

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Ari Lazzarotti Filho

***O MODUS OPERANDI DO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL***

Tese submetida ao Programa de Pós
Graduação em Educação Física da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Doutor em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Márcia
Silva

Florianópolis - SC

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

L432m Lazzarotti Filho, Ari

O modus operandi do campo acadêmico-científico da educação física no Brasil [tese] / Ari Lazzarotti Filho ; orientadora, Ana Márcia Silva. - Florianópolis, SC, 2011.

147 p.: il., grafs., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Educação física - Estudo e ensino - Brasil. 3. Educação física - Pesquisa - Brasil. 4. Educação física - Publicações científicas. I. Silva, Ana Márcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

Ari Lazzarotti Filho

**O *MODUS OPERANDI* DO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 16 de Dezembro de 2011.

Prof. Dr. Fernando Diefenthaler
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Ana Márcia Silva
Orientadora
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Fernando Mascarenhas Alvez
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho ao meu pai, Ari Lazzarotti,
que enfrenta problemas de saúde e luta para superá-los.

AGRADECIMENTOS

Esta tese tem a contribuição de algumas pessoas e instituições e gostaria de agradecer especialmente:

À minha família, em especial a Alvina, Alice e Pietro, por todo apoio, carinho e amor.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Márcia Silva, por compartilhar o tema dessa tese, aceitar o desafio da minha orientação sendo uma interlocutora disposta a oferecer estímulos e, principalmente, por me ouvir com interesse e ânimo e me ajudar a resolver as dúvidas e problemas que surgiram durante o processo de doutoramento.

Ao meu orientador do estágio no exterior, Professor Dr. Pier Cessare Rivoltella, pela acolhida, pela disponibilidade em me apresentar e me fazer compreender a dinâmica do sistema universitário italiano e pelas sábias orientações.

Ao Prof. Dr. Fernando Mascarenhas pela amizade, contribuições e críticas a esse trabalho.

Ao Prof. Dr. Giovanni de Lorenzi Pires pela acolhida em Florianópolis, pelas parcerias de trabalho e pelos churrascos no estilo “Alegretense” de ser, com ótimas companhias e discussões que me fazem sempre crescer.

Aos amigos, Wilson Lino de Souza e Carlos Alexandre Vieira, pela amizade e ajuda em momentos difíceis dessa tese.

Aos colegas da Faculdade de Educação Física da UFG, pelo esforço e seriedade com que levam o projeto dessa unidade à diante.

Aos colegas de turma e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, pelas reflexões e contribuições no desenvolvimento do doutorado, e, em especial a Jaciara, Priscilla e Ana Paula pela parceria e valiosas contribuições na pesquisa sobre práticas corporais.

Ao Francisco Emílio de Medeiros, Chico, pela amizade e apoio “presencial” junto ao PPGEF.

A Mônica Fantin, pela mediação e apoio para que se concretizasse o estágio de doutoramento na Itália.

Aos colegas do CREMIT- Centro di Ricerca Sull’Educazione ai Media, all’Informazione – da Università Cattolica Del Sacro Cuore-UCSC que me receberam e me incorporaram no cotidiano do laboratório e da universidade;

Aos integrantes do GEPECL-FEF-UFG, que contribuíram com o amadurecimento das ideias e das formulações que estão na base dessa tese;

Aos colegas do Labomídia-UFSC que me acolheram em Florianópolis e me mostraram a todo o momento a importância do trabalho coletivo;

Ao CNPq pelo apoio financeiro a pesquisa;

A CAPES pelas bolsas, tanto de Prodoutoral no Brasil como a de Estágio no exterior e a todo o auxílio para realizá-lo na Itália;

Agradeço a todos e dedico o resultado do trabalho.

RESUMO

O campo da Educação Física é novo no processo de incorporação da prática científica em seu cotidiano. Para entender como esse processo vem se dando no seu interior foi desenvolvida essa tese, que teve como objetivo compreender como o campo acadêmico-científico da Educação Física vem se desenvolvendo neste início do século XXI. Para a construção do objeto e sua análise, foi acionada a teoria de campo desenvolvida por Pierre Bourdieu. A tese foi desenvolvida no modelo alternativo e seus produtos foram veiculados na forma de três artigos, resultantes de três investigações distintas. O primeiro artigo, cujo título é “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física”, traz os resultados da investigação sobre as bases com que o termo práticas corporais vem sendo operado e apropriado pela literatura científica brasileira. O estudo identificou as discrepâncias e os consensos em torno dos significados atrelados ao termo, bem como seu potencial de construção como conceito pela Educação Física. Na sequência, o artigo que tem por título “O *modus operandi* da produção científica da Educação Física: o caso das revistas científicas e suas veiculações” apresenta o resultado de uma investigação realizada com oito revistas de Educação Física brasileiras. Foram identificados aspectos da produção e da veiculação do conhecimento, explorando as correlações estabelecidas por revistas, grupos e temas privilegiados, constatando-se dois *modus operandi* distintos que reproduzem parcialmente os campos de origem, demonstrando um fraco poder de tradução e retradução para a Educação Física. Já o terceiro artigo, intitulado “Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância”, apresenta os resultados da investigação no curso de Educação Física, na modalidade a distância, da UFG. Tais resultados apontam que o mesmo vem se desenvolvendo com predominância dos saberes sobre as práticas corporais, colocando em xeque a tradição do campo, marcadamente formado no saber das práticas corporais. Como conclusão da tese é possível afirmar que o campo da Educação Física, na primeira década do século XXI, ao se expandir, diversificar-se e se dinamizar, vem incorporando o *modus operandi* acadêmico-científico com mais ênfase, forjando seus conceitos, demarcando seus objetos de pesquisa e ampliando sua autonomia.

Palavras-chave: Educação Física; campo acadêmico; campo científico; *modus operandi*.

ABSTRACT

The incorporation process of the scientific practice is a recent procedure to the quotidian Physical Education field. In order to comprehend how this process happens in its interior, this thesis has been developed and its main objective was to understand how the Physical Education academic-scientific field has unveiled itself in the beginning of the 21st century. For the construction of the object and its analysis, the field theory elaborated by Pierre Bourdieu has been used. The thesis was developed in the alternative model and its products were previously presented in the form of three articles, the result of three distinct investigations. The first article, whose title is “The term body practices in the Brazilian scientific literature and its repercussion to the Physical Education field”, brings the results of an investigation about the basis on which the term body practices has been operated and appropriated by the Brazilian scientific literature. This study identified the discrepancies and the consensus around the meanings related to the term, as well as its potential of construction as a concept to the Physical Education. The second article, named “The modus operandi of the Physical Education scientific production: the case of the scientific magazines and their distributions”, presents the result of an investigation carried out with eight Brazilian Physical Education magazines. Aspects from the knowledge production and distribution were identified, and then we explored the correlations established among magazines, groups and privileged themes, conducting to the evidence of two distinct modus operandi, which partially reproduce the origin fields, demonstrating a lower translation and retranslation power to Physical Education. And the third article, whose name is “Knowledge and body practices in the distance learning Physical Education teacher formation”, presents the outcomes of an investigation in the distance learning Physical Education course at UFG. These results suggest that there has been a predomination of the knowledge over the body practices, which sets aside the tradition of a field, notably constituted in the physical practice knowledge. As a conclusion of the thesis, it is possible to state that the Physical Education field, in the first decade of the 21st century, by expanding, diversifying and dynamizing itself, more emphatically incorporates the academic-scientific modus operandi, forging its concepts, demarcating its research objects and amplifying its autonomy.

Key-words: Physical Education; academic field; scientific field; modus operandi.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Evolução de abertura de Programas de Pós-graduação em Educação Física e o uso de nomenclaturas distintas 58
- Texto: *Modus operandi* da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações
- Figura 1 – Rede de relações das revistas por meio das suas palavras chaves 85
- Figura 2 – Grafo de representações das características das revistas e suas relações 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características presentes e ausentes nas revistas analisadas	87/88
Quadro 2 - As mudanças ocorridas na primeira década do século XXI.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Lista dos programas de pós-graduação recomendados pela CAPES com seu respectivo conceito para os níveis de mestrado e doutorado e o seu ano de criação.	57
Lista de tabelas do texto: O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física	
Tabela 1 -Temas/Eixo para análise do termo práticas corporais	66
Tabela 2 -Incidência do termo Práticas Corporais nas teses e dissertações brasileiras através da busca no BDTD do IBICT	68
Lista de tabelas do texto: <i>Modus operandi</i> da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações	
Tabela 1- Quantidade de autores por artigo analisado	79
Tabela 2 -Tipo de documento referenciado nas revistas investigadas...	81
Tabela 3 - Relação dos artigos publicados com as ciências duras e com as ciências moles	82
Tabela 4 - Frequência das citações entre as revistas analisadas	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACMS - American College of Sports Medicine
APEF – Associação de Professores de Educação Física
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF – Educação Física
FAPs – Fundações de Amparo a Pesquisa
FBAPEF – Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física
FEF – Faculdade de Educação Física
GEPECL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISI – Institute of Scientific Information
LABOMÍDIA- Laboratório e Observatório da mídia esportiva
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física
RBAFS - Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RBCDH - Brasileira de Cineantropometria de Desempenho Humano
RBEFE - Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
REF-UEM - Revista de Educação Física-UEM
RM – Revista Movimento
RL - Revista Licere
RPP – Revista Pensar a Prática
SDPC – Saber das práticas corporais
SSPC – Saber sobre as práticas corporais
SciELO - Scientific Electronic Library Online
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	A NATUREZA DA TESE	29
2.2	O MODELO DA TESE	29
2.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
2.3	BASE CONCEITUAL DE ANÁLISE.....	32
3	A GÊNESE DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESTRUTURAS ESTRUTURADAS E ESTRUTURAS ESTRUTURANTES.....	39
3.1	ALGUNS ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE SUA INSTITUICIONALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	40
3.2	AS FORMAS DE VER E DE FAZER VALER UMA FORMA DE VER O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	43
3.3	NOVOS ELEMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS ESTRUTURAS ESTRUTURANTES E A INCORPORAÇÃO DO HABITUS CIENTÍFICO.....	51
4	INCURSÕES INVESTIGATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	59
4.1	O TERMÓ PRÁTICAS CORPORAIS NA LITERATURACIENTÍFICA BRASILEIRA E SUA REPERCUSSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	59
4.2	<i>MODUS OPERANDI</i> DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS REVISTAS E SUAS VEICULAÇÕES.....	75
4.3	SABERES E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	97
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS.....	121

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos integrantes da equipe pedagógica do curso de Educação Física na modalidade a distância	133
APÊNDICE B – Roteiro utilizado para a realização das entrevistas com os integrantes da equipe pedagógicas e estudantes do curso de Educação Física na modalidade a distância	145

1 – INTRODUÇÃO

O campo da Educação Física é novo no processo de incorporação da prática científica em seu cotidiano. Os dados oficiais parecem indicar que esse processo vem ocorrendo com maior intensidade na primeira década do século XXI, demarcando seu espaço social, desenvolvendo um *habitus* próprio, com objetos em disputa, agentes e instituições e, ainda, capital específico, buscando consolidar-se como campo acadêmico-científico com maior autonomia.

Para compreender como esse movimento vem acontecendo é que foi organizada essa tese, com o objetivo de investigar como o campo acadêmico-científico da Educação Física vem se desenvolvendo neste início do século XXI. Nas palavras de Bourdieu (2009), tal movimento investigativo busca apreender o poder constituído de distinção e demarcação de um campo, nesse caso específico, o campo acadêmico científico da Educação Física.

Para alcançar tal objetivo, o caminho percorrido foi marcado por tomadas de decisões, pois a prática da pesquisa é um modo de fazer próprio que traz à tona, a todo o momento, problemas os mais variados que exigem soluções práticas. Assim, foi necessário decidir quais aspectos do campo investigar, quais os melhores instrumentos a utilizar, quais os melhores agentes para responder às questões da pesquisa, chegando até às decisões acerca da melhor forma de apresentação dos resultados para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. Todas essas questões talvez sejam menos glamurosas no fazer científico, mas afligem cotidianamente quem pretende incorporá-lo na prática acadêmica. Tais questões constituem, para Bourdieu (2009), um *modus operandi* próprio aprendido no fazer científico, no processo de produção e autorreprodução do campo, e que geralmente não está disponível nos livros de metodologia científica.

Talvez, essas pequenas tomadas de decisões tenham sido o motor da opção por esse modelo de tese, definida pelo PPGEF /UFSC como modelo alternativo. A realização de três investigações empíricas, todas elas sustentadas por projetos, execução, elaboração de relatórios e, posteriormente, pela redação de uma comunicação científica, sendo submetida a três revistas do campo da Educação Física, com seus critérios e com seu corpo de parceiros, fez com que o processo da tese estivesse sempre em movimento e resolvendo, a todo o momento, problemas da prática da pesquisa.

Assim, quando se estava na fase de elaboração de um relatório de uma das pesquisas, estava-se envolvido também na elaboração do projeto ou na análise dos dados das outras pesquisas. Nesse movimento, o trabalho da tese foi sendo diluído em etapas ao longo do processo de doutoramento e não ficou acumulado, como é comum na sua fase final.

À medida que a tese foi se constituindo e tomando forma, principalmente após a qualificação, ficou clara outra qualidade ou possibilidade desse modelo de tese: continuar o diálogo, inclusive, com coautorias, ou seja, com alguns membros da banca, sobre os produtos dessa tese, exercitando o trabalho colaborativo e coletivo, tarefa difícil para muitos, mas necessária para o avanço acadêmico-científico. Assim sendo, a entrada no mundo acadêmico-científico foi conduzida por meio dessas parcerias e “tutorada” por agentes com experiência ou, utilizando os termos de Bourdieu (2004), com capital científico específico do campo da Educação Física.

Outra marca dessa tese, que merece destaque, foi a da busca constante pela integração de tecnologias de comunicação e informação que pudessem auxiliar o desenvolvimento das três investigações. Assim, desde a coleta de dados, passando pela análise, visualização e pela comunicação científica, houve um esforço para identificar, analisar e operar, no desenvolvimento das investigações, com algum recurso tecnológico, explorando os avanços dos últimos anos e colocando-os a serviço do conhecimento acadêmico-científico da Educação Física.

Dessa forma, paralelamente ao estudo, havia uma intenção e uma prática investigativa explorando o uso da melhor tecnologia para auxiliar no desenvolvimento daquela investigação. Foi com esse intuito que se integrou à coleta de dados o “sistema de surveys”, com a aplicação de questionário eletrônico para mais de 300 estudantes, o que resultou num retorno rápido e econômico, além da facilidade para exportação dos dados para diversos formatos, como a planilha Excel. No tratamento dos dados qualitativos foi introduzido o software Nvivo 9.1 para auxiliar na codificação e análise dos dados. Já para construir gráficos e facilitar a sua visualização, auxiliando no entendimento de elementos que dificultariam a descrição textual, foi usado o sistema Ucinet e Netdraw. Para a comunicação científica, especialmente em apresentações orais, foi utilizado o sistema Prezi, que garante uma organização não linear do conteúdo a ser comunicado com um conceito de fácil familiaridade e com a possibilidade de integrar diversas mídias, tais como som, imagem e vídeo. Também como item de segurança, de mobilidade e preservação de documentos digitais, foi utilizado o sistema de “nuvens” via Dropbox. E talvez, mais significativa e fruto do advento

da web 2.0 foi a utilização do “Googledocs” como ferramenta de trabalho colaborativo, tanto na gestão de projetos de pesquisa como na elaboração de comunicação científica compartilhada, principalmente quando havia o envolvimento de mais de um autor.

