

**EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A AGENDA PÓS-MODERNA: UMA
DESCRIÇÃO HISTÓRICA PARA SITUAR O DEBATE**

**EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA AGENDA POSMODERNA: UNA
DESCRIPCIÓN HISTÓRICA PARA SITUAR EL DEBATE**

**EPISTEMOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND THE POSTMODERN AGENDA: A
HISTORICAL DESCRIPTION TO SITUATE THE DEBATE**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51128>

Gislei José Scapin¹

Maristela da Silva Souza²

Resumo: O corrente texto tematiza a discussão sobre a epistemologia da Educação Física, localizando a inserção e a crítica da matriz pós-moderna na referida área. Objetiva apresentar, a partir de um estudo descritivo de revisão da literatura, o quadro contemporâneo da epistemologia da Educação Física brasileira em suas diferentes formas de organização e sistematização, destacando suas flutuações e seus diferentes momentos. Encaminha, por fim, algumas considerações acerca das implicações do ideário pós-moderno no plano da formação humana, destacando o fenômeno da decadência ideológica do pensamento científico da Educação Física e as formas de fundamentar o objeto de ensino/conhecimento da área.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação Física. Ideário Pós-Moderno. Formação Humana.

Resumen: El presente texto tematiza la discusión sobre la epistemología de la Educación Física, ubicando la inserción y la crítica de la matriz posmoderna en ese ámbito. Tiene como objetivo presentar, a partir de un estudio descriptivo de revisión de la literatura, el marco contemporáneo de la epistemología de la Educación Física brasileña en sus diferentes formas de organización y sistematización, destacando sus fluctuaciones y sus diferentes momentos. Finalmente, envía algunas consideraciones sobre las implicaciones de las ideas posmodernas en términos de formación humana, destacando el fenómeno de la decadencia ideológica del pensamiento científico en Educación Física y las formas de fundamentar el objeto de enseñanza/conocimiento en el área.

Palabras clave: Epistemología. Educación Física. Ideas Posmodernas. Formación Humana.

Abstract: The current text thematizes the discussion on the epistemology of Physical Education, locating the insertion and the criticism of the postmodern matrix in that area. It aims to present, from a descriptive study of literature review, the contemporary framework of the epistemology of Brazilian Physical Education in its different forms of organization and systematization, highlighting its fluctuations and its different moments. Finally, it sends some considerations about the implications of postmodern ideas in terms of human formation, highlighting the phenomenon of ideological decay of scientific thinking in Physical Education and the ways of basing the teaching/knowledge object in the area.

Keywords: Epistemology. Physical Education. Post-Modern Ideas. Human Formation.

Introdução

Considerando o escopo de proposições e críticas à agenda ou ao ideário pós-moderno no campo educacional, o corrente texto situa, particularmente, a temática em torno da discussão sobre a epistemologia da Educação Física, como forma e conteúdo para fundamentar a prática pedagógica na escola, localizando a inserção e a crítica da matriz pós-moderna na referida área.

O debate acerca de sua relação com a Epistemologia atravessa a história recente da Educação Física e tampouco há, entre os teóricos mais conceituados, um consenso sobre o estatuto científico da área, ou seja, sobre seu objeto de conhecimento, sobre sua natureza e especificidade que, de forma unânime, representa o campo científico da Educação Física³ (FENSTERSEIFER, 2010). É evidente, entretanto, que devemos considerar o caráter multidisciplinar que constituem as matrizes teórico-filosóficas que fundamentam os conteúdos, as teorias e os métodos das práticas sociais da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CHAVES-GAMBOA, 2020).

Diante do exposto, objetivamos apresentar, a partir de um estudo descritivo de revisão da literatura, o quadro contemporâneo da epistemologia da Educação Física brasileira em suas diferentes formas de organização e sistematização, assim como destacar suas flutuações e seus diferentes momentos, centrando a discussão ou debate acadêmico ora no campo pedagógico, ora no campo científico e por vezes situando o predomínio das ciências naturais, por vezes das ciências humanas e sociais (BRACHT, 1999, 2013), sobretudo na localização do ideário pós-moderno no campo da Educação Física no debate científico contemporâneo (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017).

De acordo com Chaves-Gamboa (2020, p. 139) as análises de perspectivas epistemológicas acerca do campo científico da Educação Física receberam maior visibilidade, de forma mais elaborada, a partir dos anos 1995, nos Congressos Brasileiros das Ciências do Esporte (CONBRACES) organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), com o GTT Epistemologia. Nos referidos, o escopo centralizava-se nas “[...] análises epistemológicas sobre da produção acadêmica, o estatuto científico da área, a evolução das temáticas, métodos e abordagens epistemológicas predominantes”.

Isso posto, avaliamos a pertinência deste artigo sobre a relação da Educação Física com suas bases epistemológicas e paradigmas científicos, considerando a historicidade e a articulação entre os níveis teórico, técnico-instrumental e metodológico (GAMBOA, 2012), em consonância com Chaves-Gamboa (2020, p. 140) quando a autora destaca que a preocupação pelo diagnóstico e identificação do predomínio de uma ou outra disciplina científica ou matriz filosófica permite revelar o interesse pelas bases teóricas da Educação Física e projetar determinado avanço “[...] na passagem das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas”.

Ademais, permitem identificar as perspectivas ideológicas que, na qualidade de pressupostos, cotejam as práticas científicas com as diferentes visões de mundo e interesses humanos. Neste específico, destacamos a visão de mundo burguesa que, como classe dominante, envervou de uma

posição revolucionária à reacionária e conservadora quando de sua consolidação hegemônica no campo político e econômico (MARX; ENGELS, 1999), instaurando no campo filosófico aquilo que ficou conhecido como “filosofia da decadência” como antessala ideológica para sua reprodução (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017, p. 44).

Educação Física e Epistemologia: uma descrição histórica

Aprendemos com Silva (1997) e Sánchez Gamboa (2007) que a Epistemologia⁴, na qualidade de elemento constituinte Filosófica, no âmbito da filosofia da ciência, dedica-se a compreender as leis do movimento de produção do conhecimento científico, situando o lugar da ciência na sociedade, considerando seus graus/níveis de desenvolvimento produtivo. Além disso, podemos caracterizá-la como uma meta-ciência (segundo nível), isto é, aquilo que vem após o conhecimento científico ou, também, um olhar da filosofia da ciência sobre a ciência, sobre o conhecimento científico (primeiro nível). Nesse sentido, uma análise descritiva de base epistemológica trata de realizar um movimento analítico da produção do conhecimento científico, identificando os núcleos temáticos, os referenciais teóricos, os recursos e processos adotados para a produção de determinado conhecimento, seus atributos e recursos analíticos de caráter interno: aspectos lógicos, gnosiológicos, ontológicos e metodológicos e de caráter externo: aspectos histórico-sociais (GAMBOA, 2012).

