

UMA SOCIOLOGIA HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA – RUPTURAS E ATUALIDADE

Cristiano Mezzaroba

Universidade Federal de Sergipe
cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Cláudia Emília Aguiar Moraes

cea_moraes@hotmail.com

Envio original: 09-05-2020. Revisões requeridas: 09-05-2020. Aceitar: 10-05-2020. Publicado: 01-06-2020.

Resumo

Apresentamos algumas investigações e reflexões sobre a Educação Física Brasileira (EF), tendo como recorte de trabalho a análise sócio-histórica do campo baseada na fundamentação teórica de Bourdieu. Consideramos as rupturas e atualidades da EF quanto às implicações da crise dos anos 1980 nos domínios formativos, investigativos e pedagógicos. Levantamos as principais questões da crise do campo com Paiva em diálogo com outras produções teóricas da área e confrontamos a pertinência dessas questões do passado com a atual conjuntura da área. Na atualidade, embora considerando a dificuldade e os problemas em se analisar o presente, podemos visualizar algumas movimentações que evidenciam transformações no interior do campo diante das demandas sociais.

Palavras-chave: Campo da Educação Física - Sociologia Histórica - Rupturas - Atualidade.

Una sociología histórica en el campo de la Educación Física brasileña – rupturas y actualidad

Resumen

Presentamos algunas investigaciones y reflexiones sobre la Educación Física (EF) brasileña, con un análisis sociohistórico del campo basado en los fundamentos teóricos de Bourdieu. Consideramos las rupturas y las actualidades de EF con respecto a las implicaciones de la crisis de la década de 1980 en los dominios formativo, investigativo y pedagógico. Planteamos los principales problemas de la crisis en el campo con Paiva en diálogo con otras producciones teóricas en el área y confrontamos la relevancia de estos problemas del pasado con la coyuntura actual del área. En la actualidad, aunque consideramos la dificultad y los problemas para analizar el presente, podemos ver algunos movimientos que muestran cambios en el campo frente a las demandas sociales.

Palabras clave: Campo de la Educación Física - Sociología Histórica - Ruptura - Actualidad.

A historical sociology of the field of Brazilian Physical Education – ruptures and present time

Abstract

We present some investigations and reflections on Brazilian Physical Education (PE), with a socio-historical analysis of the field based on the theoretical foundation of Bourdieu. We consider the ruptures and present times of PE regarding the implications of the 1980s crisis in the formative, investigative and pedagogical domains. We raised the main issues of the crisis in the field taking Paiva

into consideration in a dialogue with other theoretical productions in the area and confronted the relevance of these issues of the past with the current conjuncture of the area. Currently, although considering the difficulty and problems in analyzing the present times, we can see some movements that show changes in the field regarding social demands.

Keywords: Physical Education Field - Historical Sociology - Ruptures - Present Times.

Considerações iniciais

Dedicamos-nos aqui a operar com a sociologia histórica do campo da Educação Física brasileira (EF), a partir de suas rupturas e contextualizando seu momento presente. Trata-se de um estudo bibliográfico que embora utilize fontes¹ bastante conhecidas, denotam uma singularidade e importância à constituição discursiva do campo.

Nosso objetivo, então, será compreender sob a perspectiva de uma sociologia histórica como o campo da EF brasileira se estruturou com seus conflitos, rupturas e cisões, chegando hoje a ser o que é, com as suas devidas implicações e consequências. Como nos sinaliza Ortiz (1994: 27), “[...] a história do campo é a história que se faz através da luta entre os concorrentes no interior do campo.” Conforme aprendemos com Bourdieu (2011: 54), “Uma das virtudes da noção de campo é a de fornecer, simultaneamente, princípios de compreensão gerais de universos sociais da forma campo e obrigar a formular questões sobre a especificidade desses princípios gerais em cada caso particular”.

A conhecida *crise dos anos 1980* da EF segue, até hoje, perdurando em suas implicações nos contextos formativo, investigativo e pedagógico. Todas as movimentações, os conflitos e as cisões que constatamos atualmente podem estar articuladas àquele movimento político-acadêmico e, hoje, podem ser sintetizadas em três subáreas (biodinâmica, sociocultural e pedagógica)² e na constituição do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte temos) com 13 Grupos de Trabalho Temáticos que expressam especificidades e diversidades do campo.

De acordo com os termos *bourdieusianos*, a *crise* gerada, considerando-se a conjuntura social, política e científica brasileira, deu-se devido à *conversão* de muitos pesquisadores que, no momento da abertura política e do processo de redemocratização do país, realizam seus estudos de Pós-graduação fora das matrizes das áreas biológicas, ou seja, nas Ciências Sociais e Humanas e nas Ciências da Educação e, depois, retornam à EF gerando turbulências no interior do campo.

Portanto, podemos supor que essa conversão no campo da EF ocorreu principalmente no começo dos anos 2000, quando uma visão de mundo e uma visão de EF, pautada pelas lentes das

¹ Paiva (1994, 2003, 2004); Bracht (1997, 2001, 2013) e Soares (2001).

² Sobre essa tipificação consultar Manoel e Carvalho (2011).

Ciências Sociais e Humanas, foram causando aquilo que Bourdieu trata como (di)visão do mundo, uma visão polarizada entre um pólo e outro, antagônicos, que disputam poderes, por meio de seus agentes.

Assim, esse texto, inicialmente, situa a EF a partir de uma descrição e análise sócio-histórica, para, na sequência, trazer de maneira sintética os elementos da *crise dos anos 1980 da EF brasileira* e, por fim, debater a contemporaneidade dessas questões.

Uma breve sociologia histórica da EF brasileira

Aprendemos que a sociologia é histórica e a história é sociológica, como ressalta Valle (2018) nas reflexões sobre as contribuições de Pierre Bourdieu para as Humanidades. É nessa dialética de saberes que podemos entender processos históricos a partir de uma *sociologia histórica*. Bourdieu (1996), ao assinalar que algo que necessita ser compreendido e analisado, decorre de um *espaço social* e transcorre de um dado *tempo histórico*, apresenta um contexto investigativo com os elementos de uma sociologia histórica, que se refere a uma dupla historicização baseada no exercício incansável de *compreender o compreender*, arrancando uma verdade de um período histórico, que está colocada a partir das condições sociais de possibilidade, que garante uma história específica a um campo.

Desse ponto, partimos, então, para o exercício de “desenhar” o campo da EF brasileira de modo a pensar as implicações das movimentações à *crise dos anos 80*. A discussão foi pautada, principalmente, pelas reflexões de Paiva (1994, 2003, 2004), além de autores como Bracht (1997, 2001, 2013) e Soares (2001).

Em geral, sustenta-se que historicamente o campo da EF foi engendrado sob a perspectiva de ser ações de pedagogização com interesses no corpo dos escolares, ou seja, tal pedagogização corporal era sinônimo de uma escolarização da ginástica, conforme aponta Paiva (2004). Assim, poderíamos deduzir que foi a *educação* o campo maior que deu sustento ao engendramento do campo da EF, embora fortemente influenciado, ao menos inicialmente, pelo campo médico, com os saberes biológicos.

