferecer chaves de leituras do mundo, ou seja, oportunizando aos alunos uma leitura ampliada e crítica da realidade; a outra revela a ausência do corpo, o que no PPI aparenta tratar este como lócus de intervenção, assim, não no bojo do conhecimento. Logo, segundo o Coletivo de Autores (2012), deve-se refletir sobre a capacidade de identificação dos discentes em constatar, analisar, interpretar e compreender a realidade social, a qual se apresenta como obscura e antagônica, sendo assim identificada através do movimento e das experiências que o corpo vivencia. Sendo assim, é necessária uma busca pela apropriação dos conhecimentos que possibilitarão aos educandos serem críticos, emancipados, autônomos e atuantes na sua realidade social.

Nesse sentido, segundo Daolio (1995), é por meio da cultura corporal, que o homem desenvolve o aprendizado intelectual, pois adquire cultura junto a suas expressões corporais.

O homem só chegou ao seu estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural, de apropriação, de comportamentos e atitudes que, inclusive, foram transformando o seu componente biológico. Não é possível desvincular o homem da cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. (DAOLIO, 1997 apud SOUZA; NUNES; DI GIULIO, 2013, p. 6098).

Nessa mesma perspectiva, os movimentos do corpo emitem expressões corporais, compostos por elementos históricos, étnicos, filosóficos e políticos. Portanto, qualquer objetivo que se associe ao corpo é fruto de uma dinâmica cultural particular, e só faz sentido em um determinado grupo específico; não é possível desvincular o homem de sua cultura. Assim, o corpo é uma síntese da cultura, pois expressa elementos específicos de uma determinada sociedade e o homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais. Logo, a dimensão da cultura do movimento humano emite um aprendizado intelectual, mas que transcende este, visto que o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, atingindo, então, suas expressões (DAOLIO, 1995).

Desse modo, não há dúvidas de que o meio social, cultural e econômico interfere no modo em que os indivíduos percebem e se relacionam com seus corpos. Nesse contexto, acreditamos ser essencial um posicionamento da universidade sobre o corpo, haja vista que a

defesa de um paradigma contemporâneo deve considerar o corpo como espaço para o conhecimento, ou seja, modo de se apresentar e participar do mundo.

Por conseguinte, para que continuemos a refletir sobre essa temática relacionada ao corpo, é necessário que retomemos, como base, aspectos histórico-sociais. Logo, cada sociedade, cada cultura age sobre o corpo determinando-o; e assim, constrói as particularidades do nosso próprio corpo, enfatizando determinados atributos em detrimento de outros, criando os próprios padrões da sociedade em que vivemos. É importante, ainda, salientar que os períodos que agora iremos considerar não se constituem de forma independente uns dos outros, mas vão-se encadeando uns nos outros ao longo do tempo.

Nesse contexto, a idealização do corpo, com relação à Grécia Antiga, era de ser visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado; o corpo era considerado atraente e ainda, era tido como uma referência. O corpo nu era um objeto de admiração, expressão e a sua exibição representava saúde; os gregos apreciavam a beleza de um corpo saudável e bem proporcionado. O corpo grego era valorizado pela saúde, capacidade atlética e fertilidade e assim, cada idade possuía sua própria beleza, e o conjunto do físico, estético e intelecto, parte de uma busca para a perfeição, a qual, o corpo belo era tão fundamental quanto uma mente brilhante (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Para mais, esse objeto de admiração, era lapidado e moldado em ginásios, essenciais nas polis gregas, e que acabavam por ser mostrados, diversas vezes, nos Jogos Olímpicos. Logo, o pudor físico era desconhecido pelo grego; o corpo representava a criatividade dos deuses e como tal, deveria ser exibido, treinado, adestrado, perfumado e referenciado, pronto a despertar admiração aos demais. Saliente-se que, através desta forma idealizada de pensar e viver o corpo se definem também formas de estar na sociedade e princípios filosóficos e sociais que buscam como sentido primordial, no olhar, no espelho, como fundamentais para o funcionamento de uma sociedade (CUNHA, 2004).

