



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

MERIANE CONCEIÇÃO PAIVA ABREU

CAMPO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise desde a
colonização epistemológica até as relações complexo-dialógicas

BELÉM/PARÁ
2022

MERIANE CONCEIÇÃO PAIVA ABREU

CAMPO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise desde a colonização epistemológica até as relações complexo-dialógicas

Tese de Doutorado submetida à apreciação da Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientador: Professor Doutor Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM/PARÁ
2022

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

A162c Abreu, Meriane Conceição Paiva.
CAMPO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
: análise desde a colonização epistemológica até as relações
complexo-dialógicas / Meriane Conceição Paiva Abreu. — 2022.
336 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Campo. 2. Conhecimento . 3. Educação Física. I.
Título.

CDD 613.707

MERIANE CONCEIÇÃO PAIVA ABREU

CAMPO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise desde a colonização epistemológica até as relações complexo-dialógicas

Tese de Doutorado submetida à apreciação da Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Data de Qualificação: 26/02/2021

Data de Defesa: 29/08/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges - Orientador
Doutorado em Educação Física – UGF
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira - Membro Interno
Doutorado em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento – UFPA
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão - Membro Interno
Doutorado em Educação – UNESP
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares - Membro Externo
Doutorado em Educação – UFRN
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz - Membro Externo
Doutorado em Ciências Humanas e Sociais – LUH
Universidade Federal de Santa Catarina

À Mãe, Pai, Du, Ian, Vini, Vavá, Roger,
com amor.

AGRADECIMENTOS

A Ti, meu Deus, pela vida e amizade! Obrigada por estar comigo sempre!

Aos meus familiares que me acompanharam – no sentido alargado do termo – nesta luta. Em especial, meu muito obrigada a minha mãe, Maria José, e ao meu pai, José Maria. Sabemos dessa luta conjunta! Vocês são presentes de Deus na minha vida! São carinhos na minha alma! Amo vocês!

Du, Ian, Vini, Vavá, Roger, muito obrigada, meus amores!

Ao professor, pesquisador, músico, um ser humano cheio de talentos e de uma fé impressionante, meu querido orientador, Professor Doutor Carlos Nazareno Ferreira Borges. Sou muito grata por sua acolhida e por assumir, junto a mim, a responsabilidade deste projeto. Muito obrigada!

Às queridas Professoras Doutoradas, Marta Genú Soares e Sônia Regina Teixeira, e aos queridos Professores Doutores, Alexandre Vaz e Carlos Jorge Paixão, pelas orientações direcionadas a esta pesquisa por ocasião da qualificação e, novamente, pela pronta disponibilidade na banca de defesa. Seus encaminhamentos se constituíram em leituras diárias antes da realização de quaisquer movimentos no texto. Por isso, espero que a experiência analítica e o olhar sensível e responsável desta banca para o presente relatório de pesquisa tenha sido, minimamente, por este correspondido. Muito obrigada!

A todo o corpo docente e administrativo do PPGED/UFPA, em especial a todos os professores e professoras da linha formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais.

Aos queridos companheiros da turma de doutorado 2018, pelo fraterno e profícuo diálogo.

Aos queridos companheiros do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ), pelo companheirismo e partilha de saberes. Assim como aos companheiros da linha do CAÊ, epistemologias e produção do conhecimento – a qual estou coordenadora –, pelas vivências de estudos solidários a esta pesquisa.

Aos queridos companheiros do Grupo de Pesquisa Resignificar. Com vocês, iniciei meus primeiros passos na pesquisa científica. Obrigada pelas contribuições, pelos diálogos, em especial à Marta Genú, à Carla Loyana, à Glaucia Kaneko!

A todos os professores e professoras do Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA), da Universidade Federal do Pará (*campi* Castanhal e Belém) e da

Universidade do Estado do Pará, por contribuírem com meu processo de escolarização. Muito obrigada!

A todos os professores, professoras, equipes gestora e de apoio das instituições nas quais trabalhei e trabalho, especialmente da educação básica, que apesar das muitas dificuldades, vem as enfrentando corajosamente! Obrigada pela dedicação com a educação e pela parceria nas lutas! Professora Rita Fonseca, receba meu muito obrigada!

À Professora Conceição de Maria, que se disponibilizou a fazer a correção textual para a defesa, nas férias escolares. Muito obrigada!

À Professora Thaynara Paixão pelo trabalho de correção e revisão textuais para a entrega final da tese junto ao PPGED/UFPA. Muito obrigada!

A todas as professoras e professores de educação física, que lutam todos os dias por uma formação e acesso amplos ao conhecimento e pelo direito de exercer, com liberdade, dignidade e respeito, sua profissão!

A todos os estudantes que a docência me deu. Suas histórias de vida, o jeito de cada um de vocês, seus sonhos, suas lutas, ensinam-me, formam-me. Muito, muito obrigada! Eu acredito nessa rapaziada...

Aos meus amigos...os que compreenderam as minhas ausências, os que foram morar em outro plano (não os esquecerei), os que, de perto ou de longe, nesta ou em outras paragens, emanaram suas ondas de amor. Muito obrigada!

Fez escuro, mas eu cantei, cantamos, e a manhã chegou¹...muito obrigada!

¹ Em referência à obra “Faz escuro mas eu canto”, de Thiago de Mello (2017).

Atentar, mas superar o paradigma da ausência, da carência, do pensar a partir do que não se tem, para fazer uma leitura que considere o paradigma da potência, do que se tem, do que se pode.

(SILVA, 2020)².

² Reflexão parafraseada da palestra “excluídos da cidade: potência e convívio”, proferida pelo Geógrafo e Doutor em Sociologia da Educação, Professor Jailson de Souza e Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PThySDcOe2Q&t=1254s> Acesso em: abr. 2021.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o movimento relacional do campo do conhecimento da educação física para compreender sua constituição. A partir do diálogo possível com o método praxiológico de Pierre Bourdieu, o estudo parte das práticas de produção/produto desenvolvidas pelos agentes da educação física em programas *stricto sensu*, tanto deste como de outros campos, e das práticas institucionais, utilizando a pesquisa documental. Com as categorias analíticas campo, conhecimento, epistemologia e educação física, procura-se dialogar com as categorias consideradas emergentes das lutas manifestas no campo, quais sejam: formação, intervenção e conhecimento, por meio da análise do discurso. Os resultados apresentados pelas práticas de produção/produto das relações intracampo apontaram: a ativação de diferentes objetos e temáticas; a mobilização de diferentes campos, todos considerados importantes recursos científicos, evocando afinidades intercampos; inquietações textuais diante de clássicas separações no campo; o acionamento de referenciais de identificação e de distinção do campo, que se constituíram em estratégias dialógico-relacionais com outros campos e suscitaram relação com a prática, a qual se faz nos fenômenos, inscreve-se na intervenção e nos referenciais do campo; a presença dos agentes que, junto ao campo, permitiram observar o comparecimento e a apreciação das categorias emergentes. Em relação às práticas institucionais, os resultados mostraram: sentidos prejudicados de prática; a divisão e a especialização dos cursos, dos conhecimentos e das relações intercampos na formação inicial; o privilégio relacional com o campo da saúde na ênfase ao movimento humano, na pós-graduação e na produção do conhecimento. Esses movimentos atendem ao sistema CONFEF/CREF, agente instituição profissional da educação física, que apoia a divisão do campo, especializa-o na atividade física na primazia relacional com as ciências biológicas e da saúde e toma o marco legal como principal recurso de legitimidade do campo. Contudo, as práticas institucionais também apresentaram desconformidades e fragilidades. Registra-se, também, a presença do agente instituição científica CBCE, que mostra diferentes apreciações e posicionamentos sobre questões da educação física, tomando-a como parâmetro norteador principal de legitimidade para suas ações. Quanto às práticas de produção/produto das relações intercampo, mostraram: a mobilização de diferentes temáticas e objetos; o acionamento de diferentes campos em diálogos específicos e possíveis; o destaque a algum referencial que traduz determinada expressão de educação física e/ou a mobilização de alguma compreensão de campo, que se desdobram às categorias emergentes, colaborando para expressar afinidade com certo projeto de formação, de intervenção e de conhecimento; o alcance desses referenciais com as discussões produzidas pelos programas *stricto sensu* diversos; a presença dos agentes, em convivências formativas com determinados referenciais e/ou compreensões de campo. Portanto, os resultados convergem para concluir que o campo é constituído de possibilidades e de potencialidades, nas quais se inscrevem a complexidade do diálogo e as relações complexo-dialógicas, emergenciando a necessidade de serem acionadas na formação, na intervenção, no acesso e na produção do conhecimento, nos diálogos e nas relações do campo da educação física.

Palavras-chave: campo; conhecimento; educação física.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the relational movement of the field of knowledge of physical education to understand its constitution. From the possible dialogue with Pierre Bourdieu's praxeological method, the study starts from the production/product practices developed by physical education agents in *stricto sensu* programs, both in this and other fields, and institutional practices, using documental research. With the analytical categories field, knowledge, epistemology and physical education, we seek to dialogue with the categories considered emerging from the manifest struggles in the field, namely: formation, intervention and knowledge, through discourse analysis. The results presented by the production/product practices of intra-field relations pointed out: activation of different objects and themes; the mobilization of different fields, all considered important scientific resources, evoking inter-field affinities; textual concerns in the face of classic separations in the field; the activation of references of identification and distinction of the field, which constituted dialogic-relational strategies with other fields and raised a relationship with the practice, which is made in the phenomena, inscribes in the intervention and in the references of the field; the presence of the agents that, together with the field, allowed to observe the attendance and the appreciation of the emerging categories. Regarding institutional practices, the results showed: impaired senses of practice; the division and specialization of courses, knowledge and inter-field relations in initial formation; the relational privilege with the field of health in the emphasis on human movement, in postgraduate studies and in the production of knowledge. These movements serve the CONFEF/CREF system, agent professional institution of physical education, that supports the division of the field, specializes in physical activity in the relational primacy with the biological and health sciences and takes the legal framework as the main resource of legitimacy of the field. However, institutional practices also presented nonconformities and weaknesses. There is also the presence of the scientific institution agent CBCE, that shows different appreciations and positions on issues of physical education, taking it as the main guiding parameter of legitimacy for their actions. As for the production/product practices of inter-field relations, they showed: the mobilization of different themes and objects; the activation of different fields in specific and possible dialogs; the emphasis on some reference that translates a certain expression of physical education and/or the mobilization of some understanding of the field, which unfolds to the emerging categories, collaborating to express affinity with a certain formation, intervention and knowledge project; the scope of these references with the discussions produced by the various *stricto sensu* programs; the presence of agents, in formative coexistence with certain references and/or field understandings. Therefore, the results converge to conclude that the field is made up of possibilities and potentialities, in which the complexity of dialogue and complex-dialogical relationships are inscribed, emerging the need to be activated in formation, intervention, access and production of knowledge, in dialogues and relationships in the field of physical education.

Keywords: field; knowledge; physical education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar el movimiento relacional del campo del conocimiento de la educación física para comprender su constitución. A partir del diálogo posible con el método praxiológico de Pierre Bourdieu, el estudio parte de las prácticas de producción/producto desarrolladas por los agentes de educación física en los programas *stricto sensu*, tanto en este como en otros campos, y las prácticas institucionales, utilizando la investigación documental. Con las categorías analíticas campo, conocimiento, epistemología y educación física, buscamos dialogar con las categorías consideradas emergentes de las luchas manifiestas en el campo, a saber: formación, intervención y conocimiento, a través del análisis del discurso. Los resultados presentados por las prácticas de producción/producto de las relaciones intracampo apuntaron para: la activación de diferentes objetos y temas; la movilización de diferentes campos, todos considerados importantes recursos científicos, evocando afinidades intercampos; preocupaciones textuales frente a separaciones clásicas en el campo; la activación de referentes de identificación y distinción del campo, que constituyeron estrategias dialógico-relacionales con otros campos y plantearon una relación con la práctica, que se hace en los fenómenos, se inscribe en la intervención y en los referentes del campo; la presencia de los agentes que, junto al campo, permitieron observar la concurrencia y la apreciación de las categorías emergentes. En cuanto a las prácticas institucionales, los resultados mostraron: sentidos deteriorados de la práctica; la división y especialización de cursos, conocimientos y relaciones intercampos en la formación inicial; el privilegio relacional con el campo de la salud en el énfasis en el movimiento humano, en el posgraduación y en la producción de conocimiento. Estos movimientos atienden al sistema CONFEF/CREF, institución profesional de educación física, que apoya la división del campo, lo especializa en la actividad física en la primacía relacional con las ciencias biológicas y de la salud y toma el marco legal como principal recurso de legitimación del campo. Sin embargo, las prácticas institucionales también presentaron no conformidades y debilidades. También está la presencia de la institución científica agente CBCE, que muestra diferentes apreciaciones y posicionamientos en temas de educación física, tomándolo como principal parámetro orientador de legitimidad para sus acciones. En cuanto a las prácticas de producción/producto de las relaciones intercampos, evidenciaron: la movilización de diferentes temas y objetos; la activación de diferentes campos en diálogos específicos y posibles; destacando un referente que traduce cierta expresión de la educación física y/o la movilización de alguna comprensión del campo, que se despliega a categorías emergentes, colaborando a expresar afinidad con determinado proyecto de formación, intervención y conocimiento; el alcance de estas referencias con las discusiones producidas por los diversos programas *stricto sensu*; la presencia de agentes, en convivencia formativa con determinados referentes y/o comprensiones de campo. Por tanto, los resultados convergen para concluir que el campo está constituido por posibilidades y potencialidades, en las que se inscribe la complejidad del diálogo y las relaciones complejo-dialógicas, surgiendo la necesidad de activarse en la formación, intervención, acceso y producción del conocimiento, en los diálogos y en las relaciones en el campo de la educación física.

Palabras clave: campo; conocimiento; educación física.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DELINEAMENTO CIRCUNSTANCIAL DA TEMÁTICA CAMPO DO CONHECIMENTO DA EF	40
2.1 Mapeamento pontual da produção sobre a temática campo do conhecimento da EF	40
2.2 O campo do conhecimento da EF e suas relações: caracterização a partir das produções mapeadas	104
3 O MOVIMENTO RELACIONAL DO CAMPO DO CONHECIMENTO DA EF: PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	136
3.1 As práticas institucionais do MEC, da CAPES e do CNPq	137
3.2 As práticas dos agentes instituições da EF: sistema CONFEF/CREF e CBCE	166
3.3 O campo do conhecimento da EF a partir das relações práticas institucionais	177
4 O MOVIMENTO INTER-RELACIONAL DA EF NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO/PRODUTO (TESES) NO PARÁ	181
4.1 O movimento inter-relacional da EF nas práticas de produção/produto (teses) dos professores da UFPA.....	183
4.2 O movimento inter-relacional da EF nas práticas de produção/produto (teses) dos professores da UEPA	209
4.3 O campo do conhecimento da EF e suas inter-relações: microanálise das produções no Pará.....	229
5 CONCLUSÃO	247
REFERÊNCIAS.....	260
ANEXO A – PERIÓDICOS DA ÁREA DE AVALIAÇÃO EF CLASSIFICADOS EM QUALIS A1 PELA CAPES NO QUADRIÊNIO 2013-2016 NA PLATAFORMA SUCUPIRA.....	273
ANEXO B – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>, CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS PELA CAPES, NA PLATAFORMA SUCUPIRA, ÁREA DE AVALIAÇÃO EF, ÁREA DE CONHECIMENTO EF	292
ANEXO C – GRUPOS DE PESQUISA MAPEADOS NO DIRETÓRIO DE GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq.....	294

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar incursão na temática “campo do conhecimento da educação física”³ advém do processo formativo de pesquisa desenvolvido no percurso do mestrado, ocorrido no Centro de Ciências Sociais e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), que permitiu defender, em agosto de 2016, a dissertação intitulada “Praxiologia em Bourdieu: análise entre o campo científico e o currículo da educação física”⁴.

O trabalho com a docência em educação física (EF), na educação básica, com diferentes séries e modalidades de ensino, solicitava a tarefa de construir currículos, com a seleção de conteúdos e temáticas às distintas turmas, buscando atender aos estudantes em suas possibilidades corporais.

Esse processo foi analisado como uma atividade complexa, em função de alguns fatores, como: a visão da comunidade escolar em relação à EF, associando-a à prática, especialmente às ginásticas (geralmente calistênicas) e a alguns esportes (como os de alto rendimento); a ausência de livros didáticos e de conteúdos programáticos propostos. Mesmo com a publicização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 90, que serviam como orientação normativa curricular, os professores de EF continuavam adotando práticas curriculares variantes.

A situação descrita, vivenciada na educação básica, configurou-se como necessidade objetiva para buscar respostas na própria formação. Dessa maneira, analisou-se que os cursos de EF, no estado do Pará, estão vinculados a Centros/Institutos distintos, ou seja, na Universidade Federal do Pará (UFPA), o curso está alocado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), enquanto que, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), associa-se ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Os mesmos apresentam modelos de Projeto Político-Pedagógicos (PPP)⁵ distintos, que precisam estar atentos às Diretrizes Curriculares

³ Utiliza-se a expressão “campo do conhecimento”, pensando a EF naquilo que a explica e que a constitui, teórica e historicamente.

⁴ Cf. ABREU, Meriane Conceição Paiva. **Praxiologia em Bourdieu: análise entre o campo científico e o currículo da educação física**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3981678# Acesso em: jul. 2019.

⁵ Os PPP dos cursos de EF da UEPA e UFPA são diferentes entre si, bem como os PPP dos cursos de EF da UFPA, dos *campi* Castanhal e Belém. Naquele momento da pesquisa, foram observados os PPP da UEPA (2007), da UFPA/Belém (2011) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UFPA/Castanhal (2010). As universidades possuem autonomia legal, na Lei de Diretrizes e Bases da

Nacionais (DCN) e são formados pela comunidade acadêmico-científica específica, inserida nessas diferentes instituições, expressando um conjunto de concepções sobre EF, formação e trabalho, que influencia o campo e as práticas dos agentes.

Ademais, o campo da EF está incluído na área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – vinculada ao Ministério da Educação (MEC) – que tem a função de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A área 21 está alocada no Colégio de Ciências da Vida, na grande área de Ciências da Saúde, que integra, além da EF, a fisioterapia, a fonoaudiologia e a terapia ocupacional, identificando-a com a saúde⁶.

Uma breve historiografia introdutória realizada por Abreu (2016), balizada na literatura (OLIVEIRA, 2008; SOARES, 2012; CASTELLANI FILHO, 2013; BRACHT, 1999; entre outros), justificou o pontual panorama apresentado, ou seja, analisou-se que as questões inquiridoras sobre currículo, formação, identidade em relação à EF “configuram-se como reflexo da própria constituição deste campo, que historicamente se apresenta” (ABREU, 2016, p. 14).

Em aproximação com a Sociologia de Pierre Bourdieu, especialmente quanto à aceção de campo⁷, por meio de sua Teoria Praxiológica, o movimento de pesquisa apontou a preocupação em analisar o campo científico⁸ da EF, em diálogo com os currículos, a fim de compreender sua constituição. O modo de conhecimento praxiológico explicita que a análise deve partir das práticas dos agentes – princípio gerador –, as quais, inseridas no interior de um campo, permitem compreender as relações dialéticas entre estruturas objetivas e disposições estruturadas (BOURDIEU, 2013).

Para compreender a constituição do campo científico da EF, foram analisadas as práticas discursivas escritas sobre a concepção de EF, de objeto de estudo e de conhecimentos considerados próprios desse campo. Junto ao campo da EF e à teoria praxiológica de Bourdieu, ao mencionado estudo, foram consideradas as diferentes manifestações curriculares (ABREU, 2016).

Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), para a construção das suas propostas pedagógicas. Apontou-se no estudo, entretanto, a necessidade de um compartilhamento mínimo de sentidos para buscar a comunicação e as possibilidades de avanço ao campo da EF.

⁶ Cf. https://uab.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Educacao_fisica.pdf Acesso em: abr. 2021.

⁷ Para Bourdieu (1989), campo é um espaço/universo de relações objetivas entre as posições dos agentes e as estruturas, criando condições de produção aos produtos nele gerados.

⁸ Considerou-se a nomenclatura campo científico, em função de remeter à academia, como espaço que privilegia a dimensão científica do conhecimento (ABREU, 2016).

Em relação às estruturas, foram materializadas nos currículos produzidos para a EF ao longo de sua trajetória histórico-acadêmica, como expressão do discurso oficial, o currículo de 1939, as DCN de 1969, 1987 e, especialmente, a de 2004. Quanto aos agentes instituições, foram analisados os PPP dos cursos de EF da UFPA (*campi* Belém/2011 e Castanhal/2010, que se apresentavam distintamente) e da UEPA/2007 (currículo único para os *campi* onde funcionam os cursos de EF dessa instituição – Altamira, Belém, Conceição do Araguaia, Santarém e Tucuruí), que se movimentam na consideração do discurso oficial e do contexto formativo dos quais fazem parte.

No que diz respeito aos agentes indivíduos, foram consideradas as práticas de produção do conhecimento (dissertações e teses) dos professores dos cursos de formação em EF da UFPA e UEPA que trataram sobre campo e currículo da EF – categorias analíticas adotadas (ABREU, 2016).

As diferentes e dialógicas fontes curriculares documentais possibilitaram analisar os conflitos, as estratégias, os interesses, as práticas possíveis, as relações de força entre estruturas e agentes, no interior do campo da EF. As práticas dos agentes, em relação dialética com as estruturas, permitiram analisar movimentos de manutenção e de subversão no campo da EF.

Em relação às estruturas, o estudo constatou que a EF está regularmente pautada na licenciatura. Logo, a docência identifica o campo, sendo o bacharelado configurado como antecipação de especializações na formação inicial. O estudo mostrou, ainda, a presença da característica multidisciplinar no campo, pela possibilidade dialógica com outros campos. Foi regular, ademais, a presença de conhecimentos específicos das práticas corporais, materializados nas lutas, danças, esportes, jogos e ginásticas.

Quanto aos agentes instituições, analisou-se que: o PPC da UFPA/Castanhal (2010) apresentava características de conservação das DCN (2004); o PPP da UFPA/Belém (2011) materializava os embates entre grupos antagônicos no campo da EF; o PPP da UEPA (2007) se orientava por estratégias com características subversivas quanto às DCN (2004). Em relação aos agentes indivíduos, das quatro produções analisadas, três se filiavam a elementos subversivos e uma trazia aspectos alinhados às estruturas.

Embora com diferentes práticas discursivas, os agentes (instituições e indivíduos) apresentaram possibilidades contributivas ao avanço do campo, pela

presença de regularidades, que também se mostram no desenvolvimento histórico curricular do campo da EF, como: a docência que identifica o campo, o aspecto multidisciplinar e os conhecimentos específicos – lutas, esportes, jogos, ginásticas e danças.

A presença das regularidades analisadas no estudo como constituintes do campo da EF, em especial a presença da característica multidisciplinar como possibilidade relacional, emergenciou a reflexão sobre as relações que o campo da EF vem estabelecendo com outros campos. Nesse sentido, restou investigar: **como essas relações se apresentam, são constituídas e constituem o campo da EF?**

Ao dialogar com Wacquant, Bourdieu (2008) responde ao questionamento feito por este sobre as relações entre campos, considerando o universo social constituído por diferentes campos (com propriedades invariantes e variáveis).

La interrelación entre los distintos campos es una cuestión extremadamente compleja. Normalmente no la contestaría, porque es demasiado difícil y corro el riesgo de decir cosas relativamente simples, pudiendo con ello reavivar modos de análisis formulados en términos de “caso” y “articulación”, que permitieron a algunos marxistas dar soluciones retóricas a problemas que sólo el análisis empírico puede abordar. De hecho creo que *no hay ninguna ley transhistórica de las relaciones entre los campos*, que debe investigarse cada caso histórico por separado. Obviamente, en las sociedades capitalistas avanzadas sería difícil sostener que el campo económico no ejerce determinaciones especialmente poderosas. ¿Pero deberíamos admitir por ese motivo el postulado de su (universal) “determinación en última instancia”? [...] las relaciones entre los campos [...] no se definen de una vez y para siempre, ni siquiera en lo que respecta a las tendencias más generales de su evolución. La noción de campo no provee respuestas *ready-mades* para todos los interrogantes posibles, a la manera de los grandes conceptos de la “teoría teoricista” que pretende explicar todo y en el orden correcto. Más bien, su mayor virtud, al menos en mi opinión, es que promueve un modo de construcción que debe ser repensado de cero todo el tiempo. Nos fuerza a *plantear* preguntas: sobre los límites del universo que se investiga, cómo está “articulado”, para qué y hasta qué punto, etc. Ofrece un sistema coherente de preguntas recurrentes que nos salva del vacío teórico del empirismo positivista y de la nulidad empírica del discurso teoricista (BOURDIEU, 2008, p. 148-149).

Na passagem descrita, Bourdieu admite que é possível realizar relações entre campos, porém, também coloca a complexidade da análise, pois cada campo apresenta sua lógica própria, historicidade, questões. Nesse processo, o autor indica a importância do trabalho de investigação empírica, de modo a tratar com perguntas

e respostas específicas, produzidas pelos e nos próprios campos e, assim, fazer uma análise coerente dos mesmos⁹.

Embora a questão das relações entre campos seja avaliada como uma construção analítica complexa, Bourdieu (2008), valendo-se de distintos exemplos de investigação que perpassam tanto pela observação de um campo como pelas relações entre diferentes campos, aponta movimentos metodológicos para tal análise, como: o método comparativo (o raciocínio de analogias por meio de homologias estruturais, ou seja, balizadas em leis invariantes dos campos); a técnica relacional de análise de correspondências, que investiga os dados; a combinação de diversas técnicas, como as estatísticas, discursivas, etnográficas. O processo de investigação específico dependerá do objeto, seus desdobramentos e interesses, que apontará a necessidade de mobilizar o acervo metodológico relevante e possível para desenvolvê-lo, não com rigidez, como expõe Bourdieu (2008), mas com rigor metodológico.

A resposta de Bourdieu à questão envidada por Wacquant mostra, ainda, que falar de relações é destacar também as fronteiras¹⁰ ou os limites dos campos, que são observados a partir do trabalho de investigação empírica no campo específico. Para o teórico francês, os limites de um campo estão “*siempre en juego dentro del propio campo y por tanto no admite ninguna respuesta a priori*” (BOURDIEU, 2008, p. 137). Compreender essas fronteiras exige mobilizar o campo específico e suas relações.

Como abordar um campo como a EF, que mantém relações com diversos campos? Como apontar suas fronteiras? O que o processo de relações fronteiriças tem implicado e/ou traz para o campo da EF? Apesar de ser um campo permeado de dissensos, não se furta às relações, como se justifica na presença regular da multidisciplinaridade (ABREU, 2016).

No *XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (CONBRACE) e *VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte* (CONICE), Bracht (2017), em mesa intitulada “O lugar da pós-graduação e da produção do conhecimento na América Latina: desafios para a educação física e ciência dos esportes”¹¹, avalia

⁹ Bourdieu destaca que era questionado pelo fato de não ter proposto uma “lei” de médio alcance, respondendo que isso, em seu ponto de vista, “seria ante todo una manera de satisfacer una expectativa positivista” (BOURDIEU, 2008, p. 133).

¹⁰ Bourdieu (2008) alerta para o fato da aparência positivista sobre a questão das fronteiras, apontando a necessidade de compreendê-las nas suas relações com a realidade.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93kEEG1OpH4> Acesso em: jul. 2019.

introdutoriamente que até a década de 70, no Brasil – quando a prática científica se desenvolve sistematicamente na EF –, a produção do conhecimento no campo estava vinculada a pesquisadores de outros campos, já que a EF não apresentava instrumentos para tal, constituindo-se por uma formação aplicada.

Da década de 70 e, especialmente, na década de 80, as condições socioestruturais e políticas balizaram o “fazer ciência” na EF, segundo o autor. Analisa Bracht (2017) que o crescimento da pós-graduação em EF vai apresentando uma secundarização desse campo. Um dos pontos por ele investigados, enfatiza a influência das diferentes disciplinas na prática científica da EF a partir do destaque das ciências-mãe (BRACHT, 1999a), considerando que o que se tem na pesquisa em EF, pelo menos na pós-graduação, é um campo multidisciplinar, longe de ser interdisciplinar (BRACHT, 2017).

A análise de Bracht traz, entre outras reflexões, a questão das relações do campo da EF com outros campos. Problematiza a própria ideia de ciência, que em certa medida, distancia-se da vida humana; a influência das instituições no desenvolvimento científico (nacional e internacional); a questão disciplinar, que confere contornos aos campos; analisa esse quadro no processo científico do campo da EF, considerando que, inicialmente, a EF tem uma tradição aplicada e, posteriormente, assume a prática científica; a própria situação das disciplinas aplicadas e básicas. Mostra ainda, que a falta de compartilhamento de uma problemática teórica comum no campo da EF e a primazia do desenvolvimento da produção do conhecimento em diferentes subáreas, conferem o caráter multidisciplinar – e não interdisciplinar – à EF.

Bracht (2000), em suas análises sobre a epistemologia da EF, reflete que a métrica científica, que demarca *status* a determinada compreensão de ciência e de razão – e seus desdobramentos na visão de homem, sociedade, formação, saúde –, na cultura ocidental, atinge a prática social EF, alinhando-a “a valores desejáveis como a educação (formação) e a saúde” (BRACHT, 2000, p. 55). Para o autor, o movimento de captura das práticas sociais pela fundamentação científica, a fim de as tornarem relevantes, produz o campo acadêmico da EF, ao mesmo tempo que apresenta, nas décadas de 80 e 90, um “casamento (in) feliz”¹², pois analisa que a EF

¹² Na relação com a ciência, Bracht (1999a, p. 30) afirma que “a EF é ‘colonizada’ epistemologicamente”. Para o autor, o que se constituiu no campo acadêmico da EF, pelo fenômeno apresentado, é “um ‘diálogo de surdos” (BRACHT, 1999a, p. 31).

não se sustenta como ciência¹³. Para Bracht (2000), é possível fazer articulações de diferentes abordagens, não para viabilizar uma ciência¹⁴. Questiona, ao mesmo tempo, qual seria o “objetivo comum (princípio da interdisciplinaridade)” (BRACHT, 2000, p. 56).

Ao avançar na temática, Bracht (2000) identifica que, na academia, são formadas classificações, as quais organizam os campos: as disciplinas clássicas e as disciplinas aplicadas – rememora a denominação “mosaico”, de Lovisolo (1998), pois a aplicação se vincula à articulação de diferentes conhecimentos, o que produz, geralmente, uma sobreposição teórico-científica¹⁵ –; os critérios epistemológicos e/ou os critérios profissionais; as importâncias científica, tecnológica e social.

Sánchez Gamboa (1994) destaca que um dos problemas do campo acadêmico-profissional da EF é o colonialismo epistemológico¹⁶. Para revertê-lo na EF, necessita-se “reverter o circuito do conhecimento. Toma-se, então, como ponto de partida e de chegada, a Educação Física e, como instrumental explicativo ou compreensivo, a contribuição teórica de outras disciplinas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994, p. 37), articulando um campo interdisciplinar a partir de fenômenos concretos.

Tentando respostas para essas questões e, considerando que esses novos campos epistemológicos têm a ação e a prática como ponto de partida e de chegada da produção de conhecimentos, dos registros, das sistematizações e das elaborações e articulações explicativas e compreensivas, seus estatutos científicos se definem melhor sendo entendidos como *ciências práticas ou da ação*. Dessa forma, a Educação Física perfila-se com uma ciência com relativa especificidade, por ter um objeto próprio: a motricidade humana, as ações-reações, os movimentos do corpo humano, as práticas desportivas, as condutas motoras, etc (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994, p. 38).

Em pesquisa sobre a produção do conhecimento na EF no nordeste brasileiro, em programas *stricto sensu* diversos, Sánchez Gamboa (2010a) analisa que a EF

¹³ Espécie de fetichismo científico, que pode ser interpretado em Lovisolo (1995). Na discussão epistemológica, o presente estudo ativa Gaya (1994), o qual analisa que há basicamente duas principais tendências signícas sobre EF, sendo uma que pretende relacionar o campo a uma ciência com relativa autonomia, situando-a como disciplina acadêmico-científica, e outra que, cética à primeira pretensão, aproxima a EF a uma filosofia da corporeidade. Em Lima (2000), o pensamento epistemológico da EF no Brasil pode ser alocado em duas vertentes: a científica, que busca a constituição de uma nova ciência e na qual estaria inclusa Gaya, e a pedagógica, que associa a EF a uma prática pedagógica/social.

¹⁴ Em Fensterseifer (2001), a ciência moderna, com ideais de regularidade e estabelecimento de leis, tem servido mais para dominar e transformar o real, do que para compreendê-lo em sua complexidade.

¹⁵ Além do problema da colonização epistemológica (BRACHT, 1999a), há problemas em nível da organização estrutural e institucional, na concretização da prática científica (BRACHT, 2000).

¹⁶ Analisa que as discussões do campo da EF, realizadas no interior das ciências-mãe para legitimá-lo cientificamente, provocaria o processo de colonização epistemológica.

apresenta inter-relações necessárias, mostrando, entre os resultados, “a proximidade interdisciplinar com a Educação e/ou a dependência epistemológica da Educação Física com relação a outras áreas” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010a, p. 173)¹⁷.

As análises do autor apontam a necessidade das inter-relações ao campo da EF. Identifica a especificidade da EF pelo aspecto da prática pedagógica, que superaria as divisões históricas entre ciências humanas e naturais, clássicas e aplicadas, formando um novo campo epistemológico. A prática pedagógica seria o ponto de partida e chegada da EF, em diálogo com outros campos, a partir da formação da interdisciplinaridade, assumindo a ciências da práxis (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994; 2010a).

Bracht (1999a) compreende as reflexões de Sánchez Gamboa (1994) como avanço para o campo da EF, justificando-as pela consideração da “especificidade da EF no plano pedagógico e, com isso, sublinha a dimensão de intervenção imediata própria de nosso campo; segundo, aponta para novos elementos e a necessidade da interdisciplinaridade” (BRACHT, 1999a, p. 38). No entanto, o autor analisa o problema da interdisciplinaridade, refletindo que não se dispõe “de uma epistemologia interdisciplinar” (Ibidem).

Já a multidisciplinaridade vem ocorrendo no campo da EF, seja na produção do conhecimento e na pós-graduação – a partir da análise de Bracht (2017), quando aponta as Ciências do Esporte, as Ciências do Movimento Humano, como expressões da característica multidisciplinar na EF –, seja na prática profissional – quando se observam, nos diferentes espaços de trabalho, as figuras do professor de EF da escola (que pode ter carga horária para treinamento desportivo, por exemplo), do professor da clínica, da academia, de ginástica, de natação, de treinamento funcional, de capoeira, de futebol, de dança, entre outros.

Para Lovisolo (1995, p. 19), a formação em EF, e mesmo a pós-graduação, é um “mosaico, fragmentária, multidisciplinar e não predominantemente disciplinar.” O autor explica que em qualquer lugar no qual se intervém com um programa de atividade corporal, não se está ensinando a disciplina EF. Para falar de

¹⁷ A própria educação apresenta conflitos epistêmicos identitários, buscando, portanto, a análise das problemáticas da ação, da prática educativa (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994).

interdisciplinaridade no campo da EF, minimamente seria preciso ter acordos sobre sua acepção¹⁸ e, para o autor, essa é uma discussão significativa (LOVISOLO, 1995).

Lovisoló (1995) analisa que a EF é um campo de intervenção para o social e, como tal, demanda mediação com criatividade (arte) entre os valores¹⁹ sociais, os conhecimentos científicos, técnicos e os saberes de outros campos ou disciplinas díspares (a arte da mediação). Nesse sentido, o professor/interventor²⁰ de EF é comparado à figura do *bricoleur*, ao ter que produzir os arranjos entre as disciplinas para desenvolver um “programa de atividade corporal” (LOVISOLO, 1995, p. 20).

No processo de distinção entre o conhecer e o intervir, entre as figuras do cientista e do inventor, o autor analisa que a intervenção, onde se situa a EF, necessita mediar com criatividade: os valores, os saberes, as técnicas, bem como o conhecimento científico – não se prendendo somente a este, mas ampliando a atividade mediadora do interventor.

Para Lovisoló (1995), a atividade academicista dicotomiza conhecimento científico e aplicação, considerando-se, aqui, um conceito de ciência patriota (LOVISOLO, 1994). Interpreta-se que embora não seja considerada ciência, nos moldes da ciência pátria, a EF, como campo de intervenção para o social, não nega a relação com a própria ciência (que é produção humana), em uma prática científica específica e, portanto, está na prática do interventor/inventor.

Para Betti (1996), a EF não precisa dualizar entre a prática social e o conhecimento científico. O que interessa é a inter-relação, buscando superar as

¹⁸ Para balizar minimamente sobre os acordos e os desacordos da identidade da EF, que se apresenta em sua própria história, recomenda-se a leitura da Revista *Movimento*/UFRGS-RS, v. 01, n. 01, 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/121/showToc> Acesso em: jul. 2019; da Revista *Movimento*/UFRGS-RS, v. 02, n. 02, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/143/showToc> Acesso em: jul. 2019; da Revista *Movimento*/UFRGS-RS, v. 03, n. 04, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/145/showToc> Acesso em: jul. 2019 (Todas essas edições apresentam esse debate na seção Temas Polêmicos); da Revista *Motus Corporis*/UGF-RJ, v. 03, n. 02, 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/motus-corporis-1996-n2-v3> Acesso em: jul. 2019; da Revista *Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), v. 22, n. 01, 2000. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/91/showToc> Acesso em: jul. 2019 (dossiê que tratou o tema “epistemologia e educação física”). Cf. Temas polêmicos da revista *Movimento*. Disponível em: <http://videos.ufrgs.br/lume/arquivos/xvii-congresso-brasileiro-de-ciencias-do-esporte-e-iv-congresso-internacional-de-ciencias-do-esporte-porto-alegre-2011-painel-literario-tttt> Acesso em: mar. 2020.

¹⁹ Sobre a discussão da articulação entre valores, objetivos e meios, ver Lovisoló (1995). É relevante destacar, também, que a questão dos valores pode estar relacionada com o *habitus* – “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*” (BOURDIEU, 2013, p. 57).

²⁰ Para Lovisoló (1995), há diferença entre o interventor ou inventor e o cientista. Para este, importa conhecer, enquanto que aquele há vinculação ao resultado, à modificação.

limitações e os reducionismos. Para tal, a EF não pode se omitir dessa responsabilidade, ou seja, não pode deixar essa tarefa para a sociedade ou para os outros campos, o que implica que, para fundamentar sua prática, mostra-se importante sua articulação à pesquisa científica (a atividade científica não pode ter um fim em si mesma) e à reflexão filosófica. O autor defende para a EF uma teoria da prática, na qual

Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. Como resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, bem como indagações sobre as próprias possibilidades das teorias científicas e filosóficas existentes atenderem às demandas da pesquisa em Educação Física. Surgem também indicações para a transformação da prática. Adquirimos assim da prática uma visão mais sofisticada, questões mais complexas emergem, aparecem problemas onde tudo parecia estar bem...Novos questionamentos são enviados às Ciências e à Filosofia, a partir de uma prática revisitada. Nesta dialética poder-se-á constituir, pouco a pouco, uma Teoria da Educação Física (BETTI, 1996, p. 114).

Betti (1996) destaca a viabilidade de um *terceiro tipo de campo à EF*²¹, no qual seja possível integrar os campos “(profissional e acadêmico, pedagógico e científico), e consolidar um habitus de pesquisa e prática na Educação Física que não é nem o do profissional, nem do cientista” (BETTI, 1996, p. 109).

A situação epistemológica da EF, brevemente recuperada junto aos teóricos da EF ou que discutem sobre o campo, apresenta um *estar-sendo* problemático à EF: campo multidisciplinar, mosaico, colonizado epistemologicamente, fragmentado, aplicativo. No entanto, na visualização do *estar-sendo* da EF, os teóricos também conseguem avistar possibilidades para o campo (horizonte do *dever-ser*): terceiro campo/teoria da prática, ciência da prática ou da ação/práxis, arte da mediação.

A relação entre *estar-sendo* e *dever-ser* na EF pressupõe a olhar a prática, a qual, para Bourdieu (2013), não é uma atitude mecânica, nem resultado de um livre-arbítrio, mas

²¹Compreende-se que o terceiro tipo elaborado pelo autor, assenta-se na perspectiva de agregação ao campo da EF, destoante, portanto, da desagregação moderna do conhecimento. Apesar de não realizar associação no referido estudo, ao falar em terceiro tipo de campo para a EF, Betti faz pensar no conceito de hibridismo. Argumenta-se que um dos desafios da perspectiva do hibridismo na EF, um campo com dissensos importantes, recai no problema da possibilidade de diluição e/ou no reforço à colonização, condicionando-o a relativismos e assimetrias (quem tem grau de poderio elevado, pode arrogar o seu discurso). Reitera-se a necessidade de observar as relações (os tipos, os graus relacionais) do campo da EF.

é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2013, p. 57-58).

A prática de legado bourdieusiano é mediada pelo *habitus*. Este dialetiza com a prática, de modo que esta o apresenta. No interior do campo específico, as práticas são questionadas por determinadas situações, mas são percebidas e apreciadas de determinadas maneiras (social e historicamente constituídas), gerando respostas possíveis.

É admissível pensar, ainda, que as práticas também dizem sobre as fronteiras de um campo, sendo que “Los límites del campo están donde los efectos del campo cessan” (BOURDIEU, 2008, p. 138) ou “el límite de un campo es el límite de sus efectos o, en el otro sentido, un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo” (BOURDIEU, 1995, p. 173)²², ou seja, a definição dos limites de um campo, está relacionada à “participação legítima nas lutas” (BOURDIEU, 2004a, p. 173); até onde se pode ir e até onde se pode permitir que a exterioridade chegue.

Tanto as práticas, quanto as fronteiras de um campo, suscitam a olhar o próprio campo e questionar: por que determinadas práticas e fronteiras se apresentam no campo específico, da forma como se apresentam? Quer dizer, por que, no campo da EF, as práticas de pesquisa visualizam/analisa determinadas problemáticas? Para tal, recorre-se, brevemente, a algumas passagens das origens²³ do campo.

Assim, Soares (2010, p. 26) analisa que historicamente a EF se constitui “de movimentos populares advindos do circo, do teatro e da dança, das manifestações corpóreas de rua”.

Medina (1986) destaca que:

Historicamente, a Educação Física Convencional se consolidou através dos antigos métodos de ginástica (Ling, Herbert, Jahn, Demyen, Baden Powell,

²² Aqui, Bourdieu trata das dificuldades e necessidades de pensar relacionalmente, que se vincula ao real – “lo real es relacional: lo que existe en el mundo social son relaciones” (BOURDIEU, 1995, p. 64).

²³ Em palestra “O medo à liberdade e a servidão voluntária”, Karnal (2015, 5’:42” – 5’:45”) diz que a historicidade, “[...] a história nos ajuda a entender a genética de processos”.

etc.) e secundariamente através de algumas práticas desportivas (Kingsley, Arnold, Coubertin, etc.), a partir da segunda metade do século passado (MEDINA, 1986, p. 78).

Marinho (2005, p. 80) aventa que “o termo ‘Gymnastique’ evoluiu para ‘Exercice Physique’, o que somente ocorreu em 1921” e, que “sob a influência da Missão Militar Francesa, que atuava junto ao Exército brasileiro, após a Segunda Guerra Mundial, o termo ginástica foi oficial e definitivamente substituído pela expressão ‘Educação Física’” (Ibid., p. 81, grifo do autor). O autor também apresenta as tentativas históricas que grassaram modificar o termo “Educação Física” por outros afins à ciência, como “quinantropologia/cinantropologia”, “cinesiologia”, “cinesiodidática”, “antropocinesiologia” (MARINHO, 2005).

As análises da história da EF, estudadas por Castellani Filho (2013), dizem que a EF se aproxima dos discursos dos campos médico e militar, a partir da ginástica e, posteriormente, do esporte²⁴.

Os recortes na história do que se convencionou chamar campo da EF, junto a seus teóricos, expressam que a EF não tem linhagem acadêmica, sendo transferida para a academia e para as relações com a ciência e, inicialmente, com determinados campos, bem como na evidência de algumas práticas corporais em relação a outras: inventa-se o campo.

Junto aos recortes, apresentam-se as problemáticas epistemológicas já observadas: mosaicismo, dependência epistemológica, dualização entre prática social e conhecimento científico, dificuldade de compartilhamento de uma problemática teórica comum no campo – que reiteram a interpretação de campo inventado²⁵ à EF.

Com outros critérios, como a história da educação e da teoria das tradições inventadas, de Ivor Goodson, para pensar o campo da EF e seus contornos atuais, Oliveira (2015) antecipou conclusão similar de que a EF é um campo inventado²⁶. O autor observa que a EF não nasceu na academia e não atende aos critérios universais

²⁴ O realce de determinadas práticas corporais, em relação à EF como campo, pode confundi-las com o próprio campo, embora elas o expressem também; pode obstaculizar a leitura aprofundada e relacional do campo e, mesmo da prática corporal específica no campo, expressando, em certa medida, uma endogenia nas práticas corporais.

²⁵ Diálogo com HOBBSAWN (1997), *A invenção das tradições*.

²⁶ É interessante destacar que a análise sobre a invenção do campo da EF, realizada no presente relatório de estudo, em diálogo com outros teóricos, foi desenvolvida alguns meses antes do encontro e da leitura do texto de Oliveira. Por isso, analisa-se que, para além de uma coincidência, esta se apresenta como um indicativo de caracterização da EF: sua invenção.

de cientificidade. Sua história e origem apresentam um campo multifacetado, inter e multidisciplinar, que foi autolegitimado por padrões e discursos de ciência, em atendimento a determinadas corporações e a seus interesses sociopolíticos, desqualificando outras possibilidades e agentes originários.

Ao analisar o papel das corporações como instâncias de autorregulação de cientificidade, Oliveira (2015) lança o desafio à pesquisa, ainda tímida, sobre “por que a educação física brasileira é uma multiplicidade de zonas de atuação com imensa dificuldade de articulação umas com as outras” (OLIVEIRA, 2015, p. 214), destacando a necessidade de se abrir ao diálogo com “outras formas de conceber a ciência e o fazer acadêmico-científico” (OLIVEIRA, 2015, p. 215).

A “invenção/fabricação” do campo da EF, no entanto, não significa que este não exista. Betti (1996, p. 105) analisa que “pensamos que a Educação Física é dona de uma tradição na sociedade ocidental e seus profissionais sabem muito sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica. E é um tipo de saber-fazer que, em seu conjunto, não foi dominado por outra área”. Bourdieu (2004a), ao tratar sobre a relação entre amadores e profissionais, teoria e prática, linguagem e corpo, articula o ensino das práticas corporais – exemplifica os esportes, as danças – aos professores de EF.