Segundo Paiva (2004: 70), “A primeira coisa a observar é que a expressão ‘educação física’ se faz presente muito antes de podermos pensá-la como um campo”. Assim, ao comentar sobre as diferenciações do termo “educação física” (como a entendemos hoje) e *educação physica* (como era pensada originalmente), Paiva (2004) considera que esta última se relaciona a uma educação de caráter integral (alimentação, vestuário, exercício corporal nos colégios e “descanso” para compensar as atividades cognitivas/mentais dos estudos). A autora continua: “[...] esse foi o sentido privilegiado no processo de engendramento do campo e na sua consolidação: a *educação physica* foi reduzida à ginástica e esta passava a ser denominada como aquela, num primeiro movimento, como educação física.” (Paiva, 2004: 62). Engendramento no sentido de hegemonicamente a EF ser compreendida enquanto prática,

sem pensamento, sem reflexão, sem teorias, o que passa a ser consolidado em relação à sua presença na escola e implicar numa recorrência em relação ao senso comum do que seja “Educação Física” (praticar esportes, fazer ginástica, “produzir” saúde etc.).

A histórica relação da EF com as ciências sempre ocorreu a partir da forte ligação com a Biologia e seus conhecimentos aplicados no campo médico, e foi profundamente pautada pela pedagogização e escolarização desses saberes. Conforme Soares (2001) e Bracht (2001), é possível sintetizar o histórico da relação entre EF e a ciência-mãe Biologia com a nova ordem social dos séculos XVIII e XIX (novos ditames da sociedade burguesa). A Medicina e a ciência em geral vão se constituindo como importantes formas que configuram o poder do ser humano em relação ao seu meio, à sua natureza e a partir de sua cultura – momento histórico que se caracteriza, também, pela constituição dos Estados nacionais e com isso, implicando no engendramento de seus sistemas educacionais.

Evocar aqui esse entrelaçamento de outros campos de saber com a dimensão biológica (médica) nos permite avançar na compreensão do engendramento do campo e da sua polarização, dando evidência à produção do saber-fazer que legitima a EF nas instituições civilizatórias. Aqui, Bracht (2013) destaca que a EF brasileira se configura como campo acadêmico mais claramente nos anos 1970 e 1990, traz elementos mais específicos sobre essa questão e organiza suas reflexões quanto ao objeto da EF, ou seja, sua cientificidade; além de considerar dois momentos históricos, o primeiro, de discussão do estatuto científico da EF, e o segundo, da crise da racionalidade científica.

Em síntese, Bracht (2013) comenta que a partir da década de 1970 a EF vai deixando de ser apenas uma área que se alimenta de saberes científicos para envolver-se no fazer científico: “A necessidade da EF assumir os contornos de uma comunidade científica, da EF ‘cientificizar-se’ (em múltiplos sentidos), colocou-se como um quase imperativo, a partir do mote correlato da Medicina: Intervenção no corpo deve ser ‘científica’ para ser ‘responsável’” (Bracht, 2013: 20).

O primeiro momento, então, foi o de interrogar qual é o estatuto científico da EF, e foi por esse impulso que o campo acadêmico em constituição passa a pensar-se a partir de um debate de caráter epistemológico.” (Bracht, 2013: 20). Foi nesse período, portanto, de 1970 a 1990, por exemplo, com a Resolução 03/87, que os conhecimentos científicos disciplinares passaram a ocupar uma carga horária maior nos currículos de formação. Podemos considerar que esses conhecimentos científicos, na primeira década dos anos 2000, foram colocados a serviço de compor um currículo específico para a Licenciatura e também ao Bacharelado em EF, em que, nitidamente, aos primeiros percebe-se uma gama de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais, enquanto aos segundos, um balizamento pelos saberes das Ciências Naturais.

Já o segundo momento, que podemos entendê-lo como o contemporâneo, da crise da racionalidade científica, “[...] perde força a necessidade do debate em torno da cientificidade da EF. Ganha força a necessidade de discutir ‘qual cientificidade’ reivindicamos para a EF e mesmo, se ainda faz sentido reivindicar ‘cientificidade’ para a EF” (Bracht, 2013: 25) e “[...] agora também se considerou discutir os fundamentos do conhecimento científico bem como sua relação com o campo da EF” (Bracht, 2013: 26).

Paiva (2003), por sua vez, discute o transcorrer histórico da EF brasileira, demarcando, principalmente, a questão de sua especificidade e sua autonomia, porque entende que tal exercício permite compreender sua constituição e configuração atual.

Em relação à especificidade, relembra que tradicionalmente, quase que de forma cristalizada, esta é pensada, sob o viés historiográfico, pelas influências do pensamento médico-higienista do século XIX. Considera, ao objectualizar e objetivar o campo da EF, que três permanências estão relacionadas a essa ideia, “definindo e configurando o campo da educação física no Brasil como o campo de conhecimento produzido para e pela *pedagogização* e *escolarização* da ‘educação física.’” (Paiva, 2003: 65). As três permanências são:

1. “reconhecimento de que a ‘educação física’ sempre esteve ligada a questões educacionais” (p. 65);
2. “A *educatio physica* foi tema em pauta nos círculos letrados do século XIX” (p. 66), ou seja, permitiu uma circularidade de conhecimentos em publicações e na imprensa em geral, conferências populares etc.;
3. “O outro elemento é a tematização do corpo, em diferentes perspectivas” (p. 66).

Isso demonstra que educação, ciência e corporeidade “[...] são os três eixos que se mostram constantes e balizam o debate da ‘educação física’ e que a noção de campo indica a produção e o reconhecimento de um espaço social no qual está em jogo a legitimidade de uma especificidade” (Paiva, 2003: 66).

A referida autora sinaliza que a constituição dessa especificidade, ocorrida pelo processo de escolarização, se dá em 4 movimentos: (1) pela “forte intenção dos médicos em *educar* tratos corporais” (Paiva, 2003: 67); (2) pelo fato do movimento higienista brasileiro do século XIX ter promovido “a escolarização da educação física” (Paiva, 2003: 67); (3) pela “migração da preocupação com a abrangência da formação humana” (Paiva, 2003: 67); e (4) dupla reconversão da EF, reduzida à

ginástica e depois, reduzindo-as “aos procedimentos metódicos de exercitação corporal sistematizada visando ao ganho da aptidão física” (Paiva, 2003: 68).

Quanto ao segundo eixo que Paiva (2003) discute, ou seja, a autonomia, relembra que o engendramento do campo da EF, no Brasil, refere-se aos “fazer e saberes corporais que foram *pedagogizados* e *escolarizados*.” (Paiva, 2003: 69). Ainda para ela: “Foi no processo de *escolarização* da educação física que cresceram os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar ‘o corpo’” (Paiva, 2003: 69).

Paiva (2003) considera, então, que há dois principais momentos que podem ser identificados como importantes em relação à relativa autonomia da EF no Brasil, ou seja, a década de 1930 e, depois, a década de 1980: “Nos anos próximos da década de 1930, forjaram-se as instâncias específicas de seleção, formação e consagração que configuram o campo” (Paiva, 2003: 69). E complementa:

O adensamento dessas questões obrigatórias (formação, fundamentos e prática do professor de educação física) nesse período, fazem com que a década de 1930 possa ser vislumbrada como expoente da configuração do campo da educação física no Brasil; campo cuja especificidade se centrou na capacidade de arbitrar, científica e pedagogicamente, sentidos legítimos quando em jogo a educação do e pelo corpo na formação humana. Configurava-se, assim, o espaço social próprio aos embates da educação física brasileira, que permanecia, entretanto, vulnerável a lógicas que atendiam a interesses externos ao campo (Paiva, 2003: 70).