Um dos desafios desse modelo de tese foi dar forma específica às questões conceituais e operacionalizá-las em problemas de pesquisa empírica. Para Bourdieu (2009, p. 20), esse processo se dá na “[...] capacidade de por em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos “empíricos” muito precisos, frequentemente menores na aparência e até mesmo um pouco irrisórios.” Para campos consolidados e com tradição, talvez isso não se constituísse um problema. Mas para um campo novo e em consolidação, como é o caso do campo da Educação Física em que a prática da pesquisa ainda é recente e tem pouca tradição, foi necessário um movimento de busca constante de soluções, observando outros campos mais desenvolvidos e consolidados e trazendo para as necessidades da Educação Física.

Para fazer esse movimento, de busca em campos consolidados, as orientações de Bourdieu (2009, p. 49) novamente serviram de guia, pois, para sua efetivação,

[...] o pôr em suspenso as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções, implica uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do senso comum, do bom senso vulgar e do bom senso científico [...].

Desse modo, a incorporação do referencial de Bourdieu (2009), em especial, tendo como guia a teoria da prática, foi um exercício para se colocar em ação a teoria científica, entendendo-se que fazer a ciência da ciência é entrar nesses *modus operandi* distintos e captá-los em sua exterioridade e naquilo que se constituem como expressões e construções específicas de uma interioridade.

A questão que se colocava era como proceder, nesse caso, considerando que o agente da pesquisa é também um agente que sofre os mesmos efeitos do fenômeno que busca estudar? Na esteira da teoria de Bourdieu, foi preciso fazer outro movimento, esse do sujeito imbricado no objeto que toma para estudo e, numa sócio-análise ou numa “anamnese”, colocar em xeque as crenças, a formação acadêmico-científica e o próprio *modus operandi* determinante. Segundo Bourdieu (2001), a “anamnese” é necessária para investigar o campo, pois as

tomadas de posições são também determinadas pela posição no campo e, assim, deve-se compreender de onde se fala. Também segundo o mesmo autor, essa tomada de consciência pode diminuir a ansiedade e o sofrimento do pesquisador, pois há sempre avanços possíveis, ainda que o resultado seja sempre parcial e incompleto, necessitando, a todo o momento, ser reativado e questionado.

E nessa compreensão é que se destaca também que o autor desta tese está envolvido e tomado pelo mundo que toma como objeto. Sua entrada no campo acadêmico-científico se deu por um poder temporal, editor de revista, que é tomado pelos problemas da veiculação do conhecimento e que pode ser considerado como o principal motor propulsor para tomá-lo como objeto de investigação. Também o fato de estar vinculado ao mundo acadêmico-científico, há mais de 10 anos, como professor efetivo de Instituição Federal de Ensino Superior, e de ter uma forte formação na política estudantil, fez com que muitos dos problemas desse campo estivessem na base da formação e da trajetória profissional que, nesse momento, se torna objeto de investigação.

Essas marcas, por mais pessoais que pareçam ser, estão imbricadas no próprio campo da Educação Física e constituem os investimentos que permitem fazer parte do jogo, construindo os sentidos de pertencimento que movem e promovem essa relação. Bourdieu (2004) denomina essa prática de *illusio* e argumenta: “[...] um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz.” (BOURDIEU, 2009, p. 31).

Desvelar, questionar e se questionar, relativizar verdades tidas como verdadeiras, diminuir expectativas, compreender limites, reafirmar possibilidades e potencialidades do campo da Educação Física podem ser considerados como os grandes aprendizados na elaboração desta tese. E, quem sabe, num campo marcado pela prática e pelo saber fazer “despretensioso”, em sua origem, poderá apresentar contribuições, visto que as expectativas são menores, há também maior liberdade para experimentar formas não tradicionais e não presas na tradição científica dos campos já consolidados, os quais apresentam sérios limites no seu desenvolvimento e na apresentação de soluções criativas e superadoras no mundo contemporâneo. Ainda sem criar expectativas, é necessário pesquisar mais e melhor, pois como afirma Kirk, (2010, p.21), “[...] a pesquisa em Educação Física é relevante, mas [...] ainda precisa ser mais relevante, e para mais pessoas”.

E dentro desse intuito é que esse desafio de formação e qualificação foi assumido. Apesar de todos os limites e dúvidas, talvez não aparentes na tese, pois segundo Bourdieu (2009), o *homo*

academicus gosta do acabado, esta tese está sendo apresentada na expectativa de que propicie constantes e frequentes avanços, mesmo que pequenos diante da grandeza acadêmico-científica, tendo em vista que é grande em intencionalidade e em investimento.

E assim, compreende-se que o campo acadêmico-científico da Educação Física, objeto dessa tese, é maior do que a capacidade de apreendê-lo. Ao mesmo tempo, considera-se que este campo é novo quando comparado aos demais campos consolidados, porém, constituído de uma história construída por agentes e instituições que fizeram dele as condições de tê-lo como objeto, portanto, aqui fica o reconhecimento desses investimentos. Aliado a isso, há outro investimento numa tese com pretensões de apreender aspectos essenciais desse movimento, com a prática cumulativa de um conjunto de saberes realizado no passado e no presente, tarefa nada fácil e que exigiu tomada de posição.

Como eixo central da tese, apresenta-se a hipótese de que, na primeira década do século XXI, o campo da Educação Física à medida que se amplia, se dinamiza e se diversifica, e acaba por se intensificar, com ênfase na prática científica. E logo novos objetos entram na disputa, nas formas de pensar e definir o próprio campo. Tal intensificação, talvez de ordem pragmática, mostra-se avassaladora e ocorre em uma velocidade típica da contemporaneidade, atribuindo novos contornos ao campo acadêmico-científico da Educação Física, ampliando e demarcando sua própria especificidade.

Como forma de exposição dos resultados, esta tese está estruturada em quatro partes: na primeira, explicita-se a natureza da tese, situando o modelo alternativo e apresentando a base conceitual de análise sustentada pela teoria de Bourdieu.

Na segunda parte da tese é apresentada a gênese do campo acadêmico-científico, ressaltando-se aspectos de um panorama histórico-conceitual e da trajetória da Educação Física no Brasil. Tal panorama refere-se à sua institucionalização no sistema oficial de ensino, quanto a algumas das suas teorias que propiciaram a construção das bases científicas próprias e/ou que defendem a Educação Física como prática social caracterizada pela intervenção pedagógica. Também são atualizadas essas teses quando, a partir da primeira década do século XXI, novos objetos entram em disputa e o campo acadêmico-científico começa a se dinamizar e a se desenvolver, impondo uma nova forma de ser.

Na terceira parte da tese, são apresentados os produtos, na forma de artigos científicos, tal como foram publicados ou submetidos nas respectivas revistas científicas. Esses artigos são os resultados das três

investigações realizadas com os seguintes títulos: “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física”; “O *modus operandi* da produção científica da Educação Física: o caso das revistas científicas e suas veiculações”; e “Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância”.

Para finalizar, na quarta parte da tese, estão as considerações finais, onde se discute como as três investigações empíricas evidenciam elementos para compreender o movimento que o campo acadêmico-científico da Educação Física vem desenvolvendo, principalmente, na primeira década do século XXI. Apresentam-se também evidências de como a prática científica vem se tornando central e determinante, criando e impondo um novo *modus operandi* nesse campo, que está em fase de consolidação, de dinamização e de ampliação de sua autonomia relativa.

2 - A NATUREZA DA TESE

A defesa de tese já foi considerada evento acadêmico central nas universidades brasileiras. Com o passar dos anos, houve a ampliação do sistema de pós-graduação, com a ampliação do número de defesas, e assim, a defesa de tese tornou-se uma atividade rotineira, sendo mais uma etapa de formação, a qual confere a titulação e o direito de entrar no mundo acadêmico-científico, um rito de passagem para o início de um novo ciclo e não mais um objetivo final.

Tais alterações podem ser também associadas à diminuição do tempo para conclusão, às exigências de produtividade, à entrada de doutorandos provenientes de uma sequência de graduando-mestrando ou até de graduando-doutorando, aliada à entrada de doutorandos muito mais jovens do que em décadas anteriores, à relativização das exigências de ineditismo, entre outros elementos que acabam alterando a própria natureza de tese. Esta assume, assim, outras formas, como o conhecido “modelo escandinavo”, que transforma a tese em uma “coleção” de artigos publicados ou prontos para publicação.

Sem diminuir a importância desse momento, pois quem passou por ele sabe da seriedade com que é tratado, mas também identificando as transformações que a própria pós-graduação vem sofrendo, tanto no cenário nacional como no internacional, as quais afetam à própria lógica da produção de conhecimento, essas mudanças alteram igualmente a própria natureza da tese na contemporaneidade e, por mais críticas que venham a sofrer, diga-se de passagem, com determinado grau de veracidade, também possibilitam aos agentes pensar formas diferentes e novos caminhos para uma tese de doutoramento. Nesse intuito é que esta tese foi sendo construída, trazendo as marcas de uma experiência nova e desafiadora, visto que não apenas alterou um *modus operandi* específico, como também trouxe os limites de todo esse trabalho.

Sendo de natureza diferente, também tem um caminho metodológico diferenciado que se expressa na sua estrutura, que é apresentada a seguir.

2.1 – O MODELO DA TESE

Dentre as possibilidades oferecidas pelo PPGEF-UFSC para o desenvolvimento da tese, optou-se pelo modelo alternativo, que é definido segundo o Artigo 6º, da norma 02/2008/PPGEF: “O formato da dissertação/tese poderá ser no modelo tradicional (monografia) ou no

modelo alternativo (coletânea de artigos ou livro)”. Mais adiante, o Artigo 9º, Inciso I, apresenta a quantidade de artigos e a qualidade dos periódicos aos quais esses artigos devem ser submetidos:

[...] entregar, no mínimo, três artigos científicos, sendo um publicado em periódico indexado e classificado nos estratos superiores do Qualis CAPES da área e dois artigos submetidos ou aceitos para publicação (com carta de aprovação do editor da revista) em periódico indexado e classificado, no mínimo, nos estratos intermediários do Qualis CAPES da área. (PPGEF-UFSC, 2009).

Essa modalidade de tese tem sido criticada, principalmente, em função de sua aproximação a uma perspectiva produtivista segundo a qual o produto não é mais a tese, e sim, determinado número de artigos como exigência de produtividade. Estaria aí o fim dos intelectuais, segundo a hipótese de um de seus críticos: “Produção encomendada e predeterminada, controle rígido do tempo e dos produtos, quantificação, redução do tempo para a formação em favor dos escores são alguns dos prenúncios do fim da categoria dos intelectuais.” (BIANCHETTI, 2009, p. 22).

Na esteira de tais críticas, também se encontram argumentos em prol desse modelo devido à sua possibilidade de desenvolver experiências com a investigação, haja vista a complexidade e a reduzida tradição dessa prática no campo da Educação Física. Ao mesmo tempo, a opção por essa modalidade de tese fez com que se colocasse em ação o próprio preceito teórico-conceitual da teoria científica de Bourdieu (2009). O referido autor defende que essa deve ser concebida como um *modus* de fazer para construir, desenvolver e compreender objetos científicos, não caindo no eterno movimento do “polir as lentes” sem usá-las para o seu fim.

2.2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

O eixo da tese é a compreensão do movimento desenvolvido no campo acadêmico-científico da Educação Física engendrada, principalmente, e com ênfase crescente, a partir da primeira década do século XXI. A problemática girou em torno do modo como o campo acadêmico-científico da Educação Física vem se desenvolvendo nessa

última década. Mas tendo em vista que o problema é amplo e de difícil apreensão em sua totalidade, privilegiou-se alguns temas, que foram avaliados e considerados merecedores de atenção porque continham ideias-forças que poderiam revelar elementos da especificidade, essenciais para compreender esse movimento. Nos termos de Bourdieu (2009), com essa estratégia, trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em caso particular do possível.

Assim, os três temas selecionados foram: 1) a produção de conceitos na literatura acadêmico-científica e no interior do campo; 2) a veiculação do conhecimento em revistas da Educação Física; 3) a reprodução do campo com a formação das novas gerações num curso de Educação Física na modalidade a distância. Esses temas foram transformados em três investigações empíricas que, nesta tese, são representados pelos seus produtos publicados em revistas do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira.

O artigo “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física” é derivado da primeira investigação desenvolvida, a qual objetivou compreender o movimento do campo na construção de um conceito específico, o de práticas corporais, identificando os significados associados a esse termo na literatura acadêmica brasileira. O estudo se deu a partir da análise de 260 artigos e 17 teses e dissertações, capturados com o uso de palavras-chave em sistemas de busca e bases de dados e coletados no período que foi de agosto a outubro de 2008.

O artigo intitulado “*Modus operandi* da produção científica da Educação Física: o caso das revistas científicas e suas veiculações” teve como objetivo central a análise de artigos publicados em alguns periódicos da Educação Física no Brasil. Buscou-se analisar a dinâmica de produção do campo, o tipo de conhecimento que vem sendo valorizado e também quais os usos sociais da ciência nesse campo acadêmico-científico. A delimitação do estudo foi feita com base na seleção de oito revistas nacionais do campo da Educação Física dentro dos estratos B2 e B3 da Avaliação Qualis (2007) e, dessas, foram analisados os volumes publicados no ano base de 2008, correspondendo a um total de 230 artigos e 5931 referências.

O artigo “Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância” resultou de um estudo de caso que objetivou analisar o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância da Universidade Federal de Goiás, vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com a análise desse caso, buscou-se evidenciar como vem sendo desenvolvida a formação

profissional das novas gerações no campo acadêmico-científico da Educação Física, no que tange ao saber das práticas corporais (SDPC) e ao saber sobre as práticas corporais (SSPC), cuja modalidade a distância, tensiona, por sua própria natureza, uma das tradições mais fortes deste campo, qual seja, o saber fazer, o saber das práticas corporais.

Cada investigação teve sua própria metodologia e pode ser mais bem compreendida nos próprios produtos, apresentados no item 4. Cabe destacar que as pesquisas em questão não tiveram somente esses textos como produto, como também outros que foram ou estão sendo derivados. Mas para efeito desta tese, aqui são apresentados os que melhor respondem a sua questão central.

2.3 - BASE CONCEITUAL DE ANÁLISE

Para o desenvolvimento dessa tese, tomaram-se como base as elaborações de Bourdieu. A apropriação dos conceitos desse autor para estudar o campo da Educação Física não é uma tendência recente e já foi empreendida por autores como Ferraz (1999), Paiva (1994, 2002, 2004), Souza e Marchi Júnior (2010 e 2011), Stigger et al (2010), Bracht (2003a), Betti (1996), dentre outros.

O arcabouço teórico construído por esse pensador tem um impacto em campos tradicionais, como a Antropologia, a Filosofia e, principalmente, a Sociologia e a Educação. No caso específico da Educação Física, suas elaborações têm embasado investigações sobre o campo esportivo e, mais recentemente, vem crescendo sua utilização para o estudo do próprio campo acadêmico-científico.

A escolha de tal referencial se deve ao fato de se entender que ele poderia contribuir para pesquisar a Educação Física, um campo novo, em construção, e que não se enquadra dentro da estrutura científica tradicional organizada na forma disciplinar. A obra desse autor, ampla e constituída ao longo de muitos anos, com ampliação, críticas e revisões, foi sendo apropriada durante o próprio desenvolvimento da tese.

Alguns conceitos de Bourdieu, em especial, *habitus*, campo e capital (social, cultural e simbólico), serviram de guia na compreensão do campo acadêmico-científico da Educação Física e da sua dinâmica atual. Assim, tentou-se mobilizar esse referencial teórico em pesquisa empírica, na crença de poder trazer à baila elementos próprios desse campo que o diferenciam dos demais e que configuram sua especificidade.

Tal possibilidade de construção de objetos está alinhada à compreensão de Bourdieu (2009) de que o universo em que estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a Educação Física é um mundo social como os outros, mas obedece a leis sociais mais ou menos específicas sendo, dessa forma, relativamente autônomo.