Mas, tanto as análises de Oliveira (2015), quanto os breves recortes realizados na origem do campo da EF e a visualização dos desafios que o campo apresenta, analisados por seus teóricos, convergem à interpretação da “invenção do campo da EF”.

Como cria da Modernidade, o campo da EF precisou ser forjado, constituir-se em relação com a ciência, explicando, em certa medida, o frenesi intelectual de identificá-lo como ciência, afinal, o que escapa às fronteiras da razão moderna, não é considerado científico.

Pelo projeto moderno, o campo da EF precisou ser esmiuçado, dividido, para ser explicado a partir de determinadas relações. Sua própria origem é prejudicada, pois a fragmentação e as classificações aí são estabelecidas para organizar o campo e suas práticas (corporais) – um *habitus* fragmentado atinge o campo e seus agentes. Produz-se uma ação reforçiva à análise das partes constitutivas do campo, interferindo em sua leitura e identificação como campo (aceno à crise).

Mas, se o processo de fragmentação, para melhor organizar e explicar o campo, é importante para a ciência do projeto moderno, por que houve problemas em associar o campo da EF com a ciência?

Fensterseifer (2001) destaca que o pensamento moderno tem como representação de mundo, a razão. Ao ser submetido a seu julgamento, ordenador e quantificável metodicamente, o mundo passa a ser objetivado, e a realidade, conhecida. O homem é desnaturalizado e, imbuído de razão, assenhoreia tudo a sua análise, mas, nesse processo, sua subjetividade acaba sendo reduzida à reificação, coisificação, ou seja, ele não apenas trata o outro como coisa, mas ele mesmo se torna coisa. O homem, separado da natureza para dominá-la, é transformado em objeto.

Adorno e Horkheimer (1985) analisam que o projeto moderno, o esclarecimento balizado na ciência, buscava negar o mito por meio do desencantamento do mundo, da natureza, mas no seu processo acabou portando o mito. O homem é natureza e cultura. Não conseguiu o desvencilhamento da natureza, sendo dominado, juntamente à natureza e à cultura, pela abstração, pois “No trajecto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 06).

Nos confins do projeto moderno, observa-se um alcance da compartimentalização e da abstração do conhecimento, dificultando a possibilidade da reflexão e cognoscibilidade da totalidade e da realidade. À ciência foi associada a abstração simbólica e fetichizada na matematização e na quantificação, estabelecendo a unidade. Os diversos campos do conhecimento, então, foram organizados e fabricados em atendimento à razão moderna.

Porém, a ciência do projeto moderno não conseguiu alcançar a totalidade e a realidade do conhecimento, produzindo diferentes campos (re)encantados, inventados e repletos de fendas. No campo do direito, por exemplo, como destaca Assy (2019), a razão moderna separa direito e justiça, ou seja, explica que algo pode ser legal, mas nem por isso justo. Na EF, Oliveira (2015) observa:

No caso da educação física, não é demais lembrar que, se ela surgiu do entrecruzamento de orientações médicas e militares, também tem suas raízes em práticas imemoriais, como o circo, os jogos tradicionais e um estimulante mundo de brincadeiras, muitas de domínio público, sem autoria conhecida (OLIVEIRA, 2015, p. 210).

Os ranços do projeto moderno em sua origem, ao tentarem quantificar, organizar e classificar a EF, prejudicaram, em certa medida, o campo e as práticas corporais, (re)encantando-as no sentido de que as fraturou e as aproximou de

determinados discursos e relações científicas, com uma lógica de abstração calculável, metrificável, fragmentária, para formar um campo que não apresenta tais linhagem e lógica. Ocorreram uma violência de origem e uma cultura da arbitrariedade, no sentido de impor divisões no campo e em suas relações (formação de semirrelações)²⁷, aproximá-lo apenas de determinadas relações e discursos científicos, signos, caracterizações, como constituintes desse campo (inventado).

O trauma do projeto moderno compartimentalizou o campo e o complexificou, no sentido da pluralização de “educações físicas” (REZER, 2009). Prejudicou, em certa medida, os diálogos e as relações amplas, ao desencantar as práticas (corporais) originárias e (re)encantá-las, sob jugo da razão moderna científica.

Na síntese dos problemas trazidos pelos teóricos da EF ou que discutem o campo (contextualização epistemológica e breve recorte das origens da EF), apreciou-se que ocorreram: fragmentações no campo, nos seus elementos; formaram-se subáreas, comunidades; aproximações dialógicas somente com determinados campos, métodos, teorias, conceitos, temáticas – produzindo determinada atividade ou movimentos científicos.

No entanto, quando comparada à ciência “pátria” (LOVISOLO, 1994), o campo da EF não é tributado de reconhecimento, é desconfiado em sua legitimidade e, portanto, imbuído de certa impostura. Nesse processo, a EF não é considerada ciência (BRACHT, 1999a) e é colonizada epistemologicamente (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994; BRACHT, 1999a).

Em diálogo com Oliveira (2016), reflete-se que a própria ciência (pátria) não conseguiu estabelecer seu objetivo de racionalizar o conhecimento na sua totalidade e realidade, pois, para a autora, a ciência é histórica e política, em seu processo. Nesse sentido, para Bourdieu (2004b):

Um dos problemas conexos será, evidentemente, o de saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas. Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas (BOURDIEU, 2004b, p. 21).

²⁷ Em diálogo com o conceito de semiformação de Adorno (1996), pode-se interpretar as semirrelações como relações prejudicadas (deformadas). As relações originárias do campo da EF são implicadas pelas divisões a ele imputadas, bem como são envolvidas em outras relações, com outras lógicas.

As reflexões traduzem a ciência como um campo em disputa, em suas acepções, *modus operandi*, diálogos, relações, sendo mediatizada pelos diversos campos, considerados ou não ciência. Nesse processo de relativa autonomia²⁸, Bourdieu (2004b) mostra que um campo (tido ou não como ciência) não é completa e definitivamente dependente ou independente, não está dado de uma vez e para sempre, instigando a revisitá-lo e a observá-lo em suas possibilidades.

Com isso, pode-se pensar na possibilidade de inversão de lógica e de condição de impostura para a de legitimidade e refletir nos arranjos e rearranjos que o próprio campo da EF vem realizando, pois mesmo não considerado ciência, com esta vem se relacionando, com campos tidos ou não ciência²⁹, produzindo atividade científica específica (FENSTERSEIFER, 2015), reconfigurando seus diálogos, suas relações, suas fronteiras e práticas.

Veja que mesmo “inventado” – o que indicia ideia colonizatória na própria origem de sua “invenção” e explica, em certa medida, as relações iniciais com a ciência, por meio da influência do campo médico/da saúde, que o balizava cientificamente –, o campo da EF vai ampliando suas relações com outros campos, embora a presença da colonização permaneça inquirindo o campo a todo momento se justificar nessa ou naquela relação – conflito das primazias (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021)³⁰.

Sair do *habitus* de colonizado, nas condições originárias de sua invenção, não se mostra tarefa fácil a ser superada pela EF, pois em certa medida, já houve uma internalização. Mas, ao mesmo tempo, a EF não se manteve fixa ao modelo de ciência que a balizava, abrange outras relações e entra em crise de identidade, avançando as reflexões sobre si, suas relações, diálogos e situação epistêmica.

²⁸ A autonomia relativa é um elemento invariante do conceito campo, como se observa na obra “O poder simbólico”, de Bourdieu (1989), na qual analisa a gênese do conceito de campo.

²⁹ É importante observar que a EF também se relaciona com campos não considerados ciência. Pela lógica do colonialismo epistemológico, os campos considerados ciência deverão ser aplicados e fundamentar os campos não considerados ciência. Que práticas, relações, diálogos do campo da EF com esses campos não considerados ciência podem ser produzidos? Em diálogo com Bourdieu (2004b), quanto à autonomia relativa dos campos, nenhum campo é completa e definitivamente dependente ou independente. Há graus de autonomia, tendo em vista que as pressões nos diferentes campos não serão as mesmas, bem como os mecanismos utilizados em cada um deles para responder a essas pressões. Nesse sentido, a construção de relação e de uma atividade científica entre a EF e esse(s) campo(s) exige análise particular.

³⁰ Sobre os problemas do campo profissional e acadêmico da EF, ver Sánchez Gamboa (2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=51BEMTplyBI&t=5479s> Acesso em: nov. 2021.

Nesse avanço, recuperam-se como exemplos: o Movimento Renovador da EF³¹, na década de 80; as diversas proposições epistemológicas e abordagens³², tendências e teorias; as múltiplas discussões no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³³; as diferentes propostas de intervenção³⁴ nos espaços educativos que requerem a EF; entre outros, que apresentam uma EF e agentes ativos, ou seja, mostram que não foi (e nem é) possível apenas existir na secundarização, pois onde estaria o processo criador, a potência do campo, a ação crítica de seus agentes?

A relação com a ciência foi e é relevante à EF, no sentido de se apropriar de ferramentas teórico-metodológicas para se pensar (como se observou na apresentação das problemáticas e dos avanços realizados pelo campo), mas também para inquirir a própria ciência (pátria), pois em relação com esta, a EF apresenta seus avanços e reclama sua potência, avistada por seus agentes ou pelos teóricos que dialogam com o campo.

Na compreensão de que a EF (e seus agentes) pode mais do que a ela se atribui, que antes de sua institucionalização já cursava sua história, com sua lógica apresentava suas relações nas suas práticas (corporais), o presente relatório de pesquisa dialoga com Sánchez Gamboa (2021)³⁵, que ao dizer sobre a imbricância das naturezas físico-biológica e social e humana, destaca que:

[...] o profissional da educação física é aquele profissional mais próximo de entender essa imbricância; é o profissional privilegiado por entender essa condição humana, quando tem como objeto, exatamente, a corporeidade, o corpo, que é a imbricância, no caso humano, dessas duas naturezas e, aí tem, então, esse privilégio, que tem como foco central do seu trabalho [...] (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021, 1:30'44" – 1:31'16").

Na apreciação do *estar-sendo* da EF, verificou-se a presença da dependência epistemológica, do mosaicismo, da multidisciplinaridade, das dualizações entre

³¹ Sobre o Movimento Renovador da EF, ver Bianchini (2015) e Machado e Bracht (2016).

³² Cf. Albuquerque *et al.* (2007).

³³ No interior do CBCE, há quatorze (14) Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs): Atividade física e saúde (GTT 01); comunicação e mídia (GTT 02); corpo e cultura (GTT 03); epistemologia (GTT 04); escola (GTT 05); formação profissional e mundo do trabalho (GTT 06); gênero (GTT 07); inclusão e diferença (GTT 08); lazer e sociedade (GTT 09); memórias da educação física e esporte (GTT 10); movimentos sociais (GTT 11); políticas públicas (GTT 12); relações étnico-raciais (GTT 13); treinamento esportivo (GTT 14). Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtts/> Acesso em: mai. 2022.

³⁴ Em Bracht (2019), por exemplo, há registro da prática pedagógica curricular de Alessandra Sabadini Girão Sagredo. Também Wachs, Almeida e Brandão (2016) trazem reflexões acerca da relação entre práticas corporais e saúde.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=51BEMTplyBI&t=5479s> Acesso em: nov. 2021.

prática social e conhecimento científico, das polarizações, das fragmentações, mas também se avistaram possibilidades. Seria isso expressão de utopia ou há algo no *estar-sendo* da EF, que permite tal avistamento? Nesse processo, foram percebidos e registrados alguns avanços realizados pelo campo e, no apontamento de sua invenção, para além dos prejuízos, recuperou-se que o campo já trilhava sua história, sua lógica, suas relações, suas práticas, carregando consigo uma potência da “imbricância” – análise a partir do diálogo com Sánchez Gamboa (2021).

Um campo que não é ciência, fez avanços também na relação com a ciência (rememorando que há campos não considerados ciência, com os quais a EF se relaciona), e os teóricos avistam possibilidades. Olhar para o *estar-sendo* da EF, portanto, não é olhar apenas para as problemáticas, mas também para os avanços e para as possibilidades (do paradigma da impossibilidade para o da possibilidade, para o da potência)³⁶.

Todas as incursões realizadas no campo pelo presente estudo, suscitaram a (re)pensar as relações, as fronteiras, os diálogos da EF, compreendendo que estes não estão definidos de uma vez e para sempre. Há complexidades emanadas desses movimentos, que a ideia de colonização (frequente e forte no campo) parece não dar conta, não demonstra encerrar as possibilidades do campo.

Nesse sentido, o presente estudo pretende revisitar as relações do campo, seus diálogos, suas fronteiras, tensionar o campo, problematizando: **que relações o campo do conhecimento da EF vem estabelecendo com outros campos?** As questões norteadoras do estudo versam sobre: a) Como o campo da EF tem se intrarrelacionado, considerando ainda, nesse processo, suas inter-relações? b) Que limites, fronteiras são atribuídos ao campo do conhecimento da EF, tanto pelas práticas normativas institucionais reguladoras externas ao campo, quanto pelos agentes instituições da EF? c) Que estratégias são acionadas pelos agentes indivíduos professores dos cursos de EF da UFPA e UEPA, que realizaram suas formações em EF no Pará e pós-graduação *stricto sensu* nessas instituições, para produzir suas práticas de produto/produção (teses) em outros campos?

A tese do estudo é que o campo do conhecimento da EF é constituído de relações, para além das colonizatórias, admitindo outras, as quais identificam que o campo sofre determinadas formas e graus de pressões externas, mas

³⁶ Em diálogo com Silva (2020), que busca compreender o lugar da favela a partir da perspectiva do que a favela tem (paradigma da presença), não do que ela não tem (paradigma da ausência).

consideram também suas especificidades, historicidade, dinâmica e agentes – como presenças ativas.

Sendo assim, há um conjunto de fatores, de elementos diversos relacionados entre si, que não pode ser ignorado nas análises das relações que o campo da EF realiza, produzindo práticas complexas de diálogo, de suas fronteiras/limites, naquilo que o estudo denomina de relações complexo-dialógicas.

O objetivo do estudo é **analisar o movimento relacional do campo do conhecimento da EF para compreender sua constituição**. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: a) identificar os efeitos produzidos no campo do conhecimento da EF, a partir de seu movimento intra e inter-relacional; b) investigar o movimento do campo do conhecimento da EF, como produto prático possível das relações normativas institucionais externas e dos agentes instituições da EF; c) caracterizar as regularidades resultantes do diálogo entre o campo da EF com os outros campos de conhecimento, produzidas nas práticas de produto/produção (teses) dos agentes indivíduos professores dos cursos de EF da UFPA e UEPA, que realizaram suas formações em EF no Pará e pós-graduação *stricto sensu* nas instituições apontadas.

Para alcançar o objetivo do estudo aqui proponente, portanto, ativa-se a produção do conhecimento (práticas de produção/produto)³⁷, como expressão da empiria, a qual também anuncia e contribui à análise do campo do conhecimento da EF, embora se compreenda que o conhecimento não se resume a essa prática, configurando-se como um estado dessa manifestação.

Quanto às fontes teses, apontadas no objetivo específico final do estudo, considera-se não apenas a necessidade da originalidade e do ineditismo científicos que suscitam, mas se acresce, a utilização dos movimentos estratégicos utilizados pelos agentes da EF, em garantir a presença e o processo de relações do campo da EF em programas *stricto sensu* diferentes, consolidando composições dialógicas específicas, que apresentem as fronteiras, muitas vezes, onde as colonizações se mostram construídas e instituídas.

³⁷ Acionaram-se, ainda, as práticas institucionais que, nos documentos produzidos pelos órgãos oficiais MEC, Capes, CNPq, envidam sentidos fronteiriços ao campo da EF, implicam nas suas relações. Como respostas a estes, ativaram-se os agentes instituições da EF (Conselho Federal de EF e Conselhos Regionais de EF – sistema CONFEF/CREF – e CBCE).

Nesse sentido, justifica-se a busca das fontes teses nas agências formadoras do Pará (UFPA e UEPA), em primeiro lugar, pela ausência de programas *stricto sensu* em EF, condicionando, em certa medida, que os professores dos cursos de formação desse campo do conhecimento dialoguem com outros campos, o que se mostra importante para contribuir com o estudo proposto. Em seguida, mas também na consideração da justificativa inicial, pelo fato de o Pará ser um marcador de diferença, no sentido de responder de maneira específica – dadas as condições de formação, de produção do conhecimento e de práticas possíveis – às pressões gerais envidadas ao campo do conhecimento da EF.

Sobre o termo constituição, é compreendido como as características, os elementos, as propriedades que identificam o campo do conhecimento da EF (ABREU, 2016), a partir de seu movimento relacional e dialógico específico.

Justificadas as apropriações indicadas no estudo, importa destacar as categorias analíticas acionadas, ou seja, os “conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164), as quais se referem às categorias campo, conhecimento, epistemologia e educação física.

Nesse sentido, em diálogo com os conceitos bourdieusianos, compreende-se a EF como um campo – mesmo que fabricado, existente –, pois, para Bourdieu (1995, p. 64), um campo é definido como um espaço “de relaciones objetivas entre posiciones”. A acepção de campo bourdieusiana, exige analisar as lutas para manter ou subverter esse campo de forças (BOURDIEU, 2004b).

Na EF, há agentes que pensam uma EF dividida, em termos de formação (bacharelado x licenciatura; profissional x professor), de intervenção profissional (campo não escolar/bacharel/profissional x campo escolar/licenciado/professor) e, conseqüentemente, esse processo, reverbera em limites para o acesso amplo dos agentes ao campo, ao seu conhecimento e a sua produção. Por outro lado, há agentes que se engajam por um campo único: formação, intervenção e conhecimento ampliados.

Observa-se, portanto, no campo da EF, a existência de correlação de forças entre agentes, diferentemente posicionados no campo, por projetos de EF, que se ramificam nas frentes formativa, interventiva e do conhecimento. Portanto, o estudo considera essas categorias como emergentes.

Quanto ao conhecimento e à epistemologia, pode-se inferir que o primeiro está balizado pela relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento³⁸ (OLIVEIRA, 2016), e o segundo, refere-se à “disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o **conhecimento científico**” (OLIVEIRA, 2016, p. 18, grifo do autor), ou seja, o conhecimento produzido é analisado pela métrica da ciência. Sobre esta, recupera-se em Oliveira (2016, p. 21) que “vamos encontrar várias concepções de ciência, mas é importante considerá-la como um processo histórico e político de busca do conhecimento, pautado em diversas estratégias metodológicas”.

Quanto à epistemologia, como pode ser pensada em um campo não considerado ciência? Em primeiro lugar, constatou-se que essa é uma premissa conflitiva no campo. Mas, na consideração de não ser ciência, a EF apresenta atividade científica (FENSTERSEIFER, 2015) e relações específicas com a ciência, tendo interesse nela (BRACHT, 1999a).

No entanto, a atividade científica da EF também é implicada nas disputas que esse campo apresenta. Analisa-se que elas são contributivas à geração de condições para orientar as aproximações e os distanciamentos dos agentes da EF, a determinadas práticas científicas e visão de ciência.

Em relação à categoria conhecimento, de maneira geral, suscita pensar nas motivações, percepções e condições que o sujeito tem para se relacionar com o objeto a ser conhecido. Portanto, ela é uma categoria considerada analítica do estudo.

Entretanto, na EF, considera-se que há disputas específicas, manifestas nas frentes formativa, interventiva e do próprio conhecimento, as quais geram determinadas condições aos agentes do campo, para conhecê-lo, bem como, para se interessar e acessar os conhecimentos produzidos pelo campo, sobre o objeto a ser conhecido, de determinada posição (e nos seus limites) assumida pelos agentes, a fim de apreciar, relacionar-se e dialogar com tal objeto.

Essas condições, então, geram práticas possíveis de conhecer e de produzir conhecimento. Este aqui se especifica na relação particular possível que o agente do campo da EF (com disputas próprias) tem, para apreciar o objeto familiar desse campo. Logo, a categoria conhecimento na EF também é uma categoria que emerge das disputas do campo.

³⁸ Para Oliveira (2016, p. 25), essa relação é “cognitiva e sensitiva do ser humano com o objeto de conhecimento”.

Observa-se que as disputas no interior do campo da EF, tomam forma nas frentes formativa, interventiva e do conhecimento – lutas características do campo. Nesse sentido, o estudo aqui proposto, considera essas categorias como emergentes, pois são suscitadas no e do processo de disputas no campo por diferentes projetos de EF e, essas disputas, manifestam-se nessas categorias. Então, analisar dialeticamente as categorias emergentes no movimento do campo, juntamente às categorias analíticas, possibilita investigar as relações do campo da EF e compreender sua constituição.

Metodologicamente, o presente estudo parte do apontamento do método, a saber, a dialética praxiológica de Bourdieu e, portanto, esse é o metodólogo acionado. Para Ortiz (1983, p. 08), o método praxiológico procura “articular dialeticamente o ator social e a estrutura social”. Trata-se, portanto, de uma filosofia relacional, que critica o dualismo entre objetivismo e subjetivismo, apontando seus limites, conservando-os e os superando (ORTIZ, 1983).

O objeto anunciado no estudo aqui proposto, “campo do conhecimento da EF”, aproxima-o a um diálogo (possível) com o conceitual bourdieusiano de campo, o qual se relaciona a outros conceitos elaborados pelo teórico francês, no interior de sua teoria praxiológica, que considera como princípio gerador de análise, as práticas dos agentes.

Nesse sentido, o estudo considera como práticas, as de produção/produto (teses, dissertações, artigos) e as institucionais (documentos oficiais da CAPES, CNPq, MEC e as respostas dos agentes da EF – sistema CONFEF/CREF e CBCE), as quais, em diálogo com a teoria praxiológica e os conceituais bourdieusianos, são consideradas como condicionadas (e não determinadas) por situações normativas (regimentos, legislações, diretrizes, leis, pareceres, estatutos, entre outros), de determinada maneira e em certo grau, interiorizadas pelos agentes, mas possivelmente respondidas por estes, pois acionam suas posições (redes de relações³⁹, formações, convivência no campo) e disposições⁴⁰ – exteriorização da

³⁹ Em M. R. Brasil (2018), compreende-se que as redes de relações, como conceito e como ferramenta metodológica, configuram-se como as articulações construídas pelos indivíduos com suas organizações e círculos sociais, contribuindo as suas ações.

⁴⁰ Esquemas de percepção, de apreciação incorporadas, que principiam as ações (BOURDIEU, 2019). Maneiras possíveis e reais que os agentes têm de perceber, apreciar e agir em determinada situação social.

interioridade. As práticas são analisadas, portanto, nas condições de suas produções e nas estratégias possíveis ativadas pelos agentes para responder a essas condições.

Assim é que as práticas de produção/produto são analisadas não apenas nos seus elementos textuais, mas também quanto às normas dos programas aos quais se vinculam e, as práticas institucionais que circunscrevem a EF, são examinadas nas condições de suas produções e nos seus registros textuais, bem como, nas estratégias utilizadas pelos agentes institucionais da EF (sistema CONFEF/CREF e CBCE) para responder àquelas.

Esse processo dialético, relacional, que gera práticas possíveis, mediadas pela situação que instiga os agentes e seus *habitus* (ORTIZ, 1983), destaca práticas e representações objetivamente reguladas, sem serem necessariamente o produto de obediência às regras (BOURDIEU, 2013), reiterando a necessidade de revisitar as relações do campo da EF, seus limites/fronteiras, analisar suas práticas e compreender sua constituição, pois, como observado, o campo da EF apresenta problemáticas, mas também avanços e avistamento de possibilidades.

Em relação às técnicas de coleta de dados, o estudo se apoia na pesquisa documental. De acordo com Severino (2007, p. 122-123), este tipo de pesquisa se realiza com os documentos, em “sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Nesse caso, o estudo considera os documentos teses, dissertações, artigos, que anunciam o campo do conhecimento da EF (estado da arte); os documentos da CAPES, CNPq, MEC, que tratam sobre o que denominam “área” da EF, organizando os cursos de graduação, de pós-graduação *stricto sensu*, os diretórios que abrigam os grupos de pesquisa, os periódicos em qualidade (*qualis*), bem como os documentos dos agentes instituições da EF, representados pelo sistema CONFEF/CREF e CBCE; os documentos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com os quais a EF se relaciona no Pará (UEPA e UFPA)⁴¹; e, as teses⁴² dos professores de EF, que estão efetivamente vinculados aos cursos de formação neste

⁴¹ Rememora-se que os cursos de EF da UEPA e UFPA estão vinculados, respectivamente, ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e ao Instituto de Ciências da Educação.

⁴² As teses foram escolhidas em função da originalidade, do ineditismo que devem apresentar, subentendendo justificativa no aprofundamento analítico da presença e da relação da EF em programas *stricto sensu* diferentes daquele campo.

campo, na UFPA e UEPA, que realizaram sua formação inicial nessas instituições e nelas desenvolveram suas teses nos diversos programas *stricto sensu*.

Essas fontes documentais contribuem ao estudo, fornecendo a discursividade escrita sobre formação, intervenção e conhecimento da EF (categorias emergentes), possibilitando analisá-las juntamente às categorias analíticas e, assim, examinar, no movimento relacional e fronteiro da EF, sua constituição.

Por isso, o instrumento de análise dos dados, versa sobre a operacionalidade da análise do discurso, em Orlandi (2013). Compreende-se, com a autora, que os textos – documentos, por exemplo – não apenas materializam discursos, mas suas histórias, suas condições de produção, os processos e efeitos de sentidos e de significados gerados, as interpretações das situações discursivas. É o trabalho com a história, a ideologia, os sentidos, presentes no discurso, e “com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)” (ORLANDI, 2013, p. 91). Na análise da autora, não é o conteúdo do texto que se procura, mas a forma material que ele apresenta, com sua memória e discursividade, a qual posta na relação com outros termos, no discurso, “produz seus efeitos de sentido” (Ibidem). A autora conclui

que a análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza (ORLANDI, 2013, p. 72).

Em Bourdieu (2013), interpreta-se que o discurso é condicionado, ou seja, apresenta possibilidades de produção. Nesse processo, comporta, ainda, relações de poder, pois os agentes possuem posições diferentes, capitais simbólicos distribuídos de maneira desigual, orientando: quem pode falar, o que pode, como, em que tempo e espaço – o que justifica esse discurso.

Segundo Orlandi (2013, p. 27), o analista é responsável pela “formulação da questão que desencadeia a análise”, movimentando conceitos e análises específicas. Assim,

como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução de sua questão. Portanto, sua prática de leitura,

seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico (ORLANDI, 2013, p. 27).

Com a análise bourdieusiana sobre o discurso e de Orlandi sobre a responsabilidade do analista no processo analítico discursivo, mostra-se necessário marcar o posicionamento de pesquisadora de doutoramento (em formação), em uma universidade pública, na Amazônia Paraense (UFPA), cuja formação inicial se fez na EF (UFPA/Castanhal) e está desenvolvendo pesquisa, com objeto sobre esse campo do conhecimento, em programa *stricto sensu* na educação, na linha de “formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, tendo em vista, tanto a possibilidade de relacionar campos com conflitos epistêmico-identitários (educação e EF), quanto dialogar com uma linha que discute categorias, as quais, na EF, materializam disputas⁴³.

Sua intervenção profissional é na docência em EF, na educação básica, de onde parte a inquietação do objeto, que começa a ser desenvolvido no curso de mestrado em educação na UEPA, na linha de “formação de professores e práticas pedagógicas”. É a partir do contato com os teóricos, estudiosos, pesquisadores da EF, especialmente aqueles que tratam a temática do conhecimento e da especificidade do campo, bem como com o universo teórico-conceitual e metodológico de Pierre Bourdieu, ainda no mestrado, que a pesquisadora vem organizando análises sobre o campo da EF, sua especificidade e constituição.

Em Orlandi (2013, p. 64), compreende-se que a análise deve ser realizada com “responsabilidade teórica”, procurando “ser o menos subjetiva possível” (ORLANDI, 2013, p. 64), articulada às questões e aos objetivos. Por isso, a análise parte do “estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (Ibidem).

No estudo proposto, o corpus se organiza na intenção de analisar a constituição do campo do conhecimento da EF, a partir das relações que mobiliza, recortando nos documentos (textos – unidades de análise de um discurso em relação à situação)⁴⁴ apontados, os discursos escritos sobre as categorias emergentes anunciadas, em diálogo com a produção teórica do campo da EF sobre sua especificidade e

⁴³ O diálogo contribui, também, para pensar o conhecimento dessas categorias no campo da educação. Logo, compreende-se que o estudo dialoga com a linha e com o PPGED/UFPA.

⁴⁴ No trabalho entre textualidade e discursividade, a análise de discurso trata a “materialidade histórica da linguagem” (ORLANDI, 2013, p. 68).

legitimidade, bem como com aproximação possível do referencial conceitual e metodológico bourdieusiano.

No processo apresentado, trabalha-se com a descrição do material e dos recortes, utilizando o dispositivo teórico, elencando ademais, o que é dito, por quem, a quem é endereçado, de que forma e em que circunstâncias (ORLANDI, 2013).

A partir do corpus, teórico-conceitual e metodologicamente constituído pelas acepções de campo, conhecimento e epistemologia, tanto na literatura inter quanto intracampo, passa-se da superfície linguística (do texto ao discurso), naquilo que foi recortado (categorias emergentes), ao objeto discursivo, considerando que o corpus já recebeu tratamento superficial.

Segundo Orlandi (2013, p. 65), com esse movimento inicial de análise “construímos, a partir do material bruto, um objeto discursivo em que analisamos o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas”.

Quanto ao objeto discursivo, organiza-se a análise em o que é dito (nos recortes), o que não é dito, o dito nas entrelinhas e outras maneiras de dizer o mesmo – processos parafrásticos e polissêmicos –, produzindo efeitos do discurso e a visualização de formações discursivas por esses outros dizeres (ORLANDI, 2013).

A partir desse momento, aprofunda-se a análise, à procura do processo discursivo, que se relaciona à ideologia, à história. Os processos discursivos são “responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu” (ORLANDI, 2013, p. 78); procura-se relacionar formações discursivas com formação ideológica (ORLANDI, 2013).

No processo de análise, diz Orlandi (2013), observa-se, juntamente ao mecanismo da paráfrase, o “efeito metafórico”, que é “próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (ORLANDI, 2013, p. 80). Nessa fase, analisam-se os sentidos produzidos, a ideologia, as posições dos sujeitos, em um trabalho interpretativo. “O que temos, como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições” (ORLANDI, 2013, p. 72).

A relevância acadêmico-científica do estudo, versa em apreciar o que o campo pode e, nesse movimento, interroga a cultura colonizadora, como visão reiterada na EF. Em diálogo com Silva (2020), reinterpretando-o a este estudo, busca contrapor a um paradigma da impossibilidade, um paradigma da potência, do que pode. Pensa a

condição colonizada, os problemas, mas não encerra aí. Revisita as relações do campo, tendo em vista os avanços e as possibilidades que o movimento do campo apresenta. Com isso, redireciona o olhar para a potência das relações, dos diálogos, das práticas, do campo como universo de possibilidades.

Como visto em Sánchez Gamboa (2021), o profissional da EF está mais perto de compreender a imbricância das naturezas que constituem a condição humana. Portanto, destoante de uma visão que posiciona os agentes da EF como meros aplicadores e reprodutores da exterioridade, o estudo aqui proposto busca reposicionar os agentes, reconhecendo-os ativamente no campo, ou seja, compreendendo-os como partícipes do movimento do campo, com condições específicas para apreciar, perceber, conhecer o campo e responder às pressões externas com práticas possíveis – eis a relevância social da pesquisa.

Para atender aos objetivos, responder à questão descrita e desenvolver a tese, o texto foi estruturado da seguinte maneira:

- Esta introdução trouxe as motivações do estudo, breve contextualização epistemológica e histórica da EF no Brasil, evidenciando suas problemáticas e avanços, a questão central, os objetivos, as categorias, o referencial teórico-metodológico e a relevância do estudo.
- A seção seguinte, versa sobre o estado do conhecimento da temática, a partir dos descritores *campo, conhecimento, epistemologia e educação física* (categorias analíticas). Observa nas produções (teses/dissertações produzidas em programas *stricto sensu* na EF e artigos publicados em periódicos da EF), os discursos escritos sobre as categorias emergentes *formação, intervenção e conhecimento* – como desdobramentos expressivos (das e em disputa) do movimento do campo da EF –, analisando nessas práticas de produção, desenvolvidas no próprio campo da EF, as intra e as inter-relações, ou como o campo vem se relacionando consigo mesmo e com os outros campos e os efeitos nele produzidos, a partir dessas relações.
- A terceira seção analisa as práticas institucionais, representadas pelos textos oficiais, via CAPES, CNPq, MEC, naquilo que apontam como limites às relações e ao campo da EF (seus efeitos e o alcance fronteiriço no campo) a partir do que denominam “área” da EF, bem como pelos agentes instituições do campo da EF, sistema CONFEF/CREF (entidade profissional)

e CBCE (entidade científica), de forma responsiva àquelas pressões externas quanto às fronteiras do campo.

- A quarta seção analisa as práticas de produção das teses dos professores e professoras de EF, que fizeram suas formações iniciais nesse campo no Pará (UEPA e UFPA), possuem vínculo efetivo laboral nos cursos de EF nessas instituições e que nelas, em programas *stricto sensu* diversos – lembrando que no Pará não há cursos de pós-graduação *stricto sensu* em EF –, produziram suas práticas doutorais. Caracteriza, nas estratégias utilizadas pelos agentes indivíduos para acessarem esses programas (dadas as condições de acesso e na consideração de suas posições de agentes do campo da EF), as regularidades resultantes do movimento relacional da EF com outros campos.
- A conclusão recupera o objetivo do estudo, o problema descrito, articulando as sínteses das seções e, nestas, as categorias em movimento, para posicionar (ou reposicionar) a tese elencada, na consideração de que ao falar das relações do campo da EF, diversos elementos relacionados entre si, são ativados, complexificando o diálogo e as fronteiras do campo.

2 DELINEAMENTO CIRCUNSTANCIAL DA TEMÁTICA CAMPO DO CONHECIMENTO DA EF

A seção em tela visa apresentar o estado do conhecimento, situando o leitor sobre os estudos realizados em relação à temática “campo do conhecimento da EF”. Para tal, utiliza, inicialmente, as categorias analíticas: *campo*, *conhecimento*, *epistemologia* e *educação física* como descritores, para fazer a busca das práticas de produto/produção – dissertações, teses, artigos (considerados como documentos) – no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como no seu portal de periódicos, e, com elas, dialoga para interpretar os dados.

Em atendimento ao método praxiológico bourdieusiano, o estudo parte, então, dessas práticas inseridas no interior do campo da EF, buscando compreender suas condições de produção e as estratégias utilizadas pelos agentes para responder às pressões, naquilo que foi possível produzir; os efeitos gerados no campo.

Identifica nas práticas de produto/produção (teses e dissertações apresentadas em programas *stricto sensu* na EF e artigos publicados em periódicos da EF), os discursos escritos sobre as categorias emergentes “formação, intervenção e conhecimento”, como categorias que resultam das lutas do campo da EF, bem como procura, nesse processo, dialogar com as categorias analíticas anunciadas.

Analisa como o campo da EF vem se relacionando consigo mesmo e com os outros campos, em programas *stricto sensu* na EF e em periódicos desse campo, buscando caracterizar as relações do campo da EF, a partir das práticas de produto/produção circunstanciais encontradas sobre a temática noticiada. Quer dizer, observa os efeitos produzidos no campo do conhecimento da EF a partir de seu movimento intra e inter-relacional e, nessa revisitação às relações do campo da EF, procura apontar as possibilidades do campo, inquirindo a cultura colonizadora.

2.1 Mapeamento pontual da produção sobre a temática campo do conhecimento da EF

A construção prévia do estado da arte, ou mesmo do estado do conhecimento, indica a situação de determinada temática, ou seja, o que já foi produzido sobre tal e as lacunas existentes. O mapeamento analítico do conhecimento, então, possibilita acessar o que já foi elaborado e sistematizado sobre uma temática, os efeitos

produzidos, sua evolução, contribuindo para organizar e definir outras pesquisas, que carecem de investigação no campo temático em análise.

O movimento analítico de uma temática, expresso pelo estado da arte, exige uma trajetória procedimental, que, de modo parafrástico e interpretativo em Romanowisk (2002) apud Romanowisk e Ens (2006), perpassa, de maneira geral, pelo apontamento dos descritores; localização das bases de dados/diretórios; definição de critérios na seleção dos materiais ou estratégias de busca; coleta, leitura, organização, sistematização/síntese dos materiais, apontando as tendências da temática elencada; realização de conclusões preliminares.

A propositura de investigação do presente relatório de pesquisa, perpassa pela amostra circunstancial do movimento do “estado do conhecimento” da temática “campo do conhecimento da EF”, pois, de acordo com Romanowisk e Ens (2006)

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWISK; ENS, 2006, p. 39-40).

Quanto aos descritores desta pesquisa, elencados na introdução, a saber: *campo, conhecimento, epistemologia e educação física*, foram inclusos no diretório da CAPES, que assume, além de outras competências, a avaliação da pós-graduação e o acesso e divulgação da produção científica⁴⁵. Esse diretório reúne dados sobre diferentes temáticas, divulgando-as, por meio da disponibilização de teses e dissertações, periódicos, os quais se vinculam a diversos campos do conhecimento. Essa busca possibilitou reunir as práticas de produção/produto em torno da temática anunciada e, assim, realizar os movimentos possíveis para se relacionar ao objeto proposto.

A partir do exposto, o passo inicial da pesquisa realizou levantamento de teses e dissertações no diretório de teses e dissertações da CAPES, a partir dos descritores mencionados, ou seja, as categorias analíticas: campo, conhecimento, epistemologia e educação física.

⁴⁵ Cf. <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/80-conteudo-estatico/acesso-a-informacao/5418-competencias> Acesso em: dez. 2019.

Nesse mapeamento introdutório, o formato da busca se estabeleceu pela expressão dos descritores em “campo AND conhecimento AND epistemologia AND educação física”⁴⁶. Das duzentas e oitenta e oito (288) teses e dissertações em tela⁴⁷, foram selecionados inicialmente os trabalhos que apresentaram nos títulos, pelo menos uma categoria analítica anunciada à pesquisa e que se referiam, explícita e especificamente, ao termo “educação física”, ou que apontaram apenas este termo, resultando em vinte e oito (28) produtos.

Em relação aos periódicos CAPES, os descritores receberam o mesmo tratamento na disposição para a busca simples, ou seja, “campo AND conhecimento AND epistemologia AND educação física”⁴⁸. Foi realizado o refinamento dos trezentos e setenta e dois (372) resultados apresentados. O primeiro refinamento foi “periódico revisado por pares”, indicando duzentos e sessenta e dois (262) trabalhos. O segundo refinamento, efetivou-se quanto ao “idioma: português”, apresentando cento e trinta e seis (136) trabalhos para portal de periódicos CAPES. Os critérios de inclusão dos trabalhos foram semelhantes aos realizados no banco de teses e dissertações desse diretório, ou seja, que apresentassem no título, pelo menos uma categoria de análise anunciada na pesquisa e que se referissem à expressão “educação física”, ou que explicitassem apenas este termo no título, resultando em sete (07) trabalhos.

No entanto, a investigação introdutória da seção, denota interesse no movimento do campo da EF onde ele é explicitamente anunciado, ou seja, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF e em seus periódicos especializados, contabilizando, nesse caso, sete (07) dissertações e um (01) periódico, assim dispostos:

⁴⁶ AND foi o operador booleano aplicado aos descritores selecionados.

⁴⁷ Busca realizada no sítio eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 26 dez. 2019.

⁴⁸ Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGli d2ViL2FjdGlvi9zZWYyZGUZG8%2FZHNjbQ9MCZwY0F2YWIsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZm cmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmItb19jZW50cmFsX211bHRpcGxIX2ZlJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD 1zZWYyZgmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEmZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU 19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=campo+AND+conhecimento+AND+epistemologia+AND+edu ca%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica Acesso em: 27 dez. 2019.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações ⁴⁹

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2009	SANTOS	USJT	Subjetividade e idosos: <i>empowerment</i> e autonomia na participação em um programa de educação física
2009	DIAS	UFSC	Tendências e implicações epistemológicas de produções científicas de pós-graduação em educação física relacionadas à obesidade
2010	PEREIRA	USJT	Um olhar sobre a complexidade da escalada na Educação Física, na perspectiva de Edgar Morin
2014	COSTA	UFES	Corpo, linguagem e educação física: o limite culturalista sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil
2014	SANTOS	UnB	A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideó-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física
2016	CHAVES	UFRN	Corpos <i>queer</i> e a experiência da sexualidade: notas para o conhecimento da educação física
2018	M. R. BRASIL	UEM	Os usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na área de educação física no Brasil (1977-2017)

Fonte: Banco de teses e dissertações CAPES, 2019.

Quadro 2 – Levantamento de Periódico

ANO	AUTOR	PERIÓDICO	TÍTULO
2012	ALMEIDA; BRACHT; VAZ	Movimento	Classificações epistemológicas na educação física: redescrições

Fonte: Portal de Periódicos CAPES, 2019.

Bourdieu (2003) destaca que há, inseparavelmente, três momentos do processo científico

Lo vivido inmediato, captado a través de expresiones que velan el sentido objetivo al mismo tiempo que lo desvelan, remite al análisis de las significaciones objetivas y de las condiciones sociales de posibilidad de esas significaciones; y este análisis apela a la construcción de la relación entre los agentes y la significación objetiva de sus conductas (BOURDIEU, 2003, p. 40).

No estudo aqui proposto, isso mostra que ao analisar as práticas de produção/produto, não basta se encerrar no discurso escrito, pois este será abstrato se, como explica Bourdieu (2003), ignorar-se que a objetividade nelas inscritas – a qual deve ser mantida e superada – se atualiza em uma prática, que é fundada “en

⁴⁹ Todos os produtos expressos, referem-se a dissertações, as quais foram realizadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.

una teoría de la exteriorización de la interioridad y de la interiorización de la exterioridad” (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Quer dizer, as condições objetivas influenciam a matriz referencial prática dos agentes (BOURDIEU, 2003). Não se trata, portanto, de um espontaneísmo, mas de atos relacionados às condições objetivas, mesmo implícitas, de sua produção. Normas, regras, estruturas, contribuem para o resultado do produto em um processo condicionado (não determinado), que se atualiza na prática e no produto, de determinada forma, produzidos pelos agentes.

Sendo assim, uma prática não pode ser dissociada de regras, de convenções, bem como de valores implícitos construídos por um grupo de agentes que constituem um campo. Isso retira a ideia de improvisação e, simultaneamente, descreve as impressões aparentes, superando-as. Ao observar as práticas, é importante compreendê-las em suas condições de produção. Os condicionantes objetivos emanam situações aos agentes e, estes, em suas posições e disposições no campo, em redes de relações (BRASIL, M. R., 2018), produzem respostas práticas possíveis.

Assim, a incursão inicial denotou a leitura integral dos produtos, selecionando para fins analíticos: objeto, objetivo, problema, justificativa, organização das seções, referenciais teóricos dispostos, conceitos e métodos utilizados, constatações e conclusões das pesquisas, bem como observou linha formativa de cada pesquisador (via Plataforma *Lattes*), centros, linhas de pesquisa e áreas de concentração dos cursos aos quais se vincularam as pesquisas (dissertações) e escopo da revista (artigo).

Nas práticas de produção/produto, verificou-se o discurso escrito sobre as categorias emergentes, tendo em vista que as disputas na EF tomam forma, manifestam-se nessas categorias.

As práticas de produção/produto acionadas na seção iniciam pela dissertação de Santos (2009), intitulada “Subjetividade e idosos: *empowerment* e autonomia na participação em um programa de educação física”, apresentada à Universidade São Judas Tadeu (USJT), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em EF⁵⁰.

⁵⁰ Tem como área de concentração “Escola, Esporte, Atividade Física e Saúde”, “contemplando os estudos metodológicos, pedagógicos, biodinâmicos e psicossociais, manifestos na prática da Educação Física e do Esporte em diferentes âmbitos de aplicação, analisando seus efeitos a partir dos indicadores de saúde, na perspectiva da qualidade de vida”. E apresenta as linhas “atividade física e disfunções orgânicas”, “estudos socioculturais e pedagógicos da EF”, “fenômeno esportivo”, “promoção e prevenção em saúde”. Disponível em: <https://www.usjt.br/pgedf/estrutura/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa.php> Acesso em: mar. 2022.

Santos (2009) teve seu *lattes*⁵¹ atualizado até o ano de 2008 (período de desenvolvimento do mestrado), no qual consta sua graduação em EF na modalidade bacharelado e sua prática profissional à época – instrutora em atividades físicas no Serviço Social do Comércio (SESC) São Paulo. Consta, também, sua experiência na “EF, com ênfase na promoção da saúde”, que atua, especialmente, “junto à população idosa e na organização de eventos esportivos”.

Seu *lattes* comunica, ainda, por ocasião do mestrado, vínculo à linha de pesquisa⁵² “Educação Física na Promoção da Saúde”⁵³, cuja coordenadora, a Prof.^a Dr.^a Maria Luiza de Jesus Miranda, consta como sua orientadora de dissertação. No Programa de Pós-Graduação em Educação Física, a Prof.^a Dr.^a Maria Miranda integra as linhas de pesquisas “Educação Física, Escola e Sociedade” e “Promoção e Prevenção em Saúde” e coordena, ao lado da Prof.^a Dr.^a Ana Martha Limongelli, o “Projeto Sênior para a vida ativa” (MIRANDA; BOMFIM; SILVA, 2012).

Averigua-se, no *lattes* de Miranda, que esses projetos fazem parte de sua agenda de pesquisa, agregando professores/pesquisadores e estudantes. Além das informações descritas, apresenta sua formação em licenciatura em EF, mestrado em EF e doutorado em psicologia (experimental), todas pela Universidade de São Paulo (USP). Declara que foi uma das idealizadoras da proposição à EF para idosos, cuja baliza fora o diálogo freireano de educação, bem como o ideário da promoção da saúde, cuja implementação se efetivou no Projeto Sênior para a Vida Ativa (projeto de extensão). Além disso, destaca experiência na EF, nos contextos escolar e não-escolar, atuando nas temáticas “educação física e envelhecimento; educação física e promoção da saúde; programas de educação física com ênfase nos aspectos psicossociais e pedagógicos; música e bem-estar subjetivo; educação para o autocuidado com a saúde na velhice”⁵⁴.