Em relação aos anos 1980, Paiva (2003: 71) considera que “o campo da educação física parece ter criado novas condições de possibilidade para o seu pensar-se, esboçando seus primeiros passos em direção à sua autonomização científica e pedagógica”. Procuramos explorar tais acontecimentos em seguida, contextualizando a *crise dos anos 80* da EF brasileira.

Paiva (2003: 71) reflete que “o problema não parece estar no fato de o campo da educação física manter intensas e tensas relações com o campo médico, o pedagógico, o esportivo e outros. A questão é como essas relações que foram e ainda são construídas: na forma de subordinação.” Paiva (2004) contra-argumenta muitos dos discursos correntes da constituição e da história da EF, mostrando como alguns “senso comuns” vão se cristalizando no decorrer do tempo e se tornando um “discurso de verdade”, como, por exemplo, talvez o mais recorrente, de que o higienismo foi um influenciador da área, quando, possivelmente, ele tenha sido um consolidador da EF.

Paiva (2004: 52) considera tratar os três pontos abaixo para pensar e compreender o engendramento do campo da EF no Brasil:

- A possibilidade de problematização a partir do diálogo criativo e vigilante com as “verdades incorporadas” e seus respectivos questionadores;
- A demarcação de diferenças para termos/fenômenos que o senso comum perspectiva como sinônimos/continuidades;
- Uma síntese provisória da história da EF que permite objectualizá-la a partir da noção de campo.

A autora supracitada também vai considerar que as contribuições de outros campos é o que permitiu à EF se firmar como campo ao longo desses anos, ou seja, todas essas diversas contribuições deram as condições de possibilidades à EF ser o que é.

Pensando a partir da noção de campo em Bourdieu, ao analisar o campo da EF, Paiva (2004: 53) considera que: “Sinteticamente é possível afirmar que a produção acadêmica em história da educação física no Brasil cresceu, nos últimos anos, quantitativa³ e qualitativamente, a primeira mais que a segunda”.

De acordo com Paiva (2004), é possível, desde o engendramento do campo da EF, ver sua relação com a pedagogização e com o **interesse na escola**:

É importante marcar que, apesar da multiplicidade de sentidos, existe uma característica que parece comum tanto nos autores do século XIX [...] como nos historiadores da educação física que sobre ela escreveram um século depois: o reconhecimento de que a “educação física” sempre esteve ligada a questões educacionais e, num certo sentido, pedagógicas. Essa constatação permite argumentar que é essa disposição para o educacional e o pedagógico que vai permitir e favorecer o seu processo de escolarização. Temos, então, que a escolarização de uma “educação física” não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram na construção de uma especificidade. Dito em outros termos, o processo de escolarização de uma *educação física* parece ter sido um dos elementos que concorre para o engendramento do campo (Paiva, 2004: 64).

Paiva (2004: 65) elabora a seguinte síntese:

³ Veremos que esse aumento quantitativo tem-se tornado algo corriqueiro nos últimos anos, quando essa produção do conhecimento em seus dados numéricos é identificada e analisada no âmbito do campo acadêmico-científico da EF brasileira, tal qual comentam Hallal e Melo (2017: 325): “Vale ressaltar que, a despeito das tensões, a área de conhecimento cresceu muito em termos quantitativos nas últimas décadas. O número de programas de pós-graduação aumentou de três, somente com curso de mestrado, na década de 1970, para mais de 30, boa parte também com cursos de doutorado, nos dias atuais. A produção científica atingiu patamares nunca imaginados, veiculada em periódicos nacionais e internacionais, bem como em livros e anais de eventos que, a propósito, tornaram-se cada vez mais comuns, palcos em que se expõem os avanços das investigações, mas também se dramatizaram os conflitos candentes.” Lazzarotti Filho *et al.* (2012: 11) reiteram essa consolidação de um *modus operandi* científico à EF brasileira a partir da investigação realizada em periódicos nacionais: “[...] os resultados apresentados demonstram que o campo da Educação Física vem se constituindo com a incorporação da prática da investigação científica em seu cotidiano. Nessa direção, os resultados apresentados demonstram que o campo da Educação Física vem se constituindo com a incorporação da prática da investigação científica em seu cotidiano.”

Como sabido, a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. Com base no já exposto, gostaria de firmar que o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo”.

O campo da EF, portanto, para Paiva (2004: 66), pode ser assim sintetizado: “A educação física é, por força da sua história, discussão de intervenções científicas nas questões afetas às pedagogias do corpo e à corporeidade [...] o campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da ‘educação física’”.

Retomando os dois momentos marcantes para a EF no Brasil, os quais, segundo Paiva (2004) é a década de 1930 – que aponta indícios de surgimento de seu mito fundador –, e a década de 1980 – que segundo a autora é quando passam a se esboçar reais possibilidades de automatização da EF, a autora ainda argumenta:

[...] fato é que, no final da década de 1930, são criados Departamentos de Educação Física [ligados às instâncias governamentais], a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde, Escolas de formação de professores civis, legislação específica. A década de 40 não é menos promissora: mais escolas, mais periódicos, a primeira associação profissional – a Associação Brasileira de Educação Física, em 1941 –, ou seja, como já dissemos, criam-se e consolidam-se suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração do campo (Paiva, 2004: 70).

Paiva (2004: 72) pergunta-se como tem-se efetivado o processo de autonomização da EF, e tece os seguintes comentários:

Acompanhando o diálogo com outros autores, minha reflexão também aponta as décadas de 30 e 80 do século XX como momentos importantes, diria até decisivos, para a educação física. O primeiro, como venho tentando argumentar até aqui, pode ser interpretado como momento de engendramento do campo da educação física no Brasil. Nele pode ser objetivada a sua configuração. Entretanto, ainda que forjando um espaço social próprio para seus embates, a educação física brasileira permaneceu sobredeterminada por influências externas ou, melhor formulando, permaneceu vulnerável a lógicas que atendiam a interesses externos ao campo, lógicas essas que lhe deram identidade.

Posteriormente, considerando o alcance social que o fenômeno esportivo vai adquirindo, muda a prática cultural corporal que dá suporte à educação física, mas permanecem as representações e práticas que a legitimam na escola – e também fora dela. A iniciação e o treinamento desportivo as orientam, sendo o Método Cooper e os famosos jogos escolares dos anos 70 os ícones desse período que não escapam, inclusive, à lembrança dos leigos. Ou seja, nessa época, parece que a situação inicial se invertera e estávamos a reboque das conquistas do campo esportivo – o que ainda se mantém como uma questão delicada.

Na sequência, passamos a tratar esse período mais recente da história do campo da EF brasileira, conhecido por seus agentes como a *crise dos anos 80*, com suas implicações bastante atuais hoje em dia não só no campo científico, embora principalmente nela, já que se tratou mais de uma crise epistemológica, mas também com seus “respingos” no campo da formação profissional (como a divisão nas formações entre Licenciatura e Bacharelado), no contexto da EF escolar (sua baixa autonomia e legitimação pedagógica, suas confusões praxiológicas, suas dificuldades de operacionalização por questões estruturais etc.) e também nas demais áreas de atuação do “professor” deste campo do saber.

A crise dos anos 80 na EF brasileira: rupturas e perspectivas

Concordamos com Bracht (1999), para o qual devemos ter a compreensão de que a EF não é uma ciência. No entanto, ela está interessada nas ciências e nas explicações científicas, configurando-se como um campo de saber e de intervenção.