Essa perspectiva está sustentada na teoria da prática, uma mediação ou, como denominou Bourdieu (2009), uma teoria relacional, que busca se contrapor aos extremos desenvolvidos pelas chamadas teoria objetivista e teoria subjetivista. A primeira, presa aos dados, e a segunda, à percepção dos sujeitos. A dupla verdade, objetiva e subjetiva, para Bourdieu (2009), constitui a verdade do mundo social.

Para o campo científico, Bourdieu (2009) retraduz a teoria relacional, diferenciando a “teoria teórica” da “teoria científica”. Para ele, a teoria teórica tem um fim em si, pois nasce e vive da confrontação com outras teorias e se constitui sempre como ponto de partida. A teoria científica, diferentemente, apresenta-se como um programa de percepção e de ação que só se revela no trabalho empírico em que é realizado. O autor citado enfatiza:

[...] tomar verdadeiramente o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos, investindo-os em pesquisas novas, em vez de os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscorso, destinado menos a controlar o pensamento do que a mostrar e a valorizar a sua própria importância ou a dele retirar diretamente benefícios, fazendo-o circular nas inúmeras ocasiões que a idade do jacto e do colóquio oferece ao narcisismo do pesquisador (BOURDIEU, 2009 p. 59).

Bourdieu (2009, p. 26) propõe desenvolver práticas científicas que rompam com a ideia de guetos teóricos, pois, segundo ele,

[...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, [...] com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das

tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas [...].

Para tanto, o autor defende o rigor teórico aliado ao trabalho de investigação empírica. Constrói, assim, o que denominou de instrumento teórico para construção de objetos de pesquisa, acreditando que a dinâmica social ocorre no interior de espaços sociais, só que nesses há algo específico, que só se manifesta de acordo com as possibilidades e especificidades do lugar, do tempo e se expressa como um campo. Nele, há agentes (indivíduos e grupos) e instituições com disposições específicas denominadas *habitus* que, por sua vez, são instituídas e delimitadas com moeda de troca por meio de capital.

Bourdieu (2009) constrói a ideia de campo como um mundo social que faz imposições e solicitações que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. A noção de campo como um espaço relativamente autônomo de forças objetivas e lutas padronizadas sobre formas específicas de autoridade é a possibilidade encontrada por esse autor para construir os objetos de conhecimento:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (BOURDIEU, 2009, p. 27).

Dito isto, compreende-se que a sociedade é constituída por campos que são concebidos como:

(...) microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

O mesmo autor afirma ainda que os campos não são estruturas fixas e sim produtos da história, possuindo, ao mesmo tempo, propriedades universais e características próprias. Eles comportam também a *doxa*, que consiste nas opiniões consensuais, nas leis que regem e regulam a luta pela manutenção e dominação do campo.

Os campos são dotados de determinada autonomia relativa que se firma como uma relação estabelecida entre o específico e o geral, entre o microcosmo e o macrocosmo. Quanto maior o poder de refração e de retradução que um campo consegue impor, maior é essa autonomia. Ao contrário, quanto maior a heteronímia de um campo, menor é seu poder de refração e de retradução (BOURDIEU, 2004).

Com influências do estruturalismo, o autor compreende o campo também como uma estrutura, sendo que os agentes e as instituições ocupam posições nessa estrutura, agem sobre ela e ao mesmo tempo sofrem influências da mesma. Nesse sentido, “os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante por que são estruturados”. (BOURDIEU, 2009, p.9).

Aliado ao entendimento de campo está o de *habitus*, como teorias entrelaçadas, sendo que, para Vanderberghe (1999 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p.32) “uma é o meio e a consequência da outra”. Thiry-Cherques (2006) afirma que a construção do conceito de *habitus* possui uma longa história, que se estende desde Aristóteles, Boetius, Averroes, Tomás de Aquino, Hegel, Mauss, Husserl, Heidegger até Merleau-Ponty. Para o mesmo autor, tal conceito foi concebido “[...] como um expediente para escapar do paradigma objetivista do estruturalismo sem recair na filosofia do sujeito e da consciência.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.33).

Assim, o conceito de *habitus*, para essa reflexão específica, pode ser entendido como um *modus operandi* científico, um princípio unificador e gerador que, na prática, funciona segundo as normas da ciência sem tê-las em sua origem (BOURDIEU, 2009). É o sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso ser feito; é uma automatização e um

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas,

tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2007, p. 201).

Ainda para Bourdieu (2004), *habitus* é formado por sistemas de disposições plásticas e flexíveis, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar e de agir em uma dada circunstância. Para Wacquant (2002, p. 102), que trabalhou em colaboração com aquele autor, “*habitus* é um conjunto de desejos, vontades e habilidades socialmente constituídas, que são ao mesmo tempo cognitivas, emotivas, estéticas e éticas, como ele é elaborado e como opera concretamente.”

Continuando a seguir a conceituação de Bourdieu (2004), os campos são dotados de objetos merecedores de atenção, de investimento e de disputa, pois são dotados de valores. Desse modo, o autor incorpora usando a lógica das homologias com outros campos, a partir da qual retraduz conceitos da economia para tratar das coisas simbólicas em jogo. Esse instrumento teórico de pensar o campo com base na economia das trocas simbólicas foi denominado por Bourdieu (2004) de “capital”, entendido como uma energia social. Este pode ser herdado ou adquirido por investimentos e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir. O autor entende que o capital apresenta-se em três formas específicas: capital cultural, capital social e capital simbólico.

Em estudos sobre o campo científico, Bourdieu (2004) identifica propriedades inerentes a este e afirma que tais propriedades se manifestam em duas formas de poder: poder temporal e poder específico. O poder temporal se manifesta pelo poder institucional ou institucionalizado, aquele vinculado à ocupação de posições importantes em instituições do campo, como agências de fomento e entidades científicas ou, ainda, na direção de laboratórios ou departamentos. Além disso, há também o poder sobre os meios de produção, como contratos, créditos, postos, entre outros, e de reprodução, como poder de nomear, julgar e fazer as carreiras. Por sua vez, o poder específico ou de prestígio é representado, quase que exclusivamente, pelo reconhecimento do conjunto de pares ou da fração mais consagrada do campo e é adquirido principalmente por meio da reconhecida contribuição ao progresso do campo. Com relação a este aspecto, pode-se dizer que

todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que

monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação [...]. A dominação é, em geral, não-evidente, não-explicita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo; que é inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

O capital é a forma pela qual os agentes iniciados e os que pretendem ingressar no campo se relacionam. Os últimos necessitam de um capital inicial – em uma alusão ao campo econômico – que pode ser adquirido de diversas formas, sempre dentro das regras do jogo jogado, e que pode contribuir para a conservação ou a negação da tradição do próprio campo.

Ainda para pensar o campo da Educação Física, outros conceitos de Bourdieu também foram acionados, como é o caso da comparação entre homologias que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível (BOURDIEU 2007). Esse procedimento permite compreender a relação entre campos distintos ou propriedade do próprio campo, como aqueles empregados na seção 2 desta tese. Tal procedimento auxilia na tarefa de compreender a gênese do campo acadêmico-científico da Educação Física e sua relação com o momento atual, colocando e comparando objetos em disputa, do passado e do presente, e percebendo o movimento e a construção de novos objetos.

Esse referencial teórico foi incorporado, em alguns dos estudos, com menor incidência, e em outros, com maior envergadura. Tal procedimento se justifica, visto que a apropriação da teoria foi ocorrendo com o próprio movimento da tese e, dessa forma, usando as próprias palavras de Bourdieu (2009), o trabalho da pesquisa foi sendo feito pouco a pouco, com sucessivos retoques.

E desse modo, foi acionada a teoria, mas com o cuidado para não se cair na tentação de enquadrar e esquadrinhar a pesquisa na própria teoria. Na realidade, é preciso,

[...] de certo modo, ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objeto, para se

estar em estado de operar uma objetivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal por que se saiu dele (BOURDIEU, 2007 p.58).

A incorporação da teoria de Bourdieu traz consigo também o próprio movimento de colocá-la em ação com as lacunas de uma apropriação autodidata e da incorporação de um *modus operandi* científico, ainda em vias de consolidação.

3 - A GÊNESE DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESTRUTURAS ESTRUTURADAS E ESTRUTURAS ESTRUTURANTES

A Educação Física brasileira, campo que tem no saber das práticas corporais um componente de sua especificidade, sobretudo pela introdução dos métodos ginásticos, em especial, o francês e o sueco (SOARES, 1990), tem sofrido diversas transformações ao longo dos anos. Incorporou-se ao sistema oficial de ensino organizada sob o conceito de atividade e, posteriormente, como disciplina, ingressou no sistema universitário brasileiro e nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa trajetória institucional caracteriza, também, elementos de sua especificidade em que o ato de teorizar e a própria prática científica começam a fazer parte do cotidiano dos agentes desse campo.

Conforme análise de Paiva (2004), a Educação Física no Brasil é caracterizada por dois momentos históricos significativos. O primeiro ocorreu na década de 1930, com o surgimento do campo no país. Para a autora, esse período foi norteado por interesses externos ao campo, os quais lhe conferiram determinada identidade. Já o segundo momento, na década de 1980, destacou-se pela alteração de alguns aspectos significativos, e o campo começou a ser tensionado por meio de ações, como o incremento à formação de pesquisadores e a incorporação de discussões nas práticas políticas, científicas e pedagógicas.

A primeira fase sofreu intensa influência de instituições médicas, militares e esportivas, bem como da própria pedagogia, o que garantiu à Educação Física determinada legitimação e incremento ao seu desenvolvimento. A intervenção dessas instituições justificou a entrada do campo no sistema oficial de ensino brasileiro e, mais tarde, no sistema de cursos de graduação e pós-graduação. Seus alicerces teóricos dependiam da possibilidade de constituição de uma especificidade que, para alguns autores, é a ciência, e para outros, uma prática pedagógica.

3.1 – ALGUNS ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A institucionalização da Educação Física no sistema educacional brasileiro vem legitimando-a social e academicamente. Uma de suas motivações iniciais consistiu no movimento higienista, que afetou diversas áreas de estudo no Brasil e que é considerado por Paiva (2004) como consolidador do campo da Educação Física em nosso país. A autora, ao analisar as contribuições do projeto higienista à escolarização da Educação Física, constata uma unissonância dos médicos na produção e na veiculação de representações quanto à Educação, Educação Física e à Ginástica. Em perspectiva semelhante, Soares (1990) reforça a ideia de que a Educação Física sofreu forte influência do pensamento médico-higienista, principalmente entre 1850 e 1930.

Para Bracht (2003a, p. 18), “[...] existem fortes indicadores de que os intelectuais que pensaram a EF brasileira, neste período, trouxeram/adquiriram o instrumental para tanto em outros campos, ou seja, o campo da EF não dispunha dos meios para teorizar sua prática”. Segundo Gamboa (1995) e Lovisolo (1996), o campo foi ‘colonizado’ por intelectuais e teorias de outras áreas do conhecimento.

Com base nesse entendimento, a Educação Física estabeleceu estreita relação, em sua teorização, com o projeto nacional de Educação vigente na época e garantiu sua implementação através da autoridade advinda principalmente da área médica. Já a instituição militar atribuía ao campo forte caráter disciplinador e metódico na educação do corpo (PAIVA 2004). A ginástica foi introduzida no sistema escolar brasileiro em seus primeiros anos de existência, sendo confundida com o próprio termo “Educação Física”. Posteriormente, foi regulamentada, como no Artigo 22 da LDB 4024/1961, onde aparece como uma atividade, uma prática. Já no Decreto 69.450/1971, que regulamenta o Artigo 22, aparece como atividade cuja especificidade é o saber fazer, diferentemente do conteúdo das demais disciplinas com características do saber. Para Fensterseifer (2001), sua condição de atividade propunha a intervenção pedagógica no assim chamado corpo físico.

De acordo com Paiva (2004), o status de disciplina escolar permitiu à Educação Física a legitimidade necessária para galgar seu espaço no âmbito universitário e, posteriormente, no campo acadêmico, em busca de autonomia. Dessa forma, o ensino tornou-se um componente importante de sua identidade e especificidade.

Corroborando essa concepção, Bracht (2003a) defende que a prática pedagógica, com base no desenvolvimento histórico da Educação Física, poderia ser um elemento integrador desse campo ainda que, como tal, requiera também um corpo de conhecimento que a sustente.

Tecendo uma crítica à Educação Física, Lovisolo (1998) propõe uma analogia com as tribos modernas: as tribos da potência, da conservação e da Educação Física escolar. O autor questiona se é possível articular valores e práticas dessas tribos ou se é preciso aceitar que o processo levaria à diferenciação que impossibilita as pontes entre elas. Neste caso, indaga-se se não se deveria enviar a tribo da conservação para as faculdades de medicina preventiva ou social, a tribo do esporte e da modelagem para a faculdade dos esportes e a tribo da Educação Física escolar para as faculdades de pedagogia ou educação.

É também em virtude dessa acentuada característica de escolarização/intervenção e para uma possível diferenciação acadêmico-científica que autores como Tani (1996) e Cunha (1991) defendem a mudança da denominação para “Cinesiologia” ou “Motricidade Humana”, respectivamente, sendo que o termo “Educação Física” seria empregado somente para expressar o desenvolvimento da disciplina curricular.

A Educação Física, na condição de curso universitário¹, voltado para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, impôs ao campo essa diferenciação e uma justificativa acadêmica para manter o status de curso universitário. Tal movimento teve início em 1933, com a criação da Escola Superior do Exército, a primeira a formar instrutor de ginástica, termo pelo qual era conhecido e denominado o campo da Educação Física. Já em 1939, foram criadas as duas primeiras escolas civis: a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (EEFSP) que, em 1942, foi transformada em Universidade de São Paulo; e a Escola Nacional de Educação Física (ENEFD), no Rio de Janeiro, junto à Universidade do Brasil (MELO, 1996).

A formação universitária em Educação Física, a partir de então, desenvolveu-se em uma velocidade acima da média: o número de cursos de graduação em Educação Física, Esporte e Lazer, que em 1991 era de 117, saltou para 1031 em 2009 (Silva et al., 2009). Segundo esses

1 Lovisolo (1996) questiona a necessidade de a Educação Física ter *status* de curso universitário, pois ela poderia estar bem representada como curso técnico, como ocorre em vários países latino-americanos. Essa concepção não é aceita por Tani (1998), segundo o qual a legitimidade profissional e social de uma profissão academicamente orientada perpassa necessariamente a legitimidade acadêmico-científica.

autores, o aumento acentuou-se a partir da década de 1990, em decorrência da abertura de cursos para o mercado, como parte de uma política de desenvolvimento da educação como serviço a ser mercadorizado, inclusive, porque o aumento de vagas ocorreu, majoritariamente, em instituições privadas de ensino. No início da primeira década de 2000, surgiram os cursos a distância: o primeiro foi aberto em 2005, na Universidade de Brasília (UnB), por meio do edital do Prolicenciatura - MEC e, em 2010, doze instituições credenciadas já ofereciam a licenciatura em Educação Física nessa modalidade.

A entrada no sistema universitário brasileiro atribuiu à Educação Física a condição de campo acadêmico e fez com que assumisse, no país, uma particularidade diferente daquela observada em países sul-americanos, como a Argentina, onde a formação do profissional de Educação Física é responsabilidade, principalmente, dos institutos superiores (GILES, 2003). Esse processo, no Brasil, culminou na aceleração do desenvolvimento do campo, pois o status universitário tem na pesquisa um de seus pilares e intensifica demandas do ato de teorizar constantemente.