Santos (2009) rememora, em seu estudo, as aproximações com os projetos e as pesquisas de sua orientadora – que diz ter conhecido ainda no período da graduação (nos fins da década de 90, como expõe seu *lattes*) –, especificamente em

⁵¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4942173054215241> Acesso em: fev. 2020.

⁵² Na verdade, trata-se de um Projeto de Pesquisa, como pode se observar no *lattes* da Prof.^a Dr.^a Maria Luiza de Jesus Miranda: <http://lattes.cnpq.br/9019982141191407> Acesso em: fev. 2020.

⁵³ “Estuda a aplicação dos constructos básicos da Promoção da Saúde – autonomia e empowerment – na perspectiva da Educação Física voltada à população adulta e idosa. Estuda os resultados da participação de adultos e idosos em programas de educação física/atividades físicas quanto às variáveis psicossociais, educacionais e motoras”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4942173054215241> Acesso em: mar. 2022.

⁵⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9019982141191407> Acesso em: fev. 2020.

relação aos estudos sobre envelhecimento e o grupo de pesquisa sênior, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Luiza de Jesus Miranda, que Santos ingressou. Até contatar sua orientadora, Santos (2009) justifica que

Como profissional de Educação Física, deparei-me com essas questões ao assumir, em 2006, o cargo de instrutora de atividades físicas no SESC Itaquera, função esta que envolvia ministrar sessões de atividade física para idosos na denominada Ginástica Integrativa (SANTOS, 2009, p. 01).

Sua prática de pesquisa demonstra partir das condições profissionais – a organização da instituição na qual ingressara e as prerrogativas exigidas a sua ação interventiva –, alinhando-se à necessidade de aproximação com a academia.

Justifica o percurso da pesquisa, na busca de orientação à intervenção no programa para o qual fora designada. Essa incursão foi realizada pela leitura dos materiais da própria instituição de trabalho e do programa no qual se inseria à intervenção, pela literatura do campo da EF e de outros campos, como a Psicologia e a Gerontologia, e pelos estudos que buscara no curso *stricto sensu* e no grupo de pesquisa coordenado por sua orientadora (SANTOS, 2009).

Há de se destacar que em diferentes passagens do estudo, Santos (2009) se autoanalisa, percebendo algumas de suas pré-noções, entre outras, sobre prática profissional em EF (fala da experiência profissional que tinha até o momento) como ato técnico e instrumental, sem objetivo educacional explícito e/ou centrado no professor detentor do conhecimento. A autocrítica parece despontar, ao contatar com alguns conceitos, como autonomia⁵⁵ e *empowerment*, que faziam parte do projeto de pesquisa de promoção da saúde, coordenado por sua orientadora.

Participando das reuniões e das discussões sobre esses conceitos, fui compreendendo que existia uma convergência entre os programas que orientavam minha prática profissional (GV e TSI) e os pressupostos teóricos do ideário da Promoção da Saúde, de acordo com o que a questão da saúde se vê ampliada para outros aspectos - não só os biológicos, como também sociais, ambientais entre outros. Passei, então, a compreender e considerar que educar é o principal objetivo da Educação Física e que a mera “instrução”, o fazer pelo fazer do exercício, não desenvolve a autonomia ou a consciência crítica do sujeito frente à atividade física, ao deixar de olhar o ser humano em sua complexidade (SANTOS, 2009, p. 06).

No decorrer do ano de 2007, já ingressante do curso de mestrado, procurei desenvolver um trabalho que fosse coerente com os pressupostos teóricos

⁵⁵ Santos (2009, p. 03) cita que as propostas do Programa Ginástica Voluntária do SESC tratavam com “temas como autonomia e autogestão da atividade física, bem como, agregação de aspectos culturais e sociais e outros valores à minha atuação nunca haviam sido cogitados”.

do Programa Ginástica Voluntária (GV), do Trabalho Social com Idosos (TSI) e do ideário da Promoção da Saúde, e que tivesse entre seus objetivos o compromisso pela busca da autonomia dos participantes frente à atividade física e a questões atinentes a saúde, sendo esse conceito comum a todo o referencial teórico supra-mencionado (SANTOS, 2009, p. 49).

Portanto, ao buscar subsídios teóricos para compreender e organizar sua intervenção no programa de trabalho ao qual ingressara, Santos (2009) procura agentes com capital simbólico e *habitus* de pesquisa legitimados pela instância de consagração acadêmica ou, em diálogo possível com Bourdieu (2004b), pelo universo que faz conhecer e reconhecer práticas de pesquisa, agentes, objetos, referenciando-os à existência e à emergência simbólicas.

Quanto ao objetivo expresso no texto, Santos (2009) busca

investigar e compreender, através da subjetividade, se as ações envolvidas no Programa Ginástica Integrativa do SESC Itaquera, bem como em manifestações de autonomia frente a questões de saúde, principalmente referindo-se à prática de atividade física, refletem em *empowerment* dos idosos participantes (SANTOS, 2009, p. 08).

Não destaca explicitamente seu objeto e nem o problema da pesquisa. No entanto, o objetivo pressupõe – pois tem relação com o dito, como explica Orlandi (2013) – que o objeto seja a velhice, o envelhecimento.

A pressuposição advém, ademais, da própria disposição das seções (discurso escrito), que inicia com a introdução. Prossegue com a revisão da literatura sobre: velhice; corpo que envelhece; EF para o público idoso na perspectiva da Promoção da Saúde; autonomia; *empowerment*. Em seguida aponta a metodologia: epistemologia qualitativa de González Rey, que trata a subjetividade; a trajetória da pesquisa (cenário, instrumentos, sujeitos). Na sequência, analisa e discute as informações: o sentido negativo da velhice (exclusão social); o sentido de poder (percebido e contributivo à mudança); o sentido da escolha livre (manifestações de autonomia) (SANTOS, 2009).

As próprias fundamentações teóricas, nas seções, voltam-se à análise da velhice. Porém, em certas passagens do texto, buscou-se realizar aproximação do objeto à EF, particularmente, quanto a questões afeitas ao corpo e à corporeidade (estratégia dialógico-relacional), como observado nos discursos escritos: “como a Educação Física lida com essa população, será feita uma discussão a seguir para melhor compreensão do que é corpo, corporeidade e como esses conceitos se

relacionam com a velhice” (SANTOS, 2009, p. 16); “se tomarmos o corpo por meio do sentido de corporeidade fica claro que podemos avançar na compreensão dessas questões que envolvem a inclusão da prática de atividades físicas nas vidas desses idosos” (Ibid., p. 61); “Também passei a compreender como a prática de atividade física a partir da concepção da corporeidade pode representar um avanço nessas questões;” (Ibid., p. 78).

Nas seções onde se encontram essas passagens e em outras seções que suscitam essas categorias, são acionados teóricos da EF que tendenciam a relações com determinados campos, ou são ativados teóricos de outros campos.

Para além da pressuposição do objeto, essas passagens parecem apresentar o que Bourdieu (2011, p. 139) denomina de *illusio*, ou seja, “estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”. Isso significa que ao mobilizar um objeto do mundo social, a saber, a velhice, buscando a relação com o campo da EF, por meio da identificação das categorias corpo, corporeidade, atividade física – como vinculadas ao campo da EF –, esse agente ativa uma matriz (referencial) de percepção, apreciação e ação, em relação ao campo da EF, que acaba contribuindo para arbitrar sentidos a este campo. Assim, expõe:

Entendemos que a Educação Física deve se desenvolver compromissada com os objetivos da Promoção da Saúde, como área de conhecimento legitimada por estudos que procurem compreender questões para além do viés biológico e em suas intervenções pautadas na corporeidade, compreendendo esse sentido como fundamental para uma atuação profissional atenta ao desenvolvimento humano (SANTOS, 2009, p. 80).

Esse dito, faz rememorar a historicidade e o desenvolvimento do campo inventado EF, quando, na sua institucionalização, é influenciado pelo campo médico/da saúde e que, na sua dinâmica, vai se relacionando com outros campos. Ainda hoje, no entanto, observa-se a problemática vinculativa do campo da EF entre as ciências biológicas e da saúde e as ciências humanas e sociais, que se mostra incômoda, por exemplo, no texto de Santos (2009).

O discurso escrito da dissertação de Santos (2009), também aciona sentidos e conflitos históricos no campo da EF que, ainda, encontram-se em disputa. E esse processo é incorporado pelos agentes e são analisados em suas práticas, como as de produção/produto. Quer dizer, em determinados discursos escritos, Santos (2009)

ora se identifica como profissional da EF (SANTOS, 2009, p. 01; p. 05), que parte de um ambiente não formal⁵⁶, ora como profissional da saúde (Ibid., p. 33), ora como docente (Ibid., p. 07), ora como educadora (Ibid., p. 77; p. 78). Toma forma de crise identitária, somando-se a isso, a crítica que o texto de Santos (2009) realiza em sua subjetividade, quanto aos resquícios de concepções fragmentadas (SANTOS, 2009), compreendendo-as em relação ao conhecimento, ao corpo.

Os ditos recuperam as separações no campo, quanto aos aspectos profissional e formativo. A Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 03/87 fixou os conteúdos e duração mínimos aos cursos de graduação em EF e imprimiu a figura do bacharel (BRASIL, 1987). Com a Lei nº 9.696/98, que regulamenta a profissão em EF e cria os respectivos conselhos profissionais (BRASIL, 1998), aprofunda-se a separação entre o bacharelado e a licenciatura, aos campos de intervenção não escolar e escolar, respectivamente. Esses movimentos se apresentam contributivos à fragmentação do campo (na formação, na intervenção e no conhecimento que as atende) e à crise identitária introjetada e submetida à correlação de forças entre os agentes da EF.

Os ditos recortados do texto de Santos (2009) e as análises correlatas, suscitam as categorias emergentes, as quais não são ditas explicitamente, por não ser intuito do texto. No entanto, Orlandi (2013) orienta que, no discurso, pode-se tratar com o não dito. Assim, explica, baseada em O. Ducrot (1972), que o não dizer também significa, acionando o pressuposto e o subentendido. O pressuposto deriva do dizer e, o subentendido, do contexto, não podendo “ser asseverado como necessariamente ligado ao dito” (ORLANDI, 2013, p. 82).

É preciso resgatar que essas práticas não são resultado de ações conscientemente calculáveis, nem regidas pelo desinteresse ou passividade dos agentes, como explica Bourdieu (2011). Para o teórico francês, há uma “relação de cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo” (BOURDIEU, 2011, p. 143). São práticas que desfazem a aparência, a naturalidade, a espontaneidade, apresentando

⁵⁶ Embora observe a importância do ato educativo no processo de desenvolvimento de seu trabalho com os idosos, que coaduna ao exigido pelo programa da instituição na qual exerce sua intervenção profissional e, em relação ao programa sobre saúde, sob os pressupostos do diálogo na pedagogia freireana, sendo que adiante descreve que o encontro tanto com as propostas do programa da instituição laboral, bem como com os objetivos do projeto da promoção da saúde convergem e passam a representar a ela que “educar é o principal objetivo da Educação Física” (SANTOS, 2009, p. 06).

o que excede à significação primeira, a incorporação das estruturas do campo (BOURDIEU, 2011).

Na operacionalidade da análise do discurso, os recortes discursivos escritos e as análises correspondentes, contribuem para pensar que em relação à formação, ao retomar diferentes identidades (profissional da EF, profissional da saúde, docente, educadora), o texto de Santos (2009) recupera a existência de projetos de formação segregados, o que se considera prejudicial ao alcance da EF como campo e a seu capital simbólico amplo, importantes para pensar, fundamentar e avançar na realidade da formação em EF.

Nas fragmentações identificadas, compreende-se uma dificuldade para superar visões sociais denotadas ao campo, como: prática com fim em si mesma (problematizada e repensada no texto); perspectiva de corpo que ainda se manifesta biologicamente primaz (questionada no texto); o pouco e/ou prejudicado diálogo com a intervenção, com corpo de conhecimentos da EF e os próprios conhecimentos produzidos no campo (sobre corpo, prática) e, com os outros campos, como educação e saúde, por exemplo. As fragmentações também implicam para que o agente tenha uma visão ampla dessa crise, tendo em vista que o texto de Santos (2009) faz diferentes identificações, embora aponte problemáticas do campo, já expressas.

Essas fragilidades se manifestam na própria intervenção, que, no texto de Santos (2009), tanto é problematizada, quanto se fez fundamental para o diálogo acadêmico-científico. É quando leva sua prática profissional interventiva à academia, colocando em diálogo lógicas distintas, contatando conceitos, como autonomia e *empowerment*, que o texto parece autoanalisar e autocriticar suas noções sobre prática profissional e EF como ato técnico e instrumental, sem objetivo educacional, o que acaba acareando sua própria formação (nesse caso, no bacharelado). Assim, o texto diz que passa a reconhecer que o principal objetivo da EF deve ser educar (independentemente do espaço educativo, tendo em vista que o texto de Santos apresenta sua intervenção em ambiente não escolar).

Apesar da prática, da intervenção contatarem com uma cultura acadêmico-científica, que as secundariza, que não as atribui prestígio, por não parecerem muito “científicas” e acabem sendo vistas como um saber menor perante os conhecimentos legítimos, teóricos, conceituais, que aparentam uma noção “segura” de ciência, elas vêm mantendo sua tradição no campo, configurando-se, também, como possibilidade para o diálogo com a academia, com a ciência. Desse modo, elas são

problematizadas, repensadas, quando se encontram com o campo científico, mas elas também apresentam a esse diálogo as vivências, as experiências, colocando em relação lógicas diferentes e vivificando, em certa medida, a ciência, as teorias e os conceituais – prática e teoria se mostram, portanto, como integrantes e complementares do conhecer, da produção humana.

Na fragmentação da formação e problemática da prática profissional, possíveis de serem observadas a partir da leitura discursivo analítica do texto de Santos (2009), a categoria conhecimento na EF, em certa medida, também é afetada. Por exemplo, o texto de Santos (2009) apresenta diferentes identificações e consegue, ao mesmo tempo, problematizar a prática (que leva para o diálogo com a ciência) e uma noção de corpo que se manifesta biologicamente primaz. Na análise do objeto, traz essas percepções e faz essas reflexões, contatando determinados conceitos e desenvolvendo análises específicas.

O texto, então, compreende a necessidade de a EF se relacionar com os objetivos da Promoção da Saúde, pois “a questão da saúde se vê ampliada para outros aspectos – não só os biológicos, como também sociais, ambientais entre outros” (SANTOS, 2009, p. 06). Passa a compreender que educar é o principal objetivo da EF e vislumbra uma prática para além da mera “instrução” (situações de conflito no campo).

À primeira vista, as problemáticas, as percepções, as reflexões, parecem despontar a partir dos conceituais e do referencial da promoção da saúde, esta como uma possibilidade para o campo. Mas, compreende-se que as condições do processo formativo e da visão de prática profissional, movimentadas no texto de Santos (2009), acabaram influenciando à apresentação de problemáticas, de percepções, de reflexões, de desassossegos específicos produzidos e, nesse processo, bem como junto às redes de relações socioacadêmicas (BRASIL, M. R., 2018), aproxima-se daqueles referenciais, os quais devem reconhecer, ainda, a corporeidade, em especial, diante de uma perspectiva de corpo biologicamente primaz. “A corporeidade admite um desenvolvimento global e permanente do ser humano” (SANTOS, 2009, p. 78).

Esse sentido de saúde, para além das questões físicas, de não-doença mais uma vez confirma que não podemos limitar nossas práticas, com essa visão reducionista. Compreender a saúde abarca uma série de questões que não restritas ao âmbito biológico, podem influenciar na construção de paradigmas

que reconheçam a corporeidade das pessoas e todos os aspectos que envolvem esse ser-no-mundo (SANTOS, 2009, p. 62).

Considera-se, então, a categoria corporeidade como estratégia dialógico-relacional, a qual apresenta o campo da EF para as relações, e se mostra como potencial do campo, que possibilita alcançar dialogicamente os conceituais e os referenciais, a saber, autonomia, *empowerment*, saúde. Quer dizer, não se busca apenas uma concepção de saúde ampliada para dialogar com a EF, mas se ativa uma categoria familiar ao campo, para o encontro dialógico possível com essa noção de saúde, que resulte em relações também ampliadas.

Desse modo, o texto de Santos (2009) acaba mobilizando as categorias emergentes no processo analítico do objeto. Sob certas condições formativas, perceptivas de prática profissional e de campo, faz análises específicas, contata os referenciais – autonomia, *empowerment*, promoção da saúde – e aciona categoria familiar à EF, que com tais referenciais dialogue, produzindo determinado conhecimento.

Quanto à dissertação de Dias (2009), intitulada “Tendências e implicações epistemológicas de produções científicas de pós-graduação em educação física relacionadas à obesidade”, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em EF, do Centro de Desportos⁵⁷ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

De acordo com seu *lattes*⁵⁸, atualizado até o ano de 2010, Dias (2009) é graduado em EF, com experiência nas temáticas “ciências do esporte e saúde coletiva”, no campo da EF. Expressa, ainda, vínculo com o Projeto de Pesquisa Estudos em Educação Física e Saúde Coletiva (de 2006 ao período de atualização do currículo) e foi membro pesquisador no Projeto de Extensão Vivendo Educação Física e Saúde Coletiva (2008 a 2009)⁵⁹ – projetos esses sob coordenação de Edgard Matiello Júnior, seu orientador de mestrado. Em seu currículo, Dias (2009) apresenta articulação laboral em academias com diferentes modalidades de práticas corporais e vínculo com pesquisas, monitoria, estágio, voltados aos aspectos das Ciências do Esporte e da Saúde.

⁵⁷ Constituído pelas áreas de concentração “atividade física relacionada à saúde”, “teoria e prática pedagógica em EF”, “biodinâmica do desempenho humano”. Disponível em: <https://ppgef.ufsc.br/o-programa/apresentacao/> Acesso em: mar. 2022.

⁵⁸ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2859114081641181> Acesso em: fev. 2020.

⁵⁹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1104142488530227> Acesso em: fev. 2020.

No *lattes*⁶⁰ de seu orientador, que possui graduação em EF, constam as experiências nas áreas da “EF, Saúde Coletiva e Saúde Pública”, atuando em algumas temáticas, dentre as quais: saúde coletiva, epidemiologia crítica, saúde ambiental e saúde do trabalhador. Ademais, destaca sua atuação na pós-graduação na linha de pesquisa “Educação Física, Condições de Vida e Saúde”⁶¹, no Centro de Desportos da UFSC.

Pela descrição, analisa-se a formação de relações (entre agentes, por meio de diálogos afins) socioacadêmicas, as quais demonstram as posições privilegiadas e, conseqüentemente, as temáticas e discussões a receberem investimento, em um espaço que prima pela prática de pesquisa e a legitima cientificamente: infere-se, em diálogo bourdieusiano, que é a *illusio* do jogo no campo acadêmico-científico.

O texto de Dias (2009) justifica que as produções realizadas em diversos trabalhos científicos no campo da EF, trazem a relação da atividade física como ação neutra, reduzindo o fenômeno da obesidade, sem observar as condições sociais, as quais considera alcançar o biológico; com isso, não pretende criar “outro determinismo mecanicista” (DIAS, 2009, p. 12) entre social e biológico.

Objetiva “identificar, através das abordagens metodológicas, o perfil epistemológico e as tendências da investigação das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil que estudaram a obesidade” (DIAS, 2009, p. 12).

A partir da hipótese de que uma quantidade significativa de estudos da pós-graduação em EF que investigou sobre obesidade, desconsiderou os condicionantes sociais, atendo-se aos aspectos biológicos de casos empírico-individuais e ao modelo técnico de pesquisa, o texto de Dias (2009, p. 12) problematiza: “Quais são as abordagens metodológicas utilizadas nas investigações de pós-graduação em Educação Física que estudaram a obesidade, e quais as implicações epistemológicas dessas abordagens?”, realizando o estudo por meio da adaptação do Modelo de Esquema Paradigmático, elaborado por Sánchez Gamboa, e pela análise dos resultados, ao considerar “a concepção da determinação social do processo saúde-

⁶⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1104142488530227> Acesso em: fev. 2020.

⁶¹ Essa linha se encontra na área de concentração “atividade física relacionada à saúde”. Estuda a EF em suas relações “com as condições de vida e de saúde de diferentes grupos populacionais. Epidemiologia da atividade física e de outros indicadores de saúde na população em geral. Correlatos e determinantes em saúde. Educação em saúde nos diversos espaços de atuação da Educação Física”. Disponível em: <https://ppgef.ufsc.br/o-programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/> Acesso em: mar. 2022.

doença, desenvolvida no campo da Saúde Coletiva e Epidemiologia Crítica” (Ibid., p. 13).

O texto de Dias (2009) argumenta a relevância da utilização da abordagem crítico-dialética, para estudos mais conscientes sobre obesidade no campo da EF. Aponta a importância da apropriação teórica e conceitual, da determinação social do processo saúde e doença, a educação popular em saúde e o conceito das práticas corporais, sugerindo, assim, outras possibilidades de pesquisa à EF, para nesta enfrentar os “reduccionismos” (DIAS, 2009, p. 111), haja vista que seus achados apresentaram as tendências de abordagem empírico-analítica e perfil epistemológico de concepção de ciência causal.

A organização das seções – percurso metodológico; as concepções do social na saúde, em que trata os modelos da epidemiologia com base no social e a teoria da produção social do processo saúde-doença; o breve histórico do processo de caracterização da obesidade como doença e seus condicionamentos sociais, com ênfase nas medidas corporais e a criação de novos mercados e na complexidade do fenômeno da obesidade; a análise do processo de construção das produções científicas (níveis metodológico, técnico, epistemológico, teórico – no qual trata, além de outras, a questão dos conceitos e ações privilegiadas pela EF) –; a disposição e a discussão dos teóricos (em geral, os estudiosos da EF são chamados nas seções que fazem a relação com esse campo, por meio do corpo e das produções científicas, bem como aciona teóricos de diferentes campos); a exposição das palavras-chave (obesidade; práticas corporais; epistemologia; epidemiologia crítica; saúde coletiva); tudo isso pressupõe como objeto, a obesidade.

Os ditos e os parafraaseamentos até aqui expostos, parecem pressupor e/ou subentender (ORLANDI, 2013) uma tentativa de transferência de problemas que ocorrem em um campo (no caso, da saúde), com suas lógicas de pesquisa, com seus conflitos, para o campo da EF. “Segundo Matiello Júnior *et al.* (2008), a lógica dos fatores de risco que é hegemônica nas investigações epidemiológicas do campo da Saúde, também predomina na Educação Física quando a problemática é saúde” (DIAS, 2009, p. 99). O texto de Dias (2009) sinaliza que problemas encontrados em pesquisas na EF estão em disputa no campo da saúde; indica que algumas pesquisas trazem discussões dos condicionantes sociais à prática da atividade física, mas finalizam com a incorporação funcional da atividade física à saúde. Esses discursos

textuais, podem representar, em um primeiro momento, a formação de *habitus* de pesquisa, que foi importado ao campo EF.

É importante lembrar que, em sua historicidade, o campo da EF recebeu influência do campo médico/da saúde (CASTELLANI FILHO, 2013; AZEVEDO, 2013; entre outros), que o balizava cientificamente. O corpo de conhecimentos da EF, portanto, teve uma longa convivência com essa matriz científica, com determinadas temáticas, com sua lógica de pesquisa e práticas de conhecer, inclusive fazendo veicular e operar conceitos no campo da EF, como o de atividade física, que é afim às pesquisas que dialogam com as ciências biológicas e exatas (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010).

Entretanto, no campo da EF, essa matriz passou a coexistir com outros referenciais, haja vista a dinâmica específica, o próprio processo de desenvolvimento do campo da EF, que passa a emergenciar a necessidade de outras relações, ao mesmo tempo que, nesse movimento, traduz os limites dos campos com os quais se relaciona, repensando e redefinindo suas relações e fronteiras. Tanto é que o texto de Dias (2009), como agente do campo da EF, argui a presença do social, que considera alcançar o biológico, para as pesquisas em EF, nesse caso, para dialogar com a saúde e com temática do mundo social que atravessa a EF e suas relações. Daí o texto avança no conceito de práticas corporais, como “uma maneira de se diferenciar na discussão, inclusive sobre a saúde” (DIAS, 2009, p. 110).

O desconforto anunciado no texto de Dias (2009), sobre o alheamento dos condicionantes sociais nas pesquisas da pós-graduação em EF que estudaram a obesidade, acaba recuperando um dualismo histórico que vem reverberando no campo da EF, quanto à divisão entre biológico e sociocultural, que se analisa como uma expressão da herança da cultura disciplinar racional científica, a qual procura definir os campos em seus limites. Quer dizer, a lógica da ideia de razão e de cientificismo, que classifica e hierarquiza os campos em graus de cientificidade, contribui, ainda, com sua visão disciplinar, à compartimentalização e à alocação de temáticas e de problemáticas do mundo social em determinados campos, envidando a estas, lógicas específicas de serem conhecidas e explicadas.

O dualismo entre sociocultural e biológico que recai no campo da EF e que é retomado no texto de Dias (2009), indica que ora ou outra, em maior ou menor grau, o campo precisa se justificar nessa ou naquela relação, referenciando-se no que

separa e não no que une, como uma resposta prática possível à situação imposta pela cultura disciplinar, hierárquica, classificatória do ideal de razão e de cientificismo.

Porém, analisa-se que essa visão não se sustenta completamente, pois o próprio texto de Dias (2009) não apenas recobra a necessidade de a EF dialogar com diferentes dimensões para tratar o objeto, mas ativa referencial específico das práticas corporais.

Em uma passagem discursiva escrita, o texto de Dias (2009) fala sobre o modelo técnico de pesquisa, referenciando que “a técnica é um elemento, dentre outros tantos, para a compreensão da complexidade do objeto de estudo, no entanto, o que se vê neste campo é a utilização deste elemento como critério interno mais importante de cientificidade” (DIAS, 2009, p. 72). Também aponta:

a importância da técnica em algumas áreas da Educação Física, como por exemplo, em pesquisas com atletas de alto rendimento, nas quais a técnica, a estatística e os equipamentos de tecnologia de ponta são relevantes, desde o treinamento até a competição (DIAS, 2009, p. 72).

Analisa-se que o texto compreende um modelo técnico de pesquisa que vem ocorrendo em alguns estudos da EF, relacionados a determinados campos, que privilegiam a quantificação e o aspecto clínico, o que para o texto pode ser relevante em certas pesquisas (e relações) na EF. No entanto, o texto também critica esse modelo como critério principal de cientificidade nas pesquisas em EF que estudam a obesidade, pois se infere que ele acaba por desconsiderar o social, o qual abarca o biológico.

A cultura disciplinar racional científica, que organiza os campos ciência e não ciência, implica nas lógicas de pesquisa e nas práticas de conhecer, dos diversos campos. Por essa lógica, espera-se que determinadas temáticas, geralmente sejam associadas a certos campos e possam ser analisadas por métodos e conceituais específicos, em atendimento a essas lógicas e práticas de conhecer.

Ocorre que o texto, ainda que não negue a importância dessa técnica em algumas áreas da EF (em especial quando tendenciam a algumas relações intercampos), acaba pressupondo que, em certo grau, ela não dá conta da totalidade e da realidade de determinados objetos nas pesquisas em EF e em algumas de suas relações intercampos, mas também pressupõe uma visão e uso prejudicados de técnica, reiterando e/ou apresentando tensões na EF.

Os ditos e pressupostos do texto de Dias (2009) apresentam a pressão da cultura disciplinar, cientificista, que segrega as temáticas do mundo social em campos específicos, com suas lógicas específicas e práticas de conhecer circunscritas, fragmenta os campos, bem como prejudica os sentidos de categorias, pois a técnica é produção humana. Na EF, esse processo dificulta a saída de uma discussão entre ciências biológicas/da saúde e ciências humanas e sociais, que, ora ou outra, em diferentes graus, é questionada nas diversas práticas, como na prática de produção/produto de Dias (2009), que reclama a presença do social, o qual diz alcançar o biológico.

A focalização na discussão segregativa, traz como efeitos: prejuízos nos sentidos das categorias, como na técnica, que o texto de Dias (2009), não nega a importância desse modelo de pesquisa em algumas áreas da EF, bem como não demonstra desqualificá-la nos estudos, apenas dizendo que não pode ser o critério mais importante de cientificidade; gera diferentes considerações relacionais de EF, pois se, para o texto de Dias (2009), torna-se importante resgatar o social, que diz alcançar o biológico, bem como ativa o conceito de práticas corporais (e não de atividade física, por exemplo), como forma de se diferenciar na discussão, não se pode dizer que essas considerações sejam consenso na EF, fazendo com que os agentes e o campo passem a se justificar nessa ou naquela relação (conceitual, teórica, metodológica).

Então, apesar de não serem ditas explicitamente no texto de Dias (2009), as categorias emergentes são subentendidas discursivamente, como se interpreta em Orlandi (2013), pois nos dizeres supramencionados, as diferentes considerações relacionais, o dano ao sentido da técnica, apresentam-se no contexto, ou seja, aqueles dizeres textuais sugerem uma formação que ainda mostra as dualizações entre o biológico e o social e um modelo técnico de pesquisa específico para algumas áreas da EF, o que se analisa como prejuízo à maneira de compreender, de apreciar, de conhecer os objetos e à forma de intervir com o corpo de conhecimentos do campo da EF.

Mas, nesse processo, o texto de Dias (2009) aciona o conceito de práticas corporais. Analisa-se esta como uma forma de existência dialógica da EF que considere essa especificidade, de distinção discursiva com outro campo (e assunção epistêmica no campo) e com temática que transita na EF e na saúde.

Com essa estratégia dialógico-relacional, utilizada pelo texto, permite compreender o potencial existencial e relacional das práticas corporais, fundamental à propositura discursiva teórico-metodológica e argumentativa do texto, bem como aciona ativamente o campo da EF, nessa categoria identificadora, ao diálogo com o campo da saúde, para uma atividade científica singular, que possa promover o encontro dialógico possível entre o social e o biológico, na recuperação das diferentes dimensões para o trato com objeto do mundo social.

Nesse processo, o texto de Dias (2009) acaba problematizando os limites denotados pela cultura disciplinar, a qual insiste em separar os campos e neles, alocar as temáticas do mundo social. O texto, produzido por agente da EF e em atendimento a este campo, sob determinadas condições de produção, mostra que há possibilidades de diálogo intercampos para pensar, com outras lógicas e práticas de conhecer, os diversos objetos.

Considera-se esta como uma ação contributiva do campo da EF aos outros campos, pois nesse processo e em certa medida, acaba inquirindo os formatos limítrofes da cultura disciplinar e sua aparente segurança de lógica e de produção do conhecimento, especialmente em campos cujas matrizes teóricas, lógicas de pesquisa e práticas de conhecer, tipo e grau relacional (com determinada temática e com outros campos), nem sempre estabelecem diálogos.

As pressões externas, portanto, não demonstram ser determinísticas, pois isso se configuraria como imutabilidade, nem um atestado de heteronomia completa do campo, o que identificaria a total invasão, controle e anulação das mediações possíveis dos agentes e do campo. Se assim fosse, possivelmente o texto de Dias (2009) não apresentaria os incômodos apreciados e as possibilidades responsivas do campo diante das pressões externas.

Dito isso, analisa-se que, apesar da força das pressões externas, da cultura disciplinar, estas não conseguem murar em definitivo e fixar perenemente as fronteiras do campo, pois, este, ora ou outra, reorganiza essas fronteiras, os limites, nas suas possibilidades existenciais e relacionais dialógicas. O texto de Dias (2009) faz pensar na necessidade de avançar na realidade da formação em EF, a qual dê conta de discutir as problemáticas analisadas e contribuir para superá-las (nas especificidades potenciais do campo), reverberando em suas práticas de produção e profissional.

A dissertação de Pereira (2010), intitulada “Um olhar sobre a complexidade da escalada na educação física, na perspectiva de Edgar Morin”, foi apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em EF da USJT, à linha de pesquisa “bases psicológicas e pedagógicas da EF e do Esporte”⁶².

Seu *lattes*, atualizado até 2020, informa, além do mestrado, sua graduação em licenciatura em EF e seu doutorado em Educação, bem como professor universitário em estudos sobre práticas corporais de aventura, coordenador do Grupo de Estudos em Esportes de Aventura e membro participante do Grupo de Estudos em Filosofia da Educação. Destaca sua relação com os esportes de aventura, desenvolvendo essas atividades em diferentes espaços educacionais, desde a década de 90, informando ser “Pioneiro na aplicação de escalada como conteúdo da educação física escolar. Tem se dedicado ao estudo e pesquisa das atividades de aventura na educação”⁶³.

No *lattes*⁶⁴ de sua orientadora, a Prof.^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo, há registro da participação de Pereira em dois projetos de pesquisa por ela coordenados, sendo: “Educação Física Escolar” (1997-2010) – busca a compreensão de diversos temas da área no âmbito escolar; e sobre Formação e Atuação do Professor de Educação Física no estado de São Paulo (2009-2011) – formado por subprojetos, alicerçados na formação e na atuação do professor de EF na escola. O coorientador da dissertação de Pereira foi o Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, orientador de doutoramento da Prof.^a Dr.^a Vilma Lení Nista-Piccolo. Moreira atua em temas como “corporeidade, desporto, EF escolar, formação profissional e pedagogia do movimento”, com base epistemológica fenomenológica (especialmente, Maurice Merleau-Ponty) e as teorias da complexidade (em especial, Edgar Morin), conforme consta em seu *lattes*⁶⁵.

A fenomenologia foi base epistemológica do estudo de doutoramento de Nista-Piccolo, intitulado “Análise Fenomenológica da Percepção do Ritmo da Criança em Movimento”. Nista-Piccolo estuda “cotidiano escolar, formação docente, educação voltada à saúde, EF escolar, ginástica e inteligência corporal cinestésica”, como informa seu *lattes*.

A base teórica da complexidade de Morin e o estudo das inteligências múltiplas foram relevantes à pesquisa de Pereira (2010), que traz sua experiência (pessoal e

⁶² A linha, conforme descrita, não consta na página de apresentação da área de concentração e das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em EF da USJT. Disponível em: <https://www.usjt.br/pgedf/estrutura/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa.php> Acesso em: mar. 2022.

⁶³ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8929474503522796> Acesso em: fev. 2020.

⁶⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7144740286058457> Acesso em: fev. 2020.

⁶⁵ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5798244047692726> Acesso em: fev. 2020.

profissional, em diferentes espaços educacionais) com a prática da escalada, para o meio acadêmico, sob trato científico. “Foi essa religação do conhecimento através do corpo em movimento, que senti na prática da escalada e que me impulsionou a essa pesquisa” (PEREIRA, 2010, p. 11), partindo da prática da escalada escolar. “Essa pesquisa nasceu das inquietações do pesquisador sobre sua condição singular de professor de escalada escolar” (PEREIRA, 2010, p. 115).

Ainda que o texto de Pereira (2010) não diga o problema, nem o objeto, este é pressuposto (ORLANDI, 2013) na escalada, a partir do dito no objetivo “compreender a complexidade da escalada numa perspectiva do pensamento de Edgar Morin” (PEREIRA, 2010, p. 18), bem como nos ditos na disposição das seções: a escalada (escalar para conhecer o mundo e a si mesmo, resolver problemas, recompor, respeitar, fruir); o momento empírico (cenário da pesquisa, subjetividades individuais, subjetividades sociais) (PEREIRA, 2010).

O estudo apresenta, então, um primeiro momento, destinado a descrever e a informar sobre a escalada, no interior da teoria da complexidade. Em um segundo momento, intervém pedagogicamente com a escalada, utilizando a epistemologia qualitativa de González Rey, para compreender acerca da complexidade da escalada com os estudantes (PEREIRA, 2010).

O excerto evidencia a vivência, a experiência, a prática como impulsionadoras da pesquisa e da intervenção profissional em EF. Compreende-se que a utilização da teoria da complexidade de Morin, expressa como fundamentação teórica para tecer o conhecimento sobre a escalada e, pela qual, o texto elabore críticas a problemáticas históricas no campo da EF, nas práticas corporais esportivas, nos limites do modelo cartesiano, é em certa medida, influenciada pelas redes de relações socioacadêmicas (BRASIL, M. R., 2018), as quais possuem tradição nesses estudos.

Mas, esse capital da experiência, familiar a esse agente, é conduzido a se relacionar com o capital científico – o que identifica outras maneiras de reconhecimento e de legitimidade, tendo em vista que a tradição da mediação na EF é da intervenção, do corpo, da prática, que é uma forma de legitimidade⁶⁶ –, dialogando com teoria e método intercampos. Também vai dialogar com o capital escolar, no desenvolvimento de prática corporal esportiva específica.

⁶⁶ Em “coisas ditas”, Bourdieu (2004a) analisa o conhecimento pelo corpo.

Entretanto, nem sempre os diálogos intercampos, garantem um encontro necessariamente horizontal, tendo em vista que alguns campos operam com lógicas fronteiriças muito cerradas. Segundo o texto, “A escolha por essa escola ocorreu porque atuo nesta instituição desde o ano 2000 com uma proposta extracurricular de escalada” (PEREIRA, 2010, p. 82), permitindo interpretar a presença de arbitrariedades envidadas à prática corporal específica e ao próprio campo da EF.

Extracurriculariza-se uma prática corporal específica não apenas da rotina escolar⁶⁷, mas a abstrai, em certa medida, da própria EF, que, com seu corpo de conhecimentos, integra legalmente o currículo escolar e permite compreender essa e outras práticas corporais, a partir de uma leitura de campo.

Além disso, essa situação pode reforçar estigmatização às práticas corporais e ao próprio campo, pois como a EF lida com a prática, com o corpo, como fundamentais, estes acabam sendo vistos como contidos em si mesmos e, destituídos de potencialidade dialógica séria, legítima, de prestígio, quando comparados ao reconhecimento e à legitimidade de outras disciplinas ou campos considerados científicos. Atribui-se impostura ao campo.

No processo de descolamento entre prática e saber, no qual a prática é revestida significativamente como um saber menor, ou mesmo quando há centralidade em prática corporal específica (endogenia), pode-se obstaculizar a observação de processos arbitrários direcionados à EF, à prática e às práticas corporais, além de dificultar posicionamentos a encontros mais horizontais e potenciais.

Isso não significa que não se possa tratar uma prática corporal específica, ela carrega as marcas do campo, porém nesse processo é importante a observância do diálogo intracampo, que pode oferecer condições potentes para esse elemento familiar, para sua distinção ativa nos diálogos intercampos, para permitir um encontro mais horizontal entre a EF e as outras disciplinas e campos científicos, considerando ainda que o texto de Pereira (2010) demonstra a prática como fundamental na EF.

Os ditos conclusivos do texto de Pereira (2010) também destacam sua condição singular, como professor de escalada escolar. Quer dizer, identifica-se na prática corporal específica, que necessariamente no campo, o qual demonstra estar associado mais aos limites posicionais de tal prática.

⁶⁷ Embora se compreenda que nem sempre as condições objetivas, materiais, destinadas ao ensino e aprendizagem da temática, sejam suficientemente satisfatórias para tal.

Ainda, o texto recupera o aspecto tradicional e a presença do paradigma cartesiano na EF, propondo a esta outros horizontes teóricos, de religação dos conhecimentos. “Certo apenas tenho que a visão de mundo ao qual me inseria compreendia o conhecimento de forma fragmentada e compartimentada que pouco interligava o vivido e o conhecido” (PEREIRA, 2010, p. 08). “Reconheci, mais tarde, que meu conhecimento sobre a escalada não se encerrava na própria atividade, ia além das fronteiras dessa modalidade esportiva” (PEREIRA, 2010, p. 10). “Foi essa religação do conhecimento através do corpo em movimento, que senti na prática da escalada e que me impulsionou a essa pesquisa” (PEREIRA, 2010, p. 11). Compreende-se que o texto manifesta problemáticas no campo, que persistem, mas também incomodam e se vislumbram possibilidades de avanço.

Com os ditos e as análises até aqui realizados, não há dizeres sobre formação, nem sobre intervenção (não são categorias explícitas no texto), mas estes são emergenciados. Veja que os discursos escritos assinalam mais a relação com a prática da escalada (endogenia em prática corporal específica) – identifica sua condição singular como professor de escalada escolar –, que necessariamente com a evidência do campo, o qual é apresentado em seu aspecto tradicional e cartesiano, e extracurricularizado. Inclusive, a própria categoria conhecimento se faz pressuposta – que está na instância dos ditos (ORLANDI, 2013) – na escalada, em como aprecia essa prática corporal, a qual, através do corpo em movimento, consegue religar o conhecimento – embasamento teórico da complexidade moriniana, que contribui à reflexão das problemáticas da EF.

As questões da formação, da prática profissional, do acesso e da produção dos conhecimentos da EF aí estão inscritas. Essas questões indiciam certo prejuízo a uma leitura ampla de campo, alargada e potencial das práticas corporais na EF, inclusive para os diálogos intercampos. Implicam no processo de não reconhecimento, de não identificação dos agentes com o campo – que ainda prejudica o processo de legitimidade, já que por esta, os agentes também respondem. E podem favorecer à manutenção de visão de prática como circunscrita em si mesma, que pouco articula e/ou dialoga com determinados espaços educativos, os quais integra.

Esse processo pode gerar, como efeito, a atribuição de certo estado de penumbra ao campo, à heteronomia formativa e interventiva, permitindo forte pressão externa, que arbitre sentidos formativos, interventivos e no processo de construção e

de produção do conhecimento, em pouca consideração àqueles potenciais do campo, alcançando as práticas corporais.

Por outro lado, o texto de Pereira (2010) visibiliza a prática. Esta se manifesta em prática corporal específica, a qual, plantada na concreticidade da prática do agente, tornou-se condição estratégica dialógico-relacional. Analisa-se que a prática expressa na prática corporal específica (experiência pessoal e profissional do agente com a escalada, em diferentes ambientes educativos) demonstra sentido vívido, sócio e com potencial para o diálogo com a ciência e com os diferentes campos. Nesse sentido, infere-se que a prática é subentendida – não se vincula necessariamente aos ditos, mas ao contexto (ORLANDI, 2013) – como qualidade, potencial, de lógica técnico-simbólica ou simbólico-técnica, identificadora do campo.

Assim, recuperam-se as análises de Soares (2010, p. 26) quanto às origens da EF, constituída pelos “movimentos populares advindos do circo, do teatro e da dança, das manifestações corpóreas de rua” – práticas que vão balizar o campo. E Pintor (1995, p. 45) é acionado, pelo destaque que faz ao dizer que anterior à formação de um curso específico de EF, “as pessoas que se envolviam no ensino desta matéria eram militares, com formação precária, ou civis que o faziam por aptidão física, tradição cultural ou interesse pessoal”.

Quer dizer, no campo que se institucionaliza, na sua invenção, a EF parece não ter perdido essa tradição ancestral do trato com a prática na especificidade das denominadas práticas corporais, o que pode se considerar um diferencial da EF, tendo contribuído, em certa medida, a sua sobrevivência na academia, pois essa distinção assentada na prática dos denominados práticos (PINTOR, 1995), com os diversos movimentos corpóreos (SOARES, 2010), de linhagem não acadêmica, diferia da prática científica, garantida, inicialmente, pelas ciências médicas, biológicas e da saúde, bem como da prática “pedagógica” adotada por médicos e militares.

Ocorre que na invenção da EF, emergia-se esta como campo, a qual precisou assumir a responsabilidade de compreender e de explicar sua prática e as práticas corporais, a partir de uma leitura de campo.

Betti (1996) faz compreender a EF como instrumentalizada e responsiva a uma tradição com as práticas corporais, tarefa essa deixada para o campo e seus agentes, e não para a sociedade e outros campos. E ainda que a lógica acadêmico-cientificista contribua para uma visão prejudicada de prática e das práticas corporais, o campo e seus agentes dialogaram com a ciência e realizaram avanços quanto a uma leitura

ressignificada da prática e das práticas corporais (BETTI, 1996; COLETIVO DE AUTORES, 1992; entre outros).

Assim, pode-se analisar que o texto de Pereira (2010) ativa as questões da formação, da prática profissional, da produção do conhecimento. Essas questões expressam a dificuldade do reconhecimento do agente na EF, prejudica a apreciação de arbitrariedades envidadas ao campo, à prática, às práticas corporais e a articulação desses referenciais com um projeto alargado de EF. Por outro lado, ativa a prática expressa na concreticidade sógnica e potencial das práticas corporais, para dialogar vividamente com a ciência e com os diferentes campos, teorias, conceitos, metodologias.

Com a escalada, apresentada em seus termos específicos, que a identificam e que possuem significado para o agente, foi possível, em um programa *stricto sensu* na EF (onde o estudo se vincula e é desenvolvido responsivamente), não simplesmente colocar em relação uma expressão das ciências humanas e sociais e outra da psicologia (em especial, histórico-cultural), mas permitir um diálogo acadêmico-científico possível, produzindo conhecimento.

Em suma, os recortes discursivos do texto de Pereira (2010) são contributivos para pensar na necessidade de fortalecer um projeto de formação em EF (bem como, de intervenção) amplo, de campo, que invista e reconheça o potencial da prática e das práticas corporais, como elementos constituintes, identificadores, diferenciadores, potenciais do campo da EF e fundamentais ao diálogo com outros campos.

A dissertação de Costa (2014) “Corpo, linguagem e educação física: o limite culturalista sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil” foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha “Educação Física, Corpo e Movimento Humano” e área de concentração “Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física”⁶⁸.

O *lattes*⁶⁹ de Costa, atualizado até 2015, informa sua graduação e mestrado em EF, sua experiência na EF (trabalhos de monitoria e pesquisa no Centro de

⁶⁸ Essa área de concentração estuda os “Fundamentos sócio-filosóficos para a análise dos processos sociais contemporâneos relacionados com a cultura corporal de movimento, bem como, para formulações teórico-conceituais relativas à educação física, ao corpo e ao movimento humano”. Disponível em: <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-linha-de-pesquisa?id=321> Acesso em: mar. 2022.

⁶⁹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3694660843581131> Acesso em: mar. 2020.

Educação Física e Desportos da UFES), com ênfase nas temáticas “EF escolar e epistemologia da EF”. Apresenta, ainda, sua relação formativo-acadêmica com o Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida, seu orientador na graduação (Trabalho de Conclusão de Curso) e no mestrado (dissertação), além do vínculo com o Projeto de Pesquisa coordenado por ele, “Educação Física, Corpo e Filosofia” (2011-atual).

No *lattes*⁷⁰ de Almeida, observa-se a participação de Costa em outros Projetos de Pesquisa, sendo: “O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em periódicos da Educação Física brasileira” (2013-2018) e “Educação do corpo em diferentes instituições, artefatos midiáticos e práticas culturais” (2012-2015). Almeida tem estudos nas áreas da Educação e EF, com ênfase nas temáticas “EF escolar e epistemologia da EF”.