Deste modo, a fim de atendermos ao objetivo proposto neste artigo, situamos o debate epistemológico da Educação Física demarcando nosso ponto de partida, compreendendo a Educação Física como uma prática de intervenção pedagógica que tematiza os elementos e formas da Cultura Corporal. Em conformidade com Coletivo de Autores (2012) e Souza (2009), não concebemos para a Educação Física a qualidade de ciência, mas que manifesta interesse e necessidade das práticas e produções científicas para fundamentar suas manifestações e sua prática pedagógica na escola ou fora dela, assim como para constituir seu estatuto científico a partir das diferentes áreas da ciência. Entretanto, na história recente da Educação Física não podemos deixar de mencionar as tentativas de constituir-se enquanto ciência, buscando a instauração de um estatuto teórico-científico próprio.

Para entendermos esse fato na história da Educação Física como tentativa de construção de seu campo acadêmico, evidenciando suas relações com a ciência e situando o debate epistemológico da área, lançamos mão das explicações de Bracht (1999, 2013), Soares (1996) e Betti (2005). De antemão, podemos explicitar que esse movimento (Educação Física-ciência-epistemologia) na história recente da Educação Física foi teorizado a partir de dois momentos: 1º) anos 1970, 1980 e parte dos anos 1990, com três fases de desenvolvimento (o discurso pedagógico; despedagogização/cientificismo e as Ciências do Esporte; repedagogização); 2º) anos 1980 e 1990 aos dias atuais, com duas fases (abalo ou crise epistemológica e a virada linguística com a inserção do ideário pós-moderno). Vejamos de forma mais detalhada esse movimento.

Betti (2005) situa a teorização da Educação Física em duas matrizes: científica, como área de conhecimento científico; e pedagógica, como prática pedagógica e prática social de intervenção. Como possibilidade de superação de tal dualismo, o autor propôs à época uma teoria da Educação Física entendida como “campo dinâmico de pesquisa e reflexão”, sistematizada da seguinte forma:

A teoria assim proposta poderia sistematizar e criticar conhecimentos científicos e filosóficos, receber e enviar demandas à prática social, e às Ciências e à Filosofia. A “prática” passaria a configurar-se como possibilidade de mediação entre a “matriz científica” e a “matriz pedagógica” que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre a “teoria” e a “prática”, entre o “fazer corporal” e o “saber sobre esse fazer”. (BETTI, 2005, p. 183).

Nessa explicação, o autor já manifestava seu posicionamento em favor do lugar da Educação Física como prática pedagógica, ou, como caracteriza o próprio autor, “[...] como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seu objeto de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica” (BETTI, 2005, p. 183). O autor, no referido texto, amplia e aprofunda sua argumentação, justificando-se em defesa da Educação Física como prática pedagógica e prática social de intervenção, buscando romper com o dualismo entre científico \times pedagógico. Para isso, lançou mão das análises e compreensões de Lovisolo (1996) e Bracht (1999). Para Betti (2005), o posicionamento dos referidos autores endossaram o caldo da discussão sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física, sobretudo em defesa da qualidade de prática pedagógica, dificultando, por conseguinte, qualquer possibilidade de tratar a área como uma disciplina científica.

Dos autores mencionados por Betti (2005), nos apropriamos da análise de Bracht (1999) para seguirmos nossa análise descritiva. É Bracht (1999, 2013) quem apresenta e analisa o debate epistemológico e a relação da Educação Física com a ciência sistematizando os dois momentos mencionados, os quais iremos retomar e melhor explicá-los na sequência.

Primeiro Momento

Para Bracht (1999, 2013), no primeiro momento, as discussões em torno do campo acadêmico da Educação Física, a partir dos anos 1970, tiveram como preocupação o “fazer científico” de forma mais intensa e estrutural. Até aquele momento (décadas de 1930 a 1960, aproximadamente), a Educação Física que ocupava os tempos/espacos da escola e que fazia parte do debate acadêmico e pedagógico estava pautada pela ginástica, advinda de solo europeu e sistematizada a partir das escolas de ginástica (SOARES, 2012). Era uma ginástica tratada pedagogicamente sob um viés biologicista (ciências biológicas), sistematizada pelos intelectuais do campo médico e pedagógico, ancorada também pelo discurso militarista e higienista. O teorizar pedagógico da Educação Física desse tempo estava voltado à educação para a saúde e para a moral (SOUZA & SCAPIN, 2019).

Situada a fase do discurso pedagógico da Educação Física à época a partir do desenvolvimento da ginástica nos espaços escolares e militares, foi no final dos anos 1960 e 1970 que

se inseriu e ampliou na Educação Física um teorizar de base científicista com finalidade de despedagogização (BRACHT, 1999). Tal teorizar foi impulsionado pelo discurso de lócus privilegiado que recaía sobre os campos científicos das/nas universidades, gerando, em vista disso, determinada pressão externa à Educação Física, estabelecendo para a ordem do dia, do novo teorizar da área, a sua possibilidade de tornar-se ciência ou disciplina científica.

Nesse novo teorizar, de base científicista e não pedagógicista⁵ da Educação Física, “[...] o fator determinante [...]”, argumenta Bracht (1999, p. 19, grifo nosso), “[...] foi o enorme desenvolvimento que sofreu, após a II Guerra Mundial, o fenômeno esportivo e como ele foi absorvido ou se impôs à EF”. Na tentativa de se estabelecer como ciência, a Educação Física lança mão do fenômeno esportivo para corresponder à demanda da comunidade universitária e científica no que se refere à elaboração de um estatuto científico próprio (BRACHT, 2013). Nesse bojo, se instaura, de forma interdisciplinar, as Ciências do Esporte (fisiologia e medicina esportiva) e, ao findar dos anos 1970, é fundada no Brasil uma nova entidade científica, a saber: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE⁶ (BRACHT, 1999, 2013). Sobre isso, Bracht (1999, p. 20-21) explica que:

A produção acadêmica volta-se para o fenômeno esportivo. É a importância social e política desse fenômeno que faz parecer legítimo o investimento em ciência neste campo. Por sua vez, aqueles que atuam no campo ou tem interfaces com ele privilegiam o tema do esporte porque é ele que oferece as melhores possibilidades de acumulação de capital simbólico por via de seu tratamento científico. São pesquisas que dele se ocupam que têm maiores chances de serem reconhecidas no campo e fora dele. Ou seja, é a importância política e social do fenômeno esportivo (ou desempenho esportivo do país em nível internacional) que confere legitimidade ao próprio campo acadêmico da EF ou das Ciências do Esporte ou EF e Ciências do Esporte (EF & CE).