A incorporação do *modus* científico no campo da Educação Física foi se desenvolvendo aos poucos e a deficiência desse componente na prática de pesquisa dos professores universitários de Educação Física foi identificada por Silveira e Tani (2008) em estudo sobre a trajetória da Educação Física na Universidade de São Paulo. Com base na análise da Revista Paulista de Educação Física, os autores apontam que seus primeiros números evidenciavam uma preocupação tanto em ensinar como em pesquisar, o que incluía a publicação de manuais de pesquisa. Para os autores, a importância atribuída a tais manuais ocorreu em função do grau embrionário da pesquisa em Educação Física.

A introdução da Educação Física nas universidades brasileiras exigiu também a formação de seu corpo docente para a pesquisa, em face das exigências da tríade ensino–pesquisa–extensão no sistema federal de ensino superior. Para Albuquerque (1998), esse movimento ocorreu em duas frentes: o envio de professores do centro-sul do Brasil para os Estados Unidos, para cursarem pós-graduação, e a criação de curso de mestrado na USP, no ano de 1977, com a participação de professores das ciências biológicas e da saúde. Logo em seguida, esse processo se expandiu para outras partes do Brasil.

Outro movimento é identificado na Universidade de Santa Maria quando, no ano 1978, é criado o curso de Pós-Graduação em Educação Física, estabelecendo uma relação, prioritariamente, com a Europa, em especial, com a Alemanha. Esse movimento, tanto de envio de

professores, como de vinda de profissionais daquele continente, inclusive, do Leste Europeu, nessa década de 1970, trouxe significativas influências que deixaram marcas na constituição da Educação Física brasileira.

O ingresso no sistema de pós-graduação *stricto sensu* talvez tenha sido o grande motor para o início de uma nova fase no desenvolvimento da Educação Física no Brasil. As exigências impostas para justificá-la como campo, não apenas de formação, mas também científico, perante as demais áreas, sobretudo pelas exigências de produção de conhecimento científico, fez com que o campo incorporasse essas práticas no seu cotidiano. Tal condição propiciou o aparecimento de novos conflitos e novas tensões, especialmente com a intensificação da prática de pesquisa, pois a natureza desses cursos é acadêmico-científica, de formação e pesquisa, e não de intervenção, característica priorizada até então. No entanto, não sendo considerada uma ciência nos moldes tradicionais, a ela foi concedida uma conduta científica direcionada a aplicações diretas e objetivas na realidade (CARMO JÚNIOR, 1998).

No Brasil, a pós-graduação em Educação Física iniciou em 1977 (mestrado) e em 1989 (doutorado). Ambos os cursos tiveram suas sedes na USP e foram seguidos pela abertura do programa da Universidade de Santa Maria, da Universidade Gama Filho e da Universidade de Minas Gerais. De acordo com Bracht (2003a), foi a partir dos anos 1970 que o campo acadêmico da Educação Física começou a incorporar cada vez mais as práticas científicas.

3.2 - AS FORMAS DE VER E DE FAZER VALER UMA FORMA DE VER O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BUSCANDO SAÍDAS

O debate em torno do desenvolvimento científico vem sendo marcado por algumas dualidades, tais como: ciências naturais x ciências sociais, ciências teóricas x ciências aplicadas, cultura x natureza e ciências duras x ciências moles. Tais dualidades vinculam-se também à relação entre teoria e prática, mais presente em campos em que há uma ligação estreita entre conhecimento e intervenção, como é o caso da Educação Física. Em pesquisas do campo, essas dualidades são formas de operar e de construir objetos de investigação (SOUZA E SILVA, 1990; ALBUQUERQUE, 1998; SUASSUNA et al., 2006).

Essas dualidades estão presentes na Educação Física brasileira e, possivelmente, também em âmbito internacional², em especial quando se pensa a constituição de um campo com trajetória de intervenção e de pretensões acadêmicas. Na tradição da produção do conhecimento, há um avanço historicamente distinto em relação a essas dualidades, especialmente entre as ciências duras e as ciências moles.

Segundo Charlot (2006), as ciências duras, tais como a física, a química e a biologia, avançam a partir de seus pontos de chegada, pois, ao construírem determinados objetos, esses são abertos, descritos e questionados para se saber do que são feitos. Por isso, são consideradas ciências cumulativas, por se desenvolverem em decorrência do acúmulo de conhecimento. Já as ciências humanas e sociais, as chamadas ciências moles, não avançam seguindo esse modelo: elas se desenvolvem a partir de seus pontos de partida. Para Charlot, os avanços nessas ciências indicam que outra forma de começar foi proposta e, por isso, não há acumulação, embora elas ainda construam sua própria memória.

Mais uma vez, Bourdieu (2009) oferece contribuições significativas para essa questão e, especialmente, para o estudo dos fenômenos sociais por meio da noção de campo. Ele defende o pressuposto de que as ciências humanas e sociais também podem, em determinada medida, ser cumulativas, mas numa lógica diametralmente oposta à da estratégia das ciências da natureza. Para o referido autor, é necessário construir um acúmulo sobre determinado tema e sob as mais variadas perspectivas para que o campo possa avançar, porém, sem que se tenha a impressão de eterno recomeço. Bourdieu (2009) também questiona a forma tradicional de produzir conhecimento das próprias ciências humanas que, muitas vezes, desconsideram os elementos empíricos para seu desenvolvimento e acabam contribuindo para o reforço das dualidades.

Quando esse debate é travado na Educação Física, haja vista que o campo é cruzado pelas ciências duras e moles, o diálogo torna-se ainda mais problemático. Para responder, por exemplo, a um problema de pesquisa acerca do movimento humano, é possível empregar as duas matrizes científicas, mas nenhuma delas será capaz de abarcar a complexidade desse objeto.

Se os objetos de estudo desse campo incidem quase sempre sobre o corpo humano e suas manifestações (VAZ, 2003), em um entrecruzamento evidente de natureza e cultura, depara-se com pelo

2 Gleyse (2006) Crisório (2003) também identificam essas dualidades, sendo o primeiro na Educação Física na França e o segundo na Argentina.

menos duas concepções distintas de ciência. Será que a Educação Física exige uma aproximação, um diálogo entre essas? Seria este um importante componente da sua especificidade que pode romper com essas dualidades historicamente construídas? Uma análise dos campos do conhecimento que mais avançaram nos últimos anos revela que a lógica das ciências tradicionais tem sido rompida, pois nelas há sempre avanços perpassados pelas várias formas de conhecimento. Novamente surge outra pergunta: será que a Educação Física é um desses novos campos com essa necessidade instaurada, mas que não conta ainda com uma tradição instituída pelos pesquisadores, já que eles reproduzem, em suas práticas, a lógica das disciplinas-mãe, as quais já são marcadas pela impossibilidade de pensar o campo de forma diferenciada e relativamente autônoma?

Identifica-se, no debate entre as proposições teórico-epistemológicas da Educação Física, uma crítica recorrente à concepção tradicional de ciência. Essa crítica aparece em Gamboa (1995), quando apresenta os novos campos do conhecimento, como é o caso da política, da ética e da própria Educação Física, e afirma que tal divisão é insuficiente. O autor afirma que tais campos – em que o ponto de partida e o ponto de chegada são os mesmos (a prática) – se fundem, devendo superar o colonialismo epistemológico das ciências ditas básicas para constituir as ciências da/para a ação.

Questionando também a ciência tradicional, Carmo Júnior (1998, p. 47) afirma que seria interessante “[...] conceituarmos um sentido *práxico*, incorporando as condições de aplicação de um conceito, na legitimidade do próprio sentido do conceito, resultante de uma forte união da experiência com a razão, fé e intencionalidade”. Ademais, declara que à “Educação Física foi concebida uma prerrogativa de investigação que poderia ser caracterizada como ciência” (Idem, *Ibidem*, p. 45), mas os fenômenos peculiares ao campo ultrapassam os limites dos conceitos conhecidos na tradição e os do próprio conceito de ciência.

Nessa direção, Betti (2005) afirma que não existe a ciência em si, e sim práticas científicas exercitadas pela comunidade, que se intitula científica, e reforça sua importância para o campo:

A Educação Física não pode abrir mão de uma poderosa realização humana como a ciência, capaz de compreender/explicar e intervir no mundo com modos específicos. Mas, para tal é necessária a existência de uma comunidade

científica que construa o (s) método (s) científico (s) e que se veja como parte da sociedade – origem e destino dos conhecimentos por ela produzidos (BETTI, 2005, p.195).

Por sua vez, Bracht (2003a, p. 39) expõe argumentos para pensar a Educação Física com base na intervenção pedagógica: “[...] o apelo para a cientificação da EF é problemático porque a racionalidade científica (tradicional) é limitada em relação às necessidades de fundamentação de sua prática”. Para Tani (1996, p. 13), o questionamento centra-se na forma tradicional de fazer ciência, alicerçada em um paradigma mecanicista. Ele propõe uma nova abordagem integrativa no que denomina de complexidade organizada na interação vertical e horizontal:

[...] a ciência que se criticava era a chamada ciência clássica, caracterizada, entre outras coisas, pelo reducionismo, determinismo e linearidade, e não a ciência atual, onde questões como propriedades emergentes, auto-organização, não-linearidade, ordem e desordem são alguns dos tópicos que compõem o centro das preocupações.

Igualmente Cunha (1991, p. 77), há anos e em vasta obra, vem elaborando sua crítica às dualidades da ciência cartesiana e acredita que a Educação Física ou a Ciência da Motricidade Humana, como prefere denominar, pode atuar sob uma perspectiva holística:

[...] a Educação Física tradicional, vítima do paradigma cartesiano, se dá velocidade, resistência, endurance, impulsão, etc., não pode dar saúde, por que lhe falta um trabalho ao nível da complexidade, estruturado de acordo com o ego-pensado e pondo de lado o multi-pensante, isto é, centrado mais sobre a factividade quantitativa e menos sobre a realidade qualitativa.

Em Fensterseifer (2001, p. 28), a crítica recai sobre a superação de um modelo monológico que se limita ao aspecto cognitivo instrumental e cuja lógica embasou a Educação Física: “Aceitar essa compreensão, hoje hegemônica, é pactuar com o reducionismo levado a efeito pela tradição dualista do pensamento, deixando transparecer uma visão unilateral da razão, privilegiadora do seu aspecto instrumental”.

De acordo com Albuquerque (1998), a Educação Física, embora não seja uma ciência tradicional, ainda que sob a influência de diversas disciplinas, também tem de lidar com a cultura, as artes e as técnicas, configurando-se em uma encruzilhada de tendências contemporâneas da prática científica.

Na década de 2000, a crítica ao discurso da ciência tradicional, mas também ao discurso pós-moderno, ganhou força por meio dos estudos na perspectiva da ontologia crítica. Essas reflexões, ainda de pouca expressão no país, desenvolvidas por Ortigara (2002), Ávila (2008) e Húngaro (2008), voltam-se para a concepção de ciência e o modo como a epistemologia interpreta a produção científica. Tais autores apontam a necessidade de considerar o conhecimento como uma categoria do ser social, a qual, segundo Ávila et al. (2007, p. 2),

[...] requer que reconheçamos o salto ontológico – que tem como protoforma o trabalho – que o diferenciou dos outros níveis de ser: orgânico e inorgânico. O ser social, ainda que semelhante à vida orgânica, difere-se dela mediante um salto em que esta perde sua predominância para a sociabilidade.

Embora a ciência tradicional ainda constitua o alvo das críticas dos pesquisadores, vale salientar que as concepções e as finalidades dessas críticas são diferentes. No entanto, servem como orientação para se compreender a complexidade dessa temática e para encorajar reflexões futuras. Apresentam também argumentos para justificar e pensar a Educação Física, não de um, mas de diversos pontos de vista; alguns ganham legitimidade, outros são abandonados e poucos conseguem se estruturar em práticas científicas e estruturas acadêmicas, como cursos de pós-graduação, entidades científicas e faculdades. A partir dessas críticas, que surgiram principalmente na e a partir da década de 1980, as questões da ciência e da filosofia começam a integrar o debate no campo da Educação Física e os membros desta comunidade buscam teorizá-lo a partir dela mesma. Para Fensterseifer (2008), essas questões somente afetam o campo quando esse se coloca pretensões de maioridade.

No entendimento de Bracht (2003b), são três as situações em que uma área acadêmica se encontra no centro dos esforços intelectuais para caracterizá-la em seus traços peculiares e gerais: os conflitos de origem, as crises/críticas e os momentos de expansão. Os conflitos de origem

dizem respeito ao momento da afirmação social e/ou acadêmica na própria constituição da área, quando as justificativas de sua existência são fundamentais para sua consolidação social. Já as crises surgem quando há um questionamento da legitimidade da área, por meio, por exemplo, de um esgotamento de sua função social. Os momentos de expansão implicam o surgimento de subfunções.

É importante destacar que a Educação Física chama para si a discussão sobre sua especificidade e identidade. Assim, questiona sua própria existência, ou seja, entra em crise (OLIVEIRA, 1983). Fensterseifer (1999) argumenta que já é razoavelmente sabido o que fizeram da Educação Física, agora, resta descobrir o que deve ser feito com o que fizeram dela. Ainda segundo Fensterseifer (2001), a Educação Física, que entrou em crise na década de 1980, juntamente com a modernidade, vive o hiato entre o “não mais” e o “ainda não”. Sua disputa passa, então, pela “porta de saída”, que pode promover a pluralidade de proposições, mas também promover um relativismo estéril segundo o qual tudo vale e se equivale.

É, pois, em decorrência dessa busca por portas de saídas, teorizações, explicações e legitimidade que algumas teorias são apresentadas. Betti (1996) identifica dois grandes grupos no discurso sobre a teoria da Educação Física: uma matriz que a concebe como área de conhecimento científico e outra como prática de intervenção pedagógica. Este autor entende que a matriz científica sofre influências norte-americanas e europeias e essas apostam em sua constituição como ciência, provida de estatuto epistemológico próprio.

A primeira perspectiva de matriz científica, denominada Ciências do Esporte, desenvolveu-se após a Segunda Guerra Mundial, como tentativa de cientificizar o campo da Educação Física. Seu reconhecimento surgiu no advento do fenômeno esportivo mundial e, segundo Bracht (2003a), integrou-se ou se impôs à Educação Física por meio da despedagogização do campo. Também Betti (1996) entende que a influência alemã sobre as ciências do esporte foi se tornando gradativamente marginalizada no Brasil.

A Ciência da Motricidade Humana, desenvolvida pelo filósofo português Manoel Sérgio Vieira e Cunha (1991, p. 78), atesta a falta de sentido do termo “Educação Física”. Para este autor, “deve a Educação Física procurar entender-se como ciência independente e autônoma com um objeto de estudo que não oferece dúvidas sobre seus fundamentos lógicos, epistêmicos e existenciais”. Conforme o autor, essa nova ciência buscaria compreender as condutas motoras e se vincularia às ciências humanas. Seu objeto seria a motricidade humana e suas bases,

as condutas motoras: condutas neuromotoras, percepto-motoras, motricidades específicas do esporte e da dança, geronto-motricidade, ergomotricidade e reabilitação.

Outra perspectiva da matriz científica refere-se à Cinesiologia, que chegou ao Brasil nos anos de 1980 (BETTI, 1996) e foi difundida por Tani (1996). Pautada nos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de 1960, essa perspectiva buscou o desenvolvimento da Educação Física tradicional como disciplina acadêmica. Para Tani (1996, p. 25-26), a Cinesiologia

[...] poderia ser definida como uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, com o seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança.

A Cinesiologia teria uma estrutura transdisciplinar e seria constituída de três grandes subáreas de investigação: Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Motor e Humano e Estudos Socioculturais do Movimento Humano. As subáreas englobariam diversas especialidades: Biodinâmica do Movimento Humano (Bioquímica do Exercício, Fisiologia do Exercício, Biomecânica e Cineantropometria); Comportamento Motor Humano (Controlo Motor, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Psicologia do Esporte); Estudos Socioculturais do Movimento Humano (Sociologia, História, Antropologia, Filosofia, Ética e Estética do Movimento Humano/Esporte).