A EF é uma prática de intervenção (que seleciona, organiza, atua e intervém a partir de diversos outros conhecimentos) e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é retirado do universo da *cultura corporal de movimento* que, para além dos conhecimentos das Ciências Físicas e Biológicas, conforme Bracht (1999) e Betti (2003), amplia-se para algo em torno da comunicação com o mundo e com os simbolismos, portanto, inserida no plano da cultura.

Assim, a partir de algumas ações originadas na década de 80, podemos delinear⁴ uma “cara sociocultural” ao campo que temos hoje:

- Criação do CBCE⁵ – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade mais representativa da área;

⁴ Conforme Mezzaroba (2018).

⁵ Consultar Molina Neto *et al.* (2006) para debate sobre as características desta instituição, dentre as quais, envolve representatividade e diversidade epistemológica da produção do campo.

- Inserção da EF no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para Incentivo à pesquisa no Brasil;
- Criação de revistas científicas⁶ inseridas no complexo sistema de ciência e tecnologia brasileiro;
- Criação de cursos de pós-graduação.⁷

O modelo associativista do campo e o próprio engajamento político, em uma conjuntura de abertura e redemocratização da sociedade brasileira, marcam a ideia de uma ciência engajada, segundo Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014: 68). Outro elemento político e histórico importante se refere à aprovação, em 1996, da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que permitiu o sucesso ao campo da EF, garantindo obrigatoriedade e configurando um caráter de disciplina, portanto, mostrando a força das ações da comunidade acadêmica (Lazzarotti Filho; Silva; Mascarenhas, 2014: 69).

Esses e outros avanços, como a presença das Humanidades em geral nas pesquisas em EF, trouxeram um deslocamento da área, mas não ainda um lugar de *autoridade* e de *competência científica* no sentido de uma consolidação científica dos subcampos pedagógico e sociocultural em relação ao subcampo da biodinâmica que predomina na EF. Talvez esteja aí o marcador inicial para aquilo que González e Fensterseifer (2009; 2010) vão chamar de “entre o *não mais* e o *ainda não*”, ou seja, esse novo subcampo rompe com uma tradição (biológica, de exercitação corporal, subordinada aos conhecimentos biomédicos) ao mesmo tempo em que evidencia que *ainda não* temos a materialização pedagógica de todos os avanços observados para o contexto educacional, principalmente porque ainda não reinventamos nosso espaço na escola enquanto disciplina escolar.

Nessa questão, aprendemos com Bourdieu (2001), quando ele traz seu conceito de *campo* e amplia o debate quanto ao *campo científico*, que o pano de fundo está na luta científica por legitimação no interior do próprio campo. Tudo faz parte do jogo da luta científica, onde há dinâmicas de conflitos entre os *dominantes* que almejam, segundo esse autor, a conservação, a consolidação da estrutura do campo e a defesa habitual da “ciência normal” do momento” e os *dominados*, que lutam pela sua transformação, mesmo quando [...] as forças do campo tendem a consolidar as posições dominantes [...]” (Bourdieu, 2001: 55).

⁶ Apesar de não termos o número exato de revistas científicas de EF no Brasil, mesmo consultando a Plataforma Sucupira, é possível afirmar que nos últimos anos mais revistas foram surgindo, enquanto outras foram se consolidando. Por exemplo, no site da BSCEFD – Biblioteca Setorial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), consta uma lista com 30 indicações de revistas, sendo 29 deles de revistas brasileiras de EF. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/bscefd/index.php/links-uteis/periodicos-cientificos-de-educacao-fisica>>. Acesso: 8 abril 2018.

⁷ Conferir Souza *et al.* (2005) e Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) para um debate sobre a expansão da pós-graduação no Brasil e sua relação com o campo da EF.

Especificamente no campo da EF, o trabalho de Paiva (1994) pode ser considerado uma sociologia histórica que mostra tais conflitos e cisões no campo a partir dos acontecimentos internos de uma instituição científica, o CBCE, apontando-o como um dos espaços sociais de legitimação de sentidos⁸. Para Paiva (1994: 85): “O Colégio se fez brasileiro aos poucos... Tanto na sua desamericanização como na sua penetração, no sentido de mobilizar a participação efetiva de (dos) sócios, em todo o território nacional”, tendo sua matriz de conhecimentos a partir da fisiologia do esforço e da antropometria.

Vários aspectos poderiam ser apresentados aqui, na esteira dessa autora, para compreensão dos mecanismos de poder simbólico no campo científico da EF brasileira. Ainda mais quando nos valem do seu alerta que diz que: “As ideias comuns a um período, geralmente se engendram no período no qual ainda não são hegemônicas. Aliás, que se percebe que o hegemônico, por ser hegemônico, nunca é homogêneo...” (Paiva, 1994: 88). Contudo, vamos nos deter, principalmente, naquilo que ela considerou como as três grandes ordenações ao longo desses anos de existência do CBCE (1978 a 1994 – demarcação temporal da própria autora): a primeira, e fundante, pautada no ideal da notoriedade simplória (1978 a 1985); a segunda denominada “revolucionária” (1985 a 1989), e uma terceira, que vem tentando inserir uma discussão epistemológica, principalmente a partir de 1989 (1989 a 1993).

É a partir desses períodos que a autora analisa a constituição de formas específicas de comunicação e de organização, considerando, assim, que na constituição de sistemas simbólicos há uma dinâmica estruturante e estruturada afim de atender aos interesses dos grupos dominantes (Paiva, 1994: 96). Portanto, na sua observação sobre as fontes investigadas, ou seja, documentos do CBCE, a autora afirma que as lutas pelo poder administrativo do CBCE são lutas concretas (Paiva, 1994: 108). E o que interessa aqui resgatar desses conflitos é a dinâmica do campo captada em duas tendências: aquela que priorizava elementos de ordem médica/biológica e outra de ordem pedagógica/social. E reconhecer esse jogo dentro do CBCE é identificar “[...] na produção e consumação do conhecimento produzido na e para área, o poder de nomeação e reconhecimento do que é ou não era cientificamente legítimo em e para EF/CE” (Paiva, 1994: 141).

Novamente temos o exercício conceitual de Bourdieu, aqui, para nos ajudar a compreender essas posições e conflitos, bem como seus interesses. Conforme Paiva (1994: 144): “[...] O que pleiteava a ‘área médica’ era a garantia de *domínio*, no amplo sentido, sobre as representações e representatividade dos diferentes tipos de temáticas e tematizações legitimadas nesse e por esse fórum de discussão”.

⁸ O objetivo da investigação de Paiva (1994:29) foi observar e analisar como, no CBCE, enquanto representação de um campo, “[...] pode ser contrastado os limites onde se travam essas lutas simbólicas entre ‘posição’ e ‘opositores’ de uma determinada prática ou representação”. Para isso, tratou, principalmente, dos conceitos de campo, *habitus* e capital simbólico.