Destacamos, nesse movimento, a sobreposição do Esporte no campo acadêmico-científico da Educação Física, tendo suas bases alicerçadas em diferentes disciplinas: medicina, psicologia, sociologia, entre outras; tratadas como ciências-mãe, com a tarefa de fundamentar a produção e o trato com o conhecimento nessa perspectiva, a saber: a fisiologia do esforço, biomecânica do esporte, psicologia do esporte, sociologia do esporte. A Educação Física, portanto, subordina-se ao Esporte, e esse (o esporte) seria sinônimo daquela (Educação Física), pois, como argumenta Bracht (1999, p. 21),

A partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva. Planejou-se constituir a EF como elemento do sistema esportivo. EF e esporte ou EF/esporte deveriam elevar o nível de aptidão física da população⁷.

Nesse marco, o Esporte, numa concepção tecnicista, dominou o cenário escolar, incorporando, por conseguinte, novos sentidos às relações sociais, perpetuando o conhecimento das ciências naturais nas aplicações práticas em busca do “novo corpo” biológico-social competitivo e com maior desempenho (CASTELLANI FILHO, 2008). Em concordância com o exposto, no referido momento histórico a Educação Física recebia grande influência científicista da corrente positivista e de base empírico-analítica, privilegiando a aptidão física (atividade física para o desenvolvimento físico-

motor) em detrimento da discussão propriamente pedagógica (BRACHT, 1996; CAPARROZ; BRACHT, 2007; SOARES, 2012; FRIZZO, 2013).

Cabe mencionarmos também que nessa tentativa de se estabelecer como ciência, outras nomenclaturas e correntes científicas autônomas permearam o terreno da Educação Física. Podemos citar: a Cinesiologia ou Ciência do Movimento Humano, com base nas ciências naturais; e Ciência da Motricidade Humana, difundida pelo filósofo Manuel Sérgio Vieira e Cunha, fundamentada a partir dos pressupostos das ciências humanas e tendo como objeto a motricidade humana ou o movimento humano (MORSCHBACHER, 2016; BRACHT, 1999; FRIZZO, 2013).

Sobre esse movimento de tornar-se ciência, o qual, a partir da Ciência da Motricidade Humana, projetou-se como objeto o movimento humano, encontramos em Kunz (2012) e em Kunz; Surdi (2010) duras críticas em relação às formas de tratamento dado ao conhecimento e às práticas sociais da Educação Física sob essa perspectiva. Para Kunz (2012), conceber o movimento humano como objeto da Educação Física corrobora a dualidade corpo-mente que, historicamente, tem contribuído para fragmentar os sujeitos e, também, reitera princípios da filosofia positivista que trata as manifestações da Educação Física como um estudo do corpo ou partes dele que se deslocam no tempo/espço. Tematizar os Esportes ou os Jogos, por exemplo, nessa perspectiva, seria estudar (identificar e analisar) os gestos ou movimentos motores (do corpo) que estariam sendo empreendidos na realização da tarefa motora de forma isolada. Para Kunz; Surdi (2010), fundamentar a Educação Física à luz da Ciência da Motricidade Humana destitui da realidade o sujeito e o contexto da manifestação corporal no plano da cultura, pois:

A pessoa é apenas um objeto executor de movimentos pré-estabelecidos e direcionados para esportes, danças, lutas e outras formas de destreza motora. Na escola não é diferente, as crianças têm que se adaptar a normas e regras ditadas pelo professor e/ou treinador. Assim podemos perceber que o ser humano não está no centro do processo do conhecimento. (KUNZ; SURDI, 2010, p. 265).

Sobre o entendimento da fragmentação dos indivíduos (e da realidade) como um princípio da corrente positivista, encontramos em Taffarel e Escobar (2009) uma adjetivação e exemplificação mais incisiva. As autoras caracterizam tal ação positivista como uma amarração forçada de um espírito e de um corpo, da qual resultaria a totalidade do homem como soma das partes. Como exemplo dessa concepção na sala de aula, as autoras citam o fato ou a ideia de que devemos, enquanto professores, darmos atenção a três dimensões humanas, contida no corpo dos educandos: a afetiva, a cognitiva e a motora. Isso seria, para autoras, uma falsa ideia de educação integral dos sujeitos.

Frizzo (2013) também contribuiu para a discussão em torno do objeto da Educação Física e da discussão científicista da área. O autor, ao situar o objeto movimento humano nas bases idealistas e anti-dialéticas da filosofia e da produção do conhecimento em Educação Física, menciona que, nessa concepção, não há sujeito ou o ser humano que atua na/com a realidade, isto é, que a transforma e por ela é transformado, mas há, sem qualquer consideração de historicidade e totalidade, no plano das

mediações e contradições produtivas da vida e das manifestações corporais, um corpo ou parte dele que “se mexe”. Esse entendimento fica mais bem compreendido na seguinte exemplificação do autor:

Por exemplo, ao analisar um movimento de chute da capoeira na perspectiva do movimento humano, o gesto motor e a performance podem ser comparados, em mesmo nível, com o chute no jogo de futebol, como se o gesto da perna em ambas manifestações pudesse ser isolado do corpo ao qual pertence, como se o corpo pudesse ser isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido. (FRIZZO, 2013, p. 195).

Os intentos de se transformar em ciência autônoma e com estatuto epistemológico próprio, a partir das manifestações das Ciências do Esporte, da Ciência da Motricidade Humana e da Ciência do Movimento Humano, geraram conflitos no interior do campo acadêmico da Educação Física. Diante dessas diferentes formas⁸ de tratar o conhecimento e fundamentar a prática científica, a pergunta que ecoava era: pode a Educação Física ser considerada uma ciência? Qual seu objeto? Existe uma ciência que poderia abrigar a Educação Física?

Essas problematizações mudaram os rumos do debate epistemológico da área acarretando aquilo que ficou conhecido como “crise de identidade” ou “crise epistemológica” ou “crise paradigmática”. Sobre isso, Medina, na década de 1980, expôs seu entendimento da seguinte forma:

A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da educação física que de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses. (MEDINA, 2013, p. 38, grifo nosso).