De acordo com Foucault (1994), nos séculos primeiro e segundo, os filósofos frisavam a necessidade dos indivíduos terem cuidado consigo mesmos, pois seria dessa forma que alcançariam uma vida plena. Assim, os gregos cuidavam tanto do corpo como da alma, realizando a leitura, as meditações e regimes rigorosos de atividade física e dietas. Ressalva, ainda, que esse cuidar de si provocou no mundo helenístico e romano um individualismo, no sentido em que as pessoas valorizavam as regras de condutas pessoais e voltava-se para os próprios interesses, tornando-se menos dependentes uns dos outros e mais subordinadas a si

mesmas; instaura-se então o que Foucault chama de cultura de si (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Sendo assim, nos períodos posteriores, as representações do corpo adquiriram outras dimensões, subjugando-o a temas que potencializavam as questões místicas e religiosas (Gombrich, 1999 in Pelegrini, 2006). Logo, com o cristianismo assiste-se a uma nova percepção de corpo: o corpo passa da expressão da beleza para fonte de pecado, passa a ser ilegítimo. O cristianismo e a teologia por muito tempo foram reservados na interpretação, crítica e transformação das imagens veiculadas do corpo; uma das razões será porque o cristianismo possui uma história própria e de difícil relação com o corpo. Durante muito tempo foi central a espiritualização e o controle de tudo o que é material; e foi Santo Agostinho (o bispo de Hipona, a Tunísia de hoje) quem lançou o mais pesado manto da vergonha sobre a nudez do paganismo (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Nesse contexto, tal como nos mostram os trabalhos de Michel Foucault (1994), a experiência religiosa de uma época e a sua história social constrói uma espécie de código sutil, que restringe certas formas de vivências na sociedade, e estimula e transforma outras, em sentido amplo, o contexto social, modificando não apenas a tensão ou diferença entre espaço público e o privado, mas também a relação com a natureza e desta com a cultura. Logo, o corpo no cristianismo era uma representação do desprezo e mortificação do corpo - o corpo paradoxal.

Na Idade Média o corpo serviu, mais uma vez, como instrumento de consolidação das relações sociais. A característica majoritariamente agrária da sociedade feudal justificava o poder da presença corporal sobre a vida quotidiana; características físicas como a altura, a cor da pele e peso corporal, associadas ao vínculo que o indivíduo mantinha com a terra, eram determinantes na distribuição das funções sociais. Dessa maneira, o cristianismo dominou durante a Idade Média, influenciando, portanto, as noções e vivências de corpo da época; a união da Igreja e Monarquia trouxe maior rigidez dos valores morais e uma nova percepção de corpo. Assim, para o cristianismo, o corpo sempre teve uma característica de fé, sendo esse corpo: crucificado, glorificado e assim, comungado por todos os cristãos (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Encontramos, assim, uma visão dupla do corpo durante o período da Idade Média, que se prende essencialmente na forma como encara o corpo feminino. De fato, embora ambas as noções de corpo estejam ligadas ao mundo material, a versão feudal, ligada aos princípios cristãos, considera isso bastante negativo - daí a persistência das mulheres em viver uma vida

religiosa e em transcender o corpo material. Por outro lado, numa versão mais popular, da poesia trovadoresca e do amor cortês, o valor da mulher é alavancado, havia um corpo a exaltar, objeto de experiências que o libertam (CUNHA, 2004; TUCHERMAN, 2004).

Finalmente, e no que se refere ao corpo, de meados da Idade Média até ao final do século XVIII, não parece haver uma modificação profunda do seu significado, o que não indica que não tenha sido submetida a diferentes vivências e movimentos. O Cristianismo, assim, por possuir uma história difícil e paradoxal na sua relação com o corpo, foi, por muito tempo, reticente na interpretação, crítica e transformação destas imagens duplamente globalizadas do corpo, independentemente e para além do discurso do pecado e do controle do corpo, este é um tema essencial da teologia e da espiritualidade cristã.