A justificativa do texto de Costa (2014) pode ser subentendida a partir da interpretação da denominada “virada culturalista”, que implicou em desdobramentos à EF, pela “ampliação da noção de corpo” (COSTA, 2014, p. 09). Para tal, realiza delineamentos da temática do corpo, em especial na situação da “virada cultural” e do “limite culturalista”, pelos teóricos da EF – e, conseqüentemente, suas aproximações conceituais, teóricas, epistêmicas – e, utiliza a filosofia do corpo em José Nuno Gil, apresentando os impactos no campo da EF, especificamente na relação triádica corpo-conhecimento-linguagem (COSTA, 2014).

Intuito deste trabalho é operar com a temática do corpo, tendo como “pano de fundo” a filosofia (do corpo) de José Nuno Gil, com o fim de contribuir, no campo da educação física, com a interpretação do “dilema da virada cultural” dos professores Mauro Betti (2006, 2007a, 2007b) e Gomes-Da-Silva, e ainda de Betti (2005) e Sant’ Agostino (COSTA, 2014, p. 09).

Não é dita, mas é subentendida a aproximação entre a temática utilizada na dissertação de Costa e a descrição do Projeto de Pesquisa “Educação Física, Corpo e Filosofia”, pois este se constitui em:

Pesquisa teórica que investiga as relações entre corpo e filosofia, extraindo implicações dessa relação para a educação física escolar. Embora o corpo tenha sido relegado ao segundo plano no discurso filosófico da modernidade, podemos identificar autores ou perspectivas teóricas que, na contramão dessa tendência, conferiram a ele outro estatuto ou dignidade ontológicos. O caso mais paradigmático, no século XX, é o da fenomenologia de Merleau-Ponty, mas podemos observar, em filósofos como Nietzsche, Adorno, Gil, Lyotard, Deleuze etc., um interesse pelo corpo naquilo que ele precede, por

⁷⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3827408926506567> Acesso em: mar. 2020.

assim dizer, à razão e à linguagem (ou seja, nos afetos, nos desejos, no sensível, na mimesis etc.)⁷¹.

Também pode ser subentendida a influência dos outros Projetos de Pesquisa que Costa integrou e que tiveram como coordenador o Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida, seu orientador na dissertação.

Interpreta-se que esse processo formativo, o qual incluiu o ensino, a monitoria, os estudos e as pesquisas desenvolvidas, em projetos específicos, orientou e influenciou a prática de pesquisa – e o produto assim produzido – realizado na dissertação de Costa, ou seja, sua experiência acadêmico-científica pode explicar aquilo que Bourdieu (2011) desenvolve em razões práticas. Não se operam com as práticas em si e por si, mas com uma atividade prática relacional entre as posições, *habitus* e as ações. O capital simbólico acadêmico-científico vai se estruturando e contribuindo para posicionar o agente na estrutura do campo da EF na academia e, concomitantemente vai se adquirindo a incorporação dessas estruturas, o que favorece para organizar a percepção e as respostas a determinadas situações, denotando uma “lógica” de movimento, que em diálogo com Bourdieu (2011), pode-se interpretar que não é da lógica lógica, mas da lógica prática.

A dissertação de Costa (2014) não diz o objetivo, nem o problema. Diz que a temática do estudo é o corpo e que o “trabalho se alinha com a tese de que esse novo olhar sobre o corpo (em que ele é também produtor de conhecimento) poderia nos ajudar a compreender melhor o conhecimento que produzimos” (COSTA, 2014, p. 12).

A disposição das seções e suas discussões são delineadas na introdução – “sobre o conhecer do corpo: breve recuo histórico; um pouco sobre José Gil e nosso caminho metodológico” (COSTA, 2014). As demais seções estão dispostas em: “o corpo, a educação física e o ‘limite culturalista’; sobre a filosofia de Gil: a busca pela desestratificação do corpo; o corpo intensivo e a linguagem encarnada: implicações para o campo da educação física” (COSTA, 2014).

Na conclusão, o texto de Costa (2014) recupera a filosofia do corpo em Gil, o conceito de corpo encarnado em Denise Najmanovich, que se somam às reflexões dos teóricos do campo da EF, dizendo especificamente sobre estes:

O que esses autores têm em seu horizonte é uma educação física menos preocupada com a repetição e mais interessada na experimentação. Por isso,

⁷¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3694660843581131> Acesso em: mar. 2020.

cada um deles lançará mão das mais distintas bases teóricas a fim de orientar a busca por esse outro modelo de corpo, a fim de que essa paisagem conceitual possa, na sequência, refletir-se nas práticas corporais (COSTA, 2014, p. 73).

Nosso intuito, com este trabalho, foi seguir caminho semelhante: apresentar mais um caminho para a construção de uma educação física pautada também em práticas de uma experimentação corporal mais intensa e que não esteja embasada na concepção já enraizada nesse campo. Assim, a paisagem conceitual fornecida por Gil nos impede de cair no construcionismo radical que se apresenta no limite culturalista. Limite este que insiste na presença do corpo (COSTA, 2014, p. 74).

A partir dos ditos e subentendidos (ORLANDI, 2013), o texto de Costa (2014) retoma um objeto familiar ao campo da EF, o corpo, a partir daquilo que foi produzido pelo campo (visibilidade do campo e de seus agentes), em especial, mas não somente, quando impactado pela virada culturalista, pelo conceito de cultura, que gera ao e com o campo “um movimento de ampliação da noção de corpo” (COSTA, 2014, p. 09), bem como, limites.

Portanto, é com elemento familiar da EF, o corpo, em seu movimento no campo, que o texto vislumbra a possibilidade e o coloca em encontro com a filosofia do corpo em Gil – importa lembrar também a articulação com as redes de relações socioacadêmicas (BRASIL, M. R., 2018). É nessa estratégia dialógico-relacional, que o texto de Costa (2014) recobra a paisagem analítico-discursiva do corpo na EF, para chamar a filosofia do corpo em Gil, que se soma ao debate.

O texto apresenta as condições impostas pela lógica racional e pela linguagem, quanto às questões afeitas ao corpo (e à EF), apontando o subjugo deste às ciências tradicionais, à mente, à soberania do sujeito racional e a uma noção de linguagem, impregnada pela cultura, que pretende ser explicativa do corpo.

Ao mesmo tempo, mostra, analiticamente, toda uma produção e histórico de relações da EF, dos agentes do campo, que respondem a essas pressões, delineando possibilidades dialógicas, às quais é adicionada a proposição textual de Costa (2014) de um corpo experiência intensiva, encarnado, de um corpo que essa noção de linguagem não consegue discursar e/ou explicar.

O texto de Costa (2014) destaca que o debate sobre a cultura na EF, no final dos anos 1980, contribui à virada cultural no campo e, com esta, a ampliação da noção de corpo. O corpo biológico, natural, pautado no conceito de atividade física vai sendo reelaborado e conduzido a dialogar com outros conhecimentos, advindos das ciências humanas, sociais e pedagógicas e com o conceito de cultura corporal de movimento

(COSTA, 2014). “Desnaturalizamos’ o corpo de sua condição biológica. Sensibilizamo-nos por toda a gama de elementos culturais que também fazem parte do movimento humano” (Ibid., p. 09).

Agora o corpo estaria tão vinculado à cultura “que o acesso a ele só se daria por meio da linguagem” (COSTA, 2014, p. 10). Daí, o interesse do texto em apresentar um corpo produtor de conhecimento, em experiência intensiva e encarnado, que com

A perspectiva de Gil nos permite indicar um caminho que, como indicam Feinsterseifer e Pich (2012), nos permite explorar os limites da linguagem e sua relação com o “sem sentido” do corpo sem que para isso se abra mão da sua racionalidade (linguagem) (COSTA, 2014, p. 73).

Os recortes discursivos textuais em Costa (2014) demonstram que a EF, seus elementos familiares e seus agentes, ainda que tensionados (nos limites do campo) pelas pressões da lógica racional científica, conseguem avistar outras possibilidades dialógicas com a ciência, em processos de aproximação, apreciação e de mediação-produção, dinamizando as relações. Se não fosse assim, o corpo, no campo da EF, ainda poderia se encontrar circunscrito a uma fixidez histórica, às forças iniciais que se estabeleceram no campo ou, adiante, em face da supervalorização da cultura, da linguagem, da consciência, da razão.

Mas, tantas foram e são as relações, que o campo e o corpo na EF, nessa dinâmica processual relacional, atuam complexificadamente para o diálogo. Tanto é que o texto de Costa (2014) apresenta o corpo como produtor de conhecimento, em experiência intensiva, encarnado, pressupondo o corpo na EF, para além de substratos e de camadas, de assenhoreado pela consciência.

Nesse sentido, apesar de não serem ditas explicitamente, as categorias formação e intervenção aí se inscrevem, pois no discurso escrito sobre corpo na EF, subentende-se a emergência de uma formação, no compromisso de uma intervenção, que considere o corpo não mais determinado em substratos, subjugado à consciência e, conseqüentemente, assenhoreado à supremacia idealística de um destes, que projetos prejudicados de EF, de corpo, reavivam.

No texto de Costa (2014), o conhecimento aparece tanto na relação corpo-conhecimento-linguagem, quanto dito na “tese de que esse novo olhar sobre o corpo (em que ele é também produtor de conhecimento) poderia nos ajudar a compreender melhor o conhecimento que produzimos” (COSTA, 2014, p. 12).

Ao seguir com as etapas operacionais da análise do discurso (ORLANDI, 2013) escrito, o excerto não diz sobre quem ou o que legitimaria esse conhecimento, mas essa categoria aparece entremeadada às categorias corpo e linguagem.

Assim, nas entrelinhas, pode-se dizer que o conhecimento é legitimado na mediação relacional entre corpo e linguagem. Outra maneira de dizer o mesmo, consiste na preocupação em reeditar resignificativamente uma perspectiva de conhecimento, que considere o corpo ativo (produtor de conhecimento), a tal ponto que não apenas consiga confrontar a supremacia de uma linguagem que, na lógica racional, baste-se para dar existência ao corpo, mas para apresentar seus limites, a partir de um corpo, que se infere, como reconhecido em suas múltiplas dimensões.

Das formações discursivas delineadas “no jogo de sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 78) produzidos analítica e significativamente, observam-se os efeitos de sentidos gerados no “material simbólico, de cuja formulação, o analista partiu” (Ibidem).

O texto de Costa (2014) recupera as práticas de pesquisa dos agentes da EF, quanto às situações afeitas ao corpo, em especial em relação à chamada “virada culturalista”. A ampliação da noção de corpo, decorrente desse processo, apresentou os avanços de pensar o corpo não somente na sua dimensão natural, mas na sua dimensão cultural. No entanto, a cultura, a linguagem, a consciência, a razão, não poderiam ser as únicas maneiras de acessar o corpo, o qual é analisado como produtor de conhecimento.

Nesse debate, o texto de Costa (2014) aciona e põe em relação a filosofia do corpo em Gil e o conceito de corpo encarnado em Denise Najmanovich (bioquímica, de formação inicial, metodóloga, epistemóloga)⁷², para se somarem às discussões no campo. As reflexões de Gil

se somam, assim, às de outros autores no campo da educação física (Edson Manoel, Elenor Kunz, Felipe Almeida, Mauro Betti, Paulo Feinsterseifer, Santiago Pich, Valter Bracht), que comungavam da mesma preocupação: a cultura como único fio orientador das práticas corporais (COSTA, 2014, p. 73).

Além da filosofia de Gil se constituir em base teórica presente na tradição dos estudos (que relacionam corpo e filosofia) das redes de relações socioacadêmicas de Costa (2014), é a situação desse corpo na EF, na discussão da “virada culturalista”

72

Disponível

<https://www.dropbox.com/s/bffdjhvaabzr17c/Curriculum%20atualizado%202020.doc?dl=0>
em: ago. 2021 ou: https://denisenajmanovich.com.ar/?page_id=11 Acesso em: ago. 2021.

em:
Acesso

no campo, que ativa relacionalmente (esses) diferentes campos, vislumbrando a possibilidade dialógica com o objeto, para juntos, analisá-lo cientificamente e produzir conhecimento sobre ele, em programa *stricto sensu* na EF – quer dizer, teoria e conceito saem de seus campos para se encontrar com a temática corpo na EF.

As reflexões de Gil, portanto, são mobilizadas pelo corpo na EF, ou seja, são acionadas para dialogar com os debates sobre corpo já em curso e em certo estágio de argumentação na EF, situação essa considerada contributiva, pois se permite não apenas visibilidade ao campo e a seus agentes, mas a possibilidade de observação de relações intra e intercampo, no sentido de que no recobrimento da dinâmica do objeto na EF, possam ser apreciados os avanços, os limites, as diferentes práticas de pesquisa e as análises já produzidas pelo campo, enfim, um conjunto de elementos, que possam dar condições aos agentes de observarem com argumentos corrigidos, retificados pelo campo, as inter-relações.

Nessas e com essas condições, analisa-se que o texto de Costa (2014) confronta uma noção de corpo na EF pensado em substratos e/ou ilusoriamente delimitado por esta ou aquela dimensão, incluindo-se uma linguagem, cultura, consciência, razão e seus códigos, os quais, na lógica racional, acreditam-se suficientes para dar existência ao corpo.

Na diversa produção do campo da EF sobre corpo, à qual se somam as reflexões de Gil, essa linguagem é acareada em seus limites, o corpo experiência intensiva, encarnado é considerado ativamente para o diálogo, anunciando-se outras possibilidades de conhecer: é o conhecimento produzido na mediação relacional alargada entre corpo e linguagem, assim pensados, o que requer, ademais, uma formação, para práticas interventiva e produtiva do conhecimento também alargadas.

Quanto à dissertação de Santos (2014), intitulada “A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa “Estudos sociais e pedagógicos da educação física, esporte e lazer”⁷³, tendo como orientador o Prof. Dr. Lino Castellani Filho, traçou como objetivo:

⁷³ “Investiga questões relacionadas à cultura corporal de movimento no contexto da escola, do esporte, do lazer, e da saúde, tomando como referência teórico-metodológica o campo das Ciências Humanas e Sociais. Seus estudos envolvem aspectos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos,

investigar as políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estabelecendo uma análise crítica sobre seus elementos teórico-metodológicos e suas contribuições para a continuidade da formação dos professores de Educação Física (SANTOS, 2014, p. 17).

Justifica a relevância e a atualidade do tema,

por estar intimamente ligado aos novos referenciais socioeconômicos e políticos postos para os trabalhadores, além de tocar diretamente em um dos projetos do capital vinculados à formação para a empregabilidade, onde a continuidade da formação surge como elemento basilar para justificar e legitimar o processo de naturalização das desigualdades sociais, reforçados pela responsabilização dos indivíduos por sua inserção/exclusão na vida social. É a partir desse enfoque que os professores são convertidos em novos alvos das políticas educacionais, sendo considerados agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações, preparando-as para enfrentarem os novos reordenamentos do mundo do trabalho. Nesse sentido, aposta-se na organização de novos processos de formação inicial e continuada de professores como forma de efetivar as mudanças na preparação da força de trabalho adequada às novas exigências do capital (SANTOS, 2014, p. 17-18).

A temática da dissertação de Santos (2014), políticas de formação continuada, assim como a escolha pela metodologia balizada pelo materialismo histórico-dialético e suas categorias, subentendem aproximação teórico-metodológica com o projeto de pesquisa, no qual foi integrante, sob a coordenação de seu orientador – que desenvolve estudos no campo das políticas de educação, EF, esporte e lazer –, com o título “Políticas de educação física, esporte e lazer” (2000-2011), que descreve:

Trata-se de campo de investigação centrado na análise das políticas (notadamente públicas/governamentais) de educação física, esporte e lazer pautado pela apropriação de referenciais teóricos a partir de abordagens epistemológicas críticas de tradição marxista, explicitadas em linhas de pesquisa pautadas pelos conceitos de "gestão pública", "sociedade civil", "controle social", "movimentos sociais" e "participação popular", no processo de formulação, execução e controle das políticas de educação/educação física, esporte e lazer⁷⁴.

Em Santos (2014), observa-se que sua experiência profissional com a EF, especialmente em ambientes escolares – como professor, integrante de comissões e conselho escolar, coordenador de projetos, entre outros⁷⁵ –, bem como a rede de relações de estudos e pesquisas, parecem se constituir como condições a sua prática

pedagógicos, políticos e de gestão e comunicação”. Disponível em: <http://www.ppggef.unb.br/linhas-de-pesquisa> Acesso em: mar. 2020.

⁷⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9594368005634895> Acesso em: mar. 2020.

⁷⁵ Cf. Lattes de Santos: <http://lattes.cnpq.br/3226909986205553> Acesso em: mar. 2020.

de produção/produto. Essas formações, de longo prazo, vão gerando categorias de percepções específicas de conhecimento e de reconhecimento, sendo que as estratégias e as interações – tomadas de posição – apresentam uma relação entre a posição do agente e as suas disposições (*habitus*) (BOURDIEU, 2008).

O que está subjacente ao facto de se escolher este ou aquele tema de tese ou de se orientar nesta ou naquela direcção da física ou da química, são duas formas de determinação: do lado do agente, a sua trajectória, a sua carreira; do lado do campo, do lado do espaço objectivo, efeitos estruturais que actuam sobre o agente na medida em que está constituído de maneira a ser <<sensível>> a esses efeitos e a contribuir assim ele próprio para o efeito que se exerce sobre si (BOURDIEU, 2008, p. 86).

A disposição das seções – “a constituição das políticas de formação continuada de professores no Brasil; investigação sobre a produção acadêmica em educação física: formação continuada de professores sob análise; a política de formação continuada em rede: retrato de avanços e (des) continuidades” – contribui para o texto de Santos (2014) trazer, em resumo textual, a seguinte constatação:

Os resultados indicam haver uma sintonia entre a política brasileira de formação continuada de professores e as diretrizes internacionais em vigor, cujos discursos deslegitimam o papel da unidade teoria e prática como fonte essencial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo. Com relação à produção do conhecimento em Educação Física constatamos a existência de um polo dominante, amparado pelos pressupostos da epistemologia da prática e da defesa do professor pesquisador/reflexivo. Tal fato nos conduz a reforçar a importância de defender a produção e a divulgação do conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente em Educação Física (SANTOS, 2014, p. 07).

A partir dos ditos, pressupõe-se (ORLANDI, 2013) afinidade com uma formação docente (também em EF) balizada cientificamente, como condição para a instrumentalização necessária da classe trabalhadora fazer frente aos condicionantes do capital. Porém, nesse processo, torna-se fundamental se cercar de pressupostos teórico-metodológicos críticos, tendo em vista que os ditos textuais em Santos (2014) questionam, a partir do materialismo histórico e dialético, pressupostos conceituais, epistêmicos, nas políticas de formação docente, que contribuem para encobrir as contradições existentes no modo de produção capitalista.

Em Bourdieu (2008), anteriormente referenciado, pode-se interpretar que as análises feitas no recorte discursivo do texto de Santos (2014), rememoram sua

trajetória de agente do campo da EF e as redes de relações sociais e acadêmicas, que, incorporadas, contribuem às chances de investimento que faz no conceitual teórico-metodológico, no tema e na prática de produção/produto assim produzida.

Sobre a categoria formação na EF, o texto de Santos (2014) diz:

essa pesquisa procurou analisar a formação continuada de professores de Educação Física, aqui compreendida como elemento que deve compor as políticas públicas de educação implementadas pelo Estado, responsável em orientar os currículos e projetos de formação, de modo a contribuir com a aquisição de conhecimentos acumulados e produzidos historicamente no campo da cultura corporal¹ e áreas afins, constituindo-se, assim, em elemento fundamental para o enriquecimento da formação humana, por ser orientada por uma perspectiva que eleve a formação docente acima dos interesses restritos da sociedade do capital (SANTOS, 2014, p. 15).

E na conclusão, destaca:

Diante disso, defendemos que a formação inicial e continuada de professores não pode ser reduzida a um saber-fazer que não contribui para que os docentes rompam com uma visão imediatista, pragmática e unilateral da realidade. Por isso, nos aliamos aos diversos pesquisadores que demarcam seus estudos a partir do Materialismo Histórico Dialético, para defender uma perspectiva de formação humana e profissional balizada por um processo de enriquecimento pessoal, intelectual, técnico e político-social, que, ao possuir sua origem no trabalho, visa proporcionar a apropriação de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas que contribuam com o processo formativo dos professores, auxiliando-os a desvelar as contradições presentes no modelo capitalista, bem como formar novas atitudes perante a escola, a sociedade e a vida (SANTOS, 2014, p. 222-223).

No dito inicial fica explícita a compreensão de uma formação em EF que trate a cultura corporal, como conhecimento acumulado e produzido historicamente, para uma “[...] formação humana, por ser orientada por uma perspectiva que eleve a formação docente acima dos interesses restritos da sociedade do capital” (SANTOS, 2014, p. 15).

No dito seguinte, não retoma discursivamente, as especificidades do campo e da formação em EF, quanto ao método que se alia, pois nas entrelinhas, essa formação particular é exigida (bem como é dita no excerto discursivo acima recortado) e, nesse sentido, merece apreciação em suas características de campo, para o diálogo.

Dito de outra forma, o método é acionado para pensar as políticas de formação continuada, a qual contribua para enfrentar, com propriedade, os interesses do capital. Nesse processo, a EF, em sua singularidade, é demandada, pois não é isolada das

políticas públicas de formação (como observado no discurso inicial sobre formação continuada em EF). Nesse movimento, interpreta-se a compreensão textual de uma formação em EF que trate a cultura corporal (e não, por exemplo, a atividade física, que está balizada em outros conceituais).

Nesse sentido, as formações discursivas produzidas, apontam às formações ideológicas (ORLANDI, 2013), permitindo inferir que mesmo debatida em seção específica, bem como, acionada a cultura corporal na formação em EF, o dito sobre formação não retoma profundamente essa especificidade (e outras) do campo, para dialogar de maneira abrangente e singular com um método, com o qual a cultura corporal tem relação⁷⁶.

Quer dizer, interpreta-se que o discurso recortado sobre formação no texto de Santos (2014) – como expressão de prática de produção/produto –, fronteiriza-se no método, para criticar as políticas de formação continuada de professores – nas quais também está a EF –, pautadas na lógica do capital, ou seja, mostra-se um movimento analítico que parece se referenciar mais nas orientações matriciais do método, suas leis e categorias, que propriamente investir nas singularidades potenciais do campo da EF, brevemente anunciadas no texto. Por outro lado, o texto de Santos (2014), assume na EF, uma posição epistêmica na cultura corporal. Por esta, o campo é acionado e identificado, apresentando-se, com condições e como possibilidade ao diálogo proposto. Aqui, compreende-se que o método geral se encontra com a especificidade do campo da EF.

Quanto à categoria intervenção, o texto de Santos (2014) diz:

Apesar dos limites desse estudo, defendemos que o conhecimento do cotidiano educacional e da prática docente dos professores de Educação Física não podem ser alcançados com a simples aceitação pragmática da realidade aparente. É necessário questioná-la, superá-la e transformá-la, mas para isso é fundamental que busquemos subsídios nos conhecimentos científicos validados socialmente e acumulados ao longo da história, pois esse é o verdadeiro sentido da práxis direcionada a fortalecer o significado histórico da atividade educativa.

Para isso, se torna prioritário defendermos a aproximação entre universidade e escola, mediada pelos programas de pós-graduação lato e stricto sensu, bem como de grupos de estudo e pesquisa como instâncias formadoras de excelência. Juntamente com elas ainda podemos citar os centros de formação de professores – devendo estar sob a regência das secretarias estaduais, municipais e dos profissionais da educação –, que também constituem núcleos importantes para a continuidade do processo formativo dos docentes, de um modo geral, e dos professores de Educação Física. E dentro dessa perspectiva, defender a produção e a divulgação do

⁷⁶ Cf. Coletivo de Autores (1992).

conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente. Além disso, é imperioso desenvolver pesquisas direcionadas a identificar as possibilidades de melhoria da intervenção docente nos espaços escolares, por meio do ato educativo, mesmo em meio a precariedade de suas condições de trabalho, com vistas a constituir novas formas de resistência (SANTOS, 2014, p. 222).

O excerto não diz especificamente os efeitos relacionais dessa intervenção, balizada pelo conhecimento científico, socialmente validado e acumulado historicamente, em que haja aproximação entre universidade e escola, tendo em vista o campo da EF, inventado, de ancestralidade da prática e da intervenção, e não acadêmica, da pesquisa e da ciência (que arregimentou dissensos históricos no campo), mas que com esta se relaciona.

Como se viu, quando a EF, ainda incipiente e bastante heterônoma (em diálogo com o conceitual bourdieusiano), é institucionalizada, também é fortemente pressionada por outros campos (e pela ciência), como lembra Bracht (2019, p. 37) sobre a questão da autonomia da EF, “o discurso que a legitima é produzido a partir da lógica de outros campos”. Mas, posteriormente, vai passando a apreciar os campos, a apropriar-se deles, a se pensar com eles e a produzir conhecimentos na relação acadêmico-científica, em uma atividade científica específica.

Se essa intervenção é referenciada nos “conhecimentos científicos validados socialmente e acumulados ao longo da história” (SANTOS, 2014, p. 222) e se se considerar que o texto de Santos (2014, p. 15) compreende uma formação em EF que contribua para adquirir os “conhecimentos acumulados e produzidos historicamente no campo da cultura corporal”, pode-se dizer nas entrelinhas, que um dos efeitos é ativar as fronteiras do campo da EF, na sua assunção epistêmica quanto à cultura corporal – embora não aprofundada e/ou não dita expressamente no recorte textual discursivo sobre intervenção – e a um sentido de prática não circunscrita em si mesma.

Outra maneira de dizer o mesmo, consiste que a EF, pautada na cultura corporal (e não em uma prática delimitada em si), pode contribuir para uma intervenção em que haja a unidade teoria e prática, dialógica com a pesquisa e, de qualidade, no sentido do desvelamento e transformação da realidade.

As formações discursivas (ORLANDI, 2013) construídas, a partir do discurso recortado sobre intervenção, apresentam a cultura corporal⁷⁷ nas entrelinhas, subentendendo a força do conceitual geral (presente também em suas redes de relações socioacadêmicas) na prática de produção.

No entanto, defende uma prática em EF, na unidade teoria e prática, inscrita na cultura corporal. Apresenta, assim, um potencial do campo, pois esse elemento familiar à EF, ativa uma outra noção de prática que destoa daquela circunscrita em si mesma, pragmática, e, nesse processo, acaba movimentando as próprias fronteiras atribuídas ao campo de um sentido cerrado de prática.

Adiante, se se considerar a categoria conhecimento, no mesmo excerto discursivo, neste não é dita explicitamente a especificidade do conhecimento na EF. Mas, as entrelinhas emergenciam o corpo de conhecimentos desse campo no trato da cultura corporal, tendo em vista tanto o discurso textual sobre formação docente em EF – que suscita a contribuição de aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados quanto à cultura corporal, “[...] constituindo-se, assim, em elemento fundamental para o enriquecimento da formação humana, por ser orientada por uma perspectiva que eleve a formação docente acima dos interesses restritos da sociedade do capital” (SANTOS, 2014, p. 15) – quanto o discurso sobre os “conhecimentos científicos validados socialmente e acumulados ao longo da história” (Ibid., p. 222).

Outra maneira de dizer o mesmo, consiste que o conhecimento, de maneira geral, e na EF, de forma específica – com engajamento científico, histórico, social, político, pautado em uma prática una à teoria, inscrita na cultura corporal –, possibilita uma leitura crítica e transformadora da realidade, superando o modo de produção capitalista, como compromisso. O acesso ao conhecimento científico, validado e acumulado social e historicamente, permitirá confrontar os dados da realidade.

Inicialmente, as formações discursivas delineadas (ORLANDI, 2013), permitem rememorar a baliza textual de Santos (2014) em uma teoria do conhecimento e filosofia da ciência que, à teoria e à prática, aponte unidade, para compreender e

⁷⁷ Para Santos (2014, p. 15) “A cultura corporal está relacionada aos conhecimentos referenciados nas ginásticas, nos jogos, brincadeiras, nos esportes, nas danças, nas lutas e nas diversas linguagens corporais expressivas que dão identidade à educação física. Mas, também defendemos que os demais conhecimentos que inter-relacionam educação, cultura, saúde, corpo, lazer, trabalho e estética também devem estar presentes nos programas de formação continuada de professores de Educação Física”.

superar o modo de produção capitalista. O conhecimento deve ser mediado pela práxis, categoria “que compõe o edifício teórico deixado por Marx” (SANTOS, 2014, p. 179).

Esse conceitual é reavivado nas análises do texto de Santos (2014) para investigar as políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Goiânia, bem como a formação continuada de professores de EF.

No discurso escrito sobre conhecimento, observam-se, analiticamente, as pressões do conceitual de base (que integram as redes de relações socioacadêmicas do agente), pois é nas entrelinhas, que está apresentada a cultura corporal – elemento familiar da EF, que com aquele conceitual se relaciona.

Ao mesmo tempo, aciona e assume epistemologicamente esse elemento identificador do campo, apresentando-o, nesse sentido, como possibilidade dialógica, potencial, à temática eleita e produzindo outra noção de prática, para além do pragmatismo, sendo que, nesse processo, compreende-se que também contribui para mostrar fronteiras ativas/ativadas do e pelo campo.

Registra-se, ainda, que o texto de Santos (2014) diz:

O mapeamento, estudo e análise das políticas educacionais brasileiras e da produção acadêmica no âmbito da Educação Física direcionadas à formação continuada de professores, nos forneceu os subsídios teóricos necessários para analisar as ações formativas desenvolvida pela SME de Goiânia, realizadas por meio das atividades desenvolvidas pelo CEFPE.

Porém não conseguimos alcançar o objetivo proposto ao longo desse trabalho, relacionado a avaliação das ações formativas promovidas pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação de Goiânia (CEFPE-SME), direcionadas a área da Educação Física. Esse fato também não nos permitiu verificar se a hipótese inicial – pertinente a inexistência de ações formativas direcionadas aos professores e professoras de Educação Física, fator que tem contribuído significativamente para que esses docentes tenham que assumir a responsabilidade sobre a continuação de seu processo formativo –, era verdadeira ou falsa.

Não alcançamos esse objetivo porque encontramos dificuldades ao longo da pesquisa para acessar os documentos relacionados as ações formativas direcionadas ao campo da Educação Física. Como CEFPE do município de Goiânia não disponibilizou esses arquivos em um banco de dados, tivemos que requisitá-los via ofícios, contatos pessoais, telefone e e-mail⁶². No entanto, mesmo com a insistência e com a procura constante não conseguimos ter acesso a dados fundamentais que poderiam nos auxiliar na identificação dos conhecimentos privilegiados no processo de formação continuada dos professores de Educação Física. Aqui residia a principal causa que nos moveu ao longo dos últimos três anos, infelizmente ainda obscura (SANTOS, 2014, p. 218).

Esse dito, pressupõe reconhecimento às especificidades, às singularidades, às características, às fronteiras, às relações do campo da EF, o qual integra o mundo

social global, em que cada campo é singular, mas não isolado. Esse campo tem sua posição no mundo social, que o impacta e o conecta, de maneira mais ou menos direta, em maior ou menor grau, de determinadas maneiras, pois “as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizados pela lógica do campo” (BOURDIEU, 2004b, p. 21-22).

O excerto posiciona o campo como integrado ao movimento da sociedade e, ao mesmo tempo, relativamente autônomo, relativamente independente “das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004b, p. 21).

Dessa maneira, apesar das pressões internas e externas, que geraram condições a uma prática de produção assim produzida, o texto de Santos (2014) faz as mediações viáveis, como agente do campo da EF: sinaliza singularmente a cultura corporal como conhecimento que identifica a EF (posição epistêmica assumida à formação, à intervenção e à produção de conhecimento do campo), conceitual este, que se encontra e se relaciona ao conceitual geral do texto; assinala um sentido de prática ao campo, inscrita na cultura corporal, destoante, portanto, de uma noção de prática separada da teoria, pragmática; utiliza estratégia de organizar seção específica dedicada a analisar a produção acadêmica sobre formação continuada de professores de EF; compreende e admite as lacunas do estudo, na particularidade do não acesso aos dados (em seus ditos, fundamentais) da avaliação das ações formativas direcionadas à EF; configurando-se estes, como marcadores de reconhecimento das especificidades do campo, as quais não passam completamente despercebidas pelos agentes.

Outra pesquisa a ser analisada é de Chaves (2016), intitulada “Corpos *queer* e a experiência da sexualidade: notas para o conhecimento da educação física” e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo se vinculou à área de concentração “movimento humano, cultura e educação”⁷⁸ e à linha de pesquisa “estudos sócio-filosóficos sobre o corpo e o movimento humano”⁷⁹.

⁷⁸ “Investiga-se o movimento humano como fenômeno sociocultural e suas articulações com os processos sociais e educativos, dialogando-se com o referencial teórico-metodológico das ciências humanas e sociais.” Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=5591 Acesso em: mar. 2020.

⁷⁹ “Abrange investigações sócio-filosóficas sobre o corpo e o movimento humano para a análise de processos sociais contemporâneos e para formulação teórico-conceitual no campo da Educação

Conforme seu *lattes*⁸⁰, Chaves apresenta experiência no ensino superior, por meio da docência assistida nas disciplinas Consciência Corporal (2014) e Corpo e Cultura de Movimento (2015), como bolsista de iniciação científica, de iniciação à docência, de grupo de pesquisa e de tutoria realizada em educação à distância. No documento consta, ainda, que desenvolve estudos sócio-filosóficos sobre o corpo e o movimento humano, com enfoque na fenomenologia de Merleau-Ponty, além de tratar as temáticas: “corpo, sexualidade, fenomenologia, cinema, educação”.

Sua orientadora de mestrado e doutorado, a Prof.^a Dr.^a Terezinha Petrúcia da Nóbrega, coordena, segundo lista seu *lattes*⁸¹, o grupo de pesquisa “Estesia: corpo, fenomenologia e movimento” e o Laboratório VER (visibilidades do corpo e da cultura de movimento). Seu *lattes* também informa sua experiência nas áreas de EF, Educação e Filosofia, atuando nas temáticas: “corpo, corporeidade, estética, fenomenologia, epistemologia, ecologia corporal, psicanálise”. Chaves participa do grupo de pesquisa Estesia, conforme registrado em seu *lattes*.

Chaves integrou o projeto de extensão “Cinestesia” (de 2014 a 2019), cujos debates unem as temáticas corpo, expressividade, estética e movimento humano, utilizando a interdisciplinaridade, o caráter multicultural e a linguagem cinematográfica⁸². Também integrou o projeto “A empatia cinestésica e a intercorporeidade na dança: uma abordagem estesiológica do corpo e do movimento humano” (2016-2017)⁸³. Participou ainda, do projeto de pesquisa “Filmagem, análise de movimento e auto confrontação da experiência vivida nas práticas corporais: um dispositivo metodológico para pesquisas sobre o corpo estesiológico e a experiência emersiva” (2016-2020)⁸⁴.

Física.” Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=5591 Acesso em: mar. 2020.

⁸⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2787597743173390> Acesso em: mar. 2020. No período acessado, o *Lattes* de Chaves assinalava, entre as temáticas, a teoria *queer*. Em um novo acesso, em março de 2022, essa temática não se apresentava. Atualizou as temáticas, com o ingresso da fenomenologia.

⁸¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6743881635494941> Acesso em: mar. 2020. EF e ciências humanas estavam como temáticas de interesse no *Lattes* de Nóbrega, no momento do acesso. Psicanálise atualiza as temáticas de interesse, no acesso de março de 2022.

⁸² Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2787597743173390> Acesso em: mar. 2020.

⁸³ Trata da relação conceitual entre empatia cinestésica e intercorporeidade, nos processos de percepção do corpo e do movimento, a partir da análise de coreografias emblemáticas da história da dança, articulada com a estesiologia (na filosofia de Merleau-Ponty), com a fenomenologia do gesto dançante, com a proposta de movimento de Rudolf Laban e de espetáculo de Patrice Pavis. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2787597743173390> Acesso em: mar. 2020.

⁸⁴ Busca “sistematizar a perspectiva fenomenológica de análise de movimento e a auto confrontação, considerando a relação entre experiência vivida em primeira e em terceira pessoa [...] articulando-se o

Encontra-se, no *lattes* de Nóbrega, que Chaves integra o projeto de pesquisa “Corpo e fenomenologia na educação brasileira” (2019-atual), abordando as principais teses e noções da fenomenologia do corpo veiculadas na educação brasileira⁸⁵.

Todos esses projetos foram ou são coordenados pela Prof.^a Dr.^a Terezinha Petrúcia da Nóbrega, orientadora de Chaves. No *lattes* de Chaves, encontra-se que as professoras e pesquisadoras integraram: o projeto de pesquisa “A produção do conhecimento do GTT atividade física e saúde nos congressos brasileiros de ciências do esporte” (2011-2012)⁸⁶; o projeto de extensão “Biblioteca de ideias sobre a educação física” (2014-2018)⁸⁷. Chaves coordenou o projeto de pesquisa “Corpo e sexualidade: dimensões políticas, estéticas e educativas” (2016-2019)⁸⁸, no qual sua orientadora integrou.

Nessa trajetória, Chaves permite a análise de um percurso formativo acadêmico e, neste, um acúmulo de capital acadêmico-científico, a aproximação com os estudos de sua orientadora – situações vislumbradas em teorias, métodos, concepções, utilizados por Chaves e materializados em sua pesquisa –, constituindo-se em condições posicionais de produção.

Essas condições são refletidas quando Chaves (2016) rememora: seu encontro com as questões de gênero e sexualidade, na graduação em EF, e com a teoria *queer* na feitura de sua monografia e com as atividades de estudos na iniciação científica; quando ingressa no mestrado e no grupo de pesquisa Estesia – sua participação em seus estudos, inclusive sobre a arte cinematográfica e as obras de Merleau-Ponty – e no laboratório VER; quando ressalta a docência assistida na disciplina Consciência Corporal; quando participa em simpósio internacional sobre corpo, educação e cultura de movimento – no qual contatou com a noção de corpo estesiológico e no qual estava presente, em mesa sobre filosofias do corpo, sua orientadora; quando destaca suas visitas a museus, ainda no momento do simpósio, aproximando seu interesse às artes, sobre os corpos nas artes.

corpo estesiológico e suas sensações também na perspectiva da emersiologia, do que emerge no limiar do esquema corporal e da consciência do corpo”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2787597743173390> Acesso em: mar. 2020.

⁸⁵ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6743881635494941> Acesso em: mar. 2020.

⁸⁶ A partir do mapeamento das produções desse GTT, analisa os indicadores epistemológicos.

⁸⁷ Realiza exposição de autores, obras e ideias sobre a EF, os estudos do corpo e da cultura de movimento.

⁸⁸ Parte da fenomenologia como atitude metodológica, dialogando com Merleau-Ponty e com o cinema (fonte de conhecimento), a fim de compreender a “relação entre sexualidade, política e educação pautada na expressão do corpo e do desejo”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2787597743173390> Acesso em: mar. 2020.

A vivência desses novos horizontes artísticos, culturais, sociais, acadêmicos, corporais, naturais e existenciais me fizeram ampliar as paisagens dessa minha pesquisa de mestrado e vislumbrar outros caminhos e rotas da experiência do corpo e da sexualidade (CHAVES, 2016, p. 28).

Em sua pesquisa, Chaves (2016) problematiza:

quais as aproximações possíveis e os distanciamentos entre a teoria *queer* e as noções de corpo e sexualidade em Merleau-Ponty? Quais as implicações dessas construções teóricas para ampliar o escopo do conhecimento do corpo e da sexualidade na Educação Física? (CHAVES, 2016, p. 19).

E aponta como objetivo:

dialogar a teoria *queer* e o pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty no que concerne às categorias de corpo e sexualidade. A partir desse diálogo, delineiam-se outros objetivos, a saber: identificar possíveis recorrências da experiência dos corpos e sexualidades *queer*, pensados sob uma perspectiva merleau-pontyana, para o conhecimento da Educação Física e refletir sobre esse campo de conhecimento a partir das noções de epistemologia *queer* e da estesiologia (CHAVES, 2016, p. 19).

Ao parafrasear Chaves (2016), admite-se que o corpo materializa as vivências no mundo; a experiência corporal e a experiência da sexualidade, como dimensão corpórea, na relação dinâmica com o mundo, não cabem na fixidez e nas determinações sociais e históricas binárias a elas atribuídas.

Na esteira das multiplicidades e das pluralidades das experiências corporais e da sexualidade, Chaves (2016) aciona metodologicamente a teoria *queer* e a fenomenologia de Merleau-Ponty. Com esse recurso teórico-metodológico, analisa as categorias corpo e sexualidade⁸⁹, em material fílmico⁹⁰, “do espanhol Pedro Almodóvar como estratégia perceptiva” (CHAVES, 2016, p. 20), inquirindo “os corpos e sexualidades *queer* em Almodóvar à luz das postulações de Merleau-Ponty” (Ibid., p. 22).

Aqui, a EF (e o corpo) principia uma incursão relacional de pesquisa e discursivo-analítica, convocando a si e a diferentes campos, como o cinema e a filosofia.

⁸⁹ “É nesse sentido de coexistência e imbricação entre corpo e sexualidade, esta última enquanto dimensão corpórea e existencial, que se delimitou as categorias deste estudo” (CHAVES, 2016, p. 20).

⁹⁰ A pesquisa redimensiona uma ficha de análise fílmica produzida no laboratório VER.

A pesquisa de Chaves (2016) diz saber da polissemia da expressão educação física e, nesse sentido, dimensiona a EF como “campo do conhecimento, que produz saberes sobre o corpo e o movimento” (CHAVES, 2016, p. 20).

Argumenta que o pensamento *queer* na EF ainda é recente e pontual, justificando a propositura de sua pesquisa quanto a possíveis implicações de uma epistemologia *queer* e de uma racionalidade balizada na estesia, à EF, a partir do corpo e da experiência corpórea sexualidade, ou seja, o texto se propõe “[...] a trazer possíveis reverberações epistemológicas desta construção teórica, para a área da Educação Física [...]” (CHAVES, 2016, p. 22).

Para tal, organiza as seções de sua pesquisa: na discussão sobre corpo em Merleau-Ponty e na teoria *queer*, articulando-os por meio da análise de dois filmes de Almodóvar, na busca de traçar uma performatividade *queer*, que perpassa pela experiência de corpo próprio ao corpo estesiológico; em seguida, trata a questão da sexualidade em ambas as teorias, utilizando outro recurso fílmico de Almodóvar, para rumar ao corpo estesiológico e da sexualidade, como experiência (inter)corporal; quanto à terceira seção, diz:

tencionamos os novos horizontes de significação advindos desses corpos, sexualidades e da própria teoria *queer*, pensados a partir de uma perspectiva merleauPontyana e representados aqui pelos personagens de Almodóvar, para o conhecimento da Educação Física enquanto campo de produção de saberes. A partir da noção de epistemologia *queer* questionamos os modos de produção de conhecimento da área e apontamos outras rotas de racionalidades possíveis e sensíveis (CHAVES, 2016, p. 36-37).

Analisa-se que o texto conclui, de maneira geral, que o pensamento merleauPontyano sobre corpo e sexualidade e o conhecimento *queer*, podem contribuir com a EF, no sentido de apontar um conhecimento balizado na estesia e no sensível e, portanto, com uma racionalidade possível e sensível (“uma nova racionalidade”, como diz o texto), que questione os modos de produção do conhecimento e os saberes sobre corpo e sexualidade na EF, reverberando outros movimentos epistemológicos ao campo (CHAVES, 2016).

O inacabamento que articula as teorias, faz pensar, conforme o texto, em “conhecimentos sempre em trânsito, em vias de se fazer” (CHAVES, 2016, p. 191). São teorias que desestabilizam as convencionalidades das formas de conhecer, e a epistemologia *queer* traz possibilidades à EF, no sentido de sempre problematizar,

pluralizar a produção do conhecimento e potencializar o trânsito entre os saberes da EF (CHAVES, 2016).

O texto de Chaves (2016, p. 173) diz que a EF apresenta “forte ligação com uma racionalidade científica pautada no modelo cartesiano de ciência” e que uma epistemologia *queer*

[...] pode auxiliar a Educação Física a concretizar o trânsito entre a diversidade de saberes que a compõem, mas que se encontram polarizados em domínios do não contato. Ao proporcionar o diálogo entre os diferentes pensamentos e saberes, pode ajudar a inaugurar uma nova postura de racionalidade para o campo, com novas paisagens e desafios, alargando os horizontes do conhecimento.

Aproximá-la da Educação Física significa apostar em uma postura curiosa constante, em um olhar sempre perturbador, questionador, crítico e reflexivo, significa um esforço epistemológico de suspeitar as hegemonias, de desnaturalizar o que parece evidente e tencionar os polos das ciências biológicas e das ciências humanas, construindo pontes e desmoronando muros e fronteiras [...] (CHAVES, 2016, p. 175).

Ao apostarmos em outras paisagens epistêmicas para o conhecimento da Educação Física e na necessidade de ousar outros caminhos e rotas, elegemos uma epistemologia *queer* como guia para novos direcionamentos do conhecimento e da compreensão do mesmo. Pensando-o como dimensão que se metamorfoseia assim como os corpos e as sexualidades *queer*, e que transita entre as diversas áreas, que mistura e que faz emergir dessa mixagem novos arranjos para além dos dualismos das perspectivas ou frentes de pesquisa que hoje caracterizam a Educação Física e, que a dicotomizam em biológica ou cultural.

A epistemologia *queer* nos coloca em contato com outra perspectiva e outra atitude de conhecer pautada na transgressão e contestação dos modelos canônicos e ortodoxos, ela realiza uma crítica contra uma organização do conhecimento pautada na divisão hetero/homo (LOURO, 2013a), crítica essa que pode se estender a outras oposições, nos ajudando, por exemplo, a ultrapassar outras dicotomias e reducionismos presentes na organização do conhecimento da Educação Física (CHAVES, 2016, p. 176).

Observa-se no texto de Chaves (2016), portanto, o acionamento de referenciais teóricos e conceituais de outros campos (com suas fundamentações), de uma temática do mundo social, que pode atravessar diferentes campos, e uma categoria familiar à EF, na busca de questionar os modos de produção do conhecimento e apontar outras rotas de racionalidade possíveis à EF.

Embora essa situação pareça denotar certa condição secundarizada à EF, tendo em vista, a força do referencial ativado, questiona-se: será que outras rotas e racionalidades já não eram realizáveis pelo corpo, naquilo que hoje se denomina práticas corporais e EF?