E assim entendemos, a partir dos escritos de Paiva (1994), algumas das cisões que ainda hoje permanecem, que reforçamos, que nos identificamos, que simplificamos, mas que, acima de tudo, dizem sobre o que é o campo da EF brasileira:

[...] por essa época, entre 1985 e 1989, que] instalou-se uma categorização esdrúxula no senso-comum da comunidade acadêmica da EF: seus profissionais passaram a ser classificados em ‘tecnicistas x humanistas’, ‘conservadores x transformadores (ou progressistas)’, ‘positivistas x marxistas’, ‘teóricos x práticos’, numa patente incompreensão do trabalho (científico) de teorizar. Ainda que estas questões digam respeito a toda a comunidade e, por isso, não tenham merecido investigação no âmbito dessa pesquisa, sua constatação parece precisa na medida em que apontaram para a reordenação acadêmica que esboçou-se na década de 80. A classificação ‘médico/biológico’ x ‘pedagógico/social’ não esteve deste equívoco distante” (Paiva, 1994: 146-147).

Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) consideram que esse caráter diverso de influências deve ser avaliado considerando que isso faz parte da EF e é salutar, pois, permite que o campo busque “[...] a sua maioria científica através de conexões, de intersecções como outras áreas do conhecimento” (Rigo; Ribeiro; Hallal, 2011: 340).

Paiva (1994), em seus exercícios investigativos a partir dos escritos de Bourdieu (2004), destaca as (di)visões do campo, geralmente opostas entre conservadores e vanguardistas, que, simplificando, no caso da EF brasileira, garante a hegemonia do poder simbólico do campo aos primeiros, pela tradição do conhecimento biomédico; enquanto aos segundos, cabe o trabalho, a partir das ciências humanas e sociais, de gerar capital científico para convertê-lo em capital simbólico, e assim procurar melhores posições no referido campo⁹.

Para isso, é preciso observar relações de *força* (disputas, lutas para conservar ou transformar o campo), *estratégias* (agentes que entram no campo; novatos e suas desvantagens, devido ao pouco capital científico incorporado) e *interesses* (capital simbólico, capital científico, capital cultural – que geram reconhecimento, consagração, prestígio). Como nos lembra Bourdieu (2004 171), “[...] com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade”.

A conhecida crise da EF configurou o campo em “[...] diferentes subcampos, dotados de autonomia interna e de um grau de especificidade que vai, paulatinamente, originando o surgimento de diferentes interpretações, que, por consequência, se desdobram no que venho chamando [...] de diferentes ‘Educações Físicas’” (Rezer, 2014: 73). Esse período conflituoso e definidor de muitas questões está caracterizado na atualidade com suas divisões e seu *modus operandi*, principalmente quanto

⁹ O estudo de Rigo, Ribeiro, Hallal (2011), anos depois, quanto à Pós-Graduação de EF no Brasil, corrobora tais pressupostos, como já ilustramos anteriormente.

aos seus subcampos e formas próprias de operar uma produção do conhecimento e um *jogo* científico que busca empoderar o campo, mas encontra o paradoxal obstáculo da fragmentação e do fechamento ao diálogo que acaba enfraquecendo este mesmo campo.

A EF brasileira na atualidade: o passado sempre presente

As questões conflituosas continuam até hoje, diluídas sob um discurso suave e supostamente “pacificador” de que cada subcampo atua no sentido de buscar a definição da autoridade e da competência científica, que é o que está em jogo no campo científico. E assim produz-se capital científico para se utilizar dele mesmo como parâmetro de diferenciação, em vistas ao reconhecimento, à consagração e ao prestígio.

Os que se situam no polo dominante procuram impor uma perpetuação de definição do que consideram ser sua ciência, por isso a insistência, amparada na tradição no fator histórico, sobre aquilo que deve seguir sendo feito, a partir do que eles têm, são e fazem. O campo dominante, pensando em sua regularidade, apresenta-se como uma *ciência normal*, quando se vincula ao campo das ciências da saúde, tornando-a central em seus objetivos, práticas e fins. A ênfase deste campo científico aos chamados problemas da modernidade, como o sedentarismo e a obesidade, configura-se como um paradigma dominante que vai conformando um (sub)campo¹⁰ a partir de determinados padrões paradigmáticos, como:

- Posicionando-se na área 21¹¹ da CAPES considerada a área da saúde com uma formatação pautada numa matriz biológica (biomédica);
- Programas de Pós-Graduação, cuja orientação ocorre nos aspectos da saúde numa visão biomédica e às vezes até reducionista do ponto de vista social;
- Verbas públicas de incentivo à pesquisa e à intervenção com comunidades que empoderam um determinado grupo perante outros (investigações sobre hábitos de alimentação e atividade física na escola em detrimento daquelas que pesquisam práticas corporais diferenciadas ou concepções de saúde mais amplas);

¹⁰ Ver Mezzaroba e Bassani (2015).

¹¹ Rigo, Ribeiro e Hallal (2011: 342-343) informam “[...] que o Qualis Periódico da área 21 terá uma supremacia numérica de periódicos relacionados às Ciências Biológicas e da Saúde em detrimento daqueles relacionados às Ciências Sociais e Humanas. O fato de o Qualis Periódico ter uma concentração de títulos em uma grande área, contudo, não é o maior problema. O problema principal é que os periódicos de diferentes áreas são avaliados pela mesma métrica que está balizada pelas Ciências Biológicas e da Saúde. [...] um Qualis Periódico baseado nos critérios das Ciências Biológicas e da Saúde será incapaz de abarcar a pluralidade da Educação Física, que se constitui como uma área multidisciplinar [...]”

- Códigos simbólicos sobrevalorizados (destaque para aqueles que incorporam discursos padronizados e dominantes e menosprezam ou desconsideram aqueles que questionam o *modus operandi* tradicional e que se lançam à construção de modelos científicos novos ou mais conectados à atualidade);
- Formas avaliativas, como em relação à participação em determinados congressos científicos e à publicação em periódicos considerados mais qualificados e menos qualificados;
- Concepções curriculares em cursos de graduação (os atuais Bacharelados, por exemplo) que sobrevalorizam disciplinas de caráter biológico, tecnicistas e “práticas”, em detrimento de disciplinas com abordagens sociais, antropológicas, culturais, políticas, ditas “teóricas” (geralmente mais presentes nos currículos das atuais Licenciaturas).

Tomando essa ilustração da ideia dominante do *campo* da EF brasileira, poderíamos pensar em certas *anomalias* que foram se constituindo no interior deste campo? Houve alguma substituição de algo anterior por algo novo, a ponto de ser total ou parcial, nos moldes que visualizamos hoje a EF? Conforme percebemos em relação ao recente contexto histórico da EF brasileira, é possível elencarmos um demarcado processo de subversão no campo, com os “dominados” também pautando discursos, ações e práticas com um referencial pedagógico e sociocultural. A partir da história do campo, elencamos alguns elementos¹² que consideramos ser indicativos de *anomalias* da EF que geraram sua *crise* e que ainda hoje reconfiguram e tornam tal campo dinâmico:

- Influência das Ciências Sociais e Humanas àqueles que se lançaram a complementar suas formações nas pós-graduações com teor mais pedagógico;
- Mudança no fazer científico, de abordagens quantitativas para abordagens qualitativas, principalmente voltadas ao contexto escolar e social;
- Importantes redefinições conceituais, como por exemplo, aquela que considerava como eixo centralizador de toda EF, a atividade física, para o que hoje uma parte do campo entende como *práticas corporais*¹³; além, também, da maneira de se entender a EF numa visão biomédica para o

¹² Mezzaroba e Bassani (2015).