A crise da Educação Física advém da inviabilidade de consenso acerca da identidade científica e do objeto da área e das diversas ciências ou disciplinas científicas que compõem o conhecimento e sustentam suas práticas, fragmentando o campo acadêmico em línguas científicas diferentes como mencionado: fisiologia, biomecânica, psicologia, etc. “A situação concreta [...]”, explica Bracht (1999, p. 32), para a produção do conhecimento em Educação Física “[...] têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, a EF não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas”. A relação da Educação Física com a ciência produziu certo ‘complexo de Édipo’, como destacou o autor, isto é, ‘quer ser, mas não pode ser, não consegue ser (não pode consumir o ato)’.

O referido autor atribuiu algumas determinações da crise da Educação Física ao desejo de se tornar ciência que, por conseguinte, constatou sua dependência de outras disciplinas científicas e, utilizando uma expressão do autor, acabou sendo “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas. Esse fato impulsionou um movimento de repedagogização do discurso acadêmico da Educação Física, findando a terceira fase do primeiro momento da relação Educação Física-Ciência e possibilitando novos rumos ao debate epistemológico da área.

Segundo momento

É no contexto de crise epistemológica que inicia o segundo momento do debate acerca da relação da Educação Física com a Ciência e as novas propostas teóricas de ordem epistemológica. A Educação Física buscou não mais no âmbito das Ciências do Esporte, mas sim no debate pedagógico, construir seu objeto de estudo a partir da dimensão pedagógica da área (início da repedagogização e encaminhamento para o quadro atual). Compreendemos que nesse período (anos 1980) a Educação Física (e seus teóricos) reconheceu a incapacidade de tornar-se ciência em virtude da multiplicidade de disciplinas acadêmico-científicas que fundamentam sua prática social e pedagógica. Desse modo, inverteu-se o polo da discussão, ou seja, não se preocupou em estabelecer um objeto científico, mas sim em elaborar/construir de um objeto de ensino, de saber, a partir de sua especificidade como prática de intervenção pedagógica.

A partir dos anos 1980 e 1990, com a inserção das Ciências Sociais e Humanas no meio acadêmico da Educação Física¹⁰, foi amadurecendo um movimento de superação da crise de identidade da área. Sob a influência das Ciências Humanas e Sociais, a produção do Conhecimento em Educação Física que, até então (anos 1980), estava fundamentado nas Ciências Naturais, gerou um redirecionamento das proposições referente à Educação Física, sobretudo no campo escolar, possibilitando determinada abertura para a inserção de diferentes perspectivas teóricas, filosóficas e metodológicas (SOUZA, 2009).

Conforme Soares (1996) e Bracht (1999), as Ciências Sociais e Humanas propuseram uma mobilização de viés político, instaurando uma crítica mais contundente ao caráter alienante da lógica esportivista e dos reducionismos de natureza biológica, psicológica e social (em consonância com a crítica de Medina já mencionada acima). Tal mobilização permitiu pensar a produção do conhecimento e a relação da Educação Física com a Ciência fora dos limites do positivismo e da aptidão física.

É, portanto, a partir dessa nova matriz epistemológica e das novas relações com as ciências (humanas e sociais) que são elaborados novos objetos de ensino para a Educação Física e se instaura o Movimento Renovador para a área. O que há em comum entre os novos objetos da área, independente de suas bases teóricas, filosóficas e metodológicas é a dimensão cultural, pois:

O objeto da EF enquanto prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, desse universo. [...]. A EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática, e isso porque nós, da EF, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir. (BRACHT, 1999, p. 35).

Considerando o movimento histórico aqui traçado, é mister demarcarmos e elucidarmos as novas bases epistemológicas que passaram a fundamentar a produção do conhecimento na área, uma vez que até então (pré-crise) havia uma sobreposição das pesquisas/produções de base positivistas e científicas, de ordem biológica e das Ciências Naturais (SOARES, 2012; BRACHT, 1999). Com a crise paradigmática e a abertura para novas matrizes teóricas pautadas pelas Ciências Sociais e

Humanas, houve um avanço, por exemplo, das bases fenomenológica e materialista histórica, as quais passaram a fundamentar tanto a produção do conhecimento (pesquisas) quanto os objetos de ensino/saber (cultura de movimento, cultura corporal e cultura corporal de movimento), como veremos a seguir.

Abrindo esse parêntese para apresentarmos o panorama da produção do conhecimento à época, mencionamos os trabalhos de Silva (1990, 1997). A autora, em duas oportunidades investigativas, averiguou a produção acadêmico-científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física em nível de mestrado (dissertações). Em seu trabalho realizado/divulgado em 1990, a autora investigou a produção (dissertações) de três Programas de Mestrado (USP, UFSM e UFRJ) no ano de 1987 que tematizavam sobre a Educação Física e o Esporte. É, entretanto, oportuno apresentarmos os resultados de seu segundo estudo, publicado em formato de tese, em 1997.

Nesse estudo, a autora ampliou a amostra/campo investigativo da pesquisa anterior e inseriu em sua análise outros três Programas de Mestrado (UFMG, UFRGS e UNICAMP, além dos três programas já citados), bem como, ampliou o período de tempo das produções/dissertações (1988 – 1994). Lançando mão do Esquema Paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (1987), a autora identificou e analisou a produção do conhecimento dos referidos seis programas a partir de três matrizes epistemológicas: Empírico-Analítico, Fenomenológico-Hermenêutico e Crítico-Dialético. Diante disso, chegou-se ao seguinte resultado: do total de 74 dissertações analisadas, 66,22% eram de base Empírico-Analítica; 21,62% de base Fenomenológico-Hermenêutica; e apenas 12,16% de base Crítico-Dialética.

Embora se perceba o predomínio da corrente Empírico-Analítica pautada pela filosofia positivista, destacamos que, a partir dos resultados de Silva (1990, 1997), a produção acadêmica da Educação Física e do Esporte, elaborada nos Programas de Pós-Graduação no findar dos anos 1980 e início dos anos 1990, já apresentava desdobramentos das novas matrizes teórico-epistemológicas que foram inseridas (e ganhavam espaços) nas formas de produzir conhecimento na área. A saber: a Fenomenológico-Hermenêutica, que tematiza, conforme Kunz; Santos (2009), o movimento humano à luz da fenomenologia de autores holandeses e alemães (Gordijn, Tamboer, Trebels, entre outros), na Teoria Crítica e na Razão Comunicativa de Habermas, produzindo, inclusive, como objeto para a área a Cultura de Movimento, com seu expoente¹¹ máximo na Educação Física brasileira: Elenor Kunz; e a Crítico-Dialética, que fundamenta a produção do conhecimento da Educação Física à luz da abordagem marxista do Materialismo-Histórico e Dialético, e estabeleceu como objeto para a área a Cultura Corporal, com as formulações do Coletivo de Autores em 1992 e possui, atualmente, como principais expoentes (não únicos) Celi Taffarel e Micheli Escobar.