Já na Era Moderna - no Renascimento - as ações humanas passaram a ser conduzidas pelo método científico; logo, começa a haver uma maior preocupação com a liberdade do ser humano e a concepção de corpo é consequência disso. O avanço científico e técnico produziu, nos indivíduos do período moderno, um apreço sobre o uso da razão científica como única forma de conhecimento (Pelegri, 2006). O corpo, agora sob um olhar “científico”, serviu de objeto de estudos e experiências durante esse período, passando, assim, do teocentrismo ao antropocentrismo. O ideal renascentista culminou no corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatômico e biomecânico (GAYA, 2005).

Dessa maneira, a obtenção do corpo sadio dominava o indivíduo: a prática física domava a vontade, contribuindo para tornar o praticante submisso ao Estado (Pelegri, 2006). Assim sendo, no século XVIII, também os ideais iluministas acabaram por acentuar a depreciação do corpo, dissociando-o da alma, retomando a dicotomia corpo-alma, arquitetada na antiguidade clássica. O pensamento iluminista negou a vivência sensorial e corporal, atribuindo ao corpo um plano inferior. Paralelamente à isto, as necessidades de manipulação e domínio do corpo concorreram para a delimitação do Homem como ser moldável e passível de exploração. O corpo passa a servir a razão (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Nesse sentido, a forma de produção do sistema capitalista, a partir do século XVII, causou uma mudança drástica nas relações com os trabalhadores. Logo, com o início da revolução industrial, a divisão técnica do trabalho acabou por reduzir o trabalho a uma simples ação fisiológica, desprovida de criatividade (o trabalho em série). Em consequência, o ser humano é colocado ao serviço da economia e da produção, gerando um corpo produtor que, portanto, precisa ter saúde para melhor produzir e precisa adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir (ROSÁRIO, 2006).

À vista disso, o corpo não se revela apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também enquanto fator social, psicológico, cultural, religioso. Está dentro da vida cotidiana, nas relações, é um meio de comunicação, pois através de sinais ligados à linguagem, gestos, roupas, instituições às quais pertencemos permite a nossa comunicação com o outro (BRAUNSTEIN & PÉPIN, 1999). Como exposto, não há sociedade que não modifique, de alguma forma, o corpo; assim, cada uma produzirá determinado tipo de corpo, que servirá como representação da identidade grupal (PAIM & STREY, 2004). Dessa forma, hoje se vive a revolução do corpo, valores relativos à: saúde, alimentação, beleza, lazer, higiene, exercício físico; e assim, têm reorientado um conjunto de comportamentos na sociedade, imprimindo um novo estilo de vida que diz respeito à experiência do corpo. Logo, a nossa existência corporal está embutida num contexto, relacional e cultural, sendo este o canal pelo qual as nossas relações são construídas e vivenciadas.

Atualmente, segundo Nóbrega, Mendes e Gleyse (2016) a compreensão sobre a temática do corpo no Brasil, abarca delineamentos epistemológicos, notadamente no diálogo com as ciências humanas, o qual suscitou nesse campo nas últimas décadas. No cenário brasileiro, por um lado, a influência da concepção biologista foi importante para superar a lógica esportivizante, muitas vezes dada à área da Educação Física, mas por outro lado também se pautou numa lógica “psicologizante”. Notam-se, então, dois extremos.

Nesse contexto, para a Educação Física, a pluralidade epistemológica da área, contribui para a desnaturalização do corpo humano. Nota-se que alguns pesquisadores, buscam superar o modelo teórico do esporte de alto rendimento pela forte influência desses sobre as práticas da Educação Física escolar. Entretanto, apesar de algumas semelhanças, a construção dos discursos que caminham na contramão da compreensão mecanicista de corpo e do dualismo corpo e mente é diferenciada e tem suas especificidades (NÓBREGA; MENDES; GLEYSE, 2016).

Destarte, o corpo pode ser considerado como a sua utilização na sociedade contemporânea, dimensionado pela convivência, por vezes conflituosa, com as novas tecnologias de transformação corporal e produção de subjetividades. Desse modo, podemos considerar a realidade do corpo expressa através dos discursos produzidos por diferentes instituições sociais, observando-se o modo como influenciaram e influenciam a experiência vivida. Assim,

O corpo é tematizado pela Religião, pela Filosofia, pela Ciência, pela Educação e pela Arte, fazendo-se presente, de diversas formas, no

pensamento e na cultura de um modo geral. Ao corpo se atribuem valores como corpo-objeto, corpo-mercadoria, corpo-pecado, corpo-sujeito, corpo-prótese, enfim, cada época constrói o seu próprio modelo de corpo, embora sempre esteja em contato com os modelos anteriores. (NÓBREGA, 2001, p. 1).