Essas teses já se encontram presentes na estrutura da Educação Física brasileira e, a partir do referencial proposto por Bourdieu (2001), podem ser compreendidas como teorias e como efeitos da teoria. Assim, é possível verificar o seu efeito materializado em revistas, como a Revista Brasileira de Ciências do Esporte-RBCE e a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte-RBEFE, em sua estrutura de seções: Área de Biodinâmica, Área de Pedagogia do Movimento Humano e Área Sociocultural; em instituições científicas, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; nos programas de pós-graduação, como o Programa de Pós-Graduação em Motricidade, Ciências do Esporte e Movimento Humano; e ainda em faculdades e departamentos.

Em contrapartida a tais perspectivas, a matriz pedagógica não concorda com o status de ciência atribuído à Educação Física. Betti (1996) esclarece que essa matriz surgiu como resposta à crise da década de 1980 e como uma aplicação de teorias pedagógicas no campo da Educação Física. Tal matriz defende a impropriedade de um estatuto epistemológico próprio e a impossibilidade de um objeto de estudo único, permitindo, então, a identidade e a justificativa do campo como prática pedagógica (BRACHT, 2003a). Na matriz pedagógica, a Educação Física assume uma realidade institucional, administrativa e organizacional, mas não tem existência epistemológica específica, o que não a justificaria como ciência (LOVISOLO, 1996; BRACHT, 2003a). Em outras palavras, a Educação Física

[...] não se caracterizaria, então, como uma “ciência” específica, mas como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica (BETTI, 2005, p. 183).

É Bracht (2003a, p. 16) que expõe as principais elaborações dessa tese. Para ele, a Educação Física é uma prática “que tematiza a intenção pedagógica das manifestações da cultura corporal do movimento”. Como prática pedagógica, ela se apropria dos conhecimentos produzidos por diferentes disciplinas, e seu objeto pedagógico, a chamada cultura corporal de movimento, é uma “forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também de possibilidade por ela.” (BRACHT, 2003, p. 45).

Para essa perspectiva, a Educação Física é uma prática de intervenção imediata e, como tal, pode se constituir como campo acadêmico graças a um elemento integrativo que, para Bracht (2003b), seria a prática pedagógica. Esta vem sendo construída historicamente como um dos mais importantes componentes da identidade do campo. Esse argumento também é defendido por Paiva (2003), quando afirma que a marca identitária desse campo pode ser sintetizada na tríade educação, ciência e corporeidade.

Talvez, o objetivo mais promissor dessas elaborações teóricas seja justamente estimular a reflexão sobre a produção de sentidos próprios na Educação Física, trazendo à luz cada vez mais elementos de sua prática para compreendê-la, explicá-la e apontar novas

possibilidades de avanços. Tais reflexões podem propiciar, como decorrência ou desdobramento, a consolidação do campo e um maior grau de autonomia.

3.3 - NOVOS ELEMENTOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS ESTRUTURAS ESTRUTURANTES E A INCORPORAÇÃO DO HABITUS ACADÊMICO-CIENTÍFICO

Nas últimas duas décadas, o campo da Educação Física vem sofrendo uma profunda transformação e é possível perceber esse movimento no uso da técnica de comparações entre homologias, desenvolvida por Bourdieu (2004). Com relação a esse aspecto, argumenta-se que um dos principais objetos de disputa no campo da Educação Física, na década de 1990, centra-se nos processos de escolarização e no seu marco regulatório, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio até a formação universitária. Já na primeira década do século XXI, há mudanças significativas no campo e é possível identificar a incorporação de elementos do *habitus* acadêmico-científico trazendo para dentro do campo novos objetos em disputa.

Como já se afirmou anteriormente, na década de 1980, o campo da Educação Física entrou em crise (OLIVEIRA, 1983) e, buscando portas de saídas (FENSTERSEIFER, 2001), os agentes, com forte influência das ciências moles e, em especial, da educação, trazem para o campo a ideia de ciência “engajada”, principalmente em função de um *modus operandi* advindo do modelo associativista, das APEFs, da FBAPEF e do próprio engajamento político partidário desses agentes em uma conjuntura de abertura e redemocratização da sociedade brasileira.

Dentro desses traços é importante também pontuar um marco de alteração no CBCE, uma das principais entidades científicas da Educação Física que, em 1989, foi conquistada centralmente por agentes com vínculos das ciências moles. Tal fato alterou a própria história dessa instituição, visto que, desde sua fundação, no ano de 1978, era ocupada por agentes vinculados às ciências duras. Tal mudança pode ser percebida pelo depoimento da sua ex-presidente:

[...] podem ser localizadas as temáticas de eventos e de periódico da entidade, a RBCE, além do embate para consolidar o CBCE não mais como entidade de base médica, referenciada no ACSM, instituição estadunidense considerada padrão de

referência nas pesquisas em Medicina do Esporte e atividade física relacionada à saúde, mas como entidade ampliada, que congregue contribuições das áreas das Ciências Sociais e Humanas além da área médica (TAFFAREL, 2007 p.17).

A mesma autora também reforça a ideia de que o CBCE, a partir de então, passa a compreender que a Educação Física tem como base o trabalho pedagógico, direcionando suas ações para esse objeto e colocando-o como merecedor de atenção e de disputa dessa entidade científica.

Esse elemento corrobora as novas ações desenvolvidas no campo da Educação Física, como, por exemplo, a publicação do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, desenvolvido por um coletivo de intelectuais (COLETIVO DE AUTORES, 1992) do campo da Educação Física, os quais apresentaram uma proposta denominada crítico superadora. Essa publicação traz para o campo novos conceitos sobre fundamentos, objetivos, conteúdos, metodologias e formas de ensinar a Educação Física na escola. Por meio de argumentos e justificativas advindos do campo da educação e aproximando-se das demais disciplinas escolares, entra na disputa das formas autorizadas e merecedoras de atenção, justificando-a como disciplina que mereceria e, portanto, deveria compor o sistema de educação brasileira.

Nesse mesmo período, Kunz (1991 E 1994) apresenta também uma proposta de Educação Física, denominada por ele de crítico emancipatória, na qual a especificidade da Educação Física é caracterizada como sendo a cultura de movimento. Para Kunz (1991; 1994), o esporte deveria ser transformado para ser pedagogizado com novos sentidos e significados. Posteriormente, essa proposta ganha envergadura à medida que sistematiza três livros denominados de “Didática da Educação Física” (1999, 2002 e 2003), os quais objetivam apresentar a materialização dessa proposta em experiências desenvolvidas ou em desenvolvimento.

Essa tendência se estende por toda a década de 1990, ganhando mais força com a elaboração sobre as elaborações, como a apresentada por Castellani Filho (1998), que classifica as propostas pedagógicas da Educação Física em sistematizadas e não sistematizadas e, dentro dessa última, sistematizadas propositivas e não propositivas. Também se constroem os consensos, como o apresentado por Bracht (1999), um dos autores do livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, que tensiona a própria proposta da qual foi autor em 1992 e a amplia com

uma nova denominação de “cultural corporal de movimento”. Ademais, é possível perceber adesões de agentes a uma ou outra proposta, como em Fensterseifer (2001) e Pires (2002); as críticas realizadas, como as de Betti (1996, 2005, 2009), culminando num amadurecimento e na própria consolidação desse objeto na década de 1990.

É também na década de 1990 que essas propostas entram na disputa para configurar a política educacional brasileira. No ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que garante a Educação Física como componente curricular obrigatório do sistema de ensino brasileiro e que merece atenção dos agentes do campo, apresentando argumentos que justificam a sua manutenção como obrigatória. Esse processo pode ser compreendido como poder de exteriorização da interioridade da sua importância, da sua legitimação e da necessidade da sua existência no sistema de ensino brasileiro.

Merecem atenção ainda as Diretrizes Nacionais Curriculares, que tratam da formação inicial de professores em nível superior, aprovadas no início dos anos 2000, as quais marcam alguns elementos da consolidação dessa perspectiva teórico-pedagógica. Marcam, além das contradições e ambiguidades, as aproximações e os consensos estabelecidos para garantir que a formação das novas gerações tenha novas diretrizes que garantam e valorizem a formação para atuar para além dos sistemas de ensino³.

Igualmente nesse início da década de 2000, são aprovados os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Física, os quais apontam novamente para consensos possíveis, mas já incorporando, ainda que de forma ambígua, grande parte das propostas pedagógicas da Educação Física desenvolvidas na década de 1990.

Uma característica marcante do campo da Educação Física, a partir da década de 1980, é a sua grande politização que, de determinada forma, é levada para o campo acadêmico-científico. Segundo Vaz (2003), esse processo acabou misturando tudo como sendo expressão da mesma coisa: educação como ato político, ciência engajada, produção de conhecimento a partir de um ponto de vista de classe. Tani (1998), numa alusão ao campo artístico, faz suas críticas ao excessivo número de “críticos da arte” em relação aos poucos “artistas”; em outras palavras, poucos fazem pesquisa, mas muitos fazem crítica a essas pesquisas. Para o referido autor, deveria o campo produzir mais. Essa

3 A separação dos cursos em Licenciatura e Bacharelado não foi uma decisão consensual pelos agentes do campo e o conflito estende-se por toda a primeira década de 2000, ressoando até os dias atuais, ainda que legalmente já fosse possível desde o ano de 1987, com a Resolução 03/87.

constatação também é realizada por Vaz (2003), quando afirma que a Educação Física tem produzido muita “literatice”.

A politização do campo acadêmico não é um aspecto exclusivo da Educação Física e parece estar presente nas ciências humanas e sociais. Acaba sendo uma marca que diferencia a produção brasileira, e mesmo de parte dos demais países da América Latina, e ficou conhecida como a produção “engajada” (DAGNINO, 2010). Nessa análise, observa-se uma forte politização das questões acadêmicas como fruto da história do Brasil e, inclusive, das ciências humanas e sociais, as quais tiveram uma participação efetiva no processo de abertura política com os chamados intelectuais orgânicos.

Essa marca, fortemente identificada na década de 1980, mantém-se na década 1990 e na primeira década do século XXI, e se manifesta na política científica com a incorporação do *modus operandi* acadêmico-científico, sendo que os conflitos parecem ser diluídos gradativamente, passando a ser operados no campo da pesquisa. Constroem-se alguns consensos e se fortalece a prática da pesquisa em decorrência da intervenção.

O conflito, centrado na década de 1990, entre o acadêmico e a intervenção, já na primeira década do século XXI, com o engendramento e a centralidade do campo acadêmico-científico, parece estar facilitando os consensos. No entanto, outros conflitos acabam se impondo, principalmente aqueles derivados dos campos de origem, as ciências duras e ciências moles. Tal conflito pode ser identificado na inclusão da Educação Física dentro da Área 21, vinculada à Grande Área da Saúde na CAPES. Essa decisão trouxe inúmeros conflitos no campo, como os apresentados por Betti et. al. (2004), Marchlewski, Silva e Soriano (2011) e Manoel e Carvalho (2011). A centralidade desse conflito está marcada pelo vínculo à Grande Área da Saúde, a qual, em determinada medida, não contempla pesquisadores que estabelecem relação com os aspectos sócio-pedagógicos da Educação Física.

As entidades científicas, como o CBCE, reestruturaram-se para a lógica da produção e veiculação do conhecimento e se internacionalizam (SILVA, 2007). Também na busca por ampliação e consensos, desenvolvem-se ações na primeira década do século XXI, de aproximação e de recuperação de agentes do campo que, a partir das disputas acirradas nas décadas de 1980 e 1990, se afastaram da entidade (CASTELLANI FILHO, 2007). Para sua efetivação, a entidade realiza congressos para reaproximá-los, assim como abre a possibilidade da divulgação do conhecimento em seus meios de comunicação, como

revistas e jornais, para a veiculação de conhecimento com outras perspectivas.

No entanto, na primeira década do século XXI é que o campo vai ganhar novos contornos e intensificar as práticas científicas, incorporando-as definitivamente em seu *modus operandi*. Argumenta-se que a perspectiva pedagógica da Educação Física, mesmo sendo um componente que engendra o campo e que se desenvolve até então, consolida-se nessa década e novos componentes entram em cena. Os novos pesquisadores, assim como alguns mais consolidados, consideram esse objeto como único merecedor de atenção e se voltam para as práticas de pesquisa, tendo-as como centrais do campo acadêmico-científico da Educação Física.

Tal constatação pode ser identificada através de uma expansão exponencial do campo acadêmico-científico da Educação Física, desde a abertura de cursos de graduação, inclusive na modalidade a distância, de cursos de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado, até os financiamentos à pesquisa. Também compõem esse processo de ampliação: a qualificação das revistas científicas do campo, a ampliação e diversificação do número de laboratórios e de grupos de pesquisa em todo o Brasil.

Para exemplificar tal afirmação, alguns dados são merecedores de atenção. Assim, por exemplo, em 2000, identificava-se 193 cursos de Graduação em Educação Física, e em 2010, esses cursos ultrapassaram a faixa de 1000 (SILVA et al., 2009). Desses, 12 são desenvolvidos na modalidade a distância (Cruvinel, Lazzarotti Filho e Silva, 2011). Na pós-graduação, o aumento é menor, mas também acima da média nacional, tendo em vista que em 2000 havia 10 cursos e em 2010 eles somavam 23 (CAPES, 2011).

Talvez, um dos elementos mais expressivos da ampliação do campo nessa década esteja justamente no financiamento público destinado à pesquisa no campo acadêmico-científico da Educação Física, o que pode corroborar a tese da entrada do *habitus* acadêmico-científico nesse campo. Observa-se que, em 2000, o montante financiado pelo CNPQ, nas rubricas de bolsas de pesquisa no Brasil e no exterior, recursos para eventos científicos, fomento a bolsas produtividade e fomento à pesquisa, somava R\$ 3.271.820,00. Em 2010, totalizou a cifra de R\$ 13.388.338,00, registrando-se um aumento de 409,2%. (CNpQ, 2011).

É possível constatar também a qualificação das revistas científicas do campo da Educação Física brasileira, considerando-se que em 2000 não havia periódicos indexados nas principais Bases

Indexadoras de Referências Internacionais, como SciELO, SCOPUS e ISI (CAPES, 2011). Em 2010, já havia mais de cinco revistas indexadas nessas bases, colocando, assim, um veículo de comunicação da comunidade científica no jogo científico e tornando-o merecedor de disputas dos agentes desse campo para fazer veicular seus resultados de pesquisa.

Essa valorização tem fortes indícios da política de pós-graduação implantada no Brasil, no final da década de 1990, com um poderoso aparato de avaliação, comparação e internacionalização da produção científica brasileira. Já na primeira década do século XXI, é possível identificar alguns consensos, como aqueles que expressam a nomenclatura dos cursos de Pós-graduação no Brasil, conforme a Figura 1.

Na Tabela 1 é possível identificar diversas nomenclaturas utilizadas pelos programas de pós-graduação. Identificam-se aí as teorias epistemológicas da Educação Física sendo estruturadas, como é o caso das Ciências da Motricidade, Ciências do Movimento Humano e Ciências do Esporte.

Vale ressaltar que esse não é um movimento que se observa internacionalmente. Na América do Norte, desde a década de 1980, sua expressão acadêmica científica mais utilizada tem sido a Cinesiologia (TANI, 1996). Já na Europa, encontram-se tanto a ciência do esporte (BRACHT, 2005) como a ciência motriz (CASOLO, 2004) ou a própria ciência do movimento humano (CUNHA, 1991). Tal movimento reforça a tese de que há uma especificidade do próprio campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira.