Outro estudo que gostaríamos de mencionar para ilustrarmos o panorama da produção do conhecimento à época a partir das novas bases teóricas é a pesquisa de Bracht e colaboradores (2011, 2012). Os autores realizaram um mapeamento e uma avaliação da produção do conhecimento sobre o tema Educação Física Escolar nas últimas décadas (1980 – 2010), mas, diferentemente dos estudos de

Silva (1990, 1997), o alvo/amostra da investigação foi a produção em periódicos da área em âmbito nacional. Na tentativa de estruturação do Estado da Arte do conhecimento em Educação Física Escolar, os autores selecionaram nove periódicos de relevância para a área: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento, Revista da UEM, Revista Pensar a Prática, Revista Motrivivência, Revista Motriz, Revista Ciência e Movimento, Revista Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE). Para análise, o conteúdo dos periódicos foi organizado e classificado em categorias¹²: Fundamentação, Intervenção, Diagnósticos/descrições, e Outros.

Diante disso e para melhor compreensão, os autores elaboraram uma sistematização de base analítico-interpretativa cujos resultados foram apresentados em dois artigos (BRACHT et al, 2011, 2012). O primeiro (2011), de caráter descritivo-interpretativo, ocupou-se em expor a construção das (sub)categorias para a análise da produção do conhecimento e a identificação das temáticas que predominaram no período analisado, bem como em apresentar o volume de publicações que possuíam como temática a Educação Física Escolar. Do total de 4.166 artigos publicados nos nove periódicos, 647 (15,5%) corresponderam à temática analisada (Educação Física Escolar), sendo a RBCE a revista que liderou o ranking de publicações sobre a referida temática nos anos 1980 e 1990. A partir dos anos 2000, há mudanças nessa ordem e outras revistas passam a ampliar seu acervo de pesquisa sobre a temática em questão, em especial: a Revista Motus Corporis e a Revista Pensar a Prática. E, para finalizar esse momento de descrição da produção conforme as obras citadas, destacamos que a categoria mais tematizada nos periódicos foi a “Fundamentação”, com 295 (45,6%) artigos do total encontrado/analísado.

Destacamos a categoria “Fundamentação”, pois, conforme explicação dos autores, é ela quem busca:

[...] lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física Escolar. São trabalhos que, mais do que esboçar um projeto de intervenção - apesar de também o fazerem em algumas oportunidades -, procuram, por meio de distintos referenciais, fornecer e/ou problematizar as bases teóricas sobre as quais a prática pedagógica dessa disciplina deve ser/é construída, assim como questionar, além disso, aspectos fundantes de elementos que a perpassam, por exemplo, os conteúdos de que trata. (BRACHT et al. 2011, p. 15, grifo nosso).

Essa categorização e conceituação são oportunas ao nosso debate uma vez que buscam apresentar os pressupostos teóricos que estavam balizando as pesquisas e a produção do conhecimento nos anos 1980/90 a 2000/10, e, como pudemos verificar, as discussões em torno da fundamentação teórica da Educação Física Escolar estavam na ordem do dia dos embates teóricos da área à época. Nesse sentido, fazemos referência ao segundo estudo dos autores (BRACHT et al., 2012) para explicitarmos quais eram as linhas teóricas que estavam fundamentando o Conhecimento em Educação Física (Escolar) naquele período.

Sobre a categoria “Fundamentação”, a partir dos achados e analisados de 183 artigos¹³, os autores chegaram à constatação que segue. Em termos de orientações teóricas, na década de 1980 havia

o predomínio da teoria marxista, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), do pensamento do próprio Marx e autores dessa corrente filosófica, sendo a RBCE a responsável pelo maior número de publicações. Na década de 1990, a tradição marxista se mantém com maior número de publicações, entretanto houve um acréscimo de outras perspectivas que não possibilitava formar uma corrente teórica específica, como foi o caso no marxismo:

Apesar de outros autores serem trazidos ao debate, não é possível afirmar o estabelecimento de uma tradição ou de uma "escola" nos estudos de EF Escolar, com base nesses "novos" autores ou perspectivas (como foi possível afirmar, na década anterior, no caso do marxismo; isso talvez possa ser encontrado apenas nos anos 2000). De qualquer forma, é cada vez mais frequente, nos artigos dos anos 1990, a presença de autores como Foucault, Habermas, Adorno, Merleau-Ponty, Geertz, Bourdieu, Nietzsche, Boaventura de Souza Santos, teóricos do gênero, teóricos que discutem o tema da saúde etc. (BRACHT et al., 2012, p. 15).

Seguindo a apresentação das linhas teóricas que fundamentavam a produção do Conhecimento em Educação Física Escolar, os autores destacam que nos anos 2000 havia certa diversidade teórica, pois a inserção do pensamento dos autores e das linhas filosóficas que migraram para o terreno da área nos anos 1990 se intensificava e o marxismo, por sua vez, se tornou mais uma, entre tantas outras perspectivas, a fundamentar a produção do conhecimento na área. Nesse bojo multi-teórico, os autores destacam a inserção de pensadores como: Gilles Deleuze, Felix Guattary, Richard Rorty, Edward Palmer Thompson, Zygmunt Bauman, Jacques Derrida, Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Roger Chartier, Michel de Certeau, Jean-François Lyotard, Michel Maffesoli, entre outros, os quais também compuseram a discussão epistemológica da Educação Física, sobretudo para pautar as bases da Cultura Corporal de Movimento.