Estudos – como o de Soares (2005)⁹¹ que argumenta a transposição de práticas do corpo do circo, da rua para as instituições, sob trato científico; de Soares (2010) que destaca os movimentos populares provenientes do circo, da dança, do teatro, da rua, constituindo historicamente a EF (campo que se institucionaliza); de Pintor (1995) que apresenta as contribuições dos práticos e de seu autodidatismo à constituição de um curso de formação de professores de EF – indiciam que o corpo já manifestava suas rotas.

No contato com a racionalidade acadêmico-científica, o corpo afetou e foi por esta impactado. O corpo na EF e este campo foram historicamente alocados em dualizações, nas dimensões biomecânica/biomédica e sociocultural, natureza e cultura, prática e teoria, quer dizer, apresentou-se uma ótica de cultura disciplinar e cientificista que vem insistindo no campo e que é influenciada, em grande medida, pela racionalidade científica classificatória, metrificadora, hierárquica.

A propositura dessa racionalidade persevera com a visão fragmentada, passiva e subalterna do corpo, o qual é útil ao servir à razão, mas se torna impostor quando se relaciona com a ciência. A EF também não é considerada ciência, a partir dos critérios científicos, mas é útil ao prestar aplicabilidade a teorias, conceitos e métodos de outros campos.

No entanto, a EF (e o corpo) não parece se encaixar satisfatoriamente nessas circunscrições: ultrapassou os limites impostos pelos campos com os quais se relacionou, ou seja, não pode ser explicada apenas pelo viés biológico, natural, nem somente pela dimensão cultural, emergenciando outras possibilidades de existência e de relações, para além das atribuídas pela racionalidade científica.

O próprio texto de Chaves (2016) consegue apresentar possibilidades dialógico-relacionais que atendam ao campo, em seus múltiplos e plurais saberes, em trânsito constante, permitindo analisar que isso pode se configurar como um atendimento a uma ancestralidade de rotas do corpo, no que hoje se denomina práticas corporais e EF, bem como desta, em sua dinâmica histórico-relacional, enquanto campo, institucionalizado, que dialoga com diversos campos, com a ciência (em relação e atividade específicas).

“O pluralismo teórico e metodológico característico do campo hoje é causador de tensões, ao mesmo tempo em que afirma a riqueza dos saberes do corpo e do

⁹¹ Soares (2005) analisa as imagens da educação no corpo, a partir da ginástica francesa no século XIX.

movimento nas suas diversas dimensões” (CHAVES, 2016, p. 161). Para Chaves (2016):

Pensar o conhecimento da Educação Física não é tarefa fácil tendo em vista que a área vem sofrendo nas últimas décadas grandes mudanças e problematizações epistemológicas, uma efervescência de pensamentos, reflexões, ampliações, rupturas e continuidades em relação à produção de seu conhecimento. Contudo, a própria possibilidade de poder concretizar uma reflexão epistemológica já nos mostra a abertura da área à outras formas de pensar e produzir conhecimento, bem como a ampliação do escopo e das paisagens epistêmicas a partir da transposição do “paradigma” das ciências naturais em prol das ciências humanas ou da possibilidade de coexistência de ambas (CHAVES, 2016, p. 159).

Na tentativa de controlar, foi preciso fragmentar, circunscrevendo os limites do campo e do corpo na EF, mas a ancestralidade das diversas rotas do corpo e a dinâmica histórico-relacional do campo institucionalizado e em processo dialógico e relacional com os diferentes campos, implicaram e ainda o fazem, para que o campo não se comporte rigorosamente como “deveria”.

Nesse processo, ainda que o texto de Chaves (2016) diga partir dos estudos de Merleau-Ponty (sobre corpo e sexualidade) e da teoria *queer*, para pensar as implicações à EF e questionar os modos de produção do conhecimento do campo, é como agente da EF, articulada a redes de relações socioacadêmicas, de trajetória e convivência (posicional e relacional) nela, que consegue reconhecer as situações polarizadas, dicotômicas, mas também de pensar e de apresentar as possibilidades do campo e, assim acionar estratégia e categoria dialógico-relacional (o corpo), com teorias, conceitos, métodos, ativando-os.

A prática de produção/produto de Chaves (2016), então, permite pensar uma retomada de rotas ancestrais do corpo, no sentido de que este, antes da institucionalização da EF, da dicotomização do corpo no campo, da hierarquização entre prática e teoria que atinge esse corpo, já transbordava natureza, cultura, estética, sensibilidade nas diversas manifestações corpóreas das danças, circenses, de rua, entre outras.

O campo institucionalizado EF, que inicialmente é articulado ao campo médico, vai ampliando suas relações, sem negar os vínculos anteriores, ressignificando-os, bem como a si. Demonstra assim, os limites das fragmentações e, ao mesmo tempo, mostra que subjaz uma qualidade relacional no campo, contributiva à compreensão

de abertura, por este disponibilizada, e possível de ser apreciada no texto de Chaves (2016), para investir em diálogo com conceitual, teoria, metodologia selecionados.

Nesse movimento, o campo da EF vem dialogando com a ciência, com diversos campos, constituindo-se também nesse processo. Por meio dessa aproximação dialógica, dessa atividade científica, o texto de Chaves (2016) observa e registra discursivamente sobre as mudanças e as problematizações epistemológicas, os avanços do campo quanto à abertura a diversas formas de pensar e de produzir conhecimento, apontando a possibilidade de coexistência de paradigmas de diferentes ciências (e campos) no movimento, nos diálogos e nas relações da EF.

A visualização de abertura da EF a outras maneiras de pensar e de produzir conhecimento, na ampliação do escopo e das paisagens epistêmicas, emergencia “outras configurações do saber e racionalidades que consideram o corpo como lugar de conhecimento. Trata-se de outras formas de organização do pensamento que atentam para o diálogo interdisciplinar da ciência com outros conhecimentos, [...]” (CHAVES, 2016, p. 159). E a EF é dita como um campo “que produz saberes sobre o corpo e o movimento” (Ibid., p. 20).

Os excertos recortados, no entanto, não dizem o processual dessa tarefa, de produção desse conhecimento, em um campo pressionado pelas fragmentações nas legislações formativas e interventivas em curso na EF, situações essas que podem implicar no processo de apreciação, de percepção e apresentação de diferentes disposições no trato com o corpo, com o campo e na produção desse conhecimento, tanto que o texto de Chaves (2016) marca sua posição epistêmica de corpo como lugar de conhecimento, e de EF como campo que produz saberes sobre o corpo e o movimento.

Assim, ainda que não ditas, as categorias formação e intervenção se inscrevem, pois o processo fragmentário no campo, que atinge essas categorias, pode trazer diferentes manifestações de compreensão e de produção do conhecimento no trato com o corpo e o campo. Porém, nas entrelinhas, pode-se, ainda, fazer uma leitura da viabilidade de um conhecimento, para além de uma coexistencialidade como existir simultâneo, mas dialógica e relacional, tendo em vista que o texto de Chaves (2016), ao dialogar com a epistemologia *queer*, aponta à possibilidade de concretizar o trânsito e construir pontes entre os diversos saberes que compõem a EF (o que se compreende como uma abertura já disponibilizada pelo campo), pressionando para o desenvolvimento de modelos formativos e interventivos alargados e relacionais.

Outra maneira de dizer o mesmo, consiste que subjaz uma compreensão desse conhecimento como relacional, pois se articula a uma visão de corpo, a qual subentende uma recuperação de ancestralidade de rotas, e de EF em sua dinâmica relacional com diferentes campos. O processo de produção desse conhecimento converge para inquirir a lógica cartesiana de racionalidade científica e de fragmentação do saber sobre corpo na EF e do próprio campo, subentendendo, ainda, um questionamento à segregação formativa e interventiva, a qual dificulta o atendimento a esse conhecimento analisado.

As formações discursivas construídas a partir do trabalho de análise, suscitam as formações ideológicas (ORLANDI, 2013). A prática de produção/produto de Chaves (2016), demonstra as posições delineadas e as redes de relações socioacadêmicas (BRASIL, M. R., 2018) construídas, contributivas à constituição de condições de acesso, de percepção e de disposição para tal prática assim gerada. Quer dizer, por um lado, o texto analisado, articula-se a determinada construção e apreciação posicional e relacional na EF, de trajetória e convivência do agente no campo, importantes para conhecer, situar-se no campo e observar as chances de investimento em práticas relacionais e de produção.

Do lado do campo, analisa-se que o texto de Chaves (2016) assinala a existência de visões fragmentadas e localizadas de corpo na EF e de campo (polarizado em biológico e cultural, reduzindo-o a fronteiras do não contato), que atendem às pressões da racionalidade científica cartesiana.

Como agente do campo, de convivência neste e articulado a redes de relações socioacadêmicas, no entanto, ultrapassa o reconhecimento das segregações, acionando estratégias e categoria dialógico-relacional com teoria, conceitual e metodologia, para apreciar, apresentar as possibilidades do campo e do corpo na EF, o que subentende uma abertura dialógica e relacional já disponibilizada pelo campo (pois, faz pensar na ancestralidade de rotas do corpo antes da institucionalização do campo e, neste, em sua dinâmica histórico-relacional), mas que é pressionada pela lógica cartesiana racional científica e segregativa do saber.

Assim, a prática de produção/produto de Chaves (2016) subentende uma tensão, não apenas à aparente segurança limítrofe envidada ao campo pela lógica cartesiana científica, que segrega o conhecimento, os campos, mas a projetos formativos e interventivos fragmentários, contributivos a uma leitura e produção prejudicadas de corpo na EF e de campo.

Mostra que, embora haja pressão reforçadora dessa lógica fragmentar, esta pode ser implicada por outras lógicas, pois como agente do campo, articulada a redes de relações socioacadêmicas, na vivência na EF, aciona estratégias e categorias, ativa diferentes campos, para apresentar dialógico-relacionalmente as possibilidades, as potencialidades do corpo no campo e deste, na coexistencialidade de saberes, que não precisa ser harmônica, como registra o texto ao dialogar com a epistemologia *queer*, mas uma coexistencialidade subentendida para além da existência simultânea, ou seja, que reconheça a ancestralidade de rotas do corpo e a dinâmica histórico-relacional da EF.

Na pesquisa de M. R. Brasil (2018), “Os usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na área de educação física no Brasil (1977-2017)”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em EF – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (UEM-UEL) –, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de EF, área de concentração “Práticas sociais em educação física”⁹², sob orientação do Prof. Dr. Juliano de Souza⁹³, consta o objetivo “Compreender como tem-se dado os usos da obra de Pierre Bourdieu no campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil” (BRASIL, M. R., 2018, p. 25), que decorre do problema “Como tem-se dado os usos da obra de Pierre Bourdieu no campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil?” (Ibidem).

M. R. Brasil (2018) introduz sua pesquisa partindo de uma breve apresentação de seu envolvimento com a EF, que convergiu à temática tratada. Descreve que foi na escola seu primeiro contato com a EF, especificamente, no esporte vôlei, que o fez ingressar no treinamento desportivo dessa modalidade e participar de campeonatos municipais e regionais. Prestou serviço militar e ingressou, por meio de seleção, no Exército Brasileiro; neste espaço realizava exercícios físicos e continuava com as competições de vôlei. Dois militares, formados em EF pela Escola de Educação Física do Exército, incentivaram-no à graduação. Foi designado a ser colaborador do

⁹² “Estruturas, processos e representações vinculados ao estudo das práticas sociais em educação física”. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgef/portal/pages/sobre-a-pos-graduacao/linhas-de-pesquisas-e-orientadores.php> Acesso em: abr. 2020.

⁹³ No Programa de Pós-Graduação Associado em EF, Souza, da Universidade Estadual de Maringá, está vinculado à área de concentração “práticas sociais em educação física” e à linha de pesquisa “práticas, políticas e produção de conhecimento em educação física”. Esta trata da “produção de conhecimento em educação física, esporte, lazer, e relações em que as práticas, as políticas e a produção encontram-se inscritas”. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgef/portal/pages/sobre-a-pos-graduacao/linhas-de-pesquisas-e-orientadores.php> Acesso em: abr. 2020.

Programa Força no Esporte – parceria entre o Ministério da Defesa e o Ministério do Esporte.

Após a graduação na licenciatura em EF, M. R. Brasil (2018) participou de projetos de extensão: um voltado à obesidade a crianças e adolescentes e outro denominado “Esporte sem Fronteiras”, que o aproximaram da área da biomecânica na EF, motivando-o a realizar o bacharelado em EF, que diz ter complementado sua formação. Foi auxiliar técnico na modalidade esportiva vôlei e estagiou em academias de musculação. Após o bacharelado e do contato com o Prof. Dr. Juliano de Souza, ingressou como aluno não regular na disciplina “Abordagens teóricas sobre Educação Física, Corpo e Lúdico”. Posteriormente, escreveu projeto de pesquisa para o Prof. Dr. Juliano de Souza, tentando seu ingresso no mestrado. Seu propósito inicial era pesquisar a “construção social sobre os corpos de fisiculturistas” (BRASIL, M. R., 2018, p. 18), porém após seu ingresso no mestrado, seu agora orientador sugeriu que analisasse “a produção de conhecimento sobre os usos da teoria de Pierre Bourdieu no campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil” (Ibidem).

Segundo seu *lattes*⁹⁴, Souza tem experiência com ensino na EF e no esporte e estuda as temáticas “epistemologia da EF e sociologia do esporte”. Foi orientado no mestrado e no doutorado pelo Prof. Dr. Wanderley Marchi Júnior, sendo este orientado no doutorado pelo Prof. Dr. Ademir Gebara.

Conforme M. R. Brasil (2018), Gebara foi quem iniciou a difusão sistemática do referencial sociológico de Bourdieu na EF, e Marchi Júnior, seguido de Souza, configuram-se como estudiosos e divulgadores da teoria sociológica de Pierre Bourdieu no campo da EF.

Também consta no *lattes* de Souza, a participação de M. R. Brasil no projeto de pesquisa “Padrões de desenvolvimento científico e mudanças teóricas na área de Educação Física” (2018-atual)⁹⁵, coordenado por Souza, que coordena, ainda, o

⁹⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1955037705102744> Acesso em: abr. 2020.

⁹⁵ “Trata-se de um programa de pesquisa aberto, progressivo, revisionista e falseável sobre os padrões de desenvolvimento científico e mudanças teóricas na área de Educação Física (EF) no Brasil. O objetivo geral é desenvolver e apresentar bases epistemológicas para a EF que potencialmente insurjam como alternativas ao dogmatismo, relativismo e irrealismo teórico que preponderam na área. Parte-se, além disso, da hipótese de que a discussão da EF como estrutura acadêmica -- teoria geral -- e área de intervenção -- teoria pedagógica -- encontra-se em condição estacionária ou, no mínimo, atingiu um estágio de estabilidade que só poderá ser superado por direcionamentos teóricos que visem equalizar tensões e ultrapassar aporias que pouco concorrem para o avanço da profissão. Esses direcionamentos em seu conjunto satisfazem a qualidade de um “novo movimento teórico” porque consistem em [1] retomar os esforços de teorização que se propuseram a demarcar cientificamente a EF e seu objeto, impondo revisões a esses modelos no propósito de problematizar as condições de

Observatório de Educação Física e Esporte⁹⁶, no qual M. R. Brasil é membro, segundo seu *lattes*⁹⁷.

Observam-se, até aqui, as condições objetivas e as trajetórias que contribuíram ao processo de formação de posições e disposições, de redes de relações socioacadêmicas (BRASIL, M. R., 2018) e para que o agente desenvolvesse sua prática de produção assim produzida. Quer dizer, além da configuração da trajetória do agente no campo, há formação de linhagens relacionais de estudos que vão se constituindo, ampliando-se (redes que se interdependem e se complementam), legitimando-se e mantendo estruturalmente posições e práticas, o que a partir do conceitual bourdieusiano e dialogando com esta análise, pode-se interpretar como expressão “de cadeias de legitimação: *A* legitima *B*, que legitima *C* etc” (BOURDIEU, 2014, p. 185)⁹⁸.

Em sua dissertação, M. R. Brasil (2018) apresenta estudos que analisaram os usos da teoria de Bourdieu na EF e na educação, elaborando formas de apropriação específicas. Destaca que esses estudos contribuíram para a definição do problema de sua pesquisa, a qual busca responder à questão proposta, por meio das seguintes estratégias capitulares: “a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e o comércio internacional de ideias; os usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu nos

eficácia ou de não-eficácia social de suas proposições; [2] reconhecer e problematizar que a ação prática em EF e esporte, ao longo da história -- e nos diferentes espaços --, sempre foi, em alguma medida, informada por esforços científicos ou protocientíficos; [3] aceitar a premissa de que a EF pode ser ela mesma teoria de sua prática; [4] superar a dicotomia "natureza" e "sociedade" prevalecente na atividade científica da área por razões tanto de ordem internalista quanto de ordem externalista à ciência; [5] desenvolver -- enquanto teoria geral da EF -- um critério de demarcação científica que contemple a pluralidade das abordagens micro e macroscópicas do movimento humano; [6] reabilitar por via crítico-reflexiva -- e com vistas à construção de uma abordagem pedagógica orientada pela e para realidade da EF -- o estatuto do conhecimento daqueles que talvez mais saibam dos programas de EF e esporte na prática e em seus cotidianos: professores e alunos; e [7] articular os fundamentos da teoria pedagógica aos preceitos de uma teoria geral da EF e vice-versa”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1955037705102744> Acesso em: abr. 2020.

⁹⁶ “Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE-UEM) é um grupo de pesquisa lotado no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sob a supervisão do Prof. Dr. Juliano de Souza. Integra alunos da graduação e da pós-graduação que desenvolvem investigações no âmbito da Epistemologia da Educação Física e da Sociologia do Esporte”. Disponível em: <https://www.researchgate.net/lab/Observatorio-de-Educacao-Fisica-e-Esporte-OEFE-UEM-Juliano-de-Souza> Acesso em: abr. 2020.

⁹⁷ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4466773213028214> Acesso em: abr. 2020.

⁹⁸ Aqui, Bourdieu (2014) está se referindo aos modelos da gênese do Estado, evocando, para tal, a teoria de Norbert Elias. Em sua prática de produção/produto, M. R. Brasil (2018) utiliza essa noção para designar as legitimações, a partir das citações dos estudos entre os pesquisadores, ou seja, “o autor *A* cita o estudo do autor *B*, que cita o outro autor *C*, prolongando a legitimidade entre os pesquisadores e por consequência, perpetuando a estrutura e sua posição social” (BRASIL, M. R., 2018, p.195).

Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em EF no Brasil; os usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu nos periódicos científicos em EF no Brasil; a lógica de divulgação da produção acadêmico-científico sobre Pierre Bourdieu no campo da EF brasileira” (BRASIL, M. R., 2018). Afinou-se aos estudos da EF alinhados a diferentes vertentes analítico-discursivas, bem como de outros campos, como sociologia, educação.

Metodologicamente, o texto de M. R. Brasil (2018) utiliza a teoria sociológica de Bourdieu e seus conceitos campo, capital e *habitus* – “Para a construção teórica desta pesquisa [...]” (BRASIL, M. R., 2018, p. 27) –; analisa os usos da teoria, a partir das noções de “apropriação incidental, apropriação conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho”, classificação desenvolvida em estudo de Catani, Catani e Pereira (2002); bem como realiza procedimentos de análises estatísticas (BRASIL, M. R., 2018).

Os resultados da pesquisa de M. R. Brasil (2018) apontam, de maneira geral, que: os usos da teoria de Bourdieu na EF, especialmente são conferidos na discussão da sociologia do esporte e do corpo; a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal do Paraná são os principais centros formativos de utilização e divulgação da teoria de Bourdieu na EF; existe uma lógica de transmissão genealógica da teoria de Bourdieu na EF, a partir da constituição de um *habitus científico*; mais da metade dos textos analisados utilizam a teoria de Bourdieu de maneira conceitual tópica – M. R. Brasil (2018) destaca que, na classificação de Catani, Catani e Pereira (2002), a maneira conceitual tópica consiste na utilização não sistemática de citações e conceitos do autor, “para reforçar ou refutar argumentos ou resultados” (BRASIL, M. R., 2018, p. 26). M. R. Brasil (2018) esclarece, por fim, que está em processo um modo de apropriação mais sistemático no campo acadêmico-científico da EF (BRASIL, M. R., 2018).

Em seu estudo, M. R. Brasil (2018) admite o desafio em pesquisar o campo acadêmico-científico da EF, a partir de teoria de outra área, no sentido de compreender nesse universo particular, como se dá a apropriação e a disseminação de uma teoria que não é do campo da EF.

Quando decidimos estudar o campo acadêmico-científico sob a perspectiva da produção do conhecimento acerca de uma determinada teoria, uma teoria de outra área do saber que não a de nossa formação inicial, o desafio parece ser enorme. Coleta de dados, leitura de trabalhos, artigos, livros e mais livros², tudo isso para minimamente conhecer e tentar entender o alcance

científico e a disseminação dos escritos de um autor de um campo para outro campo, condição que, no caso da presente dissertação, se traduz, no interesse de lançar luz ao processo de difusão e apropriação da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu na área de Educação Física no Brasil (BRASIL, M. R., 2018, p. 20).

Ainda, em nota de rodapé, referente à citação acima, M. R. Brasil (2018) explica que “Apesar da leitura sempre fazer parte da formação inicial, a mesma não se fazia de uma maneira diária, ou de um campo distinto como está sendo estudado no mestrado e muito menos de um autor de difícil compreensão” (BRASIL, M. R., 2018, p. 20).

Os ditos recortados quanto ao problema e ao objetivo do texto de M. R. Brasil (2018), podem pressupor, à primeira vista, uma função secundarizada à EF, permitindo demonstrar interesse em atualizar uma teoria de outro campo.

É próprio da teoria bourdieusiana pôr em ação seu referencial conceitual, no acionamento de diferentes campos, contribuindo para sua atualização. Ocorre que se observa no texto de M. R. Brasil (2018) situações, como: a avaliação que faz do desafio em pesquisar o campo da EF a partir de uma teoria que é de outro campo; pressupõe interesse no movimento do campo da EF, ao dizer em rodapé: “nosso objetivo é simplesmente de compreender e analisar o campo acadêmico-científico da Educação Física” (BRASIL, M. R., 2018, p. 189), e ao utilizar estratégias capitulares, que observam como a EF faz uso da teoria sociológica (de Bourdieu); a apresentação de estudos na EF e na educação (acionamento de outro campo a este diálogo, que elaborou formas de apropriação específicas dessa teoria, utilizadas no estudo de M. R. Brasil), que segundo o texto, contribuíram para a definição do problema de pesquisa; a constatação de resultados particulares da EF, nesse diálogo.

Essas situações mostram, de certa forma, a presença do agente e do campo da EF, pois em relação ao agente, este tem convivência na EF, tem uma trajetória nesse campo, está em redes de relações socioacadêmicas e em posições específicas, sendo do e com o campo da EF, apreciado e percebido, que o texto apresenta determinada disposição para analisar os usos da teoria sociológica de Bourdieu; é no interesse (pressuposto) do movimento do campo da EF, que demonstra possibilidade de relação com o campo da sociologia.

Quanto ao campo, são suscitados, no estudo de M. R. Brasil (2018), elementos familiares a este (corpo, esporte, entre outros), os agentes (instituições, como programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF, periódicos científicos em EF,

produção acadêmico-científica na EF, e agentes indivíduos), os movimentos estratégicos para se relacionar (do interesse – pressuposto – no campo acadêmico-científico da EF – estratégia dialógico-relacional –, demonstra possibilidade relacional com diferentes campos) e produzir conhecimento. Se essas situações forem desconsideradas, é preciso desatentar os agentes, o campo, seus movimentos, interesses, práticas, tornando-os, portanto, incharacterizáveis.

As marcações discursivas no texto de M. R. Brasil (2018), até aqui mobilizadas, e as condições para sua produção, sinalizam à existência de uma agenda de pesquisa na EF interessada em investigar as relações entre este campo e a sociologia (inclusive para pensar em subáreas, como a própria sociologia do esporte)⁹⁹, subentendendo que a pesquisa de M. R. Brasil (2018) a integra, pois aciona a produção acadêmico-científica do campo da EF, quanto aos usos da teoria de um dos representantes do campo sociológico, Pierre Bourdieu, o que atende a estudos desenvolvidos nos círculos sociais acadêmicos, com os quais a pesquisa de M. R. Brasil (2018) se relaciona.

Apesar de dizer que procura seguir com rigor o modo de trabalho bourdieusiano, o texto de M. R. Brasil (2018) não deixa explícito o interesse em atualizar a teoria de Bourdieu e, mesmo que o anunciasse, esse agente tem formação e convivência na EF, constitui redes de relações socioacadêmicas, posições e disposições específicas, necessárias de observação.

Em outras palavras, esse agente do campo da EF, embora se aproximando do campo da sociologia (e apenas de uma expressão desse campo), não teve um processo longo de exposição à lógica de funcionamento desse campo, não passou pelo processo de incorporação de disposições, apreciações, particularidades desse campo, não tem o *métier* de um sociólogo, não está envolvido com a *illusio* do campo (em diálogo com o conceitual bourdieusiano).

Além disso, o próprio campo da EF, ainda que mobilize a teoria e o conceitual bourdieusiano, apresenta-se para o diálogo, mostrando um movimento e caracterizações específicas: ativa elementos familiares, seus agentes (indivíduos e

⁹⁹ “Em outras palavras, os caminhos reflexivos até aqui traçados podem ter contribuído para uma agenda de discussão sobre os usos dos referenciais teóricos no campo das Ciências Humanas e Sociais e, em especial, na área de Educação Física” (BRASIL, M. R., 2018, p. 202). Rememorar, ainda, que a subárea sociologia do esporte integra as práticas de pesquisa e de produção do orientador de M. R. Brasil (2018), o qual tem sua temática textual ressurgerida.

instituições), estratégia dialógico-relacional, bem como se vale de relações com outros campos, como a educação, para esse encontro.

Portanto, analisa-se que o texto produziu um estado específico dessa relação. O conhecimento resultante da relação entre o campo da EF e de uma expressão do campo sociológico (a teoria de Bourdieu), ou seja, a análise realizada pelo texto de M. R. Brasil (2018), agente do campo da EF, que se aproxima de uma teoria de outro campo (com específicas condições de produção) e a coloca em relação com o campo da EF (que tem suas singularidades), foi a possível, apresentando um estado relacional viável.

O texto reitera a análise, ao dizer do desafio em se envolver com leituras de outros campos, que não fizeram parte da formação inicial do pesquisador (BRASIL, M. R., 2018), o que, ademais, pressupõe, o grau de percepção relacional que o agente da EF realiza quanto à presença da sociologia na sua formação inicial em EF, subentendendo que esta relação pode ter se apresentado de outras maneiras, que não necessariamente no estudo dos representantes teóricos da sociologia (o que indicia a pensar em estratégias formativas e relacionais diferenciadas).

Dessa forma, foi sob determinadas condições, como sua formação na EF, o capital adquirido/internalizado, o *habitus*, o modo de apreensão e de apreciação da EF e de seu conhecimento, entre outros elementos, que permitiram o texto de M. R. Brasil (2018) transitar, de determinada maneira, em outro campo (e em apenas uma das teorias do campo sociológico)¹⁰⁰, a fim de buscar compreender (com as ferramentas simbólicas que possuía) como se dava o seu uso na EF (seu campo). Logo, reitera-se que a prática de produção de M. R. Brasil (2018) foi a possível.

Infere-se, assim, que se houve alguma atualização da teoria sociológica de Bourdieu, esta se deu em certo grau e de determinada maneira, expressando apenas um estado específico dessa relação, a partir de um olhar posicional do agente da EF, no acionamento de outros campos a este diálogo específico e como consequência de um percurso mobilizado pela EF.

¹⁰⁰ Seria preciso uma exposição longa, duradoura, aprofundada, exigente, para compreender a lógica de funcionamento e a *illusio* do campo sociológico – não necessariamente o título acadêmico (embora importante), como se possa ser levado a pensar; o próprio Bourdieu era filósofo de formação e sociólogo de carreira –, suas características, seu *modus operandi* histórico, suas relações objetivas, os capitais mobilizados, as posições e tomadas de posições possíveis, enfim, o campo da sociologia (suas rupturas, seus desdobramentos, suas continuidades e descontinuidades) e, neste, a posição do referencial bourdieusiano, o que ele representa na sociologia, concorrente com outras teorias, métodos, vertentes sociológicas; de que forma é mobilizado, quem o faz, quais os propósitos; as análises dos pares concorrentes; objetivar o campo e suas relações.

O estudo de M. R. Brasil (2018), associa-se a suas redes de relações socioacadêmicas, à existência de uma agenda de pesquisa relacional entre a EF e a sociologia, a linhagens relacionais de estudos particulares que vão se constituindo na EF, a sua trajetória nesse campo, e que a partir de uma perspectiva posicional, observa as chances de investimento em teorias, temáticas, relações, que, de modo específico, expressem uma atividade científica do campo da EF.

Na relação com o campo da sociologia (recupera-se uma matriz particular, que não constitui a totalidade da sociologia, mas integra expressivamente esse campo), não ocorre um descolamento de todo esse processo, de todo um referencial da EF, de uma trajetória singular de convivência nesse campo – o que é contributivo a uma relação específica, a uma aproximação possível entre a EF e a sociologia.

Logo, se houve aplicabilidade da teoria, esta foi mediatizada pelo campo da EF, por um agente com formação nesse campo, com capital específico, com *habitus* posicional e relacional, que se aproxima (de forma possível), por uma teoria específica, no acionamento de outros campos a este diálogo, na utilização de elementos familiares e estratégias dialógicas, de um campo diferente do seu, no qual não tem longa convivência, destacando o desafio, para atender as condições subjacentes de seu estudo (o qual foi o possível e representativo de um estado singular dessas relações).

Embora não seja dito, esse processo subentende a formação em EF, no sentido de como nesta vem sendo realizadas e apreciadas as relações com outros campos, que contribuem ao processo de percepção relacional dos agentes com o corpo de conhecimentos do campo, para conhecê-lo e produzir conhecimento, em atividade científica específica e, a mobilizá-lo também na intervenção profissional.

A sociologia na formação em EF é contributiva à análise das relações sociais que também se expressam no corpo de conhecimentos da EF, oferecendo elementos conceituais, teóricos, metodológicos. No entanto, infere-se que há diversas estratégias formativas, dado os diferentes percursos e condições à formação, para efetivar esse processo. Como visto, desde a Resolução nº 03/87, as legislações da formação em EF, dividem os cursos em licenciatura e bacharelado. Nesse processo, essas legislações acabam circunscrevendo graus e modos de aproximação do campo da EF com os diferentes conhecimentos e outros campos, com os quais a EF se relaciona, e traça limites ao acesso, à apreciação e à disposição dos agentes da EF, ao campo e suas relações.

O próprio texto de M. R. Brasil (2018) (que apresenta formação na licenciatura e, posteriormente, no bacharelado, dizendo ter complementado sua formação) destaca o desafio em pesquisar uma teoria de outro campo, que diz não ter feito parte de sua formação inicial, pressupondo o grau de percepção relacional que o agente faz quanto à presença do campo sociológico em suas formações (situação essa que indicia a pensar que a divisão na formação prejudica a apreciação das relações do campo). Quer dizer, há uma percepção por parte do texto, quanto à maneira de visualizar as relações, as aproximações, os diálogos entre os campos da EF e da sociologia, nas suas formações – o que também pode implicar na observação das relações na própria intervenção profissional, a qual, juntamente à formação, são expressas introdutoriamente em apresentação textual em M. R. Brasil (2018).

Mas, nesse processo de aproximação (possível) com outro campo e teoria, diferentes de suas formações, o texto de M. R. Brasil (2018), consegue: realizar uma atividade científica na EF, não simplesmente relacionando a EF e a sociologia, mas desenvolvendo prática de produção/produto em programa *stricto sensu* na EF, em área de concentração “Práticas sociais em educação física”, em Centro de Ciências da Saúde e na mobilização textual de categorias que representam a saúde na EF, no acionamento de outros campos, como a educação, contributivos para apresentar que o conhecimento gerado na EF ativa diversas sub-regiões (o campo tem uma dinâmica histórico relacional), que complexificam as relações, os diálogos – o que pressiona, tensiona às fragmentações no campo, em seus limites.

Esse processo não apenas mostra que essas sub-regiões não conseguem ser completa e definitivamente encasteladas¹⁰¹ em seus limites¹⁰², que os “surdos também têm seus diálogos”¹⁰³ – o que não significa dizer que essas sub-regiões são plenamente livres, totalmente autônomas, pois isso seria desconsiderar as pressões externas e internas e uma tradição produtiva na EF que discute sobre isso –, manifestando-se (ora ou outra, em maior ou menor grau, de diversas maneiras) nas diferentes práticas e relações que a EF estabelece.

¹⁰¹ Alusão à expressão “acastelamento epistemológico”, argumentado por Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011), que reflete a polarização de pensamentos uniformes nos diversos subcampos que constituem a EF.

¹⁰² São análises emergentes.

¹⁰³ Menção à expressão “diálogo de surdos”, na obra de Valter Bracht. Para esse autor, o processo de especialização, na produção do conhecimento, no campo acadêmico da EF, passou a instalar neste um “diálogo de surdos” (BRACHT, 1999a).

Em suma, os ditos recortados no texto de M. R. Brasil (2018) acabam inscrevendo a presença e as implicações das fragmentações em curso no campo, que obstaculizam, em certa medida, a observação potencial das relações, como se pode pressupor quanto ao grau de percepção relacional que o agente realiza em relação à presença da sociologia na sua formação inicial, ao apreciar o desafio em pesquisar uma teoria de outro campo que diz não ter feito parte de sua formação inicial.

Por outro lado, pressupõe interesse no movimento do campo da EF, para acionar o campo sociológico, a partir de uma expressão teórica desse campo. Compreende-se uma aproximação e a produção de um estado possível dessa relação, tendo em vista tanto o agente da EF, em sua trajetória, convivência no campo e redes de relações socioacadêmicas delineadas, quanto o campo, em seus elementos familiares, os agentes que o constituem, a estratégia mobilizada para se relacionar.

Em interesse no campo acadêmico-científico da EF, a prática de produção de M. R. Brasil (2018), contribui para subentender uma qualidade relacional da EF. Na metodologia que elenca, na mobilização de diferentes campos, no movimento que faz para atender à área de concentração ao centro articulado, na apresentação textual de categorias (que o campo dialoga), a EF mostra sua dinâmica relacional, em que diferentes campos, sub-regiões são importantes (e possíveis) para o diálogo particular, o que complexifica seus encontros e, ao mesmo tempo, tensiona as clássicas fragmentações e limites e, ainda, a visão passiva (na aplicabilidade rigorosa), envidadas e esperadas do campo e dos agentes da EF (recuperando-se que estes realizam uma aproximação possível de outros campos).

Finalmente, o presente relatório de pesquisa, encontra-se com outra prática de produção/produto, agora sob forma de artigo, intitulado “Classificações epistemológicas na educação física: redescrições...”, de Almeida, Bracht e Vaz (2012).

O texto realiza análise da atualidade e/ou da pertinência de classificações epistemológicas específicas, que têm ocorrido na EF, a saber, aquela que organiza a produção do conhecimento no campo em três matrizes teóricas, e outra que se configura na polarização entre modernos e pós-modernos.

Os autores publicaram o artigo mencionado na revista Movimento (na qual realizam/ram revisão e/ou integração no corpo editorial, de acordo com seus *lattes*), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A *Movimento* faz publicações científicas, abordando temas vinculados ao campo da EF em interface com as ciências humanas e sociais, quanto aos aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais¹⁰⁴ e, que conforme M. R. Brasil (2018), é um periódico de importante posição na EF, especialmente em relação aos estudos socioculturais e humanos, disputando legitimidade no campo. Quer dizer, as temáticas publicadas tendenciam à aquisição de determinado prestígio na EF.

Na revista, podem ser encontradas temáticas que suscitam questões da EF ou que a atravessam, em relação a categorias que envolvem saúde, educação, cultura, entre outras, subsidiadas pelo referencial das ciências humanas e sociais. Ainda que balizada por esse referencial, observa-se um alcance intercategoriais do campo da EF, possibilitando alargar os diálogos e as relações.

Quanto aos autores do artigo, tem-se Almeida, com graduação em EF e cujo orientador do trabalho de conclusão de curso (TCC) foi Bracht, bem como apresenta mestrado e doutorado em Educação, ambos com orientação de Vaz. É pesquisador, desde 2001, no Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), coordenado por Bracht. Tem experiência na educação e na EF, com ênfase em “EF escolar e epistemologia da EF”. É professor na UFES, na qual Bracht é professor titular. Almeida coordena projetos de pesquisa, nos quais Bracht e Vaz são integrantes¹⁰⁵.

Sobre Bracht, seu *lattes*¹⁰⁶ registra mestrado em Ciência do Movimento Humano e seu doutorado. Coordena o LESEF/UFES. Tem experiência no campo da EF, especialmente com os temas: “EF escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia”. Publicou artigos em parceria com Almeida e Vaz.

Em relação a Vaz, seu *lattes*¹⁰⁷ informa mestrado em Educação e doutorado em Ciências Humanas e Sociais. Trabalha na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). “Suas principais publicações se referem à Teoria Social Contemporânea, Estética, Sociologia da Cultura e da Política e Processos de Escolarização, com ênfase nas experiências corporais”¹⁰⁸. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC), no qual Almeida é pesquisador (como destaca seu *lattes*). Realizou supervisão de pós-doutorado de Bracht.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento> Acesso em: abr. 2020.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3827408926506567> Acesso em: abr. 2020.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3097115385391111> Acesso em: abr. 2020.

¹⁰⁷ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6212166433015570> Acesso em: abr. 2020.

¹⁰⁸ *Ibid.*

A brevidade das informações aqui descritas sobre o percurso intelectual, formativo e profissional dos autores, via *lattes*, é apenas uma mostra da importância desses agentes no campo da EF. Ademais, por meio delas, é possível principiar observações sobre suas posições no campo, suas redes socioacadêmicas relacionais, as disposições – contributivas para o encontro textual sobre discussão epistemológica e produção do conhecimento na EF e seu desdobramento atualizado.

Bracht, bem como outros importantes teóricos, integra uma geração que muito contribuiu (e ainda o faz) para analisar a relação entre EF e ciência¹⁰⁹. Os debates em torno dessa temática, com os pares, argumentaram a situação epistemológica da EF. Situação essa que ainda toma formas no campo, desmembrando-se e arregimentando outras, que são tomadas à análise, pela importante geração de teóricos da qual fazem parte Vaz e Almeida.

A partir do encontro dos teóricos para tratar temática da epistemologia e da produção do conhecimento na EF, o artigo abre com a dinâmica histórica da discussão epistemológica do campo da EF, indo das décadas de 80 e 90, que concentraram o debate “na crise/crítica político-ideológica e na crise/crítica em torno da identidade epistemológica da disciplina” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012, p. 241), ao século XXI, que mostra “um caráter mosaico” (Ibid., p. 242). Desta feita, os autores analisam duas classificações epistemológicas: “uma que divide as concepções de ciência na área em três matrizes (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética) e a outra que polariza moderno e pós-moderno na atividade epistemológica da Educação Física” (Ibidem).

A primeira classificação é balizada no denominado “esquema paradigmático”, proposto pelo filósofo Sánchez Gamboa, ainda na década de 80, o qual é transposto ao campo da EF, na década de 90, nos estudos de Silva, para pensar “outros modelos teórico-metodológicos da produção científica (fenomenológicos e crítico-dialéticos)” (DAMIANI, 2015, p. 254)¹¹⁰ no campo da EF, que tinha forte ligação com modelos de pesquisa de predomínio empírico-analítico (DAMIANI, 2015).

Almeida, Bracht e Vaz (2012) reconhecem a importância e o protagonismo dessa discussão, em um momento histórico de debate epistemológico da EF, que

¹⁰⁹ Sobre Bracht, ver “Valter Bracht”, de Almeida (2013). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p207/25038> Acesso em: abr. 2020.

¹¹⁰ Sobre Silva, ver “Rossana Valéria de Souza e Silva”, de Damiani (2015). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/42179/31020> Acesso em: abr. 2020.

princiava. No entanto, sua reiterada utilização não é considerada pertinente para os autores, no sentido da “compreensão do conhecimento produzido na/pela Educação Física brasileira” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012, p. 243).

Entendemos que ela é insuficiente para caracterizar a complexidade, as nuances e a diversidade teórica e política presente atualmente no âmbito de nossa discussão epistemológica. Não é possível enquadrar vários autores e suas contribuições, presentes na atividade epistemológica, em uma daquelas três matrizes (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012, p. 243).

Os autores apontam, ainda, que há uma atualização dessa classificação, na busca “de se adequar à pluralização teórica característica da atividade epistemológica em Educação Física” (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012, p. 246): paradigmas emergentes e da complexidade; classificação empirista (matriz positivista), idealista, paradigmas emergentes e antirrealistas, realistas científicos (matriz crítico-dialética) (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012). Segundo os autores, há uma tendência em reagir aos paradigmas que fogem à classificação das três matrizes, gerando uma polarização entre modernos e pós-modernos (Ibidem).

Após análise redescritiva dessas duas classificações, os autores argumentam que diante do pluralismo e da complexidade teórica e política marcantes no campo da EF na atualidade e da importância desse quadro para o diálogo constante, as classificações em cena apresentam insuficiências e limitações (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

Procuramos demonstrar as insuficiências e os limites dessas duas classificações, argumentando que elas, por um lado, constroem o pluralismo teórico que se busca construir na área a partir de uma desessencialização da verdade e, por outro lado, acabam promovendo a subordinação da ciência à política. Além disso, tais classificações acabam oferecendo descrições inapropriadas das perspectivas que nelas são “enquadradas”, desconsiderando a própria letra dos textos dos autores em prol das teses que seus críticos pretendem ver corroboradas. Também procuramos desconstruir, no artigo, a associação dos “giros” ou “viradas” lingüísticos(as) ao pós-modernismo e ao idealismo, sugerindo que a reação ontológica em curso está fundada em premissas questionáveis (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012, p. 257-258).

Almeida, Bracht e Vaz (2012) assumem, ainda, que não são contrários a classificações, para a caracterização da produção do conhecimento da EF, reconhecendo a importância que têm para situar os iniciantes no debate e a destacá-lo, dadas as perspectivas nele envolvidas. Entretanto, o texto critica a redução ao ato classificatório – classificacionismo, nas letras de Velozo (2019) –, (que se analisa

como perene em determinados modelos), circunscrevendo a este, a produção do conhecimento da EF (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

A prática de produção/produto dos agentes da EF, pressupõe (ORLANDI, 2013) que o tema da epistemologia e da produção do conhecimento do campo ainda se faz atual, não apenas em função da dinamicidade da própria epistemologia, mas desta no campo da EF, o qual, sem linhagem acadêmico-científica, relaciona-se com a ciência (e com campos não considerados ciência) e apresenta sua atividade epistêmico-científica, que segundo os autores, na atualidade, mostra-se plural e complexa, teórica e politicamente.

A questão epistemológica ou a reflexão crítica sobre o conhecimento científico (OLIVEIRA, 2016) na EF, mobiliza um conjunto de discussões que integra o processo histórico relacional entre EF e ciência.

A crise epistêmico-identitária da EF nas décadas de 80/90, suscitou questões, tais como: a EF é ou não ciência? Qual seria seu objeto de estudo? A quais princípios científicos se filiará? Que acepção científica elegerá? (BRACHT, 1999a).

Cunha (1992, p. 104) elabora tese sobre ciência da motricidade humana, denotando à EF um “estágio pré-científico”. Já para Bracht (1999a), a EF não é ciência, mas tem interesse na ciência ou nas explicações científicas e, ao se relacionar com a ciência, é colonizada epistemologicamente. Adiante, Fensterseifer (2015), vale-se do conhecimento processual e contextualizado, que é produzido pela EF, em sua “atividade epistemológica”.

Algo que tenho denominado “atividade epistemológica” (Fensterseifer, 2006) e que consiste basicamente em uma espécie de zelo pela “escada” interposta entre as proposições e o referente (entre “as palavras e as coisas” diria Michel Foucault), e que nos ajuda a pensar o conhecimento humano na ambiguidade que lhe é constitutiva (FENSTERSEIFER, 2015, p. 03).

Almeida, Bracht e Vaz (2012, p. 242) analisam que “a atividade epistemológica em Educação Física (FENSTERSEIFER, 2006) no século XXI tem apresentado um caráter mosaico” e, assim, algumas classificações epistemológicas são recuperadas.

Como se pode observar, esse processo histórico relacional da EF com a ciência, arregimentou consensos e dissensos, alcances e limites, tensões intra e inter-relacionais, enfim, debates que vêm complexificadamente dinamizando o campo e suas fronteiras e emergenciando contínua revisitação.

Como discutido, na sua institucionalização, o campo da EF foi predominantemente influenciado pelo *modus operandi* científico do campo médico/da saúde, mas amplia suas relações com os diferentes campos (considerados ou não ciência), desdobrando questões que perpassam pelo seu modo dialógico com a ciência, com os diversos campos e pelo seu modo de produzir conhecimento (científico). Nesse sentido, as relações (e as fronteiras) foram complexificadas no campo, tensionando os limites e mostrando que estes não se apresentam seguramente controlados, de uma vez e para sempre.

Infere-se que o movimento de ampliação dialógica da EF com os diferentes campos pode ter contribuído à análise de um caráter mosaico ao campo. Para Gaya (2017), no mosaico as peças cumprem uma finalidade, a partir de uma organização intencional. Interpreta-se, portanto, que além de uma baliza comum, os materiais do mosaico são selecionados para compor o desenho (modelo) e a superfície prévios.

No entanto, para Gaya (2017), na EF se tem uma colcha de retalhos, pois não estão claros os objetivos, ou em suas descrições, há uma especialização disciplinar nos cursos de formação de professores de EF e nos programas de pós-graduação na área, isolamento das subdisciplinas em suas fronteiras epistêmico-metodológicas, falando suas próprias e herméticas linguagens, que apresentam um campo multidisciplinar, sem objetivos compartilhados.

Nesse sentido, que bases seriam necessárias na EF, para acionar o material, ao modelo e à superfície? Este é ponto de discussão entre os estudiosos da EF, que se debruçam à temática epistemológica e à produção do conhecimento no campo. Mas, também reverbera na intervenção, pois o que ensinar? Quando? Por quê? Como?

Por outro lado, analisa-se que essa ampliação dialógico-relacional com os diversos campos, permitiu à EF repensar sua relação com a própria ciência e com os diversos campos, visitar suas fronteiras (geralmente demarcadas externamente ao campo), mostrar os limites dos campos com os quais se relaciona, tensionar a ideia de total e completo controle (externo) do campo e operar na complexidade das relações.