Esses objetos continuam em disputa na primeira década do século XXI, porém, já em processo de consolidação, entrando numa fase de convergências e de novas propostas, condição de avanço e maturidade de um campo. No entanto, outras frentes são abertas com novos objetos em disputa, ampliando e diversificando o campo, e como legítimos merecedores de atenção dos agentes que entram em jogo para disputá-los. Assim, o campo acadêmico-científico da Educação Física começa a ganhar força e ser merecedor da atenção.

Outros objetos entram em cena, como a bolsa produtividade, os financiamentos de pesquisa, os cargos de representantes de área em organismos, como a CAPES e o CNPq, a direção de laboratório, a composição de bancas de concursos e os cargos de direção, como coordenação de cursos de pós-graduação, entre outros.

Tabela 1 - Lista dos programas de pós-graduação em Educação Física recomendados pela CAPES com seu respectivo conceito para os níveis de mestrado e doutorado e o seu ano de criação

Denominação dos Programas de Pós-Graduação	Universidade	Estado	M	D	Ano de criação
Ciências da Atividade Física	UNIVERSO	RJ	3	-	2006
Ciências da Motricidade	UNESP/RC	SP	6	6	1991
Ciências do Esporte	UFMG	MG	4	4	1989
Ciências do Movimento Humano	UFRGS	RS	5	5	1989
Ciências do Movimento Humano	UDESC	SC	3	3	1997
Ciências do Movimento Humano	UNICSUL	SP	4	4	2007
Educação Física	UnB	DF	3	-	2006
Educação Física	UCB	DF	4	4	1999
Educação Física	UFES	ES	3	-	2006
Educação Física	UFV/UFJF	MG	3	-	2007
Educação Física	UFTM	MG	3	-	2010
Educação Física	UFPR	PR	5	5	2002
Educação Física	UFRJ	RJ	3	-	2009
Educação Física	UGF	RJ	4	4	1985
Educação Física	UFRN	RN	3	-	2010
Educação Física	UFPEL	RS	3	-	2007
Educação Física	UFSC	SC	5	5	1996
Educação Física	USP	SP	6	6	1977
Educação Física	UNICAMP	SP	4	4	1988
Educação Física	UNIMEP	SP	4	-	2000
Educação Física	USJT	SP	4	4	2004
Educação Física	FESP/UPE	PE	3	-	2008
Educação Física	UEL/UEM	PR	4	4	2006

M= Conceito do Mestrado; D= Conceito do Doutorado;

FONTE: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>, acessado em dezembro de 2011.

Não significa dizer que os problemas e objetos selecionados como relevantes e importantes na década de 1990, pela comunidade acadêmico-científica, tinham menor valor que os da primeira década do século XXI, mas sim, perceber que essa comunidade, a cada momento, “[...] elege um corpo de problemas sociais tidos por legítimos, dignos de serem discutidos, publicados, por vezes oficializados [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 35).

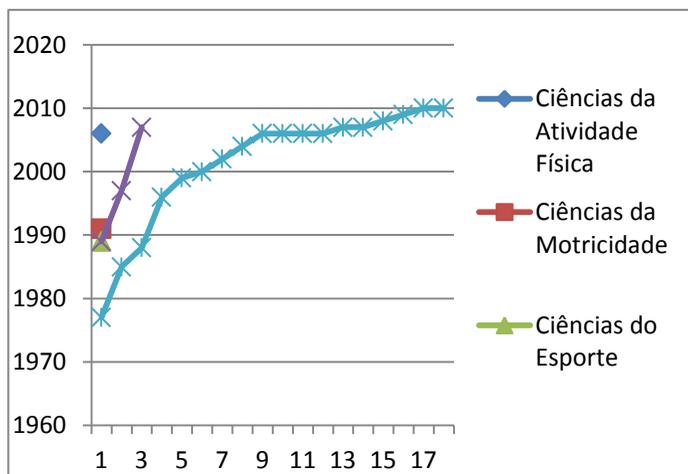


Figura 1 - Evolução de abertura de Programas de Pós-graduação em Educação Física e o uso de nomenclaturas distintas.

Fonte: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>, acessado em dezembro de 2011.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza desta tese, desenvolvida segundo o modelo alternativo, tem certas nuances que dificultam uma única conclusão. Isso porque cada um dos três produtos apresentados anteriormente é resultado de uma pesquisa específica, com o seu próprio movimento interno, e contribui com elementos para compreender como o campo acadêmico-científico da Educação Física vem se desenvolvendo.

De maneira geral, constatou-se que há um movimento que aponta para uma mudança que vem ocorrendo no campo acadêmico-científico da Educação Física, a partir da primeira década do século XXI. Nesse movimento, o campo amplia-se, se dinamiza e incorpora as práticas científicas com mais intensidade, trazendo consigo todo o seu aparato, colocando-o na disputa do poder de visão e de divisão do campo.

Para apreender esse movimento, operou-se utilizando a teoria da prática, de Bourdieu (2009), com um entendimento de que o campo da Educação Física é um mundo social como os demais, porém, obedece a leis sociais mais ou menos específicas, um microcosmo dotado de leis próprias, com agentes, instituições, tradições e práticas que produzem, reproduzem e difundem a Educação Física.

Através de incursões investigativas nesse campo, tentou-se, então, identificar mudanças significativas ocorridas nos últimos anos, mais especificamente, a partir da primeira década do século XXI. Assim, investigaram-se práticas acadêmico-científicas de agentes e instituições na construção dos seus conceitos, na veiculação dos resultados das suas pesquisas e na formação das novas gerações de agentes.

Considerando a caracterização desenvolvida por Paiva (2004), que compreende o campo da Educação Física em dois momentos, sendo o primeiro, o do seu engendramento, por volta da década de 1930, e o segundo, quando entra em crise, na década de 1980, o novo movimento parece ampliar essa caracterização. As pesquisas realizadas nesta tese apresentam indícios de que, a partir da primeira década do século XXI, o campo assume contornos intensificadores, dinamizadores e diferentes daquilo que tradicionalmente vinha se efetivando, principalmente no que tange ao fortalecimento e à definição do campo como uma prática de intervenção pedagógica, caracterização defendida pela autora citada. O que se observa, desde então, é a incorporação definitiva e definidora das práticas científicas, trazendo para a Educação Física novas conformações.

No início desta tese, afirmou-se, com base em Fensterseifer (2001), que os agentes e as instituições da Educação Física, na década de 1980, buscavam incessantemente portas de saída, por meio de um debate caloroso, intenso e significativo, apresentando concepções, teorias e propostas de um vir a ser para o campo. Foi possível identificar, para além dessas teorias, seus efeitos nas estruturas estruturadas do campo da Educação Física. No entanto, algumas peculiaridades dos estudos daquela década poderiam ser assim elencadas: o debate centrava-se no âmbito teórico-conceitual; tinha características marcadamente acadêmicas; observava-se uma forte intencionalidade política; o principal veículo de sua difusão era o livro; os agentes eram os intelectuais acadêmicos; os principais objetos em disputas estavam centrados na Educação Física escolar, teorias, metodologias de ensino, propostas pedagógicas, parâmetro e diretrizes, dentre outros. Nos termos de Bourdieu (2009), é possível afirmar que essas propostas estavam pautadas nas “teorias teóricas” e nas disputas pelas melhores formas de interpretar o campo e apontar possíveis saídas. Vale, no entanto, salientar que a definição de um campo não pode ser feita por decreto ou simplesmente por imposição, faz-se necessário que seja incorporado, pelos seus agentes e instituições, em um *habitus*, um *modus operandi* próprio, reproduzindo-o e difundindo-o.

No entanto, na primeira década do século XXI, o campo da Educação Física faz a incorporação definitiva, intensificada e intensificadora, do *habitus* acadêmico-científico. Esse novo *habitus* se explicita em novas práticas que entram na disputa das formas autorizadas de ver e fazer valer uma maneira de ver esse campo e, principalmente, à disposição dos agentes em entrar no jogo do campo na disputa de “(...) objetos dignos de interesse, interessantes, importantes, capazes, portanto, de merecer o investimento.” (BOURDIEU, 2004 p. 30).

Há, portanto, nessa última década, indícios da operacionalização científica e de um processo de diluição do debate, em que os agentes incorporam o *modus operandi* científico e os objetos em disputa migram das teorias pedagógicas e da própria escolarização da Educação Física para a prática científica. Essa mudança, cuja síntese pode ser acompanhada no Quadro 2, se dá também, objetivamente, na mudança do veículo de comunicação, passando do livro para as revistas científicas, e a disputa sai do âmbito acadêmico para o que se está chamando de acadêmico-científico.

Até a primeira década do século XXI	Após primeira década do século XXI
Especificidade marcada pela prática pedagógica	Especificidade marcada pelas práticas científicas
Debate epistemológico e/ou teórico-conceitual	Discussão em torno da nomeação e classificação (jogos de linguagem)
Difusão centrada no livro	Difusão centrada em periódicos
Os principais agentes do campo são os intelectuais-acadêmicos	Os principais agentes do campo são os pesquisadores-produtivos
Os objetos de disputa são as teorias, as metodologias, as propostas pedagógicas, os conceitos, entre outros.	Os objetos de disputa são os artigos publicados em periódicos bem avaliados, as bolsas, os financiamentos, direção de laboratórios, representações de áreas, coordenação de programas de pós-graduação, dentre outros.

Quadro 2: As mudanças ocorridas na primeira década do século XXI

Foram justamente esses novos elementos ou, nas palavras de Bourdieu (2004), a sua efetivação em práticas acadêmico-científicas é que se tornou o objeto desta tese, e o trabalho foi o de investigar como se faz a ciência no campo da Educação Física.

No decorrer da realização das três investigações, foi possível perceber como o campo vem se desenvolvendo, criando sua autonomia relativa e forjando seu próprio espaço social, o qual se constitui com uma estrutura estruturada e estruturante, desenvolvendo um *habitus* novo com objetos em disputas e com um *modus operandi* como princípio gerador de suas práticas.

Assim, percebe-se, na investigação que resultou no artigo intitulado “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física,” que os agentes do campo começam a forjar novos conceitos, colocando-os em contraponto aos termos, “naturalizados” até então, como atividade física e exercício físico. Nessa pesquisa, também foi possível identificar o movimento do campo na disputa de formas de ver e de fazer valer formas de ver o campo com o surgimento de novos conceitos e novas interpretações, disputando o poder de nomeação e de classificação dos objetos e das práticas do campo acadêmico-científico da Educação Física.

No texto “*Modus operandi* da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações”, foi possível identificar a efetivação de dois *modus operandi* pelo campo, ainda constituindo-se a partir das ciências mães que inspiraram os pesquisadores da Educação Física. Observaram-se indícios desse movimento, tal como o das ciências duras e o das ciências moles, na veiculação em revistas do campo da Educação Física. Nessa investigação, observaram-se diferenças nas formas de produzir, operar

conceitos e construir a própria comunicação científica, o que demonstra um fraco poder de retradução para o campo da Educação Física, trazendo para dentro desse o *modus operandi* de origem e da formação dos agentes, o que dificulta a construção de consensos mínimos e a criação de autonomia relativa.

Já no texto intitulado “Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância”, a ênfase recai sobre a incorporação do campo acadêmico-científico da Educação Física das novas gerações. No caso estudado, de um curso na modalidade a distância, tal formação está centrada no saber sobre as práticas corporais tensionando a tradição, ou um dos elementos constituintes da sua base, o saber das práticas corporais, numa possível substituição da *doxa* da prática pela prática em favor do saber dessa prática.

Nas três investigações realizadas, a tônica da dicotomia apresenta-se como forte e marcando o campo da Educação Física. Na pesquisa “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física”, ela está presente quando esse termo é usado por diferenciação ao termo atividade física. Essa tônica também aparece na origem dos agentes que mobilizam esse termo, identificados como sendo todos oriundos das ciências moles, diferentemente de atividade física, operada pelo campo das chamadas “ciências duras”. Cabe destacar, porém, que se encontra o seu uso também no campo da Saúde Coletiva, indicando, talvez, novos movimentos de um vir a ser do campo. Para Bourdieu (2004), tal constatação deriva da compreensão de que um agente não tem influência somente de um *habitus*, ele vai sendo forjado por vários *habitus*, em consonância e mediados pela prática.

Na investigação que resultou no texto “*Modus operandi* da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações”, a tônica da dicotomia se faz presente, de maneira mais explícita, no uso da literatura nacional ou internacional; nas referências de livros ou de revistas científicas; na mobilização dos argumentos das ciências duras ou das ciências moles; no privilegiamento de temas e objetos de pesquisa mais próximos da natureza ou da cultura; na mobilização de componentes da relação de quantidade e qualidade, seja na coleta de dados, de número de artigos, seja até de metodologias de análise.

Na pesquisa “Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância”, a tônica da dicotomia apresenta-se de maneira diferenciada, porém, importante, na

relação entre o saber das práticas corporais e o saber sobre as práticas corporais. Também é possível perceber elementos dicotômicos e, por vezes, em conflito, tais como a presença e a distância, sendo que a presença é sempre mobilizada para expressar as experiências anteriores dos agentes, seja no curso de formação seja da sua experiência com a Educação Física escolar ou com o esporte e lazer em geral. Já a distância é mobilizada para seu contraponto, para questionar a possibilidade de uma experiência com práticas corporais mediadas por tecnologias de comunicação e informação.

Recuperando Bourdieu (2009), quanto maior é a autonomia de um campo, maior é o seu poder de refração e retradução de interferência e influências de outros campos, deixando que a concorrência seja mais justa e adequada. Assim sendo,

pode-se medir o grau de autonomia de um campo de produção erudita com base no poder de que dispõe para definir as normas de sua produção, os critérios de avaliação de seus produtos e, portanto, para retraduzir e reinterpretar todas as determinações externas de acordo com os seus princípios próprios de funcionamento (BOURDIEU, 2009 p. 106).

Esse, talvez, seja o *locus* onde o campo acadêmico-científico da Educação Física parece apresentar maiores dificuldades, seja pela sua condição seja pelo seu grau de desenvolvimento. Foi possível perceber, nas três investigações, elementos de uma autonomia em fase de construção, mas que ainda sofre forte influência de outros campos. O *modus operandi* de outros campos opera com pouco poder de retradução e de refração na Educação Física, apresentando disposições, tendências, propensão e inclinação dos campos de origem dos seus agentes e de suas instituições.

Na pesquisa “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física”, o termo práticas corporais é operado predominantemente pelos agentes das “ciências moles” de origem ou por agentes da Educação Física que se aproximam desse *modus operandi*, porém, ainda na relação de sentidos com o campo de origem, exigindo um maior investimento dos agentes desse campo para traduzi-lo e operá-lo na Educação Física.

Na investigação “*Modus operandi* da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações”, foi possível perceber a reprodução nos temas e objetos de pesquisa, os quais são amplos, provenientes das chamadas ciências mães, e pouco

convergentes, dificultando os possíveis acordos tácitos e diálogos entre os agentes da comunidade acadêmico-científica da Educação Física e os avanços no campo.

Já na investigação “Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância”, foi possível perceber que a formação de professores na modalidade a distância incorpora as teorias pedagógicas, as tecnologias de comunicação e informação e principalmente o *modus* de ser das demais formações na modalidade EaD; em outras palavras, predominando um saber sobre, mais do que um saber a partir de sua própria especificidade ou, como afirmado anteriormente, o que o engendrou, que são os saberes das práticas corporais e como desenvolvê-las nessa modalidade.

Com o apoio de Bourdieu (2009), considerando seus conceitos de homologias estruturais e de relações a partir do método comparativo, é possível pensar relacionalmente o campo da Educação Física. Desse modo, constata-se, no campo acadêmico-científico, uma imbricação de algumas homologias: a primeira a se destacar, consiste no acadêmico e no científico, os quais, na política científica brasileira, encontram-se imbricados. Isso porque quase todo conhecimento científico no país é produzido no interior das Universidades ou está, de alguma forma, relacionada com elas e, mais especificamente, com os cursos de pós-graduação.