Dito isso, podemos fechar o parêntese aberto para essa breve apresentação do panorama da produção do conhecimento da Educação Física a partir dos anos 1980 até os anos 2000/2010 com a exposição dos estudos de Silva (1990, 1997) e Bracht et al. (2011, 2012). Vimos que a produção do conhecimento naquele momento, evidentemente, conforme as fontes analisadas pelos autores, evidenciava a busca por outras bases de fundamentação em contraposição à hegemonia cientificista e esportivista, na qual tinha por fundamento a razão instrumental da racionalidade moderna. Resta-nos, então, retomarmos a discussão sobre o debate epistemológico da Educação Física, ampliando o entendimento sobre o segundo momento desse debate com a inserção do giro linguístico e a teorização sobre o objeto da Cultura Corporal de Movimento. Essa discussão inicia em meados dos anos 1990 e perdura até nossos dias, e, conforme recente pesquisa realizada por Bungestab (2020), a discussão sobre os giros e a pós-modernidade predominam no atual debate epistemológico da Educação Física (séc. XXI – 2000 a 2020).

Retomando a discussão, cabe-nos rememorar que nos anos 1980 o paradigma da aptidão física, do “exercitar-se para” e da esportivização foi situado na discussão teórica, sobretudo no campo educacional, acarretando naquilo que a literatura denominou de “crise de identidade”, pois se questionou os princípios da aptidão física e da esportivização da Educação Física Escolar, bem como o

não estabelecimento de uma matriz teórica própria para a fundamentação de sua prática pedagógica (BRACHT, 1999; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; FRIZZO, 2013). Foi nesse período que surgiu o Movimento Renovador para a área da Educação Física, pautado pelo movimento pedagógico humanista, priorizando (abrindo espaço) a inserção das Ciências Humanas e Sociais no modo de pensar as dimensões pedagógicas da área (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA, 2009).

Educação Física e a agenda pós-moderna: implicações na formação humana

No âmbito da reformulação teórica e acadêmica da Educação Física, algumas proposições pedagógicas e de objeto de conhecimento para a área foram elaboradas, as quais citamos: a Crítico-Superadora e Cultura Corporal (Coletivo de Autores), Crítico-Emancipatória e Cultura de Movimento (Elenor Kunz) e Cultura Corporal de Movimento. As discussões acerca do objeto de conhecimento da Educação Física suscitaram a evidente falta de unidade da área, que, elevada a uma discussão epistemológica, se ramificou, como mencionado, em diferentes tendências para pensar e produzir a Educação Física, sobretudo em final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

A partir da materialidade da “crise de identidade” da Educação Física, buscou-se possibilidades de reconstrução da legitimidade pedagógica na/da área, procurando estabelecer qual era sua especificidade e a particularidade de seu objeto e/ou saber – o que ela ensina (BRACHT, 1996; SOARES, 1996). O movimento de busca pela legitimidade pedagógica foi caracterizado por González e Fensterseifer (2009, p. 11-12) como entre o “não mais” e o “ainda não”, pois, em razão da variação que rompeu com a “tradição legitimadora” da Educação Física, manifestada pela aptidão física, a prática pedagógica da área se situou “[...] entre uma prática docente que não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e se desenvolver”.

Entretanto, atenhamo-nos para o hiato deixado entre o “não mais” e o “ainda não”, na tentativa de consolidar novas propostas para o trato pedagógico da Educação Física na escola e estabelecer sua legitimidade. Reitera-se nossa concordância com Frizzo (2013) ao mencionar a possibilidade de abertura às novas formas de pensar e tratar a Educação Física a partir de outras perspectivas teóricas, filosóficas (epistemológicas) e pedagógicas. Contudo, acreditamos que essa abertura/hiato também propiciou a inserção de perspectivas interessadas em usufruir dos saberes e do tempo/espaço (lugar) da Educação Física na escola para forjar/manipular a formação de sujeitos que atendessem as demandas da lógica/ordem social hegemônica (SCAPIN; SOUZA, 2021), uma vez que a base estrutural do sistema de produção em voga não se alterou, pondo em questão, inclusive, a acepção de um quadro histórico-social pós-moderno.

Diante disso, mencionamos algumas questões: quais as implicações do ideário Pós-Moderno à Educação Física, no âmbito escolar e acadêmico? Quais efeitos da agenda pós-moderna para a formação escolar em específico, para a formação humana em geral, e para a produção de conhecimento na área? Observamos que o debate acerca dessas questões é realizado no plano filosófico-

epistemológico a partir do embate entre paradigmas tradicionais e emergentes, entre os giros e as reações, entre Modernidade e Pós-Modernidade e entre *materialismo e idealismo*¹⁴, isto é, diferentes e divergentes formas de conceber a realidade, o conhecimento e a verdade, no âmbito da ontologia e da gnosiologia (FRIZZO, 2013; GAMBOA, 2011; TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011; MORSCHBACHER, 2016; ESCOBAR, 2012). É um debate que não se inicia e tampouco se esgota neste artigo de revisão, mas apresenta elementos para assinalar o quadro contemporâneo da Educação Física.

Nesse sentido, retomamos o argumento proferido por Souza (2009) sobre o movimento Pós-Moderno, o qual se apresentou como contraposição ao modelo de cientificização (Educação Física e do Esporte), se contrapondo ao projeto científico moderno. Essa contraposição à ciência moderna representou um abandono das referências filosóficas e epistemológicas de cada abordagem/perspectiva ou, como prefere Lyotard (2018) – expoente máximo da condição Pós-Moderna – representou a incredulidade das/nas matanarrativas da modernidade.

Para Souza (2009), a depreciação das metanarrativas – suscitadas pelo discurso pós-moderno – atua em consonância com o abandono do projeto de modernidade iluminista que, longe de representar ou cumprir com as promessas de progresso e emancipação, converteu-se pela lógica racional formal em força de dominação, opressão, destruição, miséria e sofrimento. A agenda pós-moderna, portanto, ao reiterar o desencanto com o mundo moderno, “[...] critica as metanarrativas, que se cercam de entendimentos como razão, ciência, conhecimento e verdade” (SOUZA, 2009, p. 67).

Do ponto de vista da formação humana em acordo com as necessidades do modo de produção capitalista, o esvaziamento da importância das metanarrativas, causado pelo relativismo e pelo ceticismo pós-moderno, desmantelam as lutas em favor de toda e qualquer forma de superação do referido modo, reiterando a visão de mundo liberal (FREITAS, 2005). Tratando a realidade como constructo multifacetado, como micro-contextos independentes, o ideário pós-moderno inviabiliza a possibilidade e o consenso que articula as diferenças situadas em torno de um projeto coletivo, insistindo “[...] no ethos específico de cada diferença, desarticula os movimentos sociais contestatórios e dificulta sua organização e crescimento” (FREITAS, 2005, p. 55).