¹³ *Práticas corporais* é um conceito polissêmico, que não se reduz em uma taxinomia redutora do movimento humano, pois nele se inscreve a cultura corporal de movimento. Diz respeito ao ser humano em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar corporalmente. Ainda, segundo Lazzarotti Filho *et al.* (2010: 25), “No campo da Educação Física, o termo ‘práticas corporais’ vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física”.

que hoje se situa no contexto da *saúde coletiva*¹⁴; e um último exemplo neste ponto poderíamos dizer que é a questão do esporte: um modelo referencial pautado no esporte-performance (esporte de rendimento), com seus códigos próprios e um possível esporte transformado pedagogicamente ou mesmo o esporte como prática de lazer;

- Periódicos específicos que dão vazão de publicação a novas temáticas, novas abordagens, novas problemáticas, com análises geralmente pautadas nas Ciências Sociais e Humanas¹⁵ e não exclusivamente pautadas nas Ciências Naturais e Biológicas;
- Eventos¹⁶ diversos que contemplam perspectivas socioculturais;
- Reconfiguração de currículos de graduação que vislumbram uma formação mais crítica e reflexiva, embora muitas vezes deixem de lado as questões técnicas específicas (gerando outros problemas na formação inicial);
- Possibilidades, mesmo que restritas, em cursar uma pós-graduação numa perspectiva interdisciplinar ou mesmo a partir de professores de EF que ofertam vagas em cursos de Educação, de Ciência Política, de Sociologia, de Filosofia, de Economia, de Antropologia, Interdisciplinar, etc.

Portanto, considerando os estudos de Paiva (2004), não foi só com a *crise dos anos 80* que a EF se vê como um *campo*, questionando seus próprios saberes e fazeres. Em síntese, Paiva (2004) traz importantes e elucidativas questões, conforme a teoria *bourdieusiana*, apresentando, discutindo, questionando, afirmando, e, às vezes refutando construções historiográficas em torno deste microcosmo particular (EF)¹⁷.

O *campo* é pensado a partir das condições sócio-históricas de um universo particular. Apesar das cisões e disputas que configuram o campo da EF, quando associamos e refletimos sobre a concepção de *campo*, podemos concordar que os *agentes* têm um comprometimento e uma responsabilidade para com sua área de pesquisa/atuação/formação. Visualizamos isso quando identificamos comunidades

¹⁴ É preciso ter cuidado para não confundir os saberes e práticas da “Saúde Coletiva” com os da “Saúde Pública”. No primeiro termo, há variáveis socioculturais e políticas importantes na compreensão dos modos de vida como determinantes ao que se considera a tão propalada “qualidade de vida”, inclusive se pensando em questões transformadoras, não de ordem individual e biológica, mas estrutural, político e social. Já o termo “saúde pública”, muitas vezes – e erroneamente – é compreendido como uma categoria maior, entretanto, refere-se aos aspectos epidemiológicos na compreensão dos aspectos relacionados ao estilo de vida dos indivíduos, propondo-se, no máximo, transformações de ordem comportamentais, desconsiderando as condições de vida, também confundidas e reduzidas a “estilos de vida”.

¹⁵ As revistas *Motrivivência* <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index>> e *Movimento* <<http://www.seer.ufgrs.br/Movimento>> são exemplos desse momento.

¹⁶ Talvez o melhor exemplo seja o próprio CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

¹⁷ Um exemplo da “aplicação” e “utilização” da teoria dos campos de Pierre Bourdieu ao contexto próximo da Educação Física é o texto *Bourdieu e a teoria do campo esportivo*, de Marchi Júnior (2002), em que o referido autor traz análises do voleibol, seu surgimento, sua transformação e configuração a partir do modelo de análise sociológica dos campos, mostrando como houve uma mercantilização e espetacularização dessa prática esportiva.

científicas no interior do próprio campo com práticas diversas, distintas, poderes diferenciados e objetos que, por mais que aparentam serem os mesmos, têm suas abordagens completamente opostas.

Um bom exemplo disso seria o *corpo* como objeto: para aqueles pesquisadores ligados às Ciências Naturais, é algo a ser explorado, treinado, quantificado, milimetricamente estudado; para aqueles que se relacionam com as Ciências Humanas, o corpo é algo a ser compreendido na sua complexidade, enquanto linguagem, que não pode ser desvinculado de uma cultura, dos desejos, de uma estética, enfim, só é corpo porque se articula ao universo simbólico das práticas corporais humanas.

Observamos que comunidades científicas diversas e distintas vêm travando disputas no interior do campo, cada uma a seu modo próprio, e o exercício de observar as movimentações dos 13 GTTs do CBCE indica isso. Para melhor compreendermos esse apontamento e a atualidade do campo trazemos ao debate Manoel e Carvalho (2011) e Documento do Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica (2015).

Manoel e Carvalho (2011), analisando os programas de pós-graduação brasileiros identificam três subáreas: **biodinâmica**, **sociocultural** e **pedagógica**, com hegemonia da primeira, que expressa a (super)valorização dos conhecimentos das Ciências Naturais em detrimento do conhecimento das Ciências Sociais e Humanas mais vinculadas às duas últimas subáreas.

Considerando as lutas internas e externas pela hegemonia acadêmica, os autores supracitados analisaram as discrepâncias entre as três subáreas e concluíram que projetos de pesquisa na subárea pedagógica correspondem a cerca de 10% do total do número de projetos¹⁸, mesmo sendo a área diretamente relacionada à intervenção – que é pedagógica, em essência (Manoel; Carvalho, 2011: 399).

Também o documento do Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica (2015) se utiliza dessa nomenclatura dos subcampos da EF brasileira, conforme Manoel e Carvalho (2011). As descrições das seções do documento apontam para termos interessantes quanto às questões de campo (reorganização, autonomia, operacionalização, subáreas, institucionalização), bem como a verbos que informam estratégias quanto às *formas de jogar* (operacionalizar, valorizar, aperfeiçoar, participar – a *illusio*).

Evidencia-se na argumentação uma série de conflitos que ocorrem no interior dos Programas de Pós-Graduação dependendo de sua matriz epistemológica, como por exemplo, como a produção tem sido avaliada, as exigências de internacionalização em língua inglesa (que não deveriam ocorrer àqueles que se utilizam do referencial das Ciências Sociais e Humanas), entre outros exemplos.

¹⁸ “Dos 860 projetos de pesquisa cadastrados em todos os programas da área [pesquisa de 2009, quanto a dissertações e teses], 67,4% são da subárea biodinâmica” (Manoel; Carvalho, 2011: 398).

O que se denuncia aqui são as disparidades quanto aos contornos do campo científico da EF brasileira e, em particular, “[...] um movimento gradual que, em médio prazo, ameaça de extinção as subáreas sociocultural e pedagógica desse campo na pós-graduação e, com isso, ignora a diversidade epistemológica dessa área de conhecimento e intervenção” (Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica, 2015: 4)

O referido documento (2015: 9) também se posiciona criticamente em relação aos aspectos avaliativos da produção científica que acabam valorizando um determinado tipo de saber (um capital científico “mais apropriado”), por estar na área da saúde, em detrimento de outros, neste caso, o sociocultural e pedagógico, porque, digamos, “não condizem” muito com a área-maior. Reitera-se que “[...] é importante reconhecer que, na Educação Física, está plenamente consolidada uma raiz histórica e epistemológica radicada no campo das ciências humanas e sociais.” (Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica, 2015: 12), isto é, temos aí a questão da busca de legitimidade daqueles que se apropriam das Ciências Humanas e Sociais.