No entanto, há fortes indícios de autonomização e separação entre ambos, como observado no movimento de mudança de centralidade dos objetos antes e após a primeira década do século XXI. Antes da primeira década do século XXI, eram os objetos acadêmicos, ou nos termos de Bourdieu (2009), das teorias teóricas. A partir da primeira década do século XXI, há uma intensificação das teorias científicas demonstrando, de certa forma, essa tendência de autonomização do que poderíamos chamar de campo científico e que necessita maior investigação para se verificar até que ponto é um movimento específico no campo da Educação Física ou é uma tendência geral de todos os campos.

Outro aspecto das homologias pode ser identificado também entre o intelectual e o pesquisador. Parece que a partir da primeira década do século XXI, a centralidade, tanto da formação como da valoração, tem sido deslocada do intelectual para o pesquisador, sendo que esse último começa a assumir outras funções e tarefas, próprias do mundo científico, como: gerenciamento de pesquisas, disputa de fomentos, membro de conselhos editoriais, participação de bancas. Tais indícios aparecem na investigação “O *modus operandi* da produção científica da Educação Física: o caso das revistas científicas e suas veiculações”, quando da

mudança da opção de veiculação da sua produção, do livro para as revistas científicas, movimento esse em muito direcionado pelo sistema de pós-graduação, compelindo à divulgação mais intensa e mais fracionada.

Os limites de fronteiras de um campo em consolidação mostram-se tênues, ambíguos e moveáveis, mas a sua demarcação parece ser uma condição para a autonomia. Segundo Thiry-Cherques (2006), a demarcação de um campo é uma das condições de sua existência, seus limites são dinâmicos e se estendem tão longe quanto o poder de seus efeitos, os quais são convertidos em fronteiras jurídicas protegidas por um direito de entrada explicitamente codificado.

Considerando-se esses elementos, a conclusão possível, nesse momento, frente aos dados investigados, é a de que o campo da Educação Física, na última década, ao se expandir, se diversificar e se dinamizar, vem incorporando o *modus operandi* acadêmico-científico, forjando seus conceitos com suporte em diversas matrizes científicas, entrando em disputa com formas autorizadas de construção de seus objetos. Tal como em outros campos já consolidados, intensifica-se o periodismo científico como forma de comunicação entre a comunidade científica e como seu principal veículo, marcando e demarcando objetos acadêmico-científicos como merecedores de atenção e com disposições de serem disputados pelos seus agentes.

Assim, parece que uma nova *doxa* está surgindo no campo da Educação Física, que é o saber sobre as práticas corporais operados pela lógica da ciência contemporânea, com todas as implicações daí decorrentes. Permanecem, porém, os elementos que deram origem ao campo ou o próprio sentido da sua constituição, os saberes das práticas corporais, os quais deixam de se configurar como hegemônicos no campo acadêmico-científico, sendo gradativamente substituídos pelo saber sobre as práticas corporais. Tal movimento pode indicar uma condição de existência e de manutenção no campo acadêmico-científico.

Levando em conta essas constatações, é necessário trazer a tona também o subcampo do poder como importante e definidor de práticas no interior de um campo. Para Bourdieu (2009), esse subcampo é um espaço de disputa e de lutas padronizadas pela violência e dominação.

Nesse aspecto, o poder instituído no campo e as lutas dos agentes para mantê-lo ou modificá-lo podem ser entendidos a partir dos campos de lutas e campos de forças presente na obra de Bourdieu. Expressam-se na disputa pela construção dos conceitos e de suas representações, na constituição ainda de dois *modus operandi* presentes no campo da Educação Física, os quais representam uma forma de ver o

campo e a sua disputa para legitimá-lo, assim como na formação das novas gerações, inculcando formas de vê-lo.

O campo de luta pode ser caracterizado como uma batalha social que se traduz no próprio jogo do campo ancorado no poder específico de seus agentes e, em grande parte, no poder temporal que lhes foi conferido pelas instituições - INEP, CAPES, CNPq, Ministérios, FAPs, Universidades e Programas de Pós-Graduação, Associações Científicas, Conselho Profissional, dentre outras. Por vezes, um jogo jogado pela via da autoridade e legitimidade, outras vezes, pela violência simbólica e dominação, afirmando ora estratégias de conservação, ora estratégias de subversão, colocando o campo em disputa internamente e no seu poder de exteriorização e luta com os demais campos.

Como perspectiva de um vir a ser do campo da Educação Física, no qual se é um agente envolvido e imbricado no seu jogo, aqui se toma a liberdade em defesa de constantes mediações para que ocorram futuros avanços no campo. Isso porque se entende que a sua especificidade está no limite das ciências duras e moles, exigindo a todo o momento as tomadas de decisão e a produção de condições de fortalecimento, reconhecimento e criação de um *modus operandi* próprio, com uma possível consequência no aumento da sua autonomia relativa. Compreende-se, tal como em Bourdieu (2007), que o campo é o espaço onde os pontos de vistas antagônicos se enfrentam segundo procedimentos regulados e se integram progressivamente, graças ao confronto racional, dado que o limite de um campo é o próprio limite dos seus efeitos.

Para finalizar, acredita-se que a reprodução do *modus operandi* acadêmico-científico da formação de origem, tal como foi identificado em uma das investigações desta tese, é condição inicial de um campo em consolidação e poderá ser superada com a formação de um *modus operandi* próprio do campo da Educação Física. Isso porque, quando da constituição de uma tradição nesse campo, com a formação de novas gerações de pesquisadores no seu interior, ou seja, mestres e doutores em Educação Física, esses terão a oportunidade de avançar por estarem um pouco mais imbricados e imersos no campo, sendo esse de origem, de formação e de chegada. O que não significa dizer que o campo acadêmico-científico da Educação Física se tornará isolado em si mesmo, mas que poderá ampliar a sua autonomia relativa construindo suas formas de movimento e um *modus operandi* próprio.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L.M. B. Ciência, ciências: as representações na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 71-84, 1998.

AVILA, A. B. **Pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre Realismo e Anti-Realismo**. 2008. 221f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AVILA, A. B.; MULLER, H.V. O.; ORTIGARA, V. Ciência e ontologia: alguns apontamentos para refletir a pesquisa em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15 E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 2., Recife e Olinda. **Anais....** Recife e Olinda: 2007, v. 1, p. 1-8.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. 73-81, out. 2002.

BETTI, M.; CARVALHO, Y. M.; DAÓLIO, J.; PIRES, G. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para subárea pedagógica e sócio-cultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília**, v. 1, n. 2, p. 183-194, 2004.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. v. 1, 340 p.

BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.

BIANCHETTI, Lúcio. Trinta anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: os desafios para uma associação científica e os dilemas dos

intelectuais institucionalizados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 30, n.03, p. 13-30. 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Resolução n. 07, de 31 de março de 2004. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BOURDIEU Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 322p.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2007. 361p.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86 p.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001. 324 p.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo, Papirus, 1996. 178p.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a. 160p.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003b. p. 13-29.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122p.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

CAPES. Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos. Disponível em: <

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=40900002&descricaoArea=CI%CANCIAS+DA+SA%DADE+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C7%C3O+F%CDSICA&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C7%C3O+F%CDSICA> >. Acesso em: 15 out. 2011.

CAMPOS, M. L. de; SOUZA, R. F.; CAMPOS, M. L. M. Organização de unidades de conhecimento em hiperdocumentos: o modelo conceitual como espaço comunicacional para a realização da autoria. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 2, p. 7-16, 2003.

CARMO JÚNIOR, W. Educação Física e a ciência: qual ciência? **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 44-52, 1998.

CARVALHO Y. M. de. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. **Revista Brasileira de Saúde da Família**, v. VII, p. 33-45, 2006.

CARVALHO, Y. M. (Org.); LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção de conhecimento em Educação Física**. 1. ed. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. v. 1, 338 p.

CASOLO, Francesco. Dall'ISEF alle scienze motorie. **Dirigente Scuola**. Milano, v.8 , p. 31-38. Luglio/agosto, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998. 93p.

CASTELLANI FILHO, Lino. CBCE: Partilhando da sua história. In: CARVALHO, Y. M. (Org.); LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção de conhecimento em Educação Física**. 1. ed. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, v. 1, p. 107-138.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física - 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, jan/abril, p. 7-18, 2006.

CNPq. Estatística: Estatística e indicadores de fomento. Disponível em: <http://www.cnpq.br/estatisticas/investimentos/area_conhecimento.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

CRUVINEL, F.; LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M. Perfil dos estudantes da licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás na modalidade a distância. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 16, p. 01-09, Fevereiro 2011.

CUNHA, Manoel S. V. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991. 105p.

DAGNINO, Renato. **Os cientistas sociais e a avaliação da sua produção acadêmica**. Unicamp, novembro 2010.

DAHLBERG, I. Teoria do conceito. **Ciência da Informação**, Brasília, v.7, n.2, p. 101-07, 1978.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, vol. 09, n.1, p. 11-115, 1998.

FENSTERSEIFER, P. Educação Física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 16 E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 3. **Anais...** Salvador-Bahia, 2009.

_____. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Centro Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 171-183.

_____. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento. 2008. (impresso).

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

FENSTERSEIFER, P; GONZÁLEZ, F. J. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

FERRAZ, Marcus Vinícius M. Inquietações acerca da cerca que cerca o conhecimento em Educação Física ou considerações históricas sobre o campo de conhecimento da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1225-1231, set. 1999.

FERREIRA NETO, A. Leituras dos 20 e 25 anos do CBCE: política, comunicação e (in) definição do campo científico. In: **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA NETO, A. NASCIMENTO, A. C. S. Periódicos Científicos da Educação Física: Proposta de Avaliação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 35-49, 2002.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre: UFRGS, v. 10, n.1, p.89-112, jan./abril. 2004.

FRANCO A. S. CUNHA P. A. Reflexões Sobre a Produção em Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 41-56, set. 2009.

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, p. 31-45, 1995.

_____. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias.** Maceió: UFAL, 2007.

GAYA, A. C. A. **As Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa: uma abordagem epistemológica.** 1994, 220f. Tese

(Doutorado em Ciências do Desporto da Universidade do Porto), Portugal, 1994.

GILES, Marcelo G. A formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 279-299.

GLEYSE, Jacques. O diálogo das ciências humanas e das ciências da vida na Educação Física na França: análise e perspectivas. **PAIDÉIA – Revista Brasileira de Ensino de Arte e de Educação Física**, Natal, v. 1, n. 2, p. 3-24, jan./dez. 2006.

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GONZALEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, jan/abril. 2004.

HÚNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

JOB, I. ; FRAGA, A. B; MOLINA NETO, V. Invisibilidade das Revistas Brasileiras de Educação Física nas bases de dados. **Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação**, v. 1, p. 14-26, 2008.

JOB, I. Identificação das revistas científicas brasileiras da área de Educação Física e esportes. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon - v. 8, n. 14, p. 09-18, 2009.

KIRK, D. O porquê de investigar: estado atual e tendências futuras nas pesquisas em Educação Física. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 16, n.2. Porto Alegre, abr. 2010.

KRIEGER, M. da G. Terminologia técnico-científica: políticas linguísticas e Mercosul. **Ciência e cultura** (SBPC), v. 58, p. 45-48, 2006.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da Educação Física 3: Futebol**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 238 p.

_____. (Org.). **Didática em Educação Física 2**. 1 Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. v. 2000, 147 p.

_____. **Didática em Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. 147 p.

_____. **Transformações didático-pedagógica do esporte** Ijuí: Ed. Unijuí, 1994. 152 p.

_____. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991. 207 p.

LAZZAROTTI FILHO, A. SILVA, A. M. ANTUNES, SILVA A. P. de C.; OLIVEIRA, L. J. O termo práticas corporais na Literatura Científica Brasileira e sua Repercussão no Campo da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre v. 16, p. 11-29, 2010.

LE GUERN, M; Sur les relations entre terminologie et lexique. *Meta*, v.34, n.3, p. 340-343, 1989.

LIBERATORE, G.; HERRERO-SOLANA e GUIMARÃES, J. A. C. Análise bibliométrica do periódico brasileiro ciência da informação durante o período 2000-2004. **Brazilian Journal of Information Science**, Brasília, vol. 1, n.1. 2007.

LOVISOLO, H. A paisagem das tribos da Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Año 3. N° 12. Buenos Aires, Diciembre 1998.

_____. Pós-Graduação e Educação Física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.1, p.11-21, 1998 a.

_____. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. *Motus Corporis* (UGF), Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.

MAIA, M. de F. S.; CAREGNATO, S. E. Co-autoria como indicador de redes de colaboração científica. **Perspectiva ciência da informação**. Belo Horizonte-MG, v.13, n.2, p.18-31, 2008.

MANOEL, E. J. ; CARVALHO, Y. M. Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 389-406, 2011.

MARCHLEWSKI, C.; MAIA DA SILVA, P.; SORIANO, J. B.. A influência do sistema de avaliação Qualis na produção de conhecimento científico: algumas reflexões sobre a Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, p. 104-116, 2011.

MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 3, p. 1-10, 2010.

MATTOS, A. M.; JOB, I. A produção científica brasileira no periódico Scientometrics de 1978 até 2006. **Encontros Bibli**, Florianópolis-SC, v. 13, p. 47-61, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEDEIROS, C. C. de, C., GODOY, L. As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na revista Brasileira de Ciências do Esporte: mapeando tendências de apropriação e de produção de conhecimento na área da Educação Física (1979-2007). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 30, n. 2 p. 199-214, 2009.

MELO, Vitor. A. A Educação Física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 11, p. 1, 2007.

_____. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Unicamp, Campinas, 1996.

MOLINA NETO, V. A produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte: Campos e Métodos. In CONGRESSO

BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15 E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 1. **Anais...** Porto Alegre. ESEF/UFRGS, 2005. p.1-26.

MUGNAINI, R. POBLACIÓN, D. A. M. A. Impacto de documentos citados em Revistas científicas brasileiras de diferentes áreas. In. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8. **Anais...** Salvador, 2007.

NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In R. **Mason and A. Kaye (Eds.), Mindweave: Communication, computers and distance education.** Permagon, Oxford, UK. 1989. p. 63-73.

OLIVEIRA, A. A. B. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da universidade estadual de Maringá. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.0, n.1, 1989.

ORTIGARA, V. **Ausência sentida nos estudos em Educação Física: a determinação ontológica do ser social.** 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PAIVA, Fernanda S. L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

_____. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 63-79.

_____. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Vitória: CEFD/UFES, 1994, v. 1.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento do esporte na formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didática. In: KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física 2.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p.53-95.

PIRES, Giovanni de Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 336 p.

PPGEF-UFSC. Norma 02/2008. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em <<http://www.cds.ufsc.br/doutorado/arquivos/Norma02PPGEF2008.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Revista Movimento**, v. 16, n. 1, p. 271-292, jan/mar. 2010.

ROSA, S. P.; LETA, J. . Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física. Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo-SP, v. 24, p. 121-134, 2010.

SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SILVA, A. M. DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: ____ (Org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**, Florianópolis: Naembla Ciência e Arte, p.17-28, 2005.

SILVA, A.M. Uma Política Científica para a Educação Física ou De Alice e a Toca do Coelho. In: CARVALHO, Y. C.; LINHALES, M. A. (Org.). **Política Científica e Produção do Conhecimento**. Goiânia: Editora da UFG, 2007, p.139-158.

SILVA, Ana Márcia; NICOLINO, Aline S.; INÁCIO, Humberto L. D.; FIGUEIREDO, Valéria C. A formação profissional em Educação Física e o processo político-social. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-15, 2009.

SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cede**. Campinas, ano XX, nº 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1990.