Veja, por exemplo, a situação da revista na qual os autores submeteram o texto. Segundo sítio¹¹¹ do histórico do periódico, em 2003, a revista se especializou no

¹¹¹ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/about/history> Acesso em: jul. 2021.

debate dos objetos da EF, em interface com as ciências humanas e sociais. Os comitês da revista consideraram, de maneira geral, a forma como a revista veio se configurando ao longo de sua história, bem como, a necessidade de adequação aos padrões técnicos de indexação em bases nacionais e internacionais. Houve pressão externa para que a revista se adequasse aos padrões citados.

Observou-se que mesmo diante das exigências, às quais a revista atendeu, sublinhando suas temáticas e escopo pelo referencial das ciências humanas e sociais, não perdeu o alcance intercategoriais (e, em certa medida, inter-relacional), que vem caracterizando o campo da EF, ou seja, na revista são encontradas categorias, temáticas e discussões que atingem e acionam outras fronteiras¹¹² (as peças do mosaico estão no campo, para o atender em suas especificidades e, ora ou outra, em maior ou menor grau, sob determinadas formas e condições, apresentam-se, são emergenciadas).

Situações como essa caracterizam a EF não apenas como lugar de relações e de fronteiras, mas anuncia que estas estão para além dos limites atribuídos externamente, estão em atividade, em tensão e disputa, devendo, portanto, serem revisitadas, problematizadas, reescritas, na consideração de sua dinamicidade relacional e complexa, caracterizadora do campo.

Embora o texto não diga sobre formação, intervenção e conhecimento, mas sobre temática epistêmica e produção do conhecimento da EF, aquelas podem ser subentendidas, a partir do lugar que se compreende estar atribuído à EF no discurso escrito: um lugar de possibilidades relacionais e fronteiriças, de tensões.

As classificações epistemológicas analisadas no texto, assim como o apontamento da pluralidade e da complexidade teórica e política, na atualização do debate epistemológico da EF, movimentam fronteiras no campo. Estas são partícipes em distintas formações (vigentes no campo) dos agentes, os quais atuarão profissionalmente em diversos espaços educativos de exigência da EF, mobilizando, de determinada maneira, sob distintas condições, o corpo de conhecimentos do campo.

A maneira como esses agentes estarão “sensíveis” (BOURDIEU, 2008) a apreciar e a perceber esse debate (na vivência do campo) e essas fronteiras, implicará em práticas, nos limites de suas posições construídas (e em construção) nessas

¹¹² Se se considerar as classificações limítrofes dos campos, atribuídas pela cultura disciplinar.

diferentes trajetórias, que contribuirão às relações, ao tensionamento, à redescrição das fronteiras da EF.

Logo, as análises possíveis a partir do discurso escrito recortado no texto de Almeida, Bracht e Vaz (2012), mostram que o debate epistemológico na EF, emergencia observar o alcance que este realiza na formação, na intervenção, no corpo de conteúdos da EF e no conhecimento que produz.

Os ditos, os pressupostos e os subentendidos textuais (ORLANDI, 2013), enfim, permitem compreender que a EF é um campo de relações fronteiriças em tensão, no complexo diálogo que apresenta, na ampliação dialógica relacional com os diversos campos (considerados ou não ciência), exigindo revisitações analíticas constantes desse movimento, que vem escrevendo e reescrevendo as fronteiras, os diálogos do campo e este próprio.

2.2 O campo do conhecimento da EF e suas relações: caracterização a partir das produções mapeadas

Esta seção realizou o estado do conhecimento da temática “campo do conhecimento da EF”, em práticas de produção/produto desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF e em periódico que responde pelo campo.

À medida que o interesse do estudo é compreender a constituição do campo da EF, a partir da revisitação analítica de seu movimento relacional, houve a necessidade inicial de apreciar como esse campo vem se intrarrelacionando, considerando, ainda, suas inter-relações.

Fez-se, portanto, o mapeamento pontual da temática anunciada, nas práticas de produção/produto, no intuito de identificar os efeitos produzidos pelo campo da EF, a partir de seu movimento intra e inter-relacional.

Na seção introdutória do estudo, foram observadas as problemáticas do campo, analisadas por seus teóricos ou pelos estudiosos que dialogam com a EF. Assim, apreciou-se que o *estar-sendo* epistemológico da EF aponta para fragmentações, para o mosaicismo, para a colonização epistemológica.

Mesmo diante desse quadro, os teóricos avistaram possibilidades ao campo: perspectiva de terceiro campo/teoria da prática; arte da mediação; ciência da prática ou da ação/práxis.

Observou-se, ademais, que mesmo sob condições reforçivas à muralização, à fronteirização, à secundarização e à subalternização envidadas ao campo, na relação com a ciência, a EF e seus agentes não puderam existir somente assim, portanto, avançaram.

Como exemplos, recuperou-se para o debate: o Movimento Renovador da EF na década de 80, o qual, segundo Machado e Bracht (2016, p. 850), incorpora “outros pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades)”, entre outras marcações sógnicas; a sistematização de diferentes proposições epistemológicas e abordagens, que apresentam movimentos do campo em relação a sua atividade científico-epistêmica; as diversas discussões no âmbito da entidade científica da EF (CBCE), por meio de seus grupos de trabalho temáticos, apresentando possibilidades para “solo comum” (REZER, 2010); as diversas propostas de intervenção profissional em EF, em diferentes espaços educativos.

Na apreciação do *estar-sendo* da EF, observou-se, portanto, as problemáticas, mas também os avanços e o avistamento de possibilidades, argumentando se esse horizonte das possibilidades, seria expressão de utopia dos teóricos ou haveria algo no *estar-sendo* da EF, que permitiria tal vislumbre, que indicaria que o campo pode mais?

As incursões no campo e em seus movimentos, então, instigaram o estudo a revisitar as relações, as fronteiras, os diálogos da EF, pois permitiram refletir que estes não estão definidos de uma vez e para sempre, que há tensões no campo e, que a ideia de colonização (forte e frequente) não parece dar conta e/ou encerrá-lo em suas possibilidades.

Para compreender o processo descrito e a constituição do campo da EF, o presente relatório de pesquisa acionou as fontes, ou seja, as práticas de produção/produto, em um mapeamento pontual.

Inicialmente, observou-se que as fontes demonstraram ativar diferentes objetos e temáticas, sendo algumas consideradas mais familiares ao campo e, outras o atravessam, mostrando que embora únicos, os campos não são isolados do mundo social, que há demandas que o campo, em suas especificidades, precisa se ocupar e, outras que pode responder/contribuir.

Assim é que objetos, como: velhice/envelhecimento (SANTOS, 2009), obesidade (DIAS, 2009), prática corporal escalada (PEREIRA, 2010), corpo (COSTA, 2014; CHAVES, 2016), políticas de formação continuada (SANTOS, 2014), campo

acadêmico-científico da EF (BRASIL, M. R., 2018), classificações epistemológicas na EF (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012) – foram localizados nas produções mapeadas.

Essa observação inicial, indicia certo tensionamento à lógica da cultura disciplinar, a qual insiste em compartimentalizar temáticas e objetos em determinados campos, não simplesmente os segregando, mas contribuindo para o prejuízo de análises e cursos potenciais à construção e à produção do conhecimento.

Também se constatou que esses objetos foram desenvolvidos em programas *stricto sensu* em EF, alocados em diferentes centros (ciências da saúde; de EF e desportos; de desportos), com linhas de pesquisa e áreas de concentração específicas¹¹³ (EF na promoção da saúde; bases psicológicas e pedagógicas da EF e do esporte; EF, corpo e movimento humano, com área de concentração estudos pedagógicos e socioculturais da EF; estudos sociais e pedagógicos da EF, esporte e lazer; estudos sócio-filosóficos sobre o corpo e o movimento humano, com área de concentração movimento humano, cultura e educação; área de concentração práticas sociais em EF), bem como houve atendimento ao escopo delimitado no periódico mapeado, que aborda os temas da EF em interface com as ciências humanas e sociais, especialmente em relação aos aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.

As práticas de produção/produto utilizaram estratégias para relacionar e denotar diálogo entre a temática eleita e o espaço de publicação e de divulgação das fontes. Uma dessas estratégias, recortada no discurso escrito das práticas de produção/produto, foi a estratégia teórico/conceitual e metodológica.

Assim é que em sua prática de produção/produto, Santos (2009) proporcionou o encontro entre a perspectiva da promoção da saúde e os princípios da epistemologia qualitativa, de uma expressão da psicologia (que trata a questão da subjetividade), para analisar objeto velhice/envelhecimento, na linha de pesquisa “EF na promoção da saúde”.

O texto de Dias (2009), articulado a Centro de Desportos, promoveu a aproximação entre esquema paradigmático, de um expoente da filosofia, com conceitual da determinação social no processo saúde-doença, desenvolvido no campo da saúde coletiva e da epidemiologia crítica, para trato analítico da obesidade.

¹¹³ Nem todas as produções registraram os centros, as linhas de pesquisa e/ou as áreas de concentração.

Em Pereira (2010), observou-se o acionamento de uma teoria advinda das pesquisas de relevante teórico das ciências humanas e sociais e os estudos da epistemologia qualitativa de uma expressão da psicologia, para analisar prática corporal específica, atendendo à linha de pesquisa “Bases psicológicas e pedagógicas da EF e do esporte”.

Em Costa (2014), verificou-se o encontro entre teoria da filosofia e conceitual advindo dos estudos de uma bioquímica (de formação inicial), metodóloga, epistemóloga, para se somarem às discussões no campo da EF e, assim, refletir sobre o objeto corpo, em Centro de EF e Desportos, na linha de pesquisa “EF, corpo e movimento humano” e na área de concentração “Estudos pedagógicos e socioculturais da EF”.

Para analisar as políticas de formação continuada, o texto de Santos (2014) aproximou teoria, conceitual, metodologia advindas das ciências humanas e sociais e o campo da EF, por meio da pesquisa documental, em linha de pesquisa “Estudos sociais e pedagógicos da EF, esporte e lazer”.

A prática de produção/produto de Chaves (2016) colocou em encontro teoria/conceitual da filosofia, com o campo do cinema na metodologia, para desenvolver análise sobre o corpo e a sexualidade, em Centro de Ciências da Saúde, na linha de pesquisa “Estudos sócio-filosóficos sobre o corpo e o movimento humano” e área de concentração “Movimento humano, cultura e educação”.

M. R. Brasil (2018) fez dialogar teoria sociológica específica, o campo da educação (nos estudos e nas formas de apropriação específicas sobre uso da teoria) e da EF, análises do campo da estatística, para refletir o campo acadêmico-científico da EF, em Centro de Ciências da Saúde, Departamento de EF, área de concentração “Práticas sociais em EF”.

Para analisar as classificações epistemológicas na EF, Almeida, Bracht e Vaz (2012) promoveram o encontro entre esquema paradigmático desenvolvido no campo da filosofia com o campo da EF (que se utiliza do modelo anunciado), publicizando sua produção em periódico que aborda os temas da EF em interface com as ciências humanas e sociais, em especial, quanto aos aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.

Um dos problemas (reitera-se, forte e frequente) analisados no campo da EF é o colonialismo epistemológico, que segundo Sánchez Gamboa (2010b)

se expressa quando se adotam algumas ciências e teorias consideradas básicas para a formação do campo científico. Essas ciências sejam oriundas das áreas físico-biológicas, ou das áreas humanas e sociais são tidas como referências ou ciências-mães, cujos saberes devem ser iluminadores da prática e cujas teorias devem ser aplicadas, ou orientar a prática. Tal perspectiva idealista toma como ponto de partida, as teorias oriundas das ciências (Biologia, Anatomia, Biomecânica, Fisiologia, Física, Pedagogia, Psicologia, Sociologia) que devem ser aplicadas às práticas e aos fenômenos (esporte, ginástica, jogos, lutas, dança, movimento humano, etc.). [...] (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b, p. 13).

Porém, nesses primeiros movimentos com as fontes, analisa-se que o campo da EF aciona diferentes campos (na teoria, no conceitual e na metodologia, configurando-se todos estes, em recursos importantes do processo científico), com suas lógicas e práticas de conhecer, realizando encontros possíveis e considerados relevantes, para desenvolver determinada discussão/prática de produção/produto/pesquisa, em espaços de publicação e de divulgação específicos.

Nesse sentido, problematiza-se que ciências e teorias podem ser consideradas básicas (ou mesmo, afins) nesses movimentos, para formar o campo científico da EF, se se observam variados encontros da EF com diversos campos (considerados ou não ciência, tidos ou não como afins, das ciências da saúde ou humanas e sociais), todos importantes às fontes, para refletir as temáticas e os objetos específicos (para os resultados), em determinados espaços de publicação?

Essa “adoção” de ciências e teorias não seria expressão de uma dinâmica histórico relacional da EF, que mostra uma abertura que esse campo já disponibiliza para se relacionar com diversos campos?

Nesse processo analítico das fontes, foram observadas, ainda, inquietações discursivo-textuais, quanto às clássicas separações (registradas no conceito de colonialismo epistemológico) no campo da EF, como: biológico e sociocultural, teoria e prática, corpo e mente. Quer dizer, em determinado grau e maneira, ora ou outra, as fontes sinalizaram os desassossegos, em relação aos limites demarcatórios impostos ao campo da EF (e, ao mesmo tempo, apontaram formas de subvertê-los), reiterando a análise sobre uma abertura e uma dinâmica relacional do campo e o tensionamento às polarizações.

Assim é que a prática de produção/produto de Santos (2009) apresenta incômodo diante de uma noção de corpo (na EF) que ainda se faz biologicamente primaz, devendo ser pensado para além dessa perspectiva.

O texto de Dias (2009) apresenta desconforto diante do alheamento dos condicionantes sociais nas pesquisas de pós-graduação em EF que estudaram a obesidade, argumentando a importância dessas condições, que o autor diz alcançar o biológico. Também critica o modelo técnico de pesquisa como critério principal de cientificidade nessas pesquisas, pois se infere que este acaba por desconsiderar o social, que abarca o biológico.

O texto de Pereira (2010) visualiza o aspecto tradicional e a presença do paradigma cartesiano na EF, porém demonstra a viabilidade de uma prática ressignificada no campo, que acione múltiplos conhecimentos.

Em seu texto, Costa (2014) considera o corpo como produtor de conhecimento, pressupondo um corpo na EF, para além de substratos, assenhoreado pela razão e/ou ilusoriamente delimitado por esta ou aquela dimensão.

Em sua prática de produção/produto, Santos (2014) defende a unidade entre teoria e prática no campo da EF, pensando essa prática para além do pragmatismo.

O texto de Chaves (2016) apresenta a existência de visões fragmentadas de corpo e de campo (polarizados entre as ciências biológicas e culturais, reduzindo-os às fronteiras do não contato), mas assinala a possibilidade de existência do campo na coexistencialidade de saberes (subentendida para além da existência simultânea, ou seja, que reconheça as diversas dimensões que compõem a EF).

Analisou-se que a prática de produção/produto de M. R. Brasil (2018) acabou contribuindo, em seu movimento, para subentender uma qualidade relacional do campo da EF, tensionando, em certa medida, as fragmentações e os limites e uma visão passiva (na aplicabilidade rigorosa de teorias, conceituais, metodologias) direcionada ao campo e aos agentes da EF (estes realizam aproximações possíveis de outros campos).

Em seu texto, Almeida, Bracht e Vaz (2012) admitem a pluralidade e a complexidade teórica e política da EF, na crítica ao ato classificatório (perene em determinados modelos) que circunscreve, de forma insuficiente, a produção do conhecimento do campo.

Pode-se questionar que os incômodos apreciados e o avistamento de possibilidades para superar as polarizações no campo, advieram do encontro referente com as ciências-mãe, que segundo as letras do colonialismo epistemológico, são os referenciais da prática.

Para o filósofo e sociólogo, Albert Memmi (1977), que analisou a situação colonial, evidenciando a relação entre as figuras do colonizado e do colonizador, uma das características compreendidas na relação colonizadora é a negação às referências históricas do colonizado, o que lhe confere carências, como a destituição de sua participação na história, embora com esta o colonizado esteja relacionado, sinta seu peso, como recupera o autor.

Um dos efeitos, portanto, da colonização está tanto no desaparecimento das referências históricas do colonizado, quanto na imputação de outras categorias de referência. O colonizado, assim, ao mesmo tempo que perde suas referências, não alcança dignidade nas referências do colonizador (MEMMI, 1977).

Na prática de produção/produto de Santos (2009), refletiu-se, inicialmente, que por ter contatado com o conceitual de autonomia, *empowerment* e os objetivos da promoção da saúde (estes ampliados e com os quais a EF deve se relacionar), que pareceu autoanalisar e autocriticar sua noção de prática profissional e sua atuação no campo, como ato técnico e instrumental, passando a compreender a prática para além da mera instrução, cujo principal objetivo da EF seja educar. No entanto, apreciou-se no discurso escrito, que esses referenciais deveriam reconhecer a corporeidade, em especial, diante de uma perspectiva de corpo biologicamente primaz. Logo, esta categoria apresenta o campo da EF às relações, mostra-se potencial do campo, possibilita alcançar dialogicamente os conceituais e os referenciais mencionados.

No texto de Dias (2009), em um primeiro momento, pode-se pensar em uma transferência de problemas do campo da saúde para a EF. Analisou-se que a matriz da saúde, entretanto, passou a coexistir na EF com outros referenciais, tanto que o texto arguiu a presença do social, que considera alcançar o biológico, no apontamento, não apenas da concepção da determinação social do processo saúde e doença, mas ativando do campo da EF o conceito de práticas corporais, como uma forma de se diferenciar na discussão e superar os reducionismos (DIAS, 2009). Essa categoria identificadora do campo da EF, aciona-o e o apresenta ao diálogo com o campo da saúde para atividade científica singular, que possa promover o encontro dialógico entre social e biológico, na recuperação das diferentes dimensões, para trato do objeto específico.

No estudo de Pereira (2010), ainda que o texto observe problemáticas no campo da EF a partir da teoria moriniana, foi com a prática manifesta em prática corporal específica que o texto colocou em relação uma expressão das ciências

humanas e sociais e outra da psicologia, permitindo diálogo acadêmico-científico e produzindo conhecimento. Nesse sentido, observou-se a prática como impulsionadora da pesquisa e da intervenção e possibilitou o diálogo com a ciência e os campos mobilizados. O texto de Pereira (2010) aprecia a prática corporal específica (tradutora da prática), que através do corpo em movimento, consegue religar o conhecimento.

No texto de Costa (2014), analisou-se que a filosofia do corpo em Gil e o conceito de corpo encarnado em Najmanovich foram acionados, mas já se encontrava na EF, um debate sobre o corpo a partir da virada culturalista, ou seja, as discussões sobre o corpo, já em curso e em certo estágio argumentativo na EF, permitiram diálogo com os conceituais de Gil e Najmanovich. Nessa e com essas condições, infere-se que o texto pressupõe confronto a uma noção de corpo na EF, pensado em substratos, assenhoreado pela razão e/ou ilusoriamente delimitado por determinada dimensão.

Embora acione o materialismo histórico dialético, suas leis e suas categorias, o texto de Santos (2014) assumiu, na EF, posição epistêmica na cultura corporal (que com aquele conceitual se relaciona). Nesse referencial, o texto identificou o campo e inscreveu uma noção de prática, em unidade com a teoria. Compreende-se, que o método geral se encontra na especificidade do campo da EF, pela cultura corporal.

Ainda que o texto de Chaves (2016) diga partir dos estudos de Merleau-Ponty e da teoria *queer*, para pensar suas implicações à EF, analisou-se que foi como agente do campo, envolvido em redes de relações socioacadêmicas (BRASIL, M. R., 2018), com trajetória e convivência na EF, que o texto de Chaves (2016) conseguiu reconhecer as situações polarizadas sobre corpo (e campo), pensando em suas possibilidades. Com este movimento, interpretou-se que as possibilidades resgatam não apenas uma ancestralidade de rotas do corpo, mas uma dinâmica histórico relacional do campo, que permite investir em diálogos com teorias, conceitos, metodologias (as quais atendam a essa abertura que o campo sinaliza disposição, em seus múltiplos e plurais saberes, em trânsito constante, ou uma coexistencialidade que reconheça esses potenciais do corpo e do campo).

Ainda que pressuponha, à primeira vista, a atribuição de uma secundarização à EF, na possibilidade de atualizar a teoria sociológica de Bourdieu, o texto de M. R. Brasil (2018) também pressupõe interesse no movimento do campo, ao dizer “nosso objetivo é simplesmente de compreender e analisar o campo acadêmico-científico da Educação Física” (BRASIL, M. R., 2018, p. 189) e, nesse processo, como agente do campo da EF, analisa-se que realiza aproximação viável com a teoria sociológica de

Bourdieu, ativa diferentes campos e regiões da EF, importantes para produzir uma prática de produção/produto específica e possível.

No texto de Almeida, Bracht e Vaz (2012) – agentes do campo da EF – foi acionado modelo de esquema paradigmático desenvolvido no campo da filosofia e utilizado no campo da EF, o qual contribui para classificações, consideradas pelos autores, insuficientes e limitadas diante do que o texto diz observar na EF, quanto a sua atividade, situação epistemológica, a saber: a pluralidade e a complexidade teórica e política do campo na atualidade.

Sendo assim, considera-se que as categorias corporeidade (SANTOS, 2009), práticas corporais (DIAS, 2009), prática corporal específica (PEREIRA, 2010), corpo (COSTA, 2014; CHAVES, 2016), cultura corporal (SANTOS, 2014), campo (na situação epistemológica) da EF (BRASIL, M. R., 2018; ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012), ativaram, com representatividade na EF, este campo, para os diálogos com outros campos, em encontros possíveis.

As categorias destacadas, não simplesmente, apresentaram-se nos diálogos da EF, mas se compreende que elas se constituíram, naquilo que o presente estudo identifica como “estratégias dialógico-relacionais”, ou seja, categorias familiares ao campo da EF, que o identificam, distinguem o campo, para apresentá-lo existencialmente e, assim, acionar outros campos à relação e/ou alcançar dialogicamente, mediar o encontro com outros campos, analisar a conveniência do acionamento de teorias, conceitos, metodologias.

Nesse processo, aprecia-se, ainda, que algumas categorias acionadas em distintas práticas de produção/produto (corpo, por exemplo), dialogaram com diferentes teorias, conceitos, metodologias, para desenvolver suas temáticas. Com isso, compreende-se que o campo não está completo e definitivamente controlado, ou seja, diversas teorias, conceitos, campos, podem ser ativados para o diálogo com a EF, com seus referenciais, podem se tornar afins, pois se interpreta um alcance relacional do campo (e das categorias familiares), uma abertura relacional dinâmica que o campo demonstra apresentar.

As categorias assinaladas, portanto, não se perderam. Constituíram-se *no estar-sendo* da EF, como referenciais de identificação e de distinção do campo, vindo a cumprir seus cursos na EF e nas relações que esta estabelece com outros campos.

Quer dizer, esses elementos categoriais do campo, expressaram-se, conforme análise empreendida nas práticas de produção/produto, como referenciais de

identificação do campo, que o ativaram ao diálogo, observando a viabilidade e a conveniência do acionamento de teorias, conceitos, metodologias, outros campos para diálogo específico. Constituíram-se também em estratégias de superação quanto às inquietações sinalizadas diante das clássicas polarizações no campo. Em outras palavras, com essas categorias o campo da EF demonstrou poder mais, o que fez rememorar as letras analíticas de Sánchez Gamboa (2021), ao dizer do privilégio do profissional da EF, por estar mais próximo de entender a imbricância das naturezas físico-biológica e social e humana, quando tem como objeto de seu trabalho a corporeidade, o corpo, ou seja, os “pilares do edifício da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021).

Ainda que na relação com a ciência, o campo da EF tenha sido impactado por visões classificatórias (campos ciência e não ciência; afins ou não; ciências da saúde e sociocultural), dualistas (corpo e mente; teoria e prática), o campo também se apropriou de diversas ferramentas científicas, aprofundou os estudos na sua dinâmica relacional, apreciando, constituindo, atualizando e avançando essas categorias referenciais, que o distinguem nos diálogos e nas relações.

Nesse processo, a academia, a ciência convivem com esses referenciais do campo. Estes se apresentam na atividade epistêmico-científica do campo, o qual, desse modo, vem marcando sua participação na história.

No movimento de observação da presença dos referenciais apontados no campo da EF, foi possível analisar, ainda, o comparecimento da categoria prática, nas práticas de produção/produto.

O texto de Santos (2009) demonstra partir de sua prática profissional com a população idosa, para investir acadêmico-cientificamente com objeto velhice/envelhecimento e, nessa relação, também inquirir sua prática, procurando ressignificá-la. Sua intervenção profissional, portanto, é problematizada quando se encontra com a ciência, bem como se fez fundamental para o diálogo com esta, apresentando as vivências, as experiências, para um encontro (possível) entre diferentes lógicas e práticas de conhecer.

O estudo de Pereira (2010) parte de sua prática profissional (e pessoal) com a prática da escalada (inclusive, apresenta a mesma por meio de termos específicos identificadores, e sua relação sónica com essa prática), para o encontro (viável) com o campo acadêmico-científico (prática como impulsionadora da pesquisa e da intervenção, que permite um diálogo com a ciência e a relação com teorias e campos).

O texto de M. R. Brasil (2018) mostra a necessidade de abrir seu estudo com breve apresentação de seu envolvimento formativo e profissional com a EF, que converge à temática tratada.

Nessas práticas de produção/produto, analisou-se que a prática (da intervenção profissional) se constituiu em condição relevante e distintiva para e no encontro da EF com o campo acadêmico-científico, configurando-se como possibilidade dialógica entre a EF e a ciência.

Nascimento (2012) destaca que a consideração de campo de intervenção à EF favorece sua autonomia epistemológica, pois ao tomar a intervenção como princípio específico, singularidade do campo, compreende o autor, que haverá possibilidade de produzir conhecimentos naquela referenciados.

Na potência da prática como diferencial nos diálogos, nas relações da EF, recupera-se a análise de que a prática pode ter contribuído à sobrevivência da EF na academia, já que a prática dos práticos (PINTOR, 1995), sem linhagem acadêmica, diferenciava-se da prática científica, inicialmente tutelada pelas ciências da saúde, bem como, da prática pedagógica, mediada pelos médicos e militares. Nesse sentido, essa prática, com sua lógica, tensionou, em certa medida, os limites aparentemente seguros da lógica acadêmico-científica, pois trouxe as vivências, o autodidatismo dos práticos (PINTOR, 1995) para a academia e, ainda hoje é acionada nas práticas dos agentes, como nas práticas de produção/produto.

A partir da literatura dos teóricos do campo da EF, como Soares (2010), Soares (2005), Pintor (1995), entre outros, compreende-se analiticamente que a prática já se manifestava, no que hoje se conhece como fenômenos da EF – a prática, na EF, mobiliza, faz-se nesses fenômenos. Sem linhagem acadêmica, a prática já cursava sua trajetória nos diversos movimentos corporais, como visto na literatura apontada, já era ação técnica, expressiva, criativa, cultural com os fenômenos, mas vai para a academia, com sua lógica e ancestralidade, aproxima-se da ciência, apropria-se dos diversos modos teórico-conceituais, metodológicos, instrumentaliza-se cientificamente, sistematiza-se, amplia suas relações, é problematizada e insiste.

Sendo assim, interpreta-se que para além de estar manifesta na intervenção, em diferentes espaços educativos, como expresso na estrutura discursiva textual de Santos (2009), Pereira (2010), M. R. Brasil (2018), a prática na EF, também mobiliza, inscreve-se nos conceituais, nas categorias, que Sánchez Gamboa (2021) denomina de “pilares do edifício da EF” e que se expressaram nas práticas de produção/produto,

ou seja, corporeidade (SANTOS, 2009), práticas corporais (DIAS, 2009), prática corporal específica (PEREIRA, 2010), corpo (COSTA, 2014; CHAVES, 2016), cultura corporal (SANTOS, 2014), campo (na situação epistemológica) da EF (BRASIL, M. R., 2018; ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

Reitera-se a análise, quando se reconhece nos textos de Pereira (2010) e de Santos (2014), por exemplo, a inscrição, a constituição dessa prática na intervenção, mas expressa ainda, em prática corporal específica escalada e na cultura corporal (destoante, portanto, de uma noção de prática separada da teoria, pragmática), respectivamente.

Portanto, se a prática na EF está expressa nos fenômenos que a compõem e, assim, está na intervenção e nas matrizes referenciais, nos pilares da EF, pode-se refletir que a prática constitui o campo e se configura como expressão socializada, uma qualidade e potencial do campo.

No conceito de colonialismo epistemológico, Sánchez Gamboa (2010b) prossegue:

A passagem pelo campo da prática e o mundo dos fenômenos permitirá confirmar as teorias que também são tomadas como ponto de chegada. Esse movimento ou circuito da teoria, passando pela prática e voltando à teoria é o que caracteriza o “colonialismo epistemológico” já que os campos da prática são invadidos pelas teorias e as ciências mães. O campo da prática (a Educação Física) não tem autonomia científica perante a importância epistemológica das teorias e das ciências básicas. [...] (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b, p. 13-14).

Silva (2011) traz as análises de Orlandi, que na década de 1960 investigou o problema da autonomia do pedagógico. Segundo Silva (2011), para Orlandi

a “colonização” do pedagógico por outros campos do conhecimento culmina por fazer alternar constantemente os guias e modelos para as pesquisas em educação. Não cabe aprofundar a descrição desse fenômeno no momento, nem como ele aparece em Orlandi, porém o que se constata no processo de flutuações da consciência pedagógica é que a educação não se apresenta como “o ponto de partida e de chegada” para as demais teorizações. O que se observa, conforme o autor, é a adesão pré-crítica da consciência pedagógica a estruturas conceptuais limitadas pelos interesses das várias ciências humanas concentradas em seus objetos específicos (ORLANDI, 1967) (SILVA, 2011, p. 326).

Dos excertos discursivos, pode-se inferir, dentre outros, que a prática não ativaria as teorias e os demais campos, atribuindo-lhe, portanto, um sentido de passividade; que a prática serviria para confirmar/atualizar as teorias; que haveria, por

parte da prática, do campo da prática, uma adesão pré-reflexiva a teorias, a outros campos.

Mas, se na EF a prática é expressa nos fenômenos, está na intervenção e nas categorias familiares ao campo – compreendidas como estratégias dialógico-relacionais, referenciais que identificam, que apresentam o campo às relações – não poderia ela, configurar-se como estratégia de acionamento de outros campos e/ou mediação dialógica, de investimento ativo nos encontros e observação de viabilidade, de conveniência da ativação de campos, teorias, conceitos, metodologias, para diálogo específico?

Nas fontes, a prática se constituiu em elemento de investimento acadêmico-científico com os objetos, foi relevante à temática específica tratada, expressou-se nas categorias, nos “pilares da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021). Sem esquecer as condições de produção, as redes de relações socioacadêmicas, a prática também se apresentou para estabelecer diálogo.

Plantada na concreticidade dos fenômenos, inscrita nos referenciais do campo e na intervenção, expressão socializada no campo, qualidade da EF, a prática se mostrou com memória e tradição insistente, dinâmica, relacional, ativa, referencial, potencial, uma prática maior, fundante, distintiva do campo, ponto de partida e/ou elemento mediador à proposição dialógica específica. Nesta relação, ela é problematizada, mas também afeta a discussão.

Ainda que a pressão da cultura cientificista aja reforçivamente para dualizar prática e teoria, envidando àquela subserviência e assenhoreamento, a prática não demonstrou fechamento em si, passiva, às escuras à espera de iluminação, invadida e controlada total e completamente, cursiva de um caminho cíclico seguro teoria-prática-teoria fatalista e/ou determinista pelas teorias, conceitos, pela ciência. A prática não demonstrou interesse em atualizar/confirmar as teorias, os conceitos, mas com eles estabelecer diálogos específicos e possíveis.

O que se pode analisar com as fontes e com a literatura do campo da EF, é que a prática é produção humana, como a teoria. Esta é disponibilizada pela ciência e ativada, como a prática, para o diálogo. Teorias, conceitos, metodologias, saem de seus campos (demarcados pela lógica disciplinar) para o encontro específico com o campo da prática, que também se apresenta e utiliza os seus referenciais, a sua dinâmica, em atendimento a determinada discussão.

Na EF, portanto, a prática se mostra partícipe da história, do movimento, na possibilidade de ser mais¹¹⁴, rinhando, em certa medida, com a ideia de que é apenas invadida e animada pela teoria, pela ciência.

As letras do colonialismo epistemológico prosseguem:

Essa dependência determina o estatuto científico do campo da Educação Física, reduzido a um espaço de “ciências aplicadas”. Algumas denominações ilustram essa dependência: Fisiologia **do** esforço, Sociologia **do** Esporte, Fisiologia **do** movimento, Psicologia **da** aprendizagem motora, Pedagogia **do** movimento, História **da** Educação Física, etc. Neste caso temos a primazia das teorias e das disciplinas e sua aplicação no campo da prática (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b, p. 14, grifos do autor).

Sobre a condição de ciência aplicada à EF, Velozo (2010) analisa:

Difícilmente se fará pesquisa em educação física sem se tomar emprestado os modelos de pesquisa já consagrados por outras disciplinas. Ao mesmo tempo, defini-la como ciência aplicada, visto que esta seria a alternativa para a ciência que não é básica, pode repercutir em um entendimento demasiado pragmático da área, sob risco de julgá-la como um campo de aplicação de saberes com finalidade meramente técnica ou tecnológica. Isso comprometeria o desenvolvimento de projetos de caráter compreensivo, interpretativo, crítico, revolucionário, hermenêutico, entre outros, que compõem a área de educação física (VELOZO, 2010, p. 82-83).

Os “modelos de pesquisa já consagrados por outras disciplinas” (VELOZO, 2010, p. 82) foram realizados sob condições específicas de produção, na consideração de suas relações intra e intercampo (com a ciência), seus interesses, suas instrumentalizações, suas tradições, seus agentes – envolvidos em movimentos, *illusio*, lógicas próprias.

São teorias, conceitos, metodologias, fruto do trabalho científico de estudiosos desses campos, com convivências particulares e trânsitos específicos, que se tornaram disponíveis ao fazer científico, podendo ser acionados por outros campos, com outras condições de conhecer e de produzir conhecimento científico.

Nas práticas de produção/produto, foram observadas as condições de produção, como: o espaço de publicação e de divulgação (as produções precisaram responder ao campo da EF, que se encontrava em centros, linhas de pesquisa, áreas

¹¹⁴ No campo da EF, há diferentes apreciações de prática, o que pode ser efeito da força dual teoria e prática, na qual se impõe uma cultura da teoria como senhora da prática e, desta, reduzida, simplificada em um saber-fazer.

de concentração específicos, escopo de revista delimitado) e as redes de relações socioacadêmicas (linhagens de estudos específicos).

Retoma-se, ainda, que para desenvolver determinada discussão, sob condições específicas de produção, cada fonte acionou diferentes campos (expressos nas teorias, nos conceitos, nas metodologias, sendo todos recursos importantes para o percurso científico), em aproximações e encontros possíveis.

Pela lógica da cultura disciplinar, muitas relações apresentadas poderiam não ser pensadas como possíveis de diálogo, mas esse conjunto de condições e de disposições relacionais do campo, mostrou que na “adoção” de determinadas ciências, conceitos, metodologias, os limites fronteiriços disciplinares envidados à EF, não se apresentaram em evidência segura no campo. Reiteram-se os próprios incômodos apreciados nos textos, quanto às clássicas segregações circulantes no campo, ao mesmo tempo, que as fontes apontaram formas de subversão.

Os “pilares do edifício da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021), apresentaram-se nas discussões textuais, com representatividade, como estratégias dialógico-relacionais, investindo ativamente em encontros com diferentes campos, que na subversão à lógica disciplinar, encontraram-se. Essas categorias foram compreendidas como referenciais de superação dos desassossegos emanados pelas fontes, em relação às polarizações no campo da EF.

A presença da prática na EF, expressa nos fenômenos, inscrita na intervenção e nas matrizes referenciais do campo, foi compreendida como qualidade, potencial do campo, expressão socializada na EF, distintiva e relevante aos diálogos que a EF estabelece.

Ao se aproximar de pesquisas consagradas por outras disciplinas, o campo da EF não se desvirtua de todos esses elementos identificadores, que permitem apresentar o campo a diálogos possíveis e a produzir estados viáveis de relações. Se esse processo não é suficiente para declarar sua autonomia, tampouco determina sua escravidão epistemológica, tendo em vista que apresenta a complexidade presente no campo, nos seus diálogos, nas suas relações.

Desatentar esse processo é desestimar o campo, aceitando a fixidez de fronteiras (externas), a hierarquização de relações perenemente determinadas por este ou aquele campo/teoria, fatalizando-as por uma contínua visão colonizadora, de dependência.

Se se tomar uma das denominações trazidas no excerto discursivo sobre colonialismo epistemológico, que ilustram, conforme Sánchez Gamboa (2010b), a dependência epistemológica da EF, como a “Sociologia do Esporte”, pode-se analisar que esta se configura como um ponto de interseção entre os campos da EF e da sociologia, os quais saem de seus campos, encontrando-se nessa subárea e, enquanto campos específicos, envidam suas contribuições. No entanto, os ditos sobre colonialismo epistemológico, indicam a primazia do campo da sociologia e sua aplicação no campo da prática, da EF.

Para a discussão apontada, aciona-se o texto de M. R. Brasil (2018), que objetivou análise dos usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu no campo acadêmico-científico da EF no Brasil, expressando o desafio de se aproximar de uma teoria de um campo, que diz não ter feito parte de sua formação (BRASIL, M. R., 2018).

Compreendeu-se que o encontro com a sociologia pode ter ocorrido na formação do agente, por meio de diferentes estratégias formativas, tendo em vista que o campo da EF suscita o encontro com esse e outros campos.

Desta feita, o texto pressupõe acionamento de objeto “campo acadêmico-científico da EF”, considerado estratégia dialógico-relacional da EF com a sociologia, em atendimento à rede de relações socioacadêmicas, à área de concentração “Práticas sociais em EF”, em Centro de Ciências da Saúde – houve mobilização textual de categorias que representam a saúde na EF e o próprio texto se preocupa em registrar que nesta “faz parte a área da Educação Física” (BRASIL, M. R., 2018, p. 180). Também aciona estudos das áreas da EF e da educação, segundo o texto, contributivos a sua pesquisa, e formas de apropriação, nesta desenvolvida, quanto aos usos da teoria¹¹⁵.

Ademais, Catani, Catani, Pereira (2002) trazem em seu artigo, três maneiras ou formas de apropriação da teoria: Apropriação incidental, “[...] caracterizada por referências rápidas do autor [...]” (p. 7). Apropriação conceitual tópica “[...] caracterizada pelo fato de deixar entrever a utilização, conquanto não sistemática, de citações e, eventualmente, de conceitos do autor [...]” (p. 8) e, por fim, a apropriação do modo do trabalho [...] Os autores citados e sua forma de estruturar as noções de apropriação sobre a teoria, nos norteiam para desenvolver nosso estudo (BRASIL, M. R., 2018, p. 23).

¹¹⁵ Mesmo desenvolvida para os usos da teoria, a classificação sobre suas formas de apropriação foi constituída e utilizada no campo da educação.

Quer dizer, no anúncio de um veio analítico de uma teoria de outro campo, este se fez na ativação de outros campos (da EF, da educação, da área de concentração, do centro específico), ou seja, ainda que o texto de M. R. Brasil (2018) tenha ativado o campo da sociologia, na tomada de apenas uma expressão desse campo – Pierre Bourdieu –, o texto precisou acionar outros campos (todos relevantes à produção), utilizar estratégias relacionais para desenvolver diálogo específico.

Além disso, o texto de M. R. Brasil (2018) indica agente do campo da EF (e não da sociologia), o qual tem convivência, participa de redes de relações socioacadêmicas, apresenta apreciação da EF e, aproxima-se, com todo esse referencial, de um campo e teoria, que diz não ter feito parte de sua formação.

Assim, compreende-se que esse agente apresenta perspectiva e realiza mediação posicional, contributiva a uma prática de produção/produto, a um estado dessa relação entre os campos da EF e da sociologia, possíveis.

O processo evidenciado não nega a pressão do campo da sociologia, da teoria bourdieusiana, mas se analisa que, em certa medida, há uma afetação na atualização, na confirmação rígida desse campo e teoria, bem como, na sua primazia, quando de suas aplicações por parte do campo da prática, do campo da EF.

Problematiza-se, nesse processo: como, em que grau se mede essa primazia? Pelo quantitativo de citações do autor? Por meio do anúncio da adoção dessa teoria, da matriz teórica (sociologia)? Esses modelos métricos seriam suficientes para afirmar primazia? Ou, de modo qualitativo, se se tomar as análises textuais em M. R. Brasil (2018) – quanto aos usos da teoria de Bourdieu – não se deve considerar que a teoria utilizada foi produzida sob condições, interesses, lógicas específicas de produção, com significados, sentidos, exames também específicos? E que a teoria utilizada foi mobilizada e mediada por agente do campo da EF (o qual apresenta especificidades) na ativação de outros campos (traduzidos nos recursos importantes ao processo científico e, nesse caso, a classificação proposta pelo campo da educação foi relevante às constatações e à conclusão textual) e que realiza uma aproximação e análises possíveis das letras bourdieusianas, para desenvolver determinado objeto?

Ao discutir os usos da teoria de Bourdieu no campo acadêmico-científico da EF, o texto de M. R. Brasil (2018) compartilha o desafio de se aproximar de uma teoria de um campo diferente do seu, aciona elementos familiares ao campo da EF, seus agentes (indivíduos e instituições), movimentos estratégico-relacionais, diferentes campos, diversas regiões da EF, sendo todos esses elementos, necessários e

relevantes para estabelecer diálogo, analisar objeto específico e produzir prática de produção/produto da forma como pode e foi produzida.

Com o texto de M. R. Brasil (2018), infere-se que mesmo que o campo (e o agente) da EF se aproxime do campo da sociologia, para pensar sociologicamente o fenômeno esporte, será uma abordagem possível. Neste processo, ainda, serão emergenciados e encontrados diversos conhecimentos já produzidos, seja pelo lado da EF, seja pelo da sociologia.

Em diálogo viável com a teoria bourdieusiana, será necessário atentar para os capitais específicos no campo da EF, os quais poderão “transitar em outros campos sem ‘perder’ todo seu potencial” (BRASIL, M. R., 2018, p. 60) e estarão desigualmente distribuídos entre os agentes, os quais realizarão uma determinada apreciação, a partir de suas posições e nos limites dessas posições construídas, do fenômeno esporte, produzindo uma prática possível. Pelo lado da sociologia, haverá outras condições e possibilidades de apreciação, interesse, análise, produção, ou seja, não se garantem os mesmos resultados.

Dialoga-se com Betti (1996), o qual argumenta em sua teoria da prática, que qualquer campo com o qual a EF se relacione poderá legitimar suas teorias e métodos a partir dos estudos das práticas corporais, mas não conseguirão

fazer “o caminho de volta”, e contribuir para a melhoria qualitativa das práticas sociais, porque não estão nem instrumentalizados, nem preocupados com isso. A Educação Física está instrumentalizada pela sua própria tradição de saber-fazer, e uma Teoria da Educação Física poderia refletir criticamente sobre este conhecimento prático, e tornar a Educação Física crescentemente consciente de suas possibilidades de intervenção e legitimação das práticas corporais de movimento – eis aí o caminho “interno” (BETTI, 1996, p. 114-115).

Aqui, são admitidas especificidades da EF, que ora ou outra, em maior ou menor grau, de determinadas maneiras, serão apresentadas nas relações que o campo estabelece e, considera-se que, em certa medida, afetarão os diálogos e as práticas produzidas.

Veja que nas fontes, de maneira geral, conseguiu-se apreciar que a EF está instrumentalizada com a prática manifesta na intervenção e nos pilares do campo, mobiliza diferentes campos ao diálogo específico, convoca afinidades com e entre campos que, pela lógica disciplinar, poderiam não ser pensados como possíveis de relação, faz aproximações viáveis de outros campos, produz práticas possíveis.

O panorama analisado a partir das fontes, apresenta as instrumentalizações do campo, bem como é sintomático de um campo dinâmico em suas relações, em seus diálogos, que sinalizam não manter pureza, nem escravidão¹¹⁶ limítrofes, ainda que o campo e suas relações sofram pressão da cultura disciplinar e cientificista, quanto às exigências de demarcações fronteiriças rígidas.

Na historicidade do campo institucionalizado, a EF não se manteve fixa às forças iniciais científicas que a influenciaram, ampliando suas relações intercampos, sem negar as relações anteriores, mas as atualizando (seus diálogos e fronteiras).

As fontes acabaram recuperando, que tantas foram e são as relações efetivadas pela EF, que, em determinados momentos, maneiras e graus, estas são acionadas, despontadas, pressionando-se, complementando-se, de forma a complexificar o diálogo, o conhecimento, o movimento produzido pela EF, na apresentação de uma disposição relacional caracterizadora do campo.

Nas relações com outros campos, a disposição e a instrumentalização da EF, mostram-se, como analisado nas fontes (e as condições à produção), o que se considera como elementos implicadores, em certa medida, à confirmação, à atualização, à legitimação rigorosa de determinada teoria, conceito, método, deste ou daquele campo, senão aproximações e produções práticas possíveis.

O processo analítico das fontes também suscitou a própria presença do agente¹¹⁷. Nos ditos sobre colonialismo epistemológico, não se explicita discursivamente o agente ou, ao menos, sua presença (passiva) pode ser pressuposta, ao se registrarem os termos “adotam” ou “aplicadas”, por exemplo.

Entretanto, os agentes foram observados nos textos mapeados: suas formações (licenciatura e/ou bacharelado), suas práticas profissionais (em diferentes ambientes educativos), suas trajetórias acadêmicas nos vínculos às redes de relações socioacadêmicas¹¹⁸, a linhagens de estudos, as justificativas à pesquisa de determinada maneira conduzida/produzida, o conhecimento que apresentaram e mobilizaram do campo da EF, as estratégias utilizadas para ativar relações, as

¹¹⁶ Em diálogo com a análise bourdieusiana sobre a pureza e a escravidão das ciências.

¹¹⁷ Em Nogueira (2017, p. 26), o agente em Bourdieu, relaciona-se à construção de uma teoria da prática, produzindo “conhecimento sobre o modo como agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais”.