Essa abordagem “nova” entre *EF e Ciências humanas* é apresentada por Carvalho e Rubio (2001: 8), que consideram que a aproximação entre EF e Ciências Humanas, “[...] pode ser exercício interessante não só do ponto de vista de quem procura o sentido do que pensa e faz, mas de todas as partes envolvidas nessa busca”.

Já Daolio (2001) vai considerar que na expansão dos saberes do campo, gera-se algo profícuo, mas também se desestabiliza o campo. Betti (2001: 156), por sua vez, tenciona a EF com a Sociologia, por entender que a EF [...] é um fenômeno cultural, e, portanto, pode ser pensada sociologicamente”. Assim,

O desafio para os pesquisadores que militam na Educação Física é perscrutar as possibilidades de *intervenção no nível da prática*, clubes, instituições públicas, academias, espaços públicos e privados de lazer (Betti, 2001: 160, *italicos no original*).

Rezer (2014: 68) ao dizer da “impossibilidade de definir uma *identidade epistemológica* para o campo da EF”, por se configurar como um campo multidisciplinar com caráter de intervenção pedagógica, ressalta que, no exemplo dos 13 GT do CBCE, uma das formas que constituem essas comunidades ocorre “[...] por acordos próprios de comunicação, que se apresentam a partir de acordos de linguagem, que representam determinada singularidade entre eles” (Rezer, 2014: 67). Tal observação nos permite identificar nessas *linguagens* formas incorporadas de *habitus*.

Outra questão cindida do campo da EF refere-se à formação profissional, que, outrora uma formação que garantia o título de licenciado pleno, podendo atuar em qualquer âmbito profissional,

agora conta com duas formações distintas¹⁹: o **licenciado**, cujo *lócus* privilegiado de atuação está no âmbito escolar; e o **bacharel**, com o exercício profissional em ambientes esportivos, do universo *fitness* e de espaços de lazer, bem como clubes e academias²⁰.

Há outros pontos a observar, tanto no sentido de (auto)crítica ao que vem se fazendo, mas também de constatação de um investimento que vem permitindo elevar a EF a um nível de consolidação. Por exemplo, em relação aos aspectos de crítica quanto à produção e qualidade desse conhecimento na EF/Ciências do Esporte, Molina Neto *et al.* (2006) elencam os seguintes aspectos quanto à produção por eles analisada:

- a) caráter ensaísta, especulativo, discursivo, subjetivista e revisionista da produção, com pouco embasamento epistemológico, resultando em um baixo índice de artigos originais de pesquisa e uma considerável produção de livros e capítulos de livros;
- b) predominância na ênfase cientificista que implica objetivismo e fragmentação do conhecimento produzido;
- c) insuficiência de referências éticas, políticas e contextuais na construção dos problemas de investigação, excesso de preconceitos teóricos e disciplinares, falta de rigor metodológico e pouca atividade hermenêutica;
- d) baixo impacto no campo da ação pedagógica (Molina Neto *et al.*, 2006: 152).

Já em relação às disputas e setores opostos do campo da EF, Hallal e Melo (2017) sinalizam a necessidade da convivência com diálogo, para que o crescimento quantitativo também seja quanto ao seu fortalecimento qualitativo. Ou, como afirma Fensterseifer (2013), o qual considera que a EF brasileira vem conquistando sua “maioridade” (Fensterseifer, 2013: 46), a partir de agentes que contribuem ao campo “assumindo a provisoriedade de todo saber destes seres finitos que saíram da verga e inventaram o conhecimento” (Fensterseifer, 2013: 46).

O tempo já transcorrido desde a crise outrora citada permite-nos compreender que o caminho em direção a uma autonomia maior ainda é longo, embora alguns sinais já tenham aparecido e abalado certas estruturas.

¹⁹ A Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018, a princípio para ser considerada a partir de dezembro/2020, institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em EF e estabelece uma entrada, não havendo mais entradas específicas para quem deseja cursar bacharelado ou licenciatura. O novo modelo terá entrada única, com uma base comum nos quatro primeiros semestres (chamada “etapa comum”), e uma “etapa específica” nos últimos quatro semestres, em que os acadêmicos escolherão conhecimentos que hoje entendemos serem do Bacharelado ou da Licenciatura.

²⁰ Consultar Mezzaroba e Zoboli (2013) para um debate sobre as (di)visões do senso comum quanto à complexidade epistemológica e praxiológica desse campo de saber/fazer. E consultar Paiva (2004) para análises sobre os problemas e falhas da formação profissional, notadamente quando ela diz: “Essa insipiência [na formação em Educação Física] decorre e favorece nossa pouca autonomia sujeitando atualmente os debates no campo mais aos desvarios da lógica do mercado. Mas novos fatos estão colocados. A regulamentação da profissão e atuais investidas na criação de um novo modelo para formação de professores (licenciaturas) colocam-nos em frente a uma nova configuração que exige oxigenação argumentativa: para tratar da autonomia, sem dúvida, mas a partir da questão daquilo que dá identidade à educação física por se constituir na sua especificidade diferenciadora de outros campos (da saúde, do esportivo, entre outros)” (PAIVA, 2004: 73).

Notas finais: exercitando a síntese quanto à atualidade da EF

Sabemos que cada *campo* se configura a partir de historicidades próprias e com *paradigmas* intrínsecos próprios, em qualquer que seja a área do conhecimento.

Também aprendemos que quanto mais adentramos no *campo*, e falamos aqui em relação ao da EF, mais será possível identificar possíveis sinais de constituição de novos paradigmas, considerando-se que a heterogeneidade dos agentes certamente gera uma diversidade (e não uma homogeneidade, que enfraquece o campo; diferente daquela, que o enriquece, embora o complexifique) de formas de saberes e práticas. Entretanto, tal tarefa não é algo fácil ou simples.

Para realizar essa delicada tarefa, certamente é necessário considerar aquilo que Pierre Bourdieu, em sua vasta obra, nos sinalizou: precisamos compreender o papel dos agentes no processo histórico, seus fatos/acontecimentos, suas análises, a teoria gerada, suas práticas, sua arbitrariedade e suas contingências. O conflito de ideias, as discussões, as oposições em relação aos objetos do campo devem sempre ser vistos como elementos estimuladores de algo que nutre esse espaço social que é concorrencial, transformando saberes e práticas, atualizando-os à dialogicidade dos próprios movimentos da sociedade.

Pensando a EF como *campo*, e aí podemos considerar seus microcosmos – desde o profissional, o formativo, o de atuação e o investigativo – não é difícil perceber a pluralidade de compreensões, aquilo que Bourdieu nomearia “(di)visões de mundo”, que temos hoje sobre o campo e nossa comunidade científica. Tanto seu grau de hierarquização dentro dos conhecimentos possíveis da sociedade, seu status de área emergente, com dificuldades para lidar com sua diversidade e a complexidade do saber científico, bem como sua produção que investe numa ação pedagógica em relação à cultura corporal de movimento, tudo isso nos permite dizer que temos exemplificações de organizações estruturais dos campos científicos:

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (Bourdieu, 1994: 133).

Diante disso, independentemente da posição de cada um dos agentes da EF, há um ponto que certamente seja comum, de que o campo está em constante transformação, e essa movimentação é o que garante sua vivacidade. Não estamos considerando que transformação seja sinônimo, como se costuma pensar pelo senso comum, de progressismo, ou seja, de algo pior para algo melhor, de uma

linearidade que, com o decorrer do tempo, naturalmente faça o campo ser melhor ou mais valorizado/reconhecido ou legitimado/consolidado.