Posto isto, atualmente, o corpo está atrelado a uma complexa rede de investimentos: publicidade, medicina e diferentes técnicas corporais, como a ginástica. Somam-se a esse contexto, as possibilidades colocadas pelas tecnologias do corpo, imagens da mídia e outros universos referenciais. Assim, uma nova cultura do consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a importância da aparência e do visual. Essas imagens de corpo são divulgadas pelos meios de comunicação de massa e mídia eletrônica, exigindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras preocupações com a imagem e a auto expressão, uma exposição sem limites do corpo (*corpo-outdoor*) (NÓBREGA, 2001).

Logo, a área das ciências sociais elaboraram certo saber sobre o corpo, interpretando a realidade social sob diferentes aspectos. O corpo nas análises sociológicas apresenta não só aspectos de conformidade, mas também de transgressão da ordem vigente, como mostram as análises de Foucault, sobre a materialidade do saber/poder e o corpo disciplinado; as análises de Nobeit Elias sobre o corpo civilizado e o controle sobre as emoções e os instintos. A ordem corpórea está repleta de rituais simbólicos, tecnologias disciplinares, códigos de etiquetas, entre outros aspectos que visam à conformidade do corpo (WILLIAM E BENDELOW, 1998).

A Educação Física ao ater-se a cultura de movimentos coloca-se nesse espaço de produção de subjetividades, havendo a necessidade de resignificar suas práticas. Para tanto, a reflexão sobre os saberes produzidos sobre o corpo nos orienta em busca de novas formas de organização dos discursos e práticas em todas as áreas que englobam o corpo como sua especificidade. Esta reflexão, de natureza epistemológica, abrange a leitura do corpo em movimento a partir dos campos ontológico, ético, lógico, metodológico e estético (NÓBREGA, 2001).

Essas possibilidades podem se concretizar nas dimensões do fazer, compreender e apreciar a linguagem do corpo em movimento, através da dança, do esporte, do jogo, ou em outras expressões do humano que, ao movimentar-se, cria realidades distintas, a partir dos elementos da cultura como articuladora de identidades. Como instituição social, a Educação Física elabora discursos e práticas sobre o corpo, sendo necessário dar atenção para o fato de

que nos significados ou usos do corpo, as sociedades concretizam suas formas de existência e suas práticas de condicionamento, supressão ou afirmação da vida. Compreendemos que este cenário epistemológico (lógico, ontológico, metodológico, estético e ético) configura-se como um vasto campo de pesquisa e intervenção na Educação Física, sobretudo ao se questionar sobre os discursos, instituições e práticas sociais feitas "em nome do corpo" e sobre o modo como os reproduzimos (discursos e práticas) e como, a partir deles, criamos ou recriamos nossos discursos e práticas pessoais (NÓBREGA, 2001).

Desse modo, faz-se necessário um agir cultural, devendo ser a cultura do movimento uma práxis de libertação na formação do ser social em humanização. O sentido conferido à cultura do movimento é, portanto, fundado na determinação do contexto histórico-cultural (BRACHT, 1992). Nesse sentido, conforme elucidam Bracht (1999) e Vargas e Moreira (2012), a busca por uma nova racionalidade da Educação Física culmina-se na mudança do imaginário social sobre o corpo e sua práxis, agindo na superação da dicotomia mente/corpo e sujeito/objeto (ABREU; SABÓIA; NOBREGA, 2019).