¹¹⁸ Estas mostram o quanto escolhas conceituais, teórico-metodológicas, o alcance do campo, de sua compreensão, as práticas de produção e de pesquisa, as posições e as disposições delineadas, estão, em parte, àquelas articuladas e, o quanto seu fortalecimento pode incidir sobre regiões fronteiriças do campo.

inquietações suscitadas e, diante destas, o apontamento de formas subversivas, a recepção e a tradução das condições à produção, as posições construídas, as avaliações das chances de investimento em objeto e temática específicos, as assunções em posições epistêmicas na EF.

Esses agentes da EF, expressaram-se do interior deste campo e a este precisaram responder. Aproximaram-se de outros campos, teorias, conceitos, metodologias, com a vivência do campo da EF, com determinada apreciação desse campo, com condições à produção, gerando uma aproximação e um estado possível de relações.

Analisa-se, então, certa dificuldade na reprodução, na transferência rigorosa de teorias, conceitos, metodologias e, conseqüentemente, na atualização e na confirmação destas, de maneira exitosa, no sentido de completarem com maestria, o circuito da teoria.

Os agentes apresentaram condições e possibilidades específicas a relações com teorias e campos. Em diálogo possível com a teoria bourdieusiana, analisa-se que os agentes não se mostraram completamente autônomos, livres, calculadamente estratégicos, bem como, não totalmente determinados pela exterioridade, executores de regras, passivos (NOGUEIRA, 2017).

Com o campo e com os agentes da EF – que se manifestaram do interior desse campo, apreciando-o –, foi possível observar, ainda, as categorias emergentes (a relembrar: a formação, a intervenção e o conhecimento).

No texto de Santos (2009) são recuperadas diferentes identidades (profissional da EF, profissional da saúde, docente, educadora). Autoanalisa-se, percebendo algumas de suas pré-noções sobre prática profissional em EF como ato técnico e instrumental (diz da experiência profissional que tinha até o momento). Pressupõe incômodo com uma noção de corpo que ainda se faz biologicamente primaz na EF.

Verifica-se, na prática de produção/produto de Dias (2009), desconforto sobre alheamento dos condicionantes sociais nas pesquisas da pós-graduação em EF que estudaram a obesidade. Assinala a importância do modelo técnico de pesquisa em algumas áreas da EF, porém, critica sua utilização como critério principal de cientificidade nas pesquisas em EF que estudaram a obesidade, pois se infere, que acabam desconsiderando o social, o qual compreende alcançar o biológico.

O texto de Pereira (2010) registra discursivamente “sua condição singular de professor de escalada escolar” (PEREIRA, 2010, p. 115). Recupera o aspecto

tradicional e a presença do paradigma cartesiano na EF, propondo a esta outros horizontes teóricos, de religação dos saberes. Interpreta-se que os dizeres textuais, manifestam problemáticas no campo, que persistem, mas incomodam, no argumento de outras possibilidades sinalizadas à EF.

A ampliação da noção de corpo, a partir da chamada “virada culturalista”, foi observada no texto de Costa (2014). O corpo é pensado para além da dimensão natural, no acionamento de outra dimensão que o constitui: a cultura. Mas, esta (e a linguagem) não poderia ser a única maneira de acessar o corpo. No discurso escrito, o corpo é apresentado como produtor de conhecimento, em experiência intensa, encarnado, pressuposto, então, na EF, para além de substratos, de ser assenhoreado pela razão e/ou ilusoriamente delimitado por determinada dimensão.

A prática de produção/produto de Santos (2014) defende uma formação (inicial e continuada) docente não reduzida a um saber-fazer, pois esta não contribui para o rompimento de uma visão pragmática, imediatista e unilateral da realidade. Aponta uma formação à EF, que trate a cultura corporal. A intervenção docente deve ser balizada pelo conhecimento científico acumulado ao longo da história e validade socialmente, “pois esse é o verdadeiro sentido da práxis direcionada a fortalecer o significado da atividade educativa” (SANTOS, 2014, p. 222), pressupondo uma prática (e o conhecimento) em unidade com a teoria, inscrita na cultura corporal, destoante, portanto, de uma noção de prática circunscrita em si mesma.

Em seu texto, Chaves (2016) registra saber da polissemia da expressão “educação física”, assumindo-a como “campo do conhecimento, que produz saberes sobre o corpo e o movimento” (CHAVES, 2016, p. 20) e o “corpo como lugar de conhecimento” (Ibid., p. 159). Para o texto, a EF apresenta “forte ligação com uma racionalidade científica pautada no modelo cartesiano de ciência” (Ibid., p. 173). Em diálogo com a epistemologia *queer*, o texto de Chaves (2016) propõe uma EF em que possa transitar “a diversidade de saberes que a compõem, mas que se encontram polarizados em domínios do não contato” (Ibid., p. 175), tensionando as ciências biológicas e humanas em seus polos, na busca de construir pontes para uma EF, organização e produção do conhecimento, para além das dicotomias biológico e cultural que vêm caracterizando o campo, na possibilidade de coexistência das ciências. “O pluralismo teórico e metodológico característico do campo hoje é causador de tensões, ao mesmo tempo em que afirma a riqueza dos saberes do corpo e do movimento nas suas diversas dimensões” (Ibid., p. 161).

O texto de M. R. Brasil (2018) parte de breve apresentação de seu envolvimento com a EF, que converge à temática de seu estudo. Descreve nesta, os encontros com a EF, sua graduação na licenciatura e, posteriormente, a participação em projetos de extensão, que o aproximaram da área da biodinâmica, motivando-o a realizar o bacharelado em EF – que diz ter complementado sua formação –, bem como destaca seu movimento interventivo profissional. Em seu texto, diz o desafio de se aproximar de “[...] uma teoria de outra área do saber que não a de nossa formação inicial, [...] para minimamente conhecer e tentar entender o alcance científico e a disseminação dos escritos de um autor de um campo para outro campo [...]” (BRASIL, M. R. 2018, p. 20). “Apesar da leitura sempre fazer parte da formação inicial, a mesma não se fazia de uma maneira diária, ou de um campo distinto com está sendo estudado no mestrado e muito menos de um autor de difícil compreensão” (Ibid., p. 20).

Em Almeida, Bracht e Vaz (2012), verifica-se a análise da atualidade e/ou da pertinência de duas classificações epistemológicas específicas que têm ocorrido na EF: uma que organiza a produção do conhecimento no campo em três matrizes teóricas e outra que se configura na polarização entre modernos e pós-modernos. Os autores reconhecem a importância e o protagonismo dessa discussão, em momento histórico do debate epistemológico da EF, porém sua reiterada utilização não é considerada pertinente no campo, diante da pluralidade e da complexidade teórica e política marcantes na atualidade desse debate e, da importância desse quadro para o diálogo constante. Nesse sentido, as classificações em tela, apresentam insuficiências e limitações (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

Ainda que as fontes não tivessem como interesse o trato com as categorias formação, intervenção e conhecimento, estas se inscreveram, emergenciam dos discursos escritos nas práticas de produção/produto, assim produzidas pelos agentes do campo da EF, em convivência, apreciação e disposição nesse campo, “sensíveis” (BOURDIEU, 2008), portanto, em certa medida e de determinada maneira, a essas discussões, nos limites de suas posições, expressando-as em suas práticas.

Para Ventura (2011):

A área lida com problemas em três momentos distintos no movimento de sua prática social: na produção do conhecimento, na formação e na intervenção profissional. Entre todas, vejo que uma delas não abordada neste trabalho de forma direta, se constitui com maior responsabilidade no fomento aos percalços do campo do conhecimento e na produção, que se dá de forma mais densa e complexa pelos mestrados e mestres, doutorandos e doutores. São eles que produzem o conhecimento da área com maior alcance

de publicação, e com maior poder de influência nos cursos de formação (graduação) e nos espaços de trabalho dos professores e professoras de Educação Física (VENTURA, 2011, p. 94).

Em estudo sobre epistemologia e pedagogia na EF, para responder “de que forma se desenvolvem as relações entre a prática e teoria pedagógica com a epistemologia e a reflexão filosófica no campo da educação física no Brasil” (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2020, p. 95) e subverter o dualismo teoria-prática com o conceito de práxis, Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2020), inicialmente investiram nas relações prática-teoria, balizadas no caminho histórico dos campos profissional, acadêmico e científico que dizem envolver a EF, ou seja, constituem esse campo, reiterando a emergência das categorias formação, intervenção e conhecimento.

Quer dizer, as fontes e os agentes da EF que as produziram (além da literatura do campo), corroboram à análise de que o campo da EF apresenta uma caracterização de alinhavar (conflitos) (n)essas três frentes (de disputa) em seu movimento.

Neste, apreciam-se as inscrições das problemáticas nessas frentes, nas legislações formativas (separam licenciatura e bacharelado), em documentos oficiais que alocam a EF em diferentes campos (na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a EF está na área de linguagens; na CAPES, está na área 21) e na intervenção (em especial, a partir das pressões envidadas pelo sistema CONFEF/CREF, a entidade profissional do campo, que tem procurado circunscrever a atuação profissional dos licenciados e bacharéis, para os ambientes escolares e não escolares, respectivamente).

As ações apontadas acabam se configurando, em certa medida, em condições ao acesso e, mesmo, à organização e à produção do conhecimento na EF, que vai se apresentando especializada. Como se viu em Ventura (2011), a produção do conhecimento na pós-graduação, tem maior alcance nos periódicos e maior poder de influência na formação e na intervenção.

Nas práticas de produção/produto, do tipo dissertações, observou-se o vínculo às linhas de pesquisa e às áreas de concentração, ou seja, a articulação da pós-graduação em EF, no registro de relações específicas. Quanto à prática de produção/produto, do tipo artigo, verificou-se a vinculação à periódico, que anuncia escopo delimitado, circunscrito.

Não se pode desconsiderar para as pós-graduações, as exigências normativas a uma política de criação desses cursos, os quais precisam apresentar: projetos claros, delimitados, justificados em suas especificidades, em especial, quando pensados para uma mesma região (SILVA, 2021)¹¹⁹; a produção dos pesquisadores; entre outros elementos. Para os periódicos, o estudo de Job *et al.* (2019) apresenta os desafios, a partir da perspectiva dos editores dos periódicos (agentes), como “gestão editorial; financiamento; profissionalização; indexação; e internacionalização” (JOB *et al.*, 2019, p. 286).

Quer dizer, as ações segregativas acabam dificultando (mas, não encerrando as possibilidades) espaços ou “solos comuns” (REZER, 2010), amplos, para o debate do campo e das frentes-categoriais (formação, intervenção e conhecimento) que emergenciam existência e discussão na EF.

De maneira geral, nas práticas de produção/produto desenvolvidas pelos agentes da EF, pode-se observar em relação às categorias formação, intervenção e conhecimento: a presença de diferentes identificações, as quais trazem no bojo, embates formativos, interventivos, identitários no campo; a existência, bem como, os incômodos, de visões de prática dicotomizada com a teoria, técnico-instrumental, pragmática; as problemáticas, assim como, os questionamentos, quanto à reiterada segregação clássica do campo (ciências biológicas x ciências humanas e sociais) e, desta, em classificações e visões limitadas de EF, que se perenizam no campo, mas são problematizadas.

Esses efeitos e conflitos estão em curso no campo da EF e, de determinada maneira, grau e momento, são indicados, registrados, nas práticas dos agentes da EF e nas relações que o campo estabelece. Então, analisa-se que, ao refletir sobre o campo da EF e suas relações, torna-se necessário considerar esses indicativos que vêm se apresentando no movimento do campo e nas práticas dos agentes, pois se compreende que eles implicarão, em certa medida, nos limites, nas fronteiras, até onde o campo pode ir e até onde ele permite que os outros campos cheguem para o diálogo.

¹¹⁹ Para aprofundar a discussão, cf. “I Seminário Amazônico de Educação Física”. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCj5Cml1y3KxGjNEbR2dU5lQ> Acesso em: nov. 2021. A discussão de Silva (2021), em mesa intitulada “Diagnóstico da pesquisa e pós-graduação em EF, Esporte e Lazer no Norte do Brasil”, pode ser visualizada em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZHITehdPic&t=5369s> Acesso em: nov. 2021.

As condições para o agente conseguir apreciar ampla, relacional e profundamente as crises, os sentidos prejudicados de categorias (técnica, por exemplo), as diferentes considerações e percepções inter-relacionais da EF – no alcance qualitativo dessas apreciações e do próprio campo –, o reconhecimento do agente da EF com o campo, a observação de arbitrariedades envidadas à EF – situações essas interpretadas a partir do exame das fontes, que não, necessariamente, por estas visualizadas, mas efeitos analisados a partir das observações realizadas quanto às categorias emergentes –, suscitam considerações.

Assim, até que ponto determinada formação (sem esquecer as condições normativas e institucionais) vem permitindo apreciar esses conflitos? De que maneira vem realizando essa apreciação? Ou essas discussões estão sendo tangenciadas? Pois, as fontes sinalizam (permitem apreciar) e/ou registram as problemáticas e, neste caso, apresentam os incômodos e formas de superá-los, inscrevendo estas nas possibilidades e nas potencialidades do campo da EF.

Desta feita, o presente relatório de pesquisa introduz a discussão do objeto “campo do conhecimento da EF”, no destaque a breves análises da situação epistemológica e histórica do campo. Foram apreciadas as problemáticas que, de maneira geral, apontam para: a característica multidisciplinar, na qual a EF é constituída de diferentes subáreas que produzem conhecimento, mas pouco dialogam entre si (BRACHT, 2017); a dependência epistemológica da EF em relação a outras áreas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010a); o caráter mosaico do campo (LOVISOLO, 1995).

Analisa-se que essas problemáticas convergem para denotar ao campo da EF uma complexidade, que se manifesta na pluralidade, na multiplicidade de educações físicas (REZER, 2009) que produzem suas “múltiplas” práticas, as quais coexistem no mesmo campo, mas apresentam certo prejuízo dialógico, ou em outras palavras, uma complexidade balizada em uma cultura da fragmentação.

Compreende-se que essa cultura tem (em certa medida) se retroalimentado e se apresentado no campo, em especial, nas categorias emergentes (formação, intervenção e conhecimento), que, como visto, são frentes conflitivas no campo da EF. Assim, apreciou-se, a partir das fontes, a presença de diferentes identificações dos agentes do campo com este, sentidos afetados de prática e de vínculos intercampos.

Dito de outra forma, a cultura da fragmentação tem gerado, como efeito, ao campo da EF, uma espécie de **complexidade da fragilidade**¹²⁰, no sentido de uma complexidade a partir das fragmentações.

Mas, em Memmi (1977) se compreende que é próprio da situação colonizadora suscitar o conflito, a contradição e a revolta. “Se nos propomos compreender o fato colonial, devemos admitir que é instável, que seu equilíbrio está incessantemente ameaçado [...]” (MEMMI, 1977, p. 106). Isso se dá à medida que o colonizado, não conseguindo alcançar nem a assimilação, nem o fim de sua condição em acordo com o colonizador, só tem a opção da revolta (MEMMI, 1977). “A situação colonial, por sua própria fatalidade interior, convoca à revolta. Pois a condição colonial não pode ser suportada: qual uma golilha de ferro, deve ser quebrada” (Ibid., p. 112).

Em diálogo com Memmi (1977), compreende-se, portanto, que os sentidos, as categorias imputadas ao colonizado para mistificá-lo – e por ele apreendidas “pela longa convivência” (MEMMI, 1977, p. 112), pelo peso da experiência da situação colonial, o que dificulta a “coincidência consigo mesmo” (Ibid., p. 120) – contêm não apenas a pressão negativa, mas o anúncio da mudança.

Nesse sentido, recuperou-se da seção introdutória do presente estudo, que os teóricos da EF ou que discutem sobre o campo, não apenas apontaram as problemáticas, mas sinalizaram para possibilidades do campo, como: terceiro campo/teoria da prática, ciência da prática ou da ação/práxis, arte da mediação. Do campo, ademais, foram registrados alguns avanços (e, ainda que a EF não seja considerada ciência, com esta se relaciona, produzindo atividade científica).

Retomou-se, ainda, que o que se convencionou chamar EF, foi constituído por práticas corporais, que sem linhagem acadêmico-científica (a qual compartimentaliza o conhecimento), carregavam expressividade, técnica, natureza, cultura.

Logo, analisa-se que, na sua ancestralidade e dinâmica, o campo da EF tem consigo uma potência, do que Sánchez Gamboa (2021) chama de “imbricância” (das naturezas físico-biológica e social e humana).

Então, olhar para o campo da EF é observar suas problemáticas, mas também seus avanços e suas possibilidades, pois suas relações, seus diálogos, suas fronteiras, não parecem estar definidos de uma vez e para sempre.

¹²⁰ Grifo nosso.

Se no *estar-sendo* da EF é possível evidenciar as questões, assim como, os avanços e avistar sua potência, problematiza-se se o campo expressa apenas a complexidade da fragilidade ou se há outra lógica complexa, constituindo-o?

No mapeamento analítico das fontes, observou-se que, no seu movimento intracampo, a EF ativou diferentes objetos e temáticas, as quais foram desenvolvidas em programas *stricto sensu* da EF, situados em diferentes centros, comportando específicas linhas de pesquisa e áreas de concentração (no caso do artigo, vinculou-se a periódico com escopo delimitado nas ciências humanas e sociais).

Para estabelecer diálogo entre a temática eleita e o espaço de publicação e de divulgação textual, as fontes mobilizaram estratégias teórico-conceituais e metodológicas. Neste processo, as condições mencionadas, bem como as redes de relações socioacadêmicas, inscreveram-se.

Cada fonte acionou teorias, conceitos, metodologias, todas consideradas contributivas ao diálogo e ao desenvolvimento do objeto específico. Como efeito desse movimento, foi possível apreciar o encontro possível de diferentes campos, manifestos nos recursos científicos, que àqueles, encontram-se vinculados pela cultura disciplinar.

Nesse sentido, o campo da EF colocou em relação diferentes lógicas de conhecer e de produzir conhecimento e evocou afinidades intercampos, se considerados ou não ciência, se das ciências da natureza ou humanas e sociais, mostrando que as fronteiras atribuídas ao campo não se encontram seguramente estabelecidas, tanto que foram percebidos nos textos, ainda, incômodos diante de clássicas separações circulantes no campo.

Na inscrição dos desassossegos perante as separações no campo e das problemáticas envidadas por estas, cada fonte apresentou possibilidades de superação, por meio do apontamento ou da permissão de apreciação, do que Sánchez Gamboa (2021) denominou de “pilares do edifício da EF”.

Esses referenciais de identificação e de distinção do campo, possibilitaram compreender a pertinência do acionamento de teorias, conceitos, metodologias dos outros campos e as relações que se estabeleceram a partir desses encontros e movimentos, o que permitiu ao presente estudo denominar essas categorias como estratégias dialógico-relacionais.

Uma dessas categorias identificadoras do campo, foi a prática, a qual se constituiu em elemento de investimento acadêmico-científico com os objetos,

mostrou-se relevante à temática específica, expressou-se nos referenciais da EF. Em outras palavras, com a análise das fontes, apreciou-se que a prática se manifesta na intervenção, que se dá com os fenômenos que compõem o campo e, que ao se aproximar da ciência, a prática expressa nesses fenômenos, é problematizada, ao mesmo tempo, que se instrumentaliza, sistematiza-se, insiste junto aos fenômenos, inscreve-se nos referenciais, nos “pilares da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021), que se relacionam com esses fenômenos.

Portanto, na insistente memória e tradição, na dinâmica, como referencial e distintiva, como expressão socializada no campo, como qualidade e potencial do campo, a prática é problematizada. Mas, também foi analisada como elemento relevante à discussão ativada.

Finalmente, os resultados, os efeitos observados pelo movimento intracampo evidenciaram o agente da EF. Em condições específicas para produzir, na consideração de suas formações, de suas práticas profissionais, de suas trajetórias acadêmicas, de vinculação a determinadas relações socioacadêmicas, os agentes mobilizaram estratégias, apresentaram inquietações e formas de superá-las, fizeram aproximações possíveis de outros campos, com a convivência e determinada apreciação da EF, de maneira a expressar respostas também possíveis.

O processo analisado reposiciona o agente da EF nas relações que o campo estabelece, pois mostra que não pode ser considerado mero executor e aplicador de teorias para atualizá-las exitosamente, mas que apresenta condições e possibilidades específicas a relações com teorias e campos e para desenvolver práticas, de determinadas maneiras produzidas.

Foi junto às práticas de produção/produto dos agentes da EF – que se expressam do interior desse campo, que realizam suas apreciações da EF – que se pode observar as categorias emergentes formação, intervenção e conhecimento.

Mesmo que os agentes não tivessem interesse no trato dessas categorias, elas se inscreveram, de onde eles falaram, o que permite analisar que, em algum grau, de determinada maneira, esses agentes estão “sensíveis” a essas discussões (manifestações características na EF) e as expressam em suas práticas.

Desse modo, as fontes – quanto às categorias emergentes – manifestaram: diferentes identificações, que alcançam os embates formativos, interventivos e identitários no campo; inquietações por visões de prática pragmática, dicotomizada

com a teoria; registro das problemáticas sobre reiteradas segregações no campo, que envidam limites à EF, mas que foram tensionadas.

A partir dos resultados evidenciados pelas fontes, analisou-se que para refletir sobre as relações, os diálogos, as fronteiras do campo da EF, é necessário considerar essa complexidade de fatores relacionados entre si.

Quer dizer, os elementos trazidos pelas práticas de produção/produto mostram um *estar-sendo* da EF que não se pauta apenas na complexidade da fragilidade, a qual se rememora, está balizada na cultura da fragmentação, na existência de múltiplas e plurais “educações físicas” (REZER, 2009), as quais coexistem no mesmo campo, mas apresentam certo prejuízo dialógico.

As fontes permitem apreciar também uma espécie de **complexidade do diálogo**¹²¹. Essa complexidade observa as possibilidades e as potencialidades do campo e dos agentes, que, como efeito, perturba, questiona, pressiona a aparente segurança dos limites e das fronteiras. Essa complexidade não desconsidera as pressões externas, a ação da cultura da fragmentação e da complexidade da fragilidade, mas permite demonstrar que estas não são suficientes para caracterizar o campo da EF e encerrar o seu processo de poder mais.

Nas fontes – embora pontuais, circunstanciais, mas importantes para indiciar análises quanto ao campo do conhecimento da EF, seu movimento e relações – foi possível observar e examinar, que o campo da EF pode apreciar diferentes temáticas e objetos, inquirindo, em certa medida, a lógica disciplinar, que costuma compartimentalizar temáticas e objetos em determinados campos, aos quais se vinculam teorias, conceitos e métodos específicos.

Para tal, ativa encontros e daí evoca afinidades, com acervo teórico-conceitual e metodológico de diferentes campos (se se considerar a lógica disciplinar), inclusive para desenvolver estudo sobre mesmo objeto¹²². Ao colocar em relação teorias/conceitos/metodologias/campos, o campo da EF apresentou a necessidade e a importância de cada recurso científico acionado à singularidade das produções, mostrou que seus limites não estão seguramente controlados, interrogando, como

¹²¹ Grifo nosso.

¹²² Retoma-se, por exemplo, a categoria corpo, que foi analisada nos textos de Costa (2014) e de Chaves (2016). Aquele ativou a filosofia do corpo em Gil e o conceito de corpo encarnado em Najmanovich, que se somaram a uma produção sobre corpo na EF, em especial, quanto à chamada virada culturalista, enquanto Chaves (2016) dialogou com a filosofia de Merleau-Ponty e a teoria epistemológica *queer*, na estratégia metodológica do acionamento do campo do cinema, em Almodóvar.

efeito e, em certa medida, a lógica da primazia que denota a disputa quanto ao grau de importância entre as ciências físico-biológicas e humanas e sociais (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021). Como e em que grau medir essa primazia? Como avaliar até que ponto uma não estaria influenciando a outra? Todos os recursos científicos não foram importantes às fontes, para seus resultados e conclusões, de determinadas maneiras conduzidas/produzidas?

Considerados ou não ciência e/ou afins, das ciências da saúde ou sociocultural, as fontes sinalizaram a dificuldade na rigidez e na exatidão limítrofes. Embora anunciando determinados veios teóricos ou disciplinares, o campo não se mostrou total e completamente controlado em seus limites e fronteiras. Todos os encontros estabelecidos foram relevantes à produção, às especificidades de cada fonte. É um campo que não se manteve fixo às forças iniciais que o influenciaram, ampliando suas relações, sem negar as anteriores, tensionando-as, atualizando-as e, requerendo, em determinado grau, maneira, momento, essa dinâmica relacional em seus encontros.

Os próprios desassossegos observados a partir da análise das fontes, diante de clássicas dualizações e fragmentações do campo, convergem para interpretar a recuperação de uma abertura ao diálogo, sinalizada pelo campo e sua dinâmica relacional.

Analisa-se que os campos considerados ciência, produzem práticas alinhadas a seus objetos, conceitos, teorias, metodologias. As fontes examinadas, por sua vez, acionaram referenciais de identificação e de distinção do campo, o que pode ser uma estratégia de diálogo para outros campos, não considerados ciência. Na EF, esses referenciais ou “pilares” do campo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021), inscreveram-se como maneira de emergenciar a existência do campo aos diálogos específicos e permitir a compreensão da pertinência da “adoção” e do encontro entre determinadas teorias, conceitos, metodologias, de outros campos.

Analisou-se nas fontes, que na EF, no entanto, esses referenciais suscitam relação com a prática, que se faz nos fenômenos do campo, inscreve-se na intervenção e nos referenciais, nos pilares do campo – o que remete a uma ancestralidade de prática, que já era técnica, expressiva, criativa, natureza e cultura. Com memória e tradição, qualidade, potencial do campo, a prática insiste e se expressa na dinâmica de relações da EF.

Considera-se, ainda, o agente do campo, que tem condições e possibilidades específicas, nas próprias especificidades do campo, para apreciar os problemas,

registrar as inquietações, assumir posições epistêmicas, apresentar as estratégias e produzir práticas de produção possíveis.

Assim, no seu movimento intra e inter-relacional, o campo da EF não mostrou apenas, o que se denominou aqui, de complexidade da fragilidade, pautada nas fragmentações, mas permitiu observar uma complexidade balizada nas **possibilidades** e nas **potencialidades**¹²³ do campo.

Nas possibilidades, considera-se analiticamente, o alcance relacional do campo, a abertura às relações (já disponibilizada pelo campo). A partir e na complexidade destas, tensionam-se as fronteiras, evocam-se afinidades (intra e intercampos), alargam-se os olhares para a dinâmica histórico-relacional do campo, para as diversas relações acionadas, todas relevantes às práticas específicas, onde a cultura da fragmentação insiste em limitar, em não considerar como possíveis de diálogo. Essa possibilidade aturde os limites atribuídos ao campo.

Nas potencialidades, reconhecem-se os referenciais do campo, entre os quais, está a prática como qualidade, como potencial, como expressão do campo, que está nos fenômenos familiares ao campo, manifestando-se na intervenção e nos referenciais, nos “pilares do edifício da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021). Como estratégias ao diálogo, como referenciais do campo, esses pilares contribuem para o apresentar aos diálogos e para compreender a pertinência das inter-relações acionadas.

E o agente está nesses processos. Ele tem condições e possibilidades para expressar o campo, quanto às problemáticas, aos conflitos, ao mesmo tempo que, de sua posição e nos limites desta, na convivência e na apreciação que faz do campo, nas redes de relações que constitui, nas aproximações possíveis de outros campos, nas posições epistêmicas assumidas, pode intervir para tensionar as questões e as superar.

Se a cultura da fragmentação tem se retroalimentado e se apresentado nas categorias emergentes, em certa medida, também nestas, tem sido problematizada e perturbada, dados os desassossegos textuais e os registros das possibilidades de subvertê-la.

A complexidade do diálogo (como o presente relatório está denominando), conturba a aparente segurança e rigidez dos limites atribuídos ao campo e do

¹²³ Grifo nosso.

frequente e forte conceitual do colonialismo epistemológico, permitindo redirecionar os esforços para uma formação, que tenha como fundamentos, as possibilidades e as potencialidades da EF (analisadas a partir das fontes).

Se os textos examinados permitiram a leitura analítica da complexidade do diálogo, formação, intervenção e produção do conhecimento, assim, mostram-se possíveis. Em atendimento ao campo, no acionamento e no aprofundamento de seus referenciais (os quais permitem compreender a pertinência dos diálogos considerados importantes às práticas dos agentes do campo e, nesse processo, a ampliação do olhar às diversas relações estabelecidas nessas práticas, que deem conta de expressar as possibilidades e potencialidades do campo), considerando, ainda, o agente (em suas condições e possibilidades), profissão, formação e produção do conhecimento – que conforme Sánchez Gamboa (2021), constituem o campo científico da EF – dialogam; prática-teoria-prática se tensionam e produzem conhecimento que parte e volta à EF.

Se o *estar-sendo* da EF contribui para indicar uma complexidade da fragilidade, as fontes examinadas contribuem para apresentar que o campo não se encerra aí. Com elas foi possível observar que o campo também se constitui de possibilidades e de potencialidades, as quais convergem para uma complexidade, que o estudo aqui denominou de complexidade do diálogo.

Nesse processo, não se nega o comparecimento das pressões externas nas relações da EF, mas instiga a revisitá-las e a compreender que o campo pode mais.

3 O MOVIMENTO RELACIONAL DO CAMPO DO CONHECIMENTO DA EF: PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Em Teixeira e Penteado (2016), pode-se inferir que as instituições contribuem para organizar e assegurar o papel das estruturas nos diversos campos que compõem o universo social. Segundo os autores:

o complexo de instituições das sociedades modernas, como o Estado e suas instituições, constitui-se em estruturas objetivas, sistemas de relações objetivas que se reproduz, ao longo do tempo e de modo mais ou menos invariável, independente da consciência e vontades individuais. [...] a importância das instituições na consolidação de estruturas objetivas para regular a vida social em termos materiais e cognitivos. [...] as instituições são um complexo de valores, pensamentos e práticas sociais que se materializaram, objetivaram, tornaram-se corporificadas em um conjunto de regras e normas, formais e informais (estruturas estruturadas), que regulam, com certo sucesso, as interações humanas (estruturas estruturantes) (TEIXEIRA; PENTEADO, 2016, p. 60-61).

As práticas institucionais, portanto, sob aparato legal, normativo, conjunto de regras, constituem-se como mecanismos de organização, de regulação, que influenciam as relações objetivas e as práticas dos agentes, nos mais diferentes campos. Como visto no capítulo das intrarrelações da EF, para desenvolver suas práticas de produção/produto, os agentes deste campo tiveram que observar as áreas de concentração, as linhas de pesquisa dos programas, enfim, toda uma organização das instituições, referente ao fazer científico, a fim de estabelecer diálogo.

Analisa-se, assim, que as práticas institucionais acabam implicando na formação de limites, de fronteiras, nos mais diversos campos, bem como nas próprias problemáticas dos campos. Na EF, por exemplo, que convive com problemas, como a divisão e o pouco diálogo entre as subáreas, a dualização entre prática social e conhecimento científico, a dificuldade de compartilhamento de problemática comum, o colonialismo epistemológico, Bracht (2017) contribui, analisando que o modelo e a inserção do campo no sistema de ciência e tecnologia (C&T) “favorece as subáreas que vinculam-se às ciências naturais” (BRACHT, 2017, 21’57” – 22’04”). Destaca processos de extinção da subárea pedagógica e de redução de projetos de pesquisa na subárea sociocultural, na pós-graduação *stricto sensu* em EF no Brasil, bem como o favorecimento disso, para um êxodo de pesquisadores, vinculados a essas subáreas, para outros programas/cursos, nos quais, Bracht (2017) aponta, que são mais reconhecidos. Em outras palavras, esse processo, regulado por instituições, as

quais possuem determinados modelos, nesse caso, quanto à ciência e à tecnologia, acaba mantendo e aprofundando as problemáticas.

A dinâmica das instituições vai sendo incorporada, apreendida, apreciada e naturalizada nas relações e nas práticas dos agentes, tendendo a ser reforçada. Mas, de acordo com Thiry-Cherques (2006), que analisa a teoria da prática de Bourdieu, as estruturas, como uma das etapas do trabalho bourdieusiano, podem ser compreendidas como a “construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições (estrutura)” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 42).

Assim, em diálogo possível com o referencial bourdieusiano, compreende-se que é necessário encontrar disposições dos agentes, diferentemente posicionados nas estruturas, para mantê-las ou as subverter. Estas disposições, alerta o autor, não são produto de uma intenção calculável, mas de uma relação dialética entre estruturas objetivas e cognitivas e, portanto, de uma lógica prática específica.

Nesse sentido, a seção em tela busca investigar os sentidos possíveis de formação, intervenção e conhecimento sobre a EF, a partir das práticas institucionais externas/instituições reguladoras, no recorte MEC, CAPES, CNPq (que não se limitam à EF, mas que no campo também arbitram) e internas, dos agentes instituições da EF, no destaque ao sistema CONFEF/CREF (entidade profissional da EF) e ao CBCE (entidade científica do campo), para contribuir, dentro das condições e dos limites, à análise constituinte do campo.

3.1 As práticas institucionais do MEC, da CAPES e do CNPq

As práticas institucionais do MEC, da CAPES e do CNPq, embora não circunscritas apenas à EF, condicionam, em alguma medida e de determinadas maneiras, as práticas dos agentes do campo. São instituições que regulam, por mecanismos legais, as relações objetivas entre os agentes e a estruturação desse universo específico.

Em sítio próprio, está descrito que o MEC

é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a

assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Para o cumprimento dessas competências, o MEC poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação. Em conformidade com a Estrutura Regimental do MEC aprovada pelo Decreto nº 10.195, de 31 de dezembro de 2019, são quatro os níveis hierárquicos, que atuam de forma articulada, na definição de políticas e ações para a ampliação e melhoria da qualidade da educação brasileira. A primeira delas trata da assistência direta e imediata ao Ministro de Estado da Educação, e é composta pelo Gabinete do Ministro, a Secretaria-Executiva, a Consultoria Jurídica, a Assessoria Especial de Controle Interno e a Corregedoria. A outra unidade finalística reúne os seguintes órgãos específicos singulares: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Secretaria de Alfabetização (Sealf), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). A seguir está o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado do MEC. Por fim, apresentam-se as entidades vinculadas, que estão classificadas em autarquias, fundações públicas e empresas públicas¹²⁴.

Entre as práticas institucionais históricas do MEC, configuram-se as definições da LDBEN nº 9.394/96 e, recentemente, da BNCC (da educação básica, homologada em 2017 e do ensino médio, em 2018, conforme consta em sítio do MEC)¹²⁵, que abrigam a EF. Sobre esse campo, a LDBEN nº 9.394/96, assim redaciona em seu Art. 26 § 3º:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis) horas;
- II – maior de 30 (trinta) anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – vetado;
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2016a, p. 19).

A Lei nº 13.415/2017, referente ao ensino médio, atualiza a LDBEN nº 9.394/96, em relação a essa etapa da educação básica, acrescentando à EF o Art. 35-A § 2º, no qual se lê que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2016a, p. 3).

¹²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/competencias>
Acesso em: jun. 2020.

¹²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/apresentacao>
Acesso em: jun. 2020.

Em relação ao discurso escrito no Art. 26 § 3º da LDBEN nº 9.394/96, pode-se observar a sentença da “obrigatoriedade” da EF na educação básica, ao mesmo tempo, em que é “facultativa” em situações pontuais. A EF é obrigatória como componente curricular, mas sua prática é facultativa em certas circunstâncias. No ensino médio, que é uma etapa da educação básica, estudos e práticas da EF são obrigatórios.

Como integrante da proposta pedagógica da escola, compondo o currículo da educação básica, significa, entre outros, que a EF é constituída de um conjunto de conhecimentos¹²⁶ produzidos e sistematizados, devendo receber trato pedagógico e científico, a ser acessado por todos. Em suas discussões teórico-analíticas com autores, como do Carmo (1988) e Bracht (1992), Souza Júnior (1999) aponta duas categorias integrantes desse processo, a legalidade e a legitimidade da EF no currículo e na escola, sendo que aquela se articula a um reconhecimento legal, e esta, a um “reconhecimento pedagógico e social” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 110).

Interpreta-se, no discurso escrito da LDBEN nº 9.394/96, para a EF, uma contradição, pois ao mesmo tempo que registra obrigatoriedade à EF na educação básica, redaciona-se sobre sua facultatividade, ao se reportar à prática. Isso implica na visão de prática atribuída à EF, por essa legislação, sugerindo, inclusive, seu reforço na Lei nº 13.415/2017, que traz a obrigatoriedade dos estudos e práticas da EF, sendo estas registradas em somatória aos estudos da EF, pelo termo aditivo “e”.

Souza Júnior (1999), ao realizar análises sobre o saber e o fazer da EF, traz diversos estudos, dentre os quais o de Castellani Filho (1988), que aponta a associação da EF, em legislações educacionais, especificamente no trato da LDBEN/71, à atividade e, portanto, como fazer funcional, técnico-instrumental, executório. Para Souza Júnior (1999), ainda que a LDBEN nº 9.394/96 apresente em seu texto “uma Educação Física mais próxima da função social da instituição escolar [...] a Educação Física continua apresentando-se sob a forma de atividade” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 181).

As legislações observadas até o momento, portanto, contribuem para traduzir uma compreensão prejudicada de prática na EF. Quer dizer, por meio de mecanismo

¹²⁶ Nas análises que realiza, Souza Júnior (1999) traz os estudos de Bracht (1992), os quais apontam que a EF se apropria desse conhecimento produzido pela humanidade, para receber trato pedagógico na escola, sendo responsável por socializá-lo.

legal, investem uma “legitimidade” semiformada, no sentido adorniano¹²⁷, deformada dessa prática.

Interpreta-se que a visão de prática assim compreendida favorece processos, como o colonialismo epistemológico, para o qual a prática é aplicativa e mera passagem de teorias e de ciências (mãe), logo, passiva, invadida, heterônoma, pela força hierárquica daquelas.

Contudo, a análise realizada no capítulo sobre as intrarrelações da EF indicou que a prática – nas produções mapeadas, desenvolvidas por agentes da EF, em programas *stricto sensu* nesse campo –, estabeleceu-se em condição fundamental para o diálogo com o campo acadêmico-científico, demonstrando se expressar na concreticidade dos fenômenos e dos “pilares da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021), fazendo-se presente na intervenção e nos referenciais da EF. Nesse sentido, a prática se configurou como expressão socializada, qualidade, memória e tradição insistente, ativa, relacional, referencial, potencial do campo, que o constitui e o distingue. Logo, constitui-se em uma prática maior, que pode mais.

Portanto, antes de ser uma prática reduzida à aplicabilidade, prejudicada, deformada – como é possível apreciar nas legislações destacadas –, a prática já se manifestava nos fenômenos familiares à EF, em sua ação técnica, expressiva, criativa, potencial, na sua lógica ancestral que, ora ou outra, é emergenciada.

Retoma-se a análise de Nascimento (2012), para a qual a intervenção é tomada como singularidade da EF e possibilidade de produção de conhecimento referenciado, reposicionando a prática no campo. E de Betti (1996), que analisa uma teoria da prática na EF, na qual compreende a inter-relação entre intervenção pedagógica e conhecimento científico, contributiva à superação de dicotomias, como teoria e prática, acadêmico e profissional, que reduzem e limitam o sentido de prática e de EF. Nesse processo, em que dialetizam prática e teoria, argumenta Betti (1996), é que poderá se construir uma teoria da EF.

As visões de prática na EF, denotadas por seus agentes, que respondem, portanto, de dentro do campo, demonstram uma potencialidade da prática, que difere de uma atividade, executória, instrumental. Confrontam a “legitimidade” imputada à prática, pelas práticas legislativas, por outra, que se manifesta possível a partir do

¹²⁷ Compreende-se a semiformação adorniana como uma formação deformada, na qual ela é expropriada de si e tornada coisificada. “A semiformação é o espírito capturado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 05).

campo, não estando em oposição à teoria, mas que com ela se relaciona, expressando-se nos fenômenos, na intervenção, nos referenciais da EF.

Uma outra prática institucional do MEC, remonta de 2017, quando é homologada a BNCC¹²⁸. Em 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada para consulta pública. Em 2016, sai a segunda versão da BNCC, a partir das contribuições enviadas e sistematizadas. Em 2017, o MEC entrega ao CNE uma terceira versão da BNCC, referente às etapas do ensino infantil e do ensino fundamental¹²⁹.

A BNCC diz se balizar legalmente na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na LDBEN nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), normatizando um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas junto aos estudantes da educação básica, a fim de garantir o desenvolvimento de competências gerais e, nestas, os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018a).

O sentido de competências adotado no documento da BNCC, circunscreve-se na “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 08). Segundo o documento, a indicação deve ser clara quanto ao que os estudantes devem saber “e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2018a, p. 13).

Embora este documento não se restrinja ao campo da EF, implica-o, pois baliza os diferentes campos, incluindo a EF, nas competências. Para a EF, um campo que tem a prática como fundamental, mas ao mesmo tempo é implicada por sentidos prejudicados de prática, demandados, por exemplo, por determinadas práticas legislativas, como observado, considera-se que a ênfase no saber fazer reforça o processo formativo.

A ênfase no saber fazer é um dos atributos da pedagogia das competências, como se compreende em Taffarel e Santos Júnior (2005). Ao analisar as diretrizes, Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 129) explicam que “a abordagem pedagógica, centrada nas competências, limita o processo ensino-aprendizagem em uma

¹²⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: jul. 2020.

¹²⁹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/> Acesso em: jul. 2020.

dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares [...]”¹³⁰.

Estruturalmente, a BNCC da educação básica, aloca a EF na grande área de linguagens e, nesta, analisa-se que a EF é considerada uma linguagem corporal (BRASIL, 2018a). O documento diz que a EF trata das práticas corporais “como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos” (Ibid., p. 213), articuladas ao movimento humano. Segundo se lê:

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. [...] entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. [...] as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes (BRASIL, 2018a, p. 213-214).

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário (BRASIL, 2018a, p. 484).

Segundo Betti (2020), a BNCC não traz esclarecimentos sobre os motivos da inserção da EF na área de linguagens, excetuando a associação que o documento realiza das práticas corporais como textos culturais, que, como expresso no discurso escrito, são “[...] passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2018a, p. 214). Conforme Betti (2020), esse modelo incorre em um viés estruturalista, no sentido de considerar a aplicabilidade da estrutura da língua aos fenômenos, ou seja, na análise do teórico da EF, nesse modelo, todos os fenômenos socioculturais podem ser lidos, analisados como se se constituíssem em um texto.

¹³⁰ As diretrizes analisadas e que estavam em vigor à época do texto dos autores, referem-se à Resolução nº 07, de 31 de março de 2004.

O papel da EF, a partir da baliza normativa da BNCC, seria o de acionar e de tornar evidentes os significados dos grupos, dos coletivos, que já se encontram codificados culturalmente, aplicando-os aos estudantes, aos aprendentes, excluindo as produções sógnicas, por estes próprios realizadas (BETTI, 2020). Mas, para o autor, as significações não se encontram exclusivamente nos conteúdos, sendo também produzidas pelos aprendentes, os quais, em relação com os conteúdos, constroem significações.

Soares (2019, p. 18), que analisa os conceitos de corpo e consciência, “na perspectiva dialética e na abordagem fenomenológica”, oferece uma possibilidade de leitura analítica, ao caracterizar o processo de codificação e descodificação de Freire, destacando que “a codificação é a apreciação de um evento no estudo da realidade vivida pelos sujeitos, por meio de uma dramatização, figura, fotografia ou desenho e a descodificação é a apreciação crítica dessa realidade” (Ibid., p. 20).

Ainda que os teóricos dialoguem com diferentes autores, um traço que pode ser considerado comum é a necessidade de participação dos sujeitos no processo de construção dos significados.

Ocorre que, na BNCC, há um privilégio das competências a todas as áreas, como a linguagem e, nesta, a EF, pensada nessa e para essa relação. O saber fazer antecede o sujeito, sendo a este direcionado, ou seja, é “para” o sujeito e não “com” este, o que permite a leitura do encerramento do significado no próprio objeto/conteúdo.

A prática, o movimento, as práticas corporais, acabam sendo pré-regidas por um modelo de técnica corrompido, pois está circunscrita ao saber fazer, o que dificulta o processo de apreciações críticas dos eventos, a produção analítico criativa de significados pelos aprendentes – o que se compreende como implicador à própria EF, a qual, segundo Betti (2020), tem relação com o processo criador/criativo, abarcando vários signos que não se hierarquizam, imbricam-se.

No documento da BNCC, observa-se, ainda, o comparecimento de duas racionalidades, sendo “[...] à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (BRASIL, 2018a, p. 213), e a dos “[...] saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas [...]” (Ibid.), os quais não se restringem, mas na racionalidade dos saberes científicos, inscrevem-se.

Por se configurar “comum” na orientação das práticas pedagógicas, a racionalidade dos saberes científicos é tomada como referência, ponto de partida, em relação a outras racionalidades e seus saberes. Estas acabam se tornando o outro da relação – a qual se torna hierarquizada. Esse processo investe de assimetria os saberes corporais, pelos saberes científicos.

Expressões trazidas pelo documento da BNCC, como: “experimentar e analisar” (BRASIL, 2018a, p. 213, grifo nosso), “**além** da experimentação [...]”, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas [...]” (Ibid, p. 484, grifo nosso) – reforçam a análise. Demonstra-se a separação entre teoria e prática, subjugando esta àquela. Tanto é que na passagem do discurso escrito sobre o ensino médio, a prática, as práticas corporais, acabam se constituindo em **meio**¹³¹ para alcançar a saúde, exercer a cidadania, o protagonismo comunitário, que são os parâmetros. Portanto, a prática se configura em um saber fazer útil, que já está pré-definida, devendo ser “lida e produzida”, segundo orienta a BNCC.

O material discursivo recortado sobre a EF, na BNCC, permite interpretar que o campo passa a ser investido de competência – e, portanto, legítimo na escola, mas sem garantir à EF posição e relações simétricas, em relação às demais disciplinas, que comumente são orientadas pela “[...] racionalidade típica dos saberes científicos [...]” (BRASIL, 2018a, p. 213) –, ao aplicar os significados definidos nessa legislação, por meio da experimentação das práticas corporais e suas análises específicas de experiências estética, emotiva, lúdica e agonística, como realça o documento.

A centralidade no saber fazer confere passividade e subserviência à prática, como outra da teoria, mantendo problemáticas históricas na EF: as fragmentações teoria e prática, mente e corpo; visões deformadas de prática e de corpo, enquanto saberes menores, que servem para aplicar e reproduzir as estruturas externas. Sem tergiversar, as práticas corporais, a prática, o corpo, implicadas nesse modelo sógnico fronteiro, têm ameaçadas suas potencialidades e possibilidades – o que se compreende como estímulo à ação do colonialismo –, dificultando, nesse caso, a ancestralidade e a dinâmica desses elementos, na singularidade do campo da EF.