Ademais, nas formulações do autor, sob a égide do relativismo, a concepção de verdade é deslocada para o terreno dos enunciados ou discursos sobre o real, sobre o objeto, ou seja, os conceitos “[...] são um enunciado que nos põem a pensar. São uma forma de falar sobre um acontecimento e não a representação da essência dos acontecimentos. Há apenas multiplicidades de leitura do mundo” (FREITAS, 2005, p. 62).

A realidade é um jogo de linguagem, ou seja, “[...] nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo e a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem” (LYOTARD, 2018, p. xvi). Neste específico, a razão é acometida por ameaças, pois, se outrora, no projeto moderno, a razão como instrumento do pensamento crítico possibilitava à humanidade a sua emancipação e exercício da liberdade sobre as mistificações do mundo

(EVANGELISTA, 2002), na contemporaneidade multifacetada, complexa e incerta, os sujeitos são incapazes de conhecer a essência dos fenômenos, invocando determinado irracionalismo expresso pela pós-verdade: “verdade saindo, emoção entrando” (D’ANCONA, 2018, p. 32).

Se “os textos pós-modernistas prepararam o terreno para a pós-verdade”, tornando-se “uma ferrugem sobre o metal da verdade”, como expressa D’Ancona (2018, p. 88-89), os reflexos desse movimento reverberam na área da Educação Física desde o campo escolar até sua produção acadêmico-científica. No espaço-tempo escolar, a síntese o ideário pós-moderno é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2018), cujas bases pedagógicas e teórico-metodológicas da Educação Física se situam na área das Linguagens, entendida como “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”, com a finalidade de viabilizar aos educandos a participação em “práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63, grifo nosso).

Por fim, os reflexos no âmbito da produção científica da área, considerando a inserção das teses ou elaborações ditas pós-modernas no campo da Educação Física a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, conforme explicitamos em nossa descrição histórica, incidem sobre a reflexão filosófica da/na universidade (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017). Para os autores,

[...] a relação com o saber se estabelece no aspecto de comercialização e não de emancipação, como era o intuito da ciência moderna. Recusam-se análises totalizadoras, que captem racionalmente os diversos aspectos de um determinado objeto a fim de compreendê-lo de forma mais profunda e defende-se a ideia de que ‘tudo é relativo’, ‘depende do olhar’, ‘do ponto de vista’, ignorando que o objeto traz consigo uma realidade concreta, que não é levada em consideração. [...]. A partir dessa afirmação, fundamenta-se o argumento de que há uma ‘desreferencialização do real’ ou seja, a realidade deixa de ser o ponto de partida e tampouco o ponto de chegada do conhecimento científico (sua transformação). (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017, p. 54-55).

A inserção na produção científica da Educação Física de teóricos identificados com o ideário pós-moderno contribui para estabelecer a decadência do pensamento na área e a inflexão teórica de refinados pensadores da Educação Física brasileira (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017). A relação do corpo com a sistematização das práticas corporais assume novo posicionamento, evidenciando determinada “exacerbação do individual”, abrindo mão de projetos coletivos em nome da fruição de “prazeres hedonistas” (idem, p. 62). Nesses termos, portanto, o que se convém chamar de ideário pós-moderno que permeia a produção escolar e científica da Educação Física sob a base material neoliberal, consumista e individualista, representa “a lógica cultural funcional a forma contemporânea de capitalismo, articulada aos interesses conservadores da burguesia financeiro-especulativa. Uma expressão contemporânea da decadência ideológica do pensamento burguês (HÚNGARO; PATRIARCA; GAMBOA, 2017, p. 60).

Considerações Finais

Com o objetivo de apresentar, a partir de um estudo de revisão da literatura, a descrição do quadro contemporâneo da epistemologia da Educação Física brasileira, destacando a discussão ou debate acadêmico acerca da localização e crítica do ideário pós-moderno no campo da Educação Física no debate científico contemporâneo, este artigo não esgota a discussão iniciada por outros estudos e autores, tais como Gamboa (2011), Taffarel e Albuquerque (2011), Frizzo (2013), Souza e Ramos (2016), Scapin e Souza (2021), Scapin (2020), Húngaro, Patriarca e Gamboa (2017), entre outros.

Embora o ideário pós-moderno não se configure como uma escola de pensamento, seus fundamentos reverberam em diferentes áreas, tais como Educação e Educação Física, implicando no processo de formação humana, na produção e no trato com conhecimento científico e escolar, no entendimento da realidade e na identificação da verdade. Os ceticismos, os irracionalismos e relativismos contribuem para a reprodução e legitimação do atual quadro econômico, político e ideológico, sob a mistificação fragmentária, individualista, hedonista da prática social e sob a redução do real à expressão linguística, pois objetiva e subjetivamente inviabilizam a formação de um coletivo, com interesses de mesma ordem, que supere tal quadro.

Os estudos e teóricos, ora citados, reivindicam epistemologicamente a filosofia marxiana/marxista com seu materialismo histórico e dialético para endereçar críticas ao ideário pós-moderno no intuito de identificar e desvelar sua agenda conservadora e a-histórica. Na área da Educação Física, estabelecem a Cultura Corporal como objeto de conhecimento e de ensino, como parte da materialidade corpórea humana produzida e sistematizada pelo trabalho, como atividade humana consciente e vital, e não como manifestação meramente linguística e subjetivista. A realidade concreta, em sua totalidade, como um todo estruturado e em constante movimento e transformação, é o ponto de partida – o referente objetivo – para a produção de conhecimento, a prática social é o critério de verdade e as contradições históricas são o motor que nutre a articulação coletiva para construir outra forma de vida, outra relação social.

Referências:

- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Brasília: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação Física, v. 19, n.3, p. 183-197, 2005.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BRACHT, V. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; VELOZO, E. L. (Org.). **Epistemologia, ensino e crítica**: desafios contemporâneos para a Educação Física. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.
- BRACHT, V. Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e Especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, supl. 2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

- BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 69.450** de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2022.
- BUNGENSTAB, G. C. Epistemologia da Educação Física Brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26029, 2020.
- CAPARROZ, Francisco; BRACHT, Valter. **O Tempo e o Lugar de uma Didática da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CHAVES-GAMBOA, M. **A educação física escolar: os desafios epistemológicos**. Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 136-152, Jan/Jul 2020.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- D'ANCONA, M. **Pós-verdade**. -1.ed.- Barueri: Faro Editorial, 2018.
- EVANGELISTA, J. A. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. – 3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.
- FENSTERSEIFER, P. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. *Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 99-110, out. 2010.
- FREITAS, L. C.. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FRIZZO, G. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência** Ano XXV, n. 40, p. 192-206, jun. 2013.
- GAMBOA, S. S. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação (On-Line)**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 74-98, mar. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/2170/2039>. Acesso em: 05 set. 2022.
- GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.
- GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- HÚNGARO, E. M.; PATRIARCA, A. C.; GAMBOA, S. S. A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67, jan./abr. 2017.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.
- KUNZ, E.; SURDI, Aguinaldo C. Fenomenologia, movimento humano e educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010.

- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72, 1996.
- LYOTARD, J. F. **A condição Pós-Moderna**. – 17ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat More. E-book, 1999.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI/João Paulo Medida; Edson Marcelo Hungaro, Rogério dos Anjos, Valter Bracht, colaboradores. – 26ª ed. – Campinas, SP; Papirus, 2013.
- MORSCHBACHER, M. Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2016.
- SCAPIN, G. J. O conhecimento em educação física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento de (re)produção do capital. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.
- SCAPIN, G. J.; SOUZA, M. S.; O conhecimento em educação física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento de (re)produção do capital. *Revista Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.587-609, abr., 2021;
- SILVA, R. V. Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. 1990. **Dissertação** (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.
- SILVA, R. V. Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1997.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.
- SOUZA, M. **Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.
- SOUZA, M.; RAMOS, F. Educação Física Escolar: a necessidade de tensão permanente entre a escola e a sociedade. In: KUNZ, E. (Org). **Didática da Educação Física 4: Educação Física e Esportes na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- SOUZA, M. S.; SCAPIN, G. J. Educação Física: concepções pedagógicas na formação básica para (re)produção do capital. In: NETO, A. B.; BRITO, E. A. (Org). **Cultura Corporal: política, formação e prática pedagógica**. Belém, PA: Centro de Ciências e Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, 2019.
- TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. – **Revista Digital do Paideia**. Vol.2, num.2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635490/3283>. Acesso em: 05 set. 2022.

Notas

¹ Doutorando em Educação - UFSM. Professor de Educação Física - SMEC Panambi-RS. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas- KAIRÓS/UFSM. Currículo [Lattes: http://lattes.cnpq.br/8465343376412459](http://lattes.cnpq.br/8465343376412459). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6996-2158>. E-mail: giscapin@gmail.com.

² Doutora em Ciência do Movimento Humano - Universidade Federal de Santa Maria. Professora Titular do Departamento de Desportos Individuais do Centro de Educação Física e Desportos - Universidade Federal de Santa Maria - CEFD/UFSM. Pesquisadora-Líder da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física - LEEDEF/CEFD/UFSM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7685329921498975>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9624-3060>. E-mail: maristeladasilvasouza@yahoo.com.br.

³ A pesquisa de Scapin (2020) evidencia nossa afirmação, assim como o próprio desenvolvimento deste texto pretende destacar.

⁴ Etimologicamente, Epistemologia é de origem grega: episteme (conhecimento) + logos (razão, explicação) = estudo da natureza do conhecimento.

⁵ Com a cientificização do teorizar da Educação Física, o discurso pedagógico é deslocado para segundo plano, servindo apenas para legitimar a prática científica esportivista no ambiente escolar (BRACHT, 1999).

⁶ Esse movimento também desencadeou o desenvolvimento de outras entidades científicas para a área, a realização de eventos científicos próprios, criação de cursos de pós-graduação e programas de apoio à pesquisa.

⁷ É oportuno o destaque, à título de exemplificação, do Decreto nº 69.450 de 1º novembro de 1971 que, dentre outras indicações, regulamentou o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, situando a Educação Física no plano da Educação Nacional do seguinte modo: “Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”. Considerando, ainda, a aptidão física como referência fundamental para planejar, controlar e avaliar a educação física, o esporte e a recreação (BRASIL, 1971).

⁸ Vale lembrar também os movimentos de flutuações epistemológicas da Educação Física e seu lugar no âmbito das Ciências da Prática ou da Ação. Ver mais em Sánchez Gamboa (2007).

⁹ Bracht (1996, p. 23) caracterizou esse movimento como “[...] resultado da falta da definição de seu ‘objeto’, da falta de definição clara de qual sua especificidade (identidade no sentido de sua singularidade)”.

¹⁰ A inserção das Ciências Sociais e Humanas à realidade produtiva da existência da Educação Física foi possibilitado, entre outras formas, em razão de vários teóricos da área terem realizado sua formação em nível de Pós-Graduação em outras áreas como, por exemplo, na Educação, Filosofia, História, ou até mesmo fora do país e, ao retornarem, terem contribuído para esse movimento de renovação pedagógica da área.

¹¹ Vale destacar que outros teóricos da Educação Física também fizeram uso da Fenomenologia para fundamentar suas concepções como, por exemplo, Silvino Santin e Reiner Hildebrandt-Strammann.

¹² Cada categoria corresponde, respectivamente, aos seguintes conceitos: fundamentação: constitui-se por lançar os alicerces teóricos para construção de uma determinada Educação Física Escolar; intervenção: reúne questões afetas à ação pedagógica propriamente dita; diagnóstico/descrição: abarca os estudos que buscam oferecer um panorama acerca de temáticas específicas da Educação Física Escolar, geralmente, a partir da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência; outros: essa categoria foi construída em função da impossibilidade em classificar alguns artigos dentro das categorias mais amplas ou das subcategorias já estabelecidas, na medida em que tais artigos também não permitiam a configuração de novas categorias (BRACHT et al, 2011).

¹³ A discrepância entre os artigos sobre a categoria da Fundamentação citados no primeiro momento (295) e no segundo (183) se justifica pela seleção dos periódicos utilizados para a segunda análise, ou seja, num primeiro momento realizou-se um levantamento em nove periódicos. Para um segundo momento de análise foram selecionados, desse total, quatro periódicos (Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Motrivivência e Pensar a Prática).

¹⁴ Idealismo: pressupõe a consciência acima do real, a existência de seres acima dos seres humanos que criaram a natureza e os seres, que pressupõe o absoluto. Não considera o movimento de mudanças da realidade concreta para conceber o real e a verdade; Materialismo: pressupõem relações entre a matéria e a consciência, em tempos, espaços e movimentos, segundo leis, relações, nexos e determinações recíprocas e concretas de existência, por meio do intercâmbio do ser humano com a natureza para produzir a vida e fazer história. (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011).

Recebido em: 22 de set. de 2022

Aprovado em: 15 de dez. de 2022