SOUZA, J. ; MARCHI JÚNIOR, W. Por uma sociologia da produção científica no campo acadêmico da Educação Física no Brasil. Rio Claro-SP, **Motriz**, v. 17, p. 349-360, 2011.

_____ Por uma Sociologia Reflexiva do Esporte: considerações teórico metodológicas a partir da obra de Pierre Bourdieu. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 293-315, 2010.

SOUZA E SILVA, R. V. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**, 1990. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 1990.

_____ **Pesquisa em Educação Física: Determinações históricas e implicações epistemológicas**, 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, Campinas, 1997.

SOUZA, N. P. de. **O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Licenciatura em Goiás: um estudo descritivo**. 2007. 200f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, 2007.

STIGGER, M. P.; FREITAS, M. V. de; RYDZ, S.; MYSKIW, M. Revista Movimento: análise dos sentidos e da repercussão de um periódico que "se faz" no campo da educação física brasileira. **Revista Movimento**, v. 16, n. esp, p. 1982-8918, 2010.

TAFFAREL, Celi Zulke. Política e produção do conhecimento na Educação Física/ciência do esporte: A conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: CARVALHO, Y. C.; LINHALES, M. A. (Org.). **Política Científica e Produção do Conhecimento**. Goiânia: Editora da UFG, 2007. p. 17-72.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9-50, 1996.

TANI, G. Educação Física: Por Uma Política De Publicação Visando À Qualidade Dos Periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.29, n.1, p. 9-22, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Ed. 9ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARGINO, M. G. Revendo Critérios Referentes à Autoria Científica. In. FERREIRA, S. M. S. P., TARGINO, M. G. **Preparação de revistas científicas - teoria e prática**. São Paulo: Reichmann & Autores, 2005.

THIRY-CHERQUES, Hermano R. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-56, 2006.

TRUJILLO, H. M.; MANAS, F. M.; and GONZALEZ-CABRERA, J. Assessment the explanatory power of clandestine social networks graphs with Ucinet and NetDraw. **Univ. Psychol.**, vol.9, no.1, p.67-78. Jan./Apr. 2010,

VAZ, Alexandre F. Metodologia da pesquisa em Educação Física: algumas questões esparsas. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados: Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 115-127.

VAZ, A. F. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172 jan. 2000.

WACQUANT, Loiq J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 20002.

APÊNDICE A – Questionário do Perfil da equipe pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Física a Distância FEF-UFG

Caro colega! Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG). Após receber os esclarecimentos abaixo, clique numa opção: "concordo em participar da pesquisa" ou "não concordo em participar da pesquisa". Caso se recuse, não será penalizado(a) de forma alguma e se ainda persistir alguma dúvida, poderá contactar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG pelo telefone (62) 3521-1075 ou com os próprios pesquisadores. Telefone para contato (inclusive para ligações a cobrar): (62) 35211513 ou (62) 81219237, e-mail: arilazzarotti@gmail.com

INFORMAÇÕES

SOBRE A PESQUISA: Título: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisadores Responsáveis: Ari Lazzarotti Filho e Ana Marcia Silva
Objetivo: O objetivo deste estudo é investigar o processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade Educação a Distância da UFG, juntamente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com especial atenção para peculiaridades do campo da Educação Física, quais sejam: o processo ensino-aprendizagem das disciplinas de caráter teórico-prático e a experiência as práticas corporais. Sua participação será respondendo o presente questionário e, eventualmente, como “entrevistado(a)” caso seja selecionado para a próxima etapa da pesquisa.

O questionário é composto por três blocos de questões: 1) Aspectos Gerais; 2) Experiência com as Tecnologias de Comunicação e Informação e 3) Experiência pessoal e perspectiva acadêmica com a Práticas corporais. Estimamos que demorará em média 20 minutos para responder as questões e poderá interromper o preenchimento do questionário a qualquer tempo para solicitar esclarecimentos ao pesquisador via email ou telefone, tendo porém, que reiniciar o preenchimento pois o sistema que utilizamos não permite salvar antes de finalizar e enviar o questionário. Além disso, você, tem plena liberdade para se retirar da pesquisa e/ou se recusar a responder o questionário a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo. Afirmamos ainda, que as

informações prestadas serão de uso exclusivo para esta pesquisa e que sua identidade será preservada.

Nossos Agradecimentos Ari Lazzarotti Filho e Ana Márcia Silva

*Obrigatório

Termo de consentimento *

- Concordo em Participar da Pesquisa
- Não concordo em participar da pesquisa

Assinale a alternativa que corresponda a função que exerce no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFG em EaD. Se necessário, marque mais de uma opção.

- Coordenador de curso
- Vice-coordenador
- Secretário acadêmico
- Professor autor
- Professor formador
- Coordenador de tutores
- Orientador acadêmico
- Tutor presencial
- Coordenador de polo

Informe a disciplina a qual está vinculado.

Somente para professor autor, professor formador e orientador acadêmico.

QUESTÕES GERAIS

Este é o primeiro bloco de questões que nos ajudará a compreender o perfil da equipe pedagógica envolvida no curso de Licenciatura em

Educação Física na modalidade a distância. Agradecemos, desde já, sua contribuição.

Informe o município em que reside:

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Estado civil:

- Casado(a)
- Solteiro(a)
- Divorciado(a)/Separado(a)
- Viúvo(a)
- Outro

Você tem filhos? Quantos?

- 1
- 2
- 3
- Mais de 3
- Não tenho filhos

Qual sua idade?

- Menos de 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 45 anos
- Acima de 45 anos

Qual seu maior nível de escolaridade completo? Assinale sua maior escolaridade.

- Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Você cursou o ensino fundamental e médio?

- Integralmente em escola pública
- Integralmente em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular

Qual tipo de instituição que trabalha atualmente? Não inclua o trabalho com este curso.

- Exclusivamente em instituição pública
- Exclusivamente em instituição particular
- Parcialmente em instituição pública e parcialmente em instituição particular
- Como autônomo

Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?
Sem contar o tempo de trabalho com este curso.

- Menos de 20 horas semanais
- Entre 20 horas e 30 horas semanais
- Entre 31 horas e 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

Há quanto tempo atua como professor?

Responda somente se exercer funções como de professor, autor, professor facilitador e tutor presencial.

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

Qual sua renda mensal?

- Menos de R\$1.000,00 e mais de um salário mínimo
- De R\$1.000,01 a R\$2.000,00
- De R\$2.000,01 a R\$4.000,00
- De R\$4.000,01 a R\$6.000,00
- Mais de R\$6.000,01

Mora em residência:

- Própria
- Alugada
- Emprestada
- Na casa dos familiares

Informe quantas horas semanalmente, em média, você pretende dedicar a esse trabalho junto ao curso:

- Abaixo de 2 horas
- 2 a 4 horas

- 4 a 8 horas
- 8 a 12 horas
- 12 a 20 horas
- Acima de 20 horas

Quais os dias da semana considera mais apropriados para você se dedicar a esse trabalho?

- 2ª feira
- 3ª feira
- 4ª feira
- 5ª feira
- 6ª feira
- Sábado
- Domingo

Quais os períodos do dia considera mais apropriados para você se dedicar a esse trabalho?

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Madrugada

EXPERIÊNCIA COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesse segundo bloco de questões, gostaríamos de compreender melhor sua relação com as tecnologias de informação e comunicação.

Você possui computador com acesso à Internet em sua residência?

- Sim
- Não

Onde pretende acompanhar as atividades do curso?

- Na minha residência
- No trabalho
- Na Lan house
- Na UFG
- No polo
- Outros

Você utiliza a Internet com maior frequência para:

- Pesquisar e ter acesso a informações
- Conversar com os amigos
- Ver vídeos e ouvir música
- Ler e enviar e-mails
- Trabalhar
- Outros

Você considera seu conhecimento sobre Tecnologias de Informação e Comunicação como:

- Insatisfatório
- Básico
- Intermediário
- Avançado

Você considera seu conhecimento sobre uso de processadores de textos, como:

- Insatisfatório
- Básico
- Intermediário

- Avançado

Você considera que seu conhecimento sobre softwares de edição de imagens, criação de páginas, análise de dados é:

- Insatisfatório
- Básico
- Intermediário
- Avançado

Você já teve alguma experiência com Educação a Distância?

- Sim
- Não

Se sim, informe qual e relate brevemente como foi essa experiência.



EXPERIÊNCIA PESSOAL E PERSPECTIVA ACADÊMICA COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

Vamos para o último bloco de questões, estamos quase finalizando.

Aqui, queremos compreender a relação pessoal e acadêmica que estabelece com as práticas corporais.

Quando era estudante no ensino fundamental e médio, você teve Educação Física como disciplina regular obrigatória:

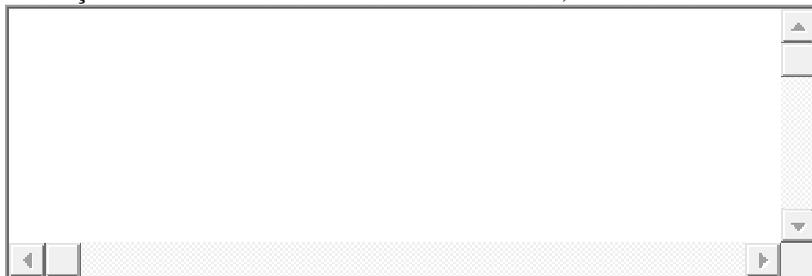
- Em todos os anos
- Na maior parte dos anos
- Na menor parte dos anos

- Não tive Educação Física

Caso tenha tido Educação Física regular, você era:

- Um estudante que se destacava pelas suas habilidades motoras
- Um estudante que mesmo sem ter habilidades motoras exímias, participava das aulas
- Um estudante que vivia buscando justificativas para não fazer as aulas
- Um estudante que tinha dispensa médica ou legal para não fazer as aulas.
- Outro:

Se você tivesse que descrever sucintamente sua história com a Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, como seria?



Enquanto estudante do curso de Educação Física nas disciplinas que continha componentes de experiências com as práticas corporais, você avalia que essas experiências contribuíram significativamente para o seu exercício como professor de educação Física? Responder somente os profissionais formados em educação física

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião sobre o assunto
- Discordo

Indique quais suas principais experiências com Educação Física/Práticas corporais fora da Escola: Se necessário, marque mais de uma opção.

- Sou ou fui atleta profissional
- Sou ou fui capoeirista ou praticante de artes marciais
- Participei de jogos escolares ou outras competições amadoras, mas sem pretensões profissionais
- Sou ou fui dançarino profissional ou amador
- Sou ou fui membro de grupos ou clubes de corrida, bicicletas ou outras práticas de lazer
- Outros

Em sua história de vida, qual prática corporal você mais gostava/fazia?

- Esportes
- Lutas
- Ginástica
- Capoeira
- Práticas corporais orientais
- Dança
- Outros
- Nunca fiz qualquer tipo de prática corporal

Você diria que, atualmente, faz ao menos uma prática corporal sistematicamente:

- Uma vez por semana
- Duas a três vezes por semana
- Três a cinco vezes por semana
- Nenhuma prática regular

Em relação à concepção de Escola, o PPP entende que,

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho opinião sobre o assunto
- Discorda

Considerando que o Projeto Pedagógico do Curso prevê, em média, três encontros presenciais com os estudantes, você considera que esse tempo deveria ser utilizado pelas disciplinas teórico-práticas da seguinte maneira:

- Totalmente com aulas práticas
- A maior parte com aulas práticas
- Metade com aulas práticas
- Totalmente com aulas teóricas

Considerando que cada polo do Curso deve ter a disposição diferentes instalações para as atividades pedagógicas, você diria que esses espaços deveriam ser utilizados da seguinte maneira: Se necessário, marque mais de uma opção.

- Pelos tutores presenciais, desenvolvendo aulas práticas com os estudantes
- Pelos estudantes, com acompanhamento pedagógico pelos tutores presenciais
- Pelos estudantes apenas, ministrando aulas uns para os outros
- Por estudantes e tutores presenciais, para o desenvolvimento de suas práticas corporais preferidas
- Para observar professores licenciados ministrando aulas na Educação Básica
- Outros

Em sua percepção, quais seriam as estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento das disciplinas teórico-práticas desse Curso?

A large, empty rectangular text input field with a thin black border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically. On the bottom side, there are two small square buttons: one on the left with a left-pointing arrow and one on the right with a right-pointing arrow.

Parabéns, você chegou ao final do questionário. Agradecemos imensamente sua colaboração e informações prestadas. A seguir, caso deseje, abrimos espaço para complementações, críticas e sugestões. Enfim, o espaço é seu...

A large, empty rectangular text input field with a thin black border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically. On the bottom side, there are two small square buttons: one on the left with a left-pointing arrow and one on the right with a right-pointing arrow.

APÊNDICE B – Roteiro utilizado para a realização das entrevistas com os integrantes da equipe pedagógicas e estudantes do curso de Educação Física na modalidade a distância

1. Informações Gerais:

- a. Nome completo
- b. Descreva um pouco da sua história com a Educação Física;
- c. Se trabalha com o magistério descreva o local, a disciplina sob sua responsabilidade e os motivos da opção por esse curso;

2. Relação com as TIC

- a. Em relação as TIC vc se considera: Não usuário; Residente, Principiante, Praticante ou Pioneiro.
- b. Software: Edição de imagem; Edição de vídeo; Editor de texto;
- c. Redes Sociais: orkut; Facebook; twiter; Delicious; Myspace; linkedin;
- d. Cursos de Formação: Ead; Html;
- e. Páginas online: blog; lattes; páginas web
- f. Conhece algum jogo eletrônico: play station; wii;
- g. Onde acessa a rede mundial de computadores: Casa; trabalho; lanhouse
- h. Que tipo de tecnologia possui: computador de mesa; computador portátil; camera fotográfica; filmadora; celular; smarphone; videogame;

3. Relações com as Práticas Corporais

- . Vc teve alguma relação com o esporte/práticas corporais na sua história que considere relevante e que marcou essa história?
 - a. Vc se considera uma pessoa ativa com as práticas corporais? Descreva o que faz e a sua frequência;
- 4. O trabalho didático pedagógico na ead**
- . Fez algum curso como estudante na modalidade a distância?
 - a. Vc teve alguma formação para trabalhar com a EaD?
 - b. Qual a disciplina trabalhou no curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância da fef?

- c. Vc integrou que tipo de tecnologia na sua disciplina: vídeo; jogos; imagens; blog; redes de relacionamento; vídeo aula; fóruns: descreva como foi esse processo.
- d. Vc considera importante aulas práticas na formação de professores de Educação Física? Que tipo de experimentação com as práticas corporais vc utilizou? Oficinas; aulas práticas; Qual a % do conteúdo da disciplina elas ocuparam? Descreva como foi o seu desenvolvimento.
- e. Vc acredita que saber fazer é condição para saber ensinar alguma ou todas as práticas corporais?

5. Questões específicas

. Professor autor

- i. descreva como era a sua rotina como professor autor/formador?
- ii. Quais foram as principais dificuldades encontrada para o desenvolvimento da disciplina?
- iii. Você destacaria um ou mais pontos positivos no desenvolvimento da disciplina na modalidade a distância?
- iv. como vc prevê que ocorra o processo de aprendizagem das práticas corporais, conteúdos da disciplina curricular Educação Física, na modalidade a distância?

a. Professor Orientador acadêmico

- . Descreva um pouco da sua rotina como Professor Orientador Acadêmico no desenvolvimento da disciplina?
 - i. Descreva um pouco de como foi a relação que vc estabeleceu com o professor formador, com o tutor presencial e com os estudantes no desenvolvimento da disciplina.
 - ii. Quais foram as principais dificuldades que vc encontrou no desenvolvimento da disciplina como Orientador acadêmico?
 - iii. Vc teria um ou mais pontos positivos a destacar no desenvolvimento da disciplina na modalidade a distância?