Por fim, tendo em vista todo o diálogo acerca do corpo aqui explícito, há uma necessidade extrema para que o documento que rege toda a universidade, o PPI, considere o corpo como um lugar ativo na sociedade, buscando assim se inteirar sobre a influência do mesmo na construção das mentalidades tanto dos profissionais, que trabalham na instituição, (como os docentes) quanto para os alunos. Entretanto, não somente para a área da Educação Física, mas sim, em todo o âmbito social, cultural e histórico, atrelando assim, o corpo como sinônimo de identidade e significado em meio à nossa comunidade - no caso, "UEGana".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos relacionados ao Empirismo, Racionalismo e o Materialismo Histórico Dialético, acreditamos que esses primeiros caminhos trilhados - conceituais - são de fundamental importância para que analisássemos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e assim, estudássemos sob a ótica epistemológica antes de afirmarmos quaisquer conhecimentos sobre as suas consequências no regimento da UEG, especialmente no curso de Licenciatura em Educação Física, do Campus ESEFFEGO.

O estudo sobre Empirismo e Racionalismo foi importante para que identificássemos o alicerce levantado nos pensamentos daqueles que estão envolvidos no processo de construção dos pareceres do PPI. Com efeito, concluímos que a noção da perspectiva em tal documento é baseada no Racionalismo e pautada na concepção filosófica do Materialismo Histórico e Dialético, ligada à Marx e a Engels. Tal descoberta só foi possível através do estudo realizado sobre Paradigma, para que consolidássemos em quais aspectos ele se baseia. Como resultado da leitura feita, e ao pensarmos sobre, especificamente, o curso de Licenciatura em Educação Física, o paradigma epistemológico definido nessa instituição é a “Cultura Corporal de movimento - a prática pedagógica da Educação Física como princípio integrador”.

À vista disso, no segundo momento dessa pesquisa, capítulos 2 e 3, foi de fundamental importância que desenvolvêssemos os aspectos sobre as noções paradigmáticas do PPI, as noções de formação do documento e ainda, as noções de cultura e corpo do mesmo documento. Nesse sentido, trilhamos uma reflexão acerca da convicção explícita no PPI e concluímos que, o ensino e a prática dos docentes desta instituição devem ser o cerne das nossas discussões e modificações, levando em consideração uma visão histórico-crítica em constante reflexão para pensar perspectivas inovadoras de uma racionalidade pedagógica. Necessário é, então, (re)construir o pensamento da formação e desenvolvimento profissional docente, refletindo sobre o pertencimento (o que leva à ação, também) em torno de um agir cultural, encarando uma dada realidade como significação das relações que encenam o palco das transformações didático-pedagógicas (ABREU; SABÓIA; NOBREGA, 2019).

Em conclusão, essa pesquisa apoiada na análise documental do PPI da Universidade Estadual de Goiás, verticaliza o desenvolvimento do debate acerca da formação em que a instituição está pautada; o que concebe um espelho de suas bases e propostas diante da sociedade. Retomando à citação de Luís Figueiredo, o conhecimento inicial está pautado

sempre em questões e dúvidas, o que gera uma desconfiança; porém, a partir de todo o desenvolvimento da pesquisa, há sempre novas questões, novos saberes e pensamentos inéditos, por isso, o fim é sempre o mesmo: decepção.

Por fim, reiteramos o fato de que o documento foi construído a partir de contradições. Talvez a mais importante dela esteja relacionada à relação entre o paradigma e o corpo. Se por um lado, defende-se um novo paradigma no seio de uma sociedade do conhecimento que assenta suas formas de conhecer por meio de diferentes frentes; por outro, o corpo não se apresenta como um objeto do conhecimento que possa contribuir diante deste novo paradigma. Como tentamos demonstrar ao longo do trabalho, a produção científica do campo da Educação Física brasileira já demonstrou - e continua demonstrando - as similitudes entre a sociedade do conhecimento e o importante papel atrelado ao corpo na sociedade atual.