No entanto, refletiu-se com Nascimento (2012), com Betti (1996), agentes do campo da EF, que a prática (e as práticas corporais, o corpo) não é detalhe, não é elemento menor, mas referencial da EF.

¹³¹ Grifo nosso.

As legislações acionadas até aqui, a rememorar, a LDBEN nº 9.394/96, a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, mobilizam a EF e, com ela, a prática. Nas análises empreendidas nos documentos, compreendeu-se a prática na EF, associada ao saber fazer, à técnica, à aplicabilidade, separada da teoria – a qual, imbuída de legitimidade, de saber científico, orienta a prática.

Analizou-se que a visão de prática encontrada nas legislações, facilita a invasão das pressões, dos referenciais externos, implicando em sentidos prejudicados, deformados, empobrecidos de prática à EF, ou em outras palavras, contribui ao colonialismo, dificultando as possibilidades e as potencialidades de prática produzidas pelo próprio campo. Nesse sentido de prática, dualizada, aplicativa, menor, a EF é prejudicada quanto ao processo de superação de oposições clássicas no campo, como campo de intervenção e campo do conhecimento, teoria e prática, entre outras.

No bojo das problemáticas analisadas, outra recente manifestação prática institucional, que arbitra no campo da EF, são as DCN. Em 2018, são publicizadas as novas DCN para os cursos de graduação em EF¹³² – (DCNEF/2018). O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), do MEC, nº 584/2018¹³³, que baliza às novas DCN para os cursos de graduação em EF, faz o seguinte destaque:

Além disso, a análise da trajetória de 13 anos de vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (DCNs em Educação Física), instituídas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de abril de 2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 2007, revela os avanços introduzidos por esse ato legal, que estabelece, explicitamente, a integração entre o bacharelado e a licenciatura em Educação Física e orienta a formação do graduado em Educação Física, nas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pautada, principalmente, no arcabouço teórico e metodológico do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Bacharelado, e no arcabouço teórico e metodológico da Formação de Professores e Educação Escolar para a Licenciatura, assim como possibilita destacar os desafios ainda não vencidos na vigência desta norma legal, bem como as novas demandas que emergem das realidades dessas áreas do conhecimento e as perspectivas de mudanças que a evolução da ciência e da tecnologia proporciona no Século XXI [...] As análises revelam, desse modo, o avanço

132

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jul. 2020.

133

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: jul. 2020.

possibilitado pela implementação das DCNs de Educação Física, preconizadas pela Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de abril de 2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 2007, bem como apontam para a necessidade de novo marco legal, que favoreça a evolução e a incorporação de ferramentas de tecnologia e das demais especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física que atuarão em um mundo do trabalho que, cada vez mais, demanda perfil profissional que responda aos desafios das sociedades contemporâneas, incorporando visão mais aprofundada dos problemas sociais do país, contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a formação de professores de todas as áreas de atuação profissional (BRASIL, 2018b, p. 02).

Assim, a Resolução do CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as DCN dos cursos de Graduação em EF, divide, em seu Art. 5º, a formação do graduado em EF, o qual “terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas” (BRASIL, 2018c, p. 01), sendo a etapa comum e a etapa específica, “na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura” (Ibid., p. 02).

A presente Resolução, no Art. 3º, compreende a EF como:

uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018c, p. 01).

Conforme se compreende em Penna *et al.* (2021), a Resolução CNE/CES nº 6/2018, tem relação com a implementação da Política Nacional de Formação de Professores, que se sustenta, entre outras, na efetivação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP)¹³⁴, tendo esta como uma de suas intenções, adequar os currículos de formação à BNCC, a qual se alinha à matriz das competências, como observado.

Se nas legislações, anteriormente investigadas (LDBEN nº 9.394/96, Lei nº 13.415/2017, BNCC), há um sentido prejudicado de prática, como saber fazer, que é aprofundado na baliza das competências, analisa-se que as DCNEF/2018, que

¹³⁴ Os autores analisam que “da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019b) para a Resolução CNE/CES nº 6/2018 (BRASIL, 2018a) (destaque para o intervalo de um ano entre ambas), pode-se verificar que esta já carregava os germens da daquela” (PENNA *et al.*, 2021, p. 512-513).

também se relacionam a essa matriz, acabam assegurando tal intento, ao garantir a especialização na formação inicial.

O excerto discursivo do Parecer nº 584/2018, permite a leitura de que o bacharel contemple, adequadamente, a atenção em saúde, e o licenciado, em educação. No bojo das competências, licenciado e bacharel, quer dizer, cada especialista, na sua especificidade formativa, deverá saber fazer – adequadamente competente, portanto –, deverá ter uma prática que atenda a essas demandas específicas exigidas.

Assim, o Art. 9º das DCNEF/2018, destaca entre os aspectos da etapa específica para a formação na licenciatura “I – Relevância na consolidação de normas para formação de profissionais do magistério para educação básica [...] (BRASIL, 2018c, p. 03) e, no Art. 20, da etapa específica para a formação do bacharel, evidencia os seguintes eixos articuladores a serem contemplados: a saúde, o esporte, a cultura e o lazer.

Contudo, todos os eixos destacados ao bacharelado, são requeridos pela “área de conhecimento e de intervenção profissional [...]” EF, assim compreendida no Art. 3º da Resolução CNE/CES nº 6/2018 – a própria BNCC, na etapa do ensino médio, que será trabalhada por professores de EF, aciona “[...] os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde” (BRASIL, 2018a, p. 484). Quer dizer, esses eixos não são exclusividade do bacharelado.

Também se verifica no documento, ainda no Art. 20, que para a formação do bacharel, deverão ser contemplados os eixos articuladores, nos quais constam as “dimensões e implicações biológica, psicológica, **sociológica, cultural e pedagógica**” (BRASIL, 2018c, p. 06, grifos nossos) da saúde, do esporte e do lazer, sendo que os conhecimentos pedagógicos não se encontram assinalados na lista de conhecimentos requeridos para a etapa comum, dificultando, aos bacharéis, a apreciação desta dimensão nos eixos articuladores.

Observam-se, então, desconformidades e fragilidades nas letras das DCNEF/2018 entre os limites atribuídos e exigidos às especialidades e o atendimento ao próprio campo da EF.

Entre as incoerências, inconsistências e contradições encontradas nas DCNEF/2018, Ventura e Anes (2020) as analisam e as superam, na indicação da formação ampliada: uma formação generalista, humanizadora, com parâmetro

teórico-metodológico crítico, consistente, relacionada ao mundo do trabalho, que independe do espaço de intervenção e tem como essência o ato educativo.

A indicação dos autores quanto à formação ampliada, inquire a separação entre teoria e prática – pressuposta a partir do dito no Art. 3º das DCNEF/2018, a qual compreende a EF como “área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação [...]” (BRASIL, 2018c, p. 01, grifos nossos) – e constrange a relação das DCNEF/2018 com a matriz das competências.

As legislações tratadas até o momento (LDBEN nº 9.394/96, Lei nº 13.415/2017, BNCC, DCNEF/2018) traçam regulamentos e normas, que alcançam a intervenção e a formação em EF. Por meio delas, pode-se observar o sentido deformado de prática, associada ao saber fazer, assenhoreada e dualizada com a teoria. Na formação em EF, as DCNEF/2018, também alinhadas às competências, asseguram essa matriz, ao garantir a especialização na formação inicial, na fragmentação dos cursos em licenciatura e bacharelado e dos conhecimentos para que cada especialidade deva “saber fazer”. Portanto, o próprio conhecimento da EF (e suas relações intercampos) é tornado segregado, para assegurar seu acesso às especialidades destacadas nas DCNEF/2018.

No capítulo do presente relatório de pesquisa referente às intrarrelações da EF, as práticas de produção/produto de seus agentes, desenvolvidas em programas *stricto sensu* na EF, permitiram a leitura (quanto às categorias emergentes): da presença de diferentes identificações dos agentes no campo; de inquietações por sentidos prejudicados de prática, dicotomizada com a teoria; do registro de problemáticas de segregação reiteradas no campo, que foram tensionadas. Infere-se que estas situações encontradas tendenciam a ser mantidas e/ou reforçadas, diante do quadro legal observado, que se apresenta à EF.

As implicações direcionadas legalmente à EF, desde a formação inicial, são analisadas, portanto, como contributivas à manutenção de problemáticas, como: a colonização – pela pressão dos referenciais e das compreensões de campo, externas à EF, as quais prejudicam o sentido de prática –; a conservação das clássicas dualizações na EF – área de conhecimento e de intervenção profissional, teoria e prática, saúde e sociocultural e pedagógica, profissional e professor, escolar e não escolar.

Se na origem legal, ou seja, se desde o momento da formação inicial, as problemáticas se apresentam à EF e a seus agentes, o que definem as legislações destinadas à pós-graduação e à produção do conhecimento (científico) na EF?

Para tal, invoca-se a CAPES, uma fundação do MEC, que trata da expansão e da consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, operacionalmente avaliando, organizando e divulgando a produção científica (banco de teses e dissertações; portal de periódicos; avaliação, acompanhamento, recomendação e reconhecimento de cursos; projetos/planos institucionais; classificação *qualis* de periódicos; bolsas e auxílios nacionais e internacionais; editais de projetos; prêmios)¹³⁵. Segundo sítio¹³⁶ próprio, a partir de 2007, passou a tratar também da formação de professores (inicial e continuada, presencial e a distância) da educação básica.

Observa-se o amplo alcance da fundação CAPES, do MEC, nos diferentes campos, entre os quais está a EF. A CAPES aloca a EF na área 21¹³⁷, que abriga os programas de pós-graduação em quatro áreas de atuação acadêmica e profissional, de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia¹³⁸. Assim, na área de avaliação, a EF está na seção Colégio de Ciências da Vida, na grande área de ciências da saúde, junto com enfermagem, farmácia, medicina, nutrição, odontologia, saúde coletiva.

Na pós-graduação, portanto, a EF se articula à área da saúde, e não a linguagens, como na educação básica, nem em área multidisciplinar, já que segundo Abreu (2016), a característica multidisciplinar se mostra regular no campo da EF, e nas próprias legislações, observa-se o envolvimento da EF com diferentes campos.

A avaliação da EF, na verdade, é feita junto à área 21, que destaca seu “compromisso com a **interdisciplinaridade**” (BRASIL, 2016b, p. 09, grifo do documento), mas preservando as características das subáreas (BRASIL, 2016b). Segundo consta no documento da área 21, esta

¹³⁵ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas> Acesso em: jul. 2020.

¹³⁶ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao> Acesso em: jul. 2020.

¹³⁷ Conforme a tabela de áreas de conhecimento/avaliação da CAPES: “A organização das Áreas do Conhecimento na tabela apresenta uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas nas quais se distribuem as 49 áreas de avaliação da CAPES”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao#:~:text=A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20%C3%81reas%20do,%C3%A1reas%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20CAPES>. Acesso em: jun. 2022.

¹³⁸ Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Educacao_fisica.pdf Acesso em: jul. 2020.

é por sua própria composição multidisciplinar, sendo formada por 4 subáreas de com formações profissionais diferentes, que possuem interface entre si e com outras áreas, que incluem as humanidades, as exatas e as biológicas. Essa composição permite o delineamento de propostas acadêmicas de pós-graduação multi e interdisciplinares (BRASIL, 2019, p. 03)¹³⁹.

No relatório do documento da área 21, de 2019, pode-se encontrar, ainda, subseção sobre as “medidas de indução de interação com a educação básica ou outros setores da sociedade”, a qual faz destaque à EF, dizendo:

A Educação Física possui importante papel no desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, contribuindo de forma expressiva e única para a formação motora e o desenvolvimento das potencialidades físicas, psíquicas e cognitivas dos estudantes, além de transmitir o patrimônio cultural e social relacionado ao movimento humano. A Educação Física escolar é ainda um importante meio de prática educativa por meio dos valores agregados à prática físico-esportiva. Destaca-se que, além de caracterizar um estilo de vida saudável para o jovem, o desenvolvimento das capacidades, habilidades e prazer obtidos com a prática física nas idades escolares é um fator importante para a inclusão e manutenção dessa prática como hábito de vida na idade adulta, garantindo a manutenção em longo prazo dos benefícios oriundos dessa prática na saúde, qualidade de vida e bem-estar. Com base nesse papel preponderante da Educação Física na educação básica, a atuação dos programas de pós-graduação junto a esse nível educacional tem grande importância, tanto na formação de recursos humanos diferenciados para a atuação nesse setor quanto na produção de conhecimento científico para a atuação nesse segmento específico da formação educacional, o que pode contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais baseadas em evidências científicas (BRASIL, 2019, p. 08).

Pelos ditos até aqui acionados, aprecia-se: a primazia relacional da EF com a saúde e a ênfase no movimento humano (constitui-se em objeto de estudo e de aplicação da EF, denotado pelas DCNEF/2018).

Quanto ao objeto de estudo, Bracht (1996), em texto sobre conhecimento e especificidade da EF, destaca três concepções do objeto deste campo, a saber: atividade física, movimento humano, cultura corporal de movimento (a qual assume). Conforme o autor, as duas primeiras concepções,

permitem ver o objeto não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural⁵ e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas (BRACHT, 1996, p. 24).

¹³⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-fisica-pdf> Acesso em: jun. 2022.

Frizzo (2013), em discussão sobre objeto de estudo da EF, apresenta analiticamente: a cultura corporal (defendida no texto), a cultura corporal de movimento e o movimento humano – apontando estas duas últimas, como idealistas. O autor recupera o movimento humano, como objeto de estudo da Ciência da Motricidade Humana, na elaboração de Manuel Sérgio. Identifica, nesse objeto: a fragmentação analítica dos movimentos do corpo, o realce à dualidade corpo e mente, o caráter anti-dialético.

Sobre as relações intercampos da EF, retoma-se que embora a área 21 destaque o “compromisso com a interdisciplinaridade”, traduz relação preponderante com a área da saúde. Portanto, a pós-graduação *stricto sensu* na EF é avaliada, organizada e divulgada, tendo como referência os critérios da área 21, das ciências da saúde.

Ocorre que a partir dos ditos sobre a EF na educação escolar, no relatório do documento da área 21, de 2019, observa-se a ênfase em uma saúde voltada: a um estilo de vida saudável, à qualidade de vida e ao bem-estar – o que autoriza a interpretação de uma saúde, primazmente, biológica.

Do privilégio relacional entre EF e saúde (e na concepção em que esta é sustentada), pode-se considerar algumas implicações para o campo, tais como: outras demandas relacionais de pesquisa e de produção são tornadas reprimidas, prejudicando um desenvolvimento mais equilibrado entre as subáreas, ao mesmo tempo, que não resolve a questão da fragmentação e do pouco diálogo entre elas; a ênfase em uma saúde, eminentemente, biológica, atribui uma lógica à EF, como promotora de saúde e desconsidera “outras racionalidades e saberes” (MENDES; CARVALHO, 2016, p. 173); impõe-se um modo de fazer ciência alinhado a essa concepção de saúde, à EF. Já em relação à priorização do objeto movimento humano, analisa-se que outros objetos, veiculados em outras subáreas da EF, podem se tornar obstaculizados.

Considera-se, enfim, que as primazias, tanto no modelo de saúde analisado (na relação com a EF) quanto no movimento humano (como objeto do campo), não se mostram suficientes para alcançar a EF, em suas especificidades, movimentos e demandas.

Em relação aos periódicos¹⁴⁰ da “área de avaliação” EF, classificados em *qualis* A1 pela CAPES (que referenda o qualis-periódico – o qual avalia e atribui classificação às revistas), foi realizado seu levantamento, no quadriênio 2013-2016, na Plataforma Sucupira, contabilizando duzentos e trinta e nove (239) registros¹⁴¹. Observou-se que, majoritariamente, os títulos estão na língua inglesa e fazem relação com a área da saúde, sendo que em alguns títulos, é possível observar predicamentos¹⁴², como: esporte, movimento humano, atividade física e saúde, força e condicionamento. Do total de periódicos encontrados, observou-se que quatro (04) títulos¹⁴³ demonstraram aproximação com as áreas sociológica e educacional/pedagógica, da EF, do esporte e do lazer.

A partir do mapeamento realizado nos periódicos, é possível inferir que as temáticas e os objetos não voltados às expressões majoritárias, ou seja, da saúde, de língua inglesa e com os predicamentos relacionados, acabam sendo encaminhados a revistas da EF que, embora competentes e de grande relevância às questões do campo, são avaliadas pela métrica da área 21, conferindo-lhes *qualis* mais baixos.

Há a possibilidade, ainda, de as temáticas e objetos serem encaminhados a periódicos de outras áreas (como, da Humanidades) para a publicação, o que não é um processo garantido e, que em alguma medida, requer também justificativas das relações, tendo em vista que a pós-graduação e a produção do conhecimento na EF estão relacionadas com os parâmetros da área 21. Ocorre que se as temáticas e os objetos produzidos pelo campo são enviados/publicados a periódicos da saúde – que, como visto, estão melhor avaliados à EF, ou seja, possuem *qualis* mais alto (A1) –, ou mesmo de outra área do conhecimento, não se assegura abrangente divulgação e circulação na própria EF.

Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) destacam a produção científica avaliada especialmente, pelo *qualis* periódico, como um dos indicadores à avaliação dos programas de pós-graduação brasileira. Os autores concluem, a partir de dados

¹⁴⁰ Estão ligados a programas de pós-graduação, mas também a entidades científicas.

¹⁴¹ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> Acesso em: abr. 2022. Ver anexo A.

¹⁴² Sobre o esporte, pode ser citado, por exemplo, o seguinte periódico: “European Journal of Sport Science”. Quanto ao movimento humano, menciona-se o “Human Movement Science”. Sobre atividade física e saúde, aponta-se o “Journal of Physical Activity & Health”. Quanto ao predicamento força e condicionamento, cita-se o “The Journal of Strength and Conditioning Research”.

¹⁴³ São eles: “International Review for the Sociology of Sport”; “Leisure Studies”; “Physical Education and Sport Pedagogy”; “Sport, Education and Society”.

apresentados “que o Qualis Periódico da área 21 terá uma supremacia numérica de periódicos relacionados às Ciências Biológicas e da Saúde [...]” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 343). Ressaltam a incapacidade da métrica das Ciências Biológicas e da Saúde para “abarcara pluralidade da Educação Física, que se constitui como uma área multidisciplinar, [...]” (Ibid., p. 343), abrigando, em sua gênese, os saberes de diferentes ciências (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011).

Na relação da EF com as Ciências Humanas e Sociais, os autores identificam que os critérios avaliativos “ignoram as suas especificidades” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 343), trazendo como exemplo o “princípio da ‘Inserção Internacional’ da pós-graduação e de uma conseqüente supervalorização da produção em periódicos internacionais” (Ibid., p. 343). Pelo fato de as Ciências Humanas e Sociais possuírem características epistêmicas singulares, “a internacionalização da produção do conhecimento possui um valor distinto daquele que vigora nas Ciências Biológicas e da Saúde” (Ibid.). Os autores ilustram esse aspecto, destacando que “No WebQualis da área 21 (atualizado em 2009), nenhuma revista nacional aparece nos estratos A1 ou A2” (Ibid.).

Portanto, quanto aos parâmetros exigidos pela área 21, ocorre uma subvalorização das relações, dos objetos e das temáticas, efetivados pela EF com as ciências humanas e sociais.

Pires e Poffo (2018) destacam que:

Para efeito de avaliação dos programas ligados a uma área (e, por extensão, os pesquisadores docentes e discentes dos mesmos), há uma única lista WebQualis, revisada periodicamente. A Educação Física integra a chamada Área 21 (junto com Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia). Portanto, os casos de produções relatadas para/por programas dessa área em periódicos de áreas diversas das que a compõem costumam enfrentar mecanismo de glosa (limites ou travas) ou de subvalorização nas avaliações, sobretudo se ligados às humanidades (PIRES; POFFO, 2018, p. 116).

Compreende-se com as análises de Pires e Poffo (2018), então, que a avaliação da produção intelectual, a partir da lista Qualis Periódico pressiona os programas de pós-graduação, os seus membros e os editores dos periódicos científicos.

Para Rigo, Ribeiro e Hallal (2011), pelos critérios de avaliação vigentes: as revistas nacionais, especialmente da área das Ciências Humanas e Sociais, ou da EF especificamente, dificilmente alcançarão os estratos superiores do WebQualis,

sofrendo rebaixamento nos estratos do WebQualis da área 21; as revistas com estratos superiores WebQualis acabam repletas de “revistas que possuem uma baixa representatividade para a área” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 344); ocorre a migração dos pesquisadores vinculados às “Ciências Sociais e Humanas para fora da área 21” (Ibid.).

Vaz, Almeida e Bassani (2014) discorrem que os periódicos acabam realizando modificações, para se adequarem aos padrões de cientificidade exigidos¹⁴⁴. Os autores analisam que esses parâmetros podem extinguir, gradualmente, os docentes da pós-graduação *stricto sensu*, vinculados às áreas sociocultural e pedagógica, e o rebaixamento de revistas no Qualis-periódico, além da possibilidade de afastamento da especificidade investigativa da EF – uma prática social, tradicionalmente vinculada à intervenção (VAZ; ALMEIDA; BASSANI, 2014). Essas situações implicam em dificuldades ao desenvolvimento mais autônomo do próprio campo, na desconsideração de suas particularidades, necessidades e potencialidades.

Em relação aos programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados e reconhecidos pela CAPES, disponíveis na Plataforma Sucupira, o presente relatório de pesquisa realizou seu mapeamento. Foi possível observar trinta e nove (39) programas¹⁴⁵, sendo que destes, vinte e três (23) possuem nome e área de avaliação EF, os quais demonstraram, por meio de suas áreas de concentração que, em sua maioria, procuram atender as relações com a saúde e com o movimento humano, como disponível no quadro subsequente:

Quadro 3 – Levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF¹⁴⁶

PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO EM EF/NOME DA INSTITUIÇÃO/UF	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO ¹⁴⁷
FUFSE/SE	Atividade física, saúde e esporte
UCB/DF	Atividade física, saúde e desempenho humano
UNB/DF	Estudos do movimento humano, desempenho e saúde; Estudos socioculturais, políticos, pedagógicos e psicológicos da EF

¹⁴⁴ Vaz, Almeida e Bassani (2014) destacam que a RBCE vem sofrendo modificações de conteúdo e de forma, diante do “surto bibliométrico’ e ao imperativo da internacionalização [...]” (VAZ; ALMEIDA; BASSANI, 2014, p. 754).

¹⁴⁵ Ver anexo B.

¹⁴⁶ Programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados e reconhecidos, cujo nome, área de avaliação e programa estão sob a denominação EF, e suas respectivas áreas de concentração.

¹⁴⁷ Foram consideradas apenas as áreas de concentração que estão com data de início. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.xhtml?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002> Acesso em: abr. 2022.

UPE/PE	Cultura, educação e movimento humano; Saúde, desempenho e movimento humano
UNICAMP/SP	Atividade física adaptada; Biodinâmica do movimento e esporte; EF e sociedade
UEM/PR	Desempenho humano e atividade física; Práticas sociais em EF
UESB/BA	Movimento humano e saúde
UNESP-PP/SP	EF escolar
UFG/GO	EF, esporte e saúde
UFMT/MT	Atividade física, desempenho e corporeidade
UFPEL/RS	Biodinâmica do movimento humano; Movimento humano, educação e sociedade
UFPE/PE	Biodinâmica do movimento humano
UFSC/SC	Atividade física relacionada à saúde; Biodinâmica do desempenho humano; Teoria e prática pedagógica em EF
UFV/MG	Exercício e esporte
UFES/ES	EF, movimento corporal humano e saúde; Estudos pedagógicos e sócio-culturais da EF
UFMA/MA	Biodinâmica do movimento humano
UFPR/PR	Ciências do movimento humano
UFRJ/RJ	Estudos da motricidade humana
UFRN/RN	Movimento humano, cultura e educação; Movimento humano, saúde e desempenho
UFTM/MG	EF, esporte e saúde
UNIVASF/PE	Atividade física, saúde e educação
USJT/SP	Escola, esporte, atividade física e saúde
UTFPR/PR	Ciências do movimento humano

Fonte: Plataforma Sucupira/CAPES, 2022.

Os agentes, portanto, encontram-se com essas condições, na pós-graduação *stricto sensu* na EF, para desenvolver suas práticas de produção/produto. Como já observado com Rigo, Ribeiro e Hallal (2011), a pós-graduação é avaliada, no destaque à produção científica. Da pós-graduação, em grande medida, parte a produção do conhecimento, que é por aquela caracterizada e que retrata o campo do conhecimento. Sendo os parâmetros da área 21, os indicadores métricos da produção do conhecimento na EF, a pós-graduação, por meio do mapeamento feito nas áreas de concentração dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF, confirma a primazia das relações com a área da saúde, e nesse processo, acaba-se demandando

determinada identidade à EF e à produção do conhecimento, priorizada pela área 21 (da saúde).

Contudo, observa-se que a própria CAPES, embora privilegie a relação EF e saúde, apresenta, em discurso escrito, a possibilidade de ampliação das inter-relações da EF. No levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* evidenciados, também puderam ser observadas relações da EF com outras subáreas, como a sociocultural e a pedagógica. Foi possível apreciar que um mesmo programa de EF, abrigava áreas de concentração com diferentes nomenclaturas, pressupondo determinadas relações intercampo (que não apenas com a saúde).

Para Rigo, Ribeiro e Hallal (2011, p. 340) a EF tem uma “constituição multidisciplinar que envolve, principalmente, as Ciências Biológicas e da Saúde e as Ciências Sociais e Humanas”. A área, portanto, é composta por uma singularidade: a “diversidade epistemológica” (Ibid., p. 344).

Se se tomar o mapeamento das práticas de produção/produto no capítulo sobre as intrarrelações da EF do presente relatório de pesquisa, recobram-se o desenvolvimento de diferentes objetos e o acionamento de diversos referenciais na EF¹⁴⁸, em programas *stricto sensu* na EF, os quais estavam vinculados a diferentes centros, como: de ciências da saúde, que abrigava linha de pesquisa “estudos sócio-filosóficos sobre o corpo e o movimento humano”, com área de concentração “movimento humano, cultura e educação”; centro de ciências da saúde, com área de concentração “práticas sociais em EF”; centro de EF e desportos, com área de concentração “estudos pedagógicos e socioculturais da EF” e linha de pesquisa “EF, corpo e movimento humano” – rememora-se que algumas práticas de produção/produto explicitaram apenas o centro ou a linha de pesquisa.

Diante das condições encontradas e dos movimentos possíveis, as práticas de produção/produto – para desenvolver temáticas e objetos e estabelecer diálogo com os programas – acionaram e apresentaram o encontro viável entre teorias, conceitos, metodologias (considerados de determinados campos pela cultura disciplinar), configurando-se todos em recursos científicos importantes, ao diálogo e ao desenvolvimento de objeto específico. Esses encontros se tornaram pertinentes e possíveis, dada a observância aos referenciais, aos “pilares do edifício da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021), complexificando as relações e os diálogos do campo.

¹⁴⁸ Portanto, para além do movimento humano – objeto privilegiado nas práticas institucionais analisadas (BNCC, DCNEF/2018, CAPES).

Os movimentos realizados pelas práticas de produção/produto, analisados pelo presente estudo, recobram o alcance, a abertura e a dinâmica relacionais do campo da EF e as tensões fronteiriças que realiza. Veja que algumas práticas de produção/produto foram desenvolvidas em centros sob a mesma denominação (ciências da saúde), pressupondo determinadas relações, ao mesmo tempo, que esses centros abrigavam áreas de concentração (diferentemente assinaladas), que pressupunham demandar outros vínculos relacionais intercampos. E as práticas de produção/produto, ainda que em observância às exigências normativas dos programas, acionaram recursos científicos de diversos campos, para o encontro possível. Desse modo, os limites não se mostraram completamente seguros, ou seja, o campo não se comportou em uma fixidez relacional, a qual não se mostra suficiente para o atender objetivamente.

Assim, mesmo diante dos limites atribuídos à EF, pelas pressões das práticas institucionais, o campo desafia as cercanias impostas, demonstrando que estas não estão, total e completamente, definidas. Quer dizer, ainda que haja reforço a determinadas vias e modelos relacionais (e a suas lógicas) e referenciais (como, o movimento humano), atribuídas pelas práticas institucionais à EF e a seus agentes na pós-graduação *stricto sensu* em EF e na produção do conhecimento, apreciam-se movimentos outros, rotas diversas, possibilidades, requeridas, ora ou outra, pelo campo da EF e seus agentes – que tensionam as fronteiras normativas, as clássicas dualizações entre ciências na EF.

A pós-graduação também apresenta relações com os grupos de pesquisa, os quais abrigam pesquisadores, estudantes, técnicos, colaboradores. Aciona-se o CNPq, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, sendo uma instituição que abrange, além dos grupos de pesquisa, a plataforma *lattes* e outros serviços¹⁴⁹, mostrando que CAPES e CNPq “formam a base sobre a qual se sustenta praticamente toda a pesquisa e a pós-graduação brasileiras” (CRÓSTA, 2021, p. 01)¹⁵⁰.

Segundo sítio¹⁵¹ próprio, o CNPq busca fomentar a pesquisa, formando recursos humanos qualificados para tal. Implementa projetos, programas, redes de

¹⁴⁹ Disponível em: <http://cnpq.br/ferramentas> Acesso em: jul. 2020.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/capes-e-cnpq-entre-apagoes-e-puxadinhos> Acesso em: jun. 2022.

¹⁵¹ Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/ Acesso em: jul. 2020.

pesquisa e de desenvolvimento; “com apoio financeiro à editoração e publicação de periódicos, à promoção de eventos científicos e à participação de estudantes e pesquisadores nos principais congressos e eventos nacionais e internacionais na área de ciência e tecnologia”¹⁵², realiza divulgação científica e tecnológica. Também integra informações curriculares, de grupos de pesquisa e de instituições, para planejar, gerir e operacionalizar os fomentos e formular suas políticas¹⁵³.

No CNPq, a EF está na árvore de especialidade do conhecimento de ciências da saúde¹⁵⁴, como na CAPES. A instituição trata com áreas predominantes do conhecimento e subáreas, sendo a EF uma subárea da área predominante ciências da saúde.

Foi realizado mapeamento dos grupos de pesquisa disponíveis no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, a fim de nestes observar o movimento da EF. Para tal, foi feita a consulta parametrizada¹⁵⁵, base corrente, a partir do termo de busca exata “educação física”, consulta por grupo, em aplicação de busca (nome do grupo, nome da linha de pesquisa e palavras-chave da linha de pesquisa), na situação certificado (embora tenham aparecido grupos na situação “em preenchimento” e “não atualizados”), que contabilizou trezentos e vinte e oito (328) registros de grupos de pesquisa, ficando assim dispostos:

Quadro 4 – Levantamento de grupos de pesquisa e mapeamento das formações dos líderes dos grupos de pesquisa¹⁵⁶

ÁREA PREDOMINANTE/SUBÁREA	QUANTIDADE DE GRUPOS DE PESQUISA	FORMAÇÃO DOS LÍDERES ¹⁵⁷ DOS GRUPOS DE PESQUISA
Ciências Humanas/educação	75	EF: 55/ Pedagogia: 16/ Ciências Sociais: 3/ História: 3/ Letras: 3/

¹⁵² Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao-bolsas-e-auxilios/> Acesso em: jul. 2020.

¹⁵³ Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/web/portal-lattes/sobre-a-plataforma> Acesso em: jul. 2020.

¹⁵⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/ciencias-da-saude> Acesso em: jul. 2020.

¹⁵⁵ Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf Acesso em: 23 jul. 2020.

¹⁵⁶ Levantamento de grupos de pesquisa no portal do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil lattes.cnpq.br/web/dgp, referentes à busca exata “educação física” e mapeamento das formações dos líderes dos grupos de pesquisa no lattes.cnpq.br

¹⁵⁷ Há líderes com mais de uma formação. Nesse caso, foram contabilizadas todas as formações dos líderes. Há ainda, grupos de pesquisa diferentes com a mesma liderança. Também foram contabilizados todos os grupos de pesquisa que esses líderes gerem. Na seção de ciências humanas, subárea educação, um (01) líder não tem registro de graduação em seu *lattes*, sendo que o mesmo ocorre na seção de ciências da saúde, na subárea educação física, no entanto, estas formações não encontradas, integraram a contagem. Há graduações em EF que abrigam a licenciatura e o bacharelado no mesmo curso. Nesse caso, foram contabilizadas como um (01) curso. Na consulta parametrizada foi marcada a opção “certificado”, mas além dos “atualizados” apareceram grupos “em preenchimento” e “não atualizados”. Nesse caso, todos foram contabilizados para constituir o quadro 4.

		Direito: 2/ Administração de empresas: 2/ Matemática: 1/ Artes: 1/Filosofia: 1/ Geografia: 1/ Física: 1/ Psicologia: 1/ Teatro: 1/ Economia: 1/ Orientação Educacional: 1/ Radialismo: 1/ Administração Esportiva: 1/ Desenho e Plástica – habilitação em desenho artístico: 1/ Comunicação Social – jornalismo: 1/Formação não encontrada: 1
Ciências Sociais Aplicadas/turismo	1	Ciências Biológicas: 1
Ciências da Saúde/educação física	216	EF: 210/ Pedagogia: 8/ Direito: 5/ Ciências Sociais: 3/ Filosofia: 2/ Letras: 2/ Fisioterapia: 2/ Estudos Sociais: 1/ Psicologia Clínica: 1/ Ciências Biológicas: 1/ Economia: 1/ Teologia: 1/ Administração: 1/ Gestão Desportiva de Lazer: 1/ Treinamento e Esportes: 1/ Esporte: 1/ EF e Técnicas Desportivas: 1/ EF e Desporto: 1/ Formação não encontrada: 1
Ciências da Saúde/fisioterapia e terapia ocupacional	2	Fisioterapia: 2
Linguística, Letras e Artes/artes	3	EF: 1/ Pintura: 1/ Pedagogia: 1/ Dança: 1
Ciências Humanas/psicologia	1	EF: 1/ Serviço Social: 1
Ciências da Saúde/saúde coletiva	7	EF: 4/ Medicina Veterinária: 1/ Psicologia: 1/ Pedagogia: 1/ Enfermagem e Obstetrícia: 1
Ciências Biológicas/ecologia	1	Engenharia Agrônoma: 1
Ciências Agrárias/recursos florestais e engenharia florestal	1	Engenharia Florestal: 1
Ciências Sociais Aplicadas/arquitetura e urbanismo	1	Arquitetura e Urbanismo: 1
Ciências biológicas/fisiologia	3	EF: 2/ Fisioterapia: 1
Ciências da Saúde/enfermagem	1	Enfermagem: 1
Ciências da Saúde/nutrição	2	Nutrição: 1/ Enfermagem: 1
Ciências Humanas/sociologia	2	EF: 1/ Ciências Sociais: 1
Outra/divulgação científica	2	Letras: 1/ Química: 1
Ciências Exatas e da Terra/ciência da computação	3	Ciência da Computação: 2/ Zootecnia: 1
Engenharias/engenharia civil	1	Engenharia Civil: 1
Linguística, Letras e Artes/letras	1	Letras: 1/ Serviço Social: 1
Linguística, Letras e Artes/linguística	2	Letras: 2
Ciências Agrárias/agronomia	1	Ciências Agrícolas: 1
Ciências Exatas e da Terra/matemática	1	Matemática: 1/ Ciências Contábeis: 1
Ciências Humanas/história	1	EF: 1

Fonte: Portal do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil *Lattes*/CNPq e no sítio da Plataforma *Lattes*, 2020.

Desse movimento inicial, observa-se que a especialidade do conhecimento ciências da saúde, na subárea EF, comporta a maioria de grupos de pesquisa em EF e líderes com esta formação, seguida pela especialidade ciências humanas, na subárea educação.

Contudo, foi feito aprofundamento nas informações dos grupos, para identificar como nestes era expressa a EF. Nesse sentido, do total dos grupos de pesquisa contabilizados em cada área predominante e em sua subárea correlata, foram mapeadas as linhas de pesquisa, que apresentavam o termo “educação física” em suas palavras-chave¹⁵⁸. Logo, os grupos e suas linhas de pesquisa que não responderam ao critério adotado, ou seja, que não expressaram em suas palavras-chave o termo “educação física” – ainda que articulado a outros termos especificadores – foram excluídos desta análise.

Para as duas áreas que abrigaram a maioria dos grupos de pesquisa em EF, observou-se na área predominante ciências humanas, para a subárea educação, cinquenta e sete (57) grupos de pesquisa, que apresentaram a expressão “educação física”, em suas palavras-chave, e para a área predominante ciências da saúde, com subárea EF, cento e cinquenta e três (153) grupos de pesquisa corresponderam ao critério estabelecido¹⁵⁹.

Nas palavras-chave, das ciências humanas, subárea educação, as expressões que acompanham o termo “educação física” e que tiveram maior recorrência, foram:

Quadro 5 – Expressões acompanhantes do termo EF analisadas nas palavras-chave da área predominante ciências humanas/subárea educação

Expressões que acompanham o termo EF	Recorrência¹⁶⁰
EF escolar	17
Educação	10
Esporte	7
Currículo/ formação de professores	5
Lazer/ saúde	4
Corporeidade(s)/ cultura/ cultura corporal/ educação do campo/ EF, esporte e lazer/ inclusão escolar/ políticas públicas	3
Didática/ educação básica/ educação do corpo/ ensino aprendizagem/ epistemologia/ escola(s)/ pedagogia/ pedagogia histórico-crítica/ produção do conhecimento/ saberes docentes	2

Fonte: elaboração própria, a partir do anexo C, 2022.

¹⁵⁸ Ver anexo C.

¹⁵⁹ Ver anexo C.

¹⁶⁰ As palavras-chave foram contabilizadas a partir de mesmo registro gráfico. Logo, aquelas que não aparecem nos quadros cinco (05) e seis (06), computaram um (01) registro.

Já nas ciências da saúde, com subárea em EF, foram encontradas e contabilizadas:

Quadro 6 – Expressões acompanhantes do termo EF analisadas nas palavras-chave da área predominante ciências da saúde/subárea EF

Expressões que acompanham o termo EF	Recorrência
EF escolar	32
Esporte(s)	29
Escola	19
Formação profissional	16
Educação/ saúde	13
Currículo(s)	11
Atividade física/ formação de professores	10
Corpo/ história/ inclusão	9
Lazer	8
EF, esporte e lazer/ políticas públicas	7
Cultura/ cultura corporal/ ensino/ formação docente/ prática pedagógica/ promoção da saúde/ sociedade	6
Formação docente em EF	5
Aprendizagem motora/ artes marciais/ ensino-aprendizagem/ ginástica/ mídia/ movimento humano/ saúde coletiva/ saúde pública/ trabalho pedagógico	4
Aprendizagem/ comportamento motor/ cultura corporal de movimento/ desenvolvimento profissional/ docência/ educação e saúde/ EF adaptada/ ensino superior/ formação continuada/ intervenção/ lutas/ pedagogia/ pesquisa qualitativa/ pessoas com deficiência/ práticas corporais/ tecnologia assistiva/ treinamento esportivo	3
Atividade física, exercício físico, desempenho/ autonomia/ ciência/ concepções de educação/ cultura de movimento/ dança/ deficiência(s)/ desenvolvimento motor/ educação do corpo/ educação infantil/ esporte escolar/ esporte paralímpico/ estudos de intervenção/ etnometodologia/ exercício físico/ formação humana/ formação inicial/ gênero/ gestão do desporto/ gestão do esporte/ gestão empresarial do esporte/ história da EF/ história do esporte/ idoso(s)/ marketing esportivo/ memória(s)/ metodologia de ensino/ motivação/ motricidade humana/ paradesporto/ pedagogia do esporte/ percepção/ pessoas com necessidades específicas/ política/ práticas corporais e esportivas/ práticas de ensino/ práticas educativas/ prática esportiva/ processos pedagógicos/ produção do conhecimento/ qualidade de vida/ sexualidade(s)/ sociologia/ tecnologia/ tecnologia educacional/ trabalho/ trabalho docente	2

Fonte: elaboração própria, a partir do anexo C, 2022.

Frasson *et al.* (2021) destacam consideração de que “[...] as linhas de pesquisas aglutinam os debates e investigações sobre determinado tema, e que as palavras-chave informam, de forma objetiva e direta, aquilo que os grupos buscam tratar em suas pesquisas, [...]” (FRASSON *et al.*, 2021, p. 05).

Pode-se considerar, no estudo aqui proposto, que há palavras-chave, salientadas tanto pelas ciências humanas, subárea educação, quanto pelas ciências da saúde, subárea EF (por agentes vinculados à EF e a outros campos), que para além de informar o trato das pesquisas dos grupos, apresentam demandas que

demonstram recorrência no campo da EF – convidando seu coletivo, portanto, a delas se ocupar e a contribuir –, como a EF escolar, que se sobressai em ambas as áreas predominantes e suas correlatas subáreas, bem como o próprio esporte, familiar à EF.

Nesse sentido, faz-se um diálogo possível com Hallal e Melo (2017), pois estes questionam o coletivo da EF, vinculados a diferentes subáreas, sobre respostas a demandas, a problemáticas do campo, analisando a necessidade de “recuperar pontos de contato que gerem a possibilidade de maior diálogo” (HALLAL; MELO, 2017, p. 326). Segundo os autores:

Não teríamos, nos mais diversos âmbitos (intervenção, formação, política em geral e política científica), de ter pautas em comum que nos unam em torno de causas que sejam gerais para a área? Não seria essa uma possibilidade de “combater” a excessiva fragmentação? (HALLAL; MELO, 2017, p. 326).

O que se observa no mapeamento realizado junto às palavras-chave, é que as áreas das ciências humanas, subárea educação, e ciências da saúde, subárea EF, encontram e apresentam determinadas temáticas ou “pontos/pautas” comuns, ou seja, a EF mostra suas demandas (ou que a atravessam), os predicamentos familiares, exigindo ação de seus agentes, de seu coletivo, que se concentram nas diversas subáreas (e âmbitos).

Se se observar, ainda, as demais áreas predominantes e subáreas correspondentes, com líderes formados ou não na EF, analisa-se que, em alguma medida, de determinada maneira, dada a compreensão desses agentes sobre o próprio campo e de suas possibilidades, a EF é, em maior ou menor grau, acionada.

Nas áreas predominantes e subáreas correlatas: das ciências sociais aplicadas, subárea turismo; da linguística, letras e artes, subáreas artes e linguística; das ciências biológicas, subáreas ecologia e fisiologia; das ciências agrárias, subárea recursos florestais e engenharia florestal; da área outra, subárea divulgação científica; das ciências exatas e da terra, subáreas ciências da computação e matemática; da engenharias, subárea engenharia civil – o termo EF se apresenta recorrente, lembrando que nessas áreas e subáreas, há somente um (01) líder com formação em EF, que se encontra na linguística, letras e artes, subárea artes.

As palavras-chave das linhas de pesquisa, dos grupos vinculados a essas áreas predominantes e suas subáreas, demandam alguma categoria familiar à EF ou

que com esta dialogue¹⁶¹, ou seja, interpreta-se que há mobilização de categorias consideradas associativas à EF, como: EF, esporte e lazer; lazer; lazer, educação; saúde e qualidade de vida; saúde; corpo; dança; qualidade de vida; exercício; biomecânica; esporte escolar; karatê; prática de esportes. Algumas categorias transitam nessas diferentes áreas e subáreas (em lideranças com diferentes formações) e/ou se expressam nas áreas predominantes ciências humanas, subárea educação, e ciências da saúde, subárea EF.

Frasson *et al.* (2021), em mapeamento nos grupos de pesquisa sobre EF escolar na região Sul do Brasil, destacam, em uma de suas análises, que alguns grupos partem da EF escolar, a fim de compreender diferentes temáticas. Daí, interpretam

que as palavras-chaves também indicam as compreensões dos líderes e seus respectivos grupos sobre a própria EFE, uma vez que o conhecimento produzido pelos líderes no GP aponta aquilo que eles têm se dedicado a estudar, pesquisar e publicizar no subcampo acadêmico-científico (FRASSON *et al.*, 2021, p. 05).

Desse modo, compreende-se para o contexto do presente estudo, que o acionamento da EF, nesses grupos de pesquisa, pode expressar as correlações compreensivas que os diferentes agentes, vinculados a diversos campos, áreas predominantes e subáreas correspondentes, tributam à EF, na reflexão sobre o que esta tem e pode contribuir para suas pesquisas.

Tanto que houve a ativação de categorias, sendo que algumas se movimentaram nas diferentes áreas e subáreas, demonstrando que há especificidades na EF (ou que com esta dialogam), que interessam, em alguma medida, a esses diferentes campos.

Esse processo, ainda, acaba destacando o movimento (e não a fixidez) das fronteiras da EF. Veja que na seção sobre as intrarrelações da EF do corrente relatório de pesquisa, no trato sobre as práticas de produção/produto intracampo, um dos

¹⁶¹ Há linhas de pesquisa, que apenas fazem menção ao termo EF, para destacar a relação, como: na área outra, subárea divulgação científica, na liderança com formação em química; na área ciências exatas e da terra, subárea ciências da computação, na liderança com formação em zootecnia; na subárea matemática, na liderança com formação em matemática e ciências contábeis. Assim, foram consideradas, no parágrafo em destaque, somente as palavras-chave das linhas de pesquisa, que apresentaram apenas o termo EF – como na área linguística, letras e artes, subárea linguística, na liderança com formação em letras –, ou que, além de apresentarem o termo EF, acompanharam-no com categorias familiares a esse campo.

desassossegos dos agentes da EF, possível de ser lido a partir de seus textos, foi a clássica separação entre ciências naturais e sociocultural.

O movimento da EF nos grupos de pesquisa encontrados, apresenta predicamentos, e pautas/pontos em comum, que transitam em diferentes campos, demonstrando que o campo da EF se apresenta às diversas relações, realiza alcances intercampos, perturbando “seguros” limites e fragmentações, a partir de suas especificidades.

Assim, ainda que as instituições reguladoras, como a CAPES e o CNPq, circunscrevam a EF, a relações majoritárias com a saúde, a EF reitera, ora ou outra, a característica de abertura, de dinâmica relacional, de acionamento de diversos recursos científicos.

Contudo, ao delimitar o campo da EF à área da saúde, na primazia dessa relação à pós-graduação *stricto sensu* e à produção científica, as agências estudadas condicionam o campo a seguir um modelo de fazer ciência na lógica do campo da saúde, que possui suas próprias condições, características, exigências para conhecer e produzir conhecimento (científico).