Conforme aprendemos com Paiva (2003; 2004) em relação ao engendramento do campo da EF no Brasil (década de 1930) e à criação de novas condições de possibilidade quanto à autonomia científica e pedagógica da EF brasileira (década de 1980), muito provavelmente estamos presenciando uma movimentação da EF.

Tal movimentação envolve elementos de permanência elencados por Paiva (2003), como a sua relação com a pedagogização, sua cientificidade e os elementos que a identificam em torno da corporeidade – que podem ser exemplificados em relação às implicações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) tanto nas formações de professores de EF, bem como em relação às práticas corporais (a consideração dos esportes de aventura; a possibilidade de abordagem dos jogos eletrônicos; a virtualidade do corpo etc.); os impactos dos aplicativos *fitness* e mesmo da formação a partir da educação à distância, entre tantos outros.

Outro exemplo que evidencia fortemente as disputas no campo, pode ser visto na Resolução n.º 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, retomando uma ideia de formação geral no momento inicial do curso e uma formação específica (Bacharelado e/ou Licenciatura) na sua parte final. O campo discutiu de maneira aberta e transparente essa possibilidade de “junção” dos cursos? O campo compreendeu que essa separação ocorrida na primeira década dos anos 2000 não foi frutífera? Por quê? Sob quais indicativos empíricos? Quem do campo participou dessas decisões? Quem efetivamente do campo científico foi chamado para refletir em relação à resolução citada?

Tais questões nos levam a pensar que uma das características apontadas por Paiva (2003), de historicamente – e infelizmente – o campo da EF ter relações de subordinação com outros campos (o médico, o pedagógico, o esportivo etc.) seja o elemento que perpetua na sua condição de existência. E assim, com sua história, para termos um futuro, devemos aprender ter o cuidado de não seguirmos sendo subordinados à instâncias como o próprio mercado (*fitness* e esportivo), aos governos (principalmente no momento em que o Brasil é governado pela extrema direita e sua ideologia destrutiva em relação ao esporte, à educação, à saúde, ao lazer e à cultura – dimensões que integradas fazem parte da EF), bem como a conselhos federais e seus corporativismos (referimo-nos ao CREF – Conselho Federal de Educação Física).

As disputas seguirão ocorrendo e que elas sejam frutíferas, desde que tenham como foco a legitimidade e a consolidação da EF como um campo que seja útil à sociedade na sua diversidade, com seus saberes e fazeres integrados aos mais diversos conhecimentos científicos (seja das Ciências Biológicas, seja das Ciências Humanas e Sociais). Seus agentes seguirão disputando dentro desse espaço

social, gerando um quantitativo capital simbólico a partir da produção científica. Isso tudo só terá sentido quando as pessoas “comuns” forem impactadas – seja na escola, seja nos clubes, seja nas academias, enfim, nos espaços de atuações dos agentes da EF – por um conhecimento em torno da cultura corporal de movimento que seja útil e alargue compreensões e possibilidades de práticas dessas pessoas.

Os agentes da EF, outrora conhecidos como professores que sabiam reproduzir manuais, que explicitavam domínios práticos em relação ao corpo, podem ter a chance de serem reconhecidos como agentes com potencialidade de criação diante das coisas novas que o mundo permite, transformando heranças e tradição em novos modos de pensar o corpo no mundo, e assim, também, àqueles que se dedicam à esfera científica da EF, dar conta de compreender toda essa dinamicidade social e cultural, sem negar o biológico.

Referências

- BETTI, M. (2001). Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (orgs.). **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 155-169.
- BETTI, M. (2003) **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec.
- BOURDIEU, P. (1994). O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Ática, p. 122-155.
- BOURDIEU, P. (1996). **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, P. (2001). **Para uma sociologia da ciência**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, P. (2004). **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, P. (2011). **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRACHT, V. (1997). **Educação Física e aprendizagem social**. 2. Ed. Porto Alegre: Magister.
- BRACHT, V. (1999). **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí.
- BRACHT, V. (2001). Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, p. 67-79.

- BRACHT, V. (2013). Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. *In*: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. L. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis/RS: Editora Nova Harmonia, p. 19-30.
- CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (orgs.) (2001). **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec.
- DAOLIO, J. (2001). A Antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. *In*: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (orgs.). **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 27-38.
- FENSTERSEIFER, P. E. (2013). Epistemologia, crítica e formação: uma interpretação não metafísica (para os habitantes da caverna). *In*: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. L. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis/RS: Editora Nova Harmonia, p. 31-48.
- FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. (2015). **Cenários de um descompasso da Pós-Graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à CAPES**. Vitória/ES; Porto Alegre/RS; Curitiba/PR. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br>>. Acesso: 26 mar. 2018.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (2009). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 10-21.
- HALLAL, P. C.; MELO, V. A. (2017). Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 39, v.3, p. 322-327.
- LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000>>. Acesso: 04 abr. 2018.
- LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* (2012). *Modus operandi* na produção científica da EF: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá/PR, v. 23, n. 1, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12551>>. Acesso: 23 mar. 2018.
- LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; MASCARENHAS, F. (2014). Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos *habitus*, *modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre/RS, v. 20, número especial “Movimento 20

anos”, p. 67-80, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/48280/0>>. Acesso: 23 mar. 2018.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. (2011). Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 37, n. 2, p. 389-406. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>>. Acesso: 20 mar. 2018.

MARCHI JÚNIOR, W. (2002). Bourdieu e a teoria do campo esportivo. *In*: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (Orgs.) **Esporte: história e sociedade**. Campinas/SP: Autores Associados, p. 77-111.

MEZZAROBA, C. (2018). **A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões**. 2018. 493f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MEZZAROBA, C.; ZOBOLI, F. (2013). Reflexões e problematizações sobre a pesquisa em Educação Física: perspectivas para os “filhos do casamento (in)feliz”. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 1, p. 107-124. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10077>>. Acesso: 01 abr. 2018.

MEZZAROBA, C.; BASSANI, J. J. (2015). Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de ‘campo’ em Pierre Bourdieu e de ‘paradigma’ em Thomas Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 207-222, 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675>>. Acesso: 07 dez. 2015.

MOLINA NETO, V. *et al.* (2006). Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 28, n. 1, p. 145-165.

ORTIZ, R. (1994). **Pierre Bourdieu**. 2ª ed. São Paulo: Ática.

PAIVA, F. (1994). **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de EF e Desportos.

PAIVA, F. (2003). Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, p. 63-80.

PAIVA, F. (2004). Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, número especial, p. 51-82. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337>>. Acesso: 03 mar. 2017.

REZER, R. (2014). **Educação Física na Educação Superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó/SC: Argos.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. (2011). Unidade na diversidade: desafios da Educação Física para o século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 4. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/631/661>>. Acesso: 02 fev. 2017.

SOARES, C. L. (2001). **Educação Física**: raízes européias no Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.

SOUZA, J. A. *et al.* (2005). Ranços e avanços no processo de expansão da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. Anais... Caxambu/MG: ANPED, 6 p. Disponível em:

<<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt11/gt111360int.rtf>>. Acesso: 8 abr. 2018.

VALLE, I. R. (2018). Sociologia histórica ou história sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 11, n. 25, p. 49-60. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7502>>. Acesso: 30 mar. 2018.