Em suma, o PPI da UEG e seus elaboradores precisam se atentar e inserir o corpo dentro do debate sobre o conhecimento na universidade; caso contrário, continuaremos tratando o corpo de modo deficitário como um lugar que comporta tudo, menos o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S *et al.* *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação* – Caderno Temático – Camaragibe. PE: CCS. Gráfica e Editora, 2016.
- AHLERT, Alvorí. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, v. 21, p. 219-240, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artmed Editora, 2001.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em Educação Física Escolar: *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v.19, n.1, p.35-48, Janeiro/Março, 2005.
- ANDERY, Maria Amália, et al. *Para compreender a ciência; uma perspectiva histórica* / - 6, ed. rev. e ampl. - Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.
- BARBOSA, M. R., Matos, P. M., & Costa, M. E. (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 24-34.
- BECKER, Luciana Rosa. A metodologia da pesquisa no direito e o paradigma emergente de Boaventura de Sousa Santos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, v. 10, n. 3, p. 1667-1684, 2015.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.
- BEZERRA, Juliana. Racionalismo e Empíria. Diferença, 2021. Disponível em: <<https://www.diferenca.com/racionalismo-e-empirismo/>> . Acesso em: 01 de Junho de 2021.
- BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 1, 2000.
- BRAUNSTEIN, F. & Pépin, J.F. (1999). O lugar do corpo na cultura ocidental. Lisboa: Piaget Editora.
- BRESSAN, Suimar João. Fundamentos das Ciências Sociais. 2008.
- BURCH, Sally. Sociedade da informação/sociedade do conhecimento. **Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. Desafios das palavras**. Ed. VECAM, p. 01, 2005.
- BUZZO, Amine Sales. Pedagogia do aprender a aprender: uma forma de superação de problemas ou a permanência deles. 2016.
- CARIA, Alcir de Souza. Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 2011.

Definição Fisioterapia. Crefito 3 São Paulo. Disponível em: <http://www.crefito3.org.br/dsn/fisioterapia.asp>. Acesso em: 29 de Jun. 2020.

Cunha, M.J. (2004). A imagem corporal. Uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes. Azeitão: Autonomia 27.

DA NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência**, n. 16, 2001.

DA SILVA, Paulo Aparecido Dias. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 65, p. 218-227, 2015.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações pra a educação física. **Movimento. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28**, 1995.

DE ABREU, Samara Moura Barreto; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação docente em educação física: Perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 191-206, 2019.

DE SOUSA, Amanda Ruany Pires et al. Formação inicial e continuada de professores na Universidade Estadual de Goiás (UEG): a interdisciplinaridade contida nas orientações e vivência curriculares. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 8, n. 3, p. 148-163, 2016.

DESCARTES, René. 1.3. 3–O Confronto entre Racionalismo e Empirismo. **DAS CIÊNCIAS SOCIAIS**, p. 44, 2008.

_____. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

SULZBACH, Cíntia dos Passos. O processo histórico de construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó–SC. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011.

Dualismo mente-corpo de Descartes. **Filosofia na Escola**, 2019. Disponível em: <<https://filosofianaescola.com/metafisica/dualismo-mente-corpo-descartes/>>. Acesso em: 20 de Julho de 2021.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal; AGUIAR, Niliane Cunha. A importância do projeto político-pedagógico para a legitimação da biblioteca escolar no Brasil: reflexões teóricas e conceituais. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib., João Pessoa**, v. 12, n. 2, 2017.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009.

FERNANDES, Florestan. K. Marx, F. Engels: História. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. In: **Brasil: Proceedings of the 8 Congresso Nacional De Educação**. 2008.

Foucault, M. (1994). História da sexualidade II. O cuidado de si. Lisboa: Relógio D'água.

Gaya, A. (2005). Será o corpo humano obsoleto? *Sociologias*, 13, 324-337.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; RODRIGUES, Renata Marques. Cultura corporal de movimento em pauta: uma análise sobre o objeto de ensino da Educação Física como vetor dos processos de subjetivação com o corpo. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-23, 2020.

HUENEMANN, Charlie. **Racionalismo**. Editora Vozes Limitada, 2012.

HUENEMANN, Charlie. **Empirismo**. Editora Vozes Limitada, 2017.

HUME, D. *Tratado da natureza humana*. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LEVY, Lia. O dualismo cartesiano. _____. **Lições de história da Filosofia**. Org. Altmann S. & Wolf, E. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Cultura, 2010.

LOPES, Corinne Julie; MACHADO, Lucília Regina. Projeto político-pedagógico como instância de gestão social da educação. **Revista Pretexto**, v. 15, n. 3, p. 90-105, 2014.

_____. Locke e o materialismo. In: Quartim de Moraes, J. C. K. (org.). *Materialismo e Evolucionismo*. Coleção CLE, v. 47, p. 163-192, 2007

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, p. 99-110, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29º Reunião Anual da ANPED**, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MEYERS, Robert G. **Empirismo**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Universidade, conhecimento e informação in *Jornal da UFG*. 1997.

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livros Editora, 2ª edição, 2006.

MUSACCHIO, de Cláudio. Sociedade da Informação X Sociedade do Conhecimento. Site Baguete, 2014. Disponível em: <https://www.baguete.com.br/colunas/claudio-de-musacchio/26/07/2014/sociedade-da-informacao-x-sociedade-do-conhecimento#:~:text=SOCIEDADE%20DA%20INFORMA%C3%87%C3%83O%20%2D%20Acesso%20democratizado,de%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20equipamentos%20e%20eletr%C3%B4nicos.&text=SOCIEDADE%20DO%20CONHECIMENTO%20%2D%20Se%20produziu,colabora%C3%A7%C3%B5es%2C%20entre%20os%20indiv%C3%ADduos%20membros>. Acesso em: 27 de Maio de 2021.

NETO, Antônio Cabral; SILVA, Tatiane Campelo. Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar. **Gestão em Ação. UFBA**, v. 7, n. 1, p. 7-24, 2004.

NETO, Sertório de Amorim e Silva. O que é um Paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 345 -354; Outubro de 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; GLEYSE, Jacques. Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil). **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, p. 227-234, 2016.

NUNES, Débora RP. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008.

OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL-PPI: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O DOCUMENTO. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. **Escola de Gestores da Educação Básica**, 2006.

PAIM, M. C. C. & Strey, M. N. (2004). Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. [versão online]. *Revista Digital Buenos Aires*, 79. Acesso em 26 de janeiro, 2006, em <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livredo-trabalhador.htm>.

PEREIRA, Iêda Lúcia Lima e Maria Lúcia Hannas. **Nova prática pedagógica: propostas para uma nova abordagem curricular**. São Paulo: Editora Gente, 2000.

PELEGRINI, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. Revista Urutagua, 08. Acesso em 12 de janeiro, 2006, em www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

ROSÁRIO, N. M. (2006). Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose. [versão online]. Acesso em 12 de janeiro, 2006, em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Cortez Editora, 2018.

SAVIANI, Dermeval et al. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SIMÕES, Sonia Pires. **O projeto pedagógico institucional e projeto pedagógico do curso**. Acesso em 25 de Maio de 2021, v. 4, 2012.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Inter-Ação**. Goiânia, v.38, n.1, p. 145-166, jan./abr. 2013.

TAFFAREL, Celi Zulke; LACKS, Solange; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, n. 26, p. 89-111, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto NS. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, p. 133, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. Papirus Editora, 2003.

_____. **Educação básica: projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico**. Papirus Editora, 2004.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso et al. Metodologia da Investigação Científica—um olhar a partir de pesquisadores da Educação física. **Texto Didático**). Goiânia, 2015.

VIANA, Nildo. Marx e a Educação. **Estudos (Goiânia)**, UCG, v. 31, n. 3, p. 543-566, 2004.

_____. **Educação Pública**. Paraíba: Qualis CAPES, 2015. Disponível em: <[https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/3/a-importancia-do-projeto-politico-pedagogico-para-a-organizacao-escolar#:~:text=Apesar%20de%20o%20PPP%20ser,caminhos%20para%20ensinar%20com%](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/3/a-importancia-do-projeto-politico-pedagogico-para-a-organizacao-escolar#:~:text=Apesar%20de%20o%20PPP%20ser,caminhos%20para%20ensinar%20com)>

20qualidade.&text=Sua%20import%C3%A2ncia%20est%C3%A1%20no%20desenvolvimento,educa%C3%A7%C3%A3o%20eficiente%20e%20de%20qualidade.>. Acesso em: 19 Out. 2020.

WILLIAMS, S. and BENDELOW, G. **The lived body**: sociological themes, embodied issues. London: Routledge, 1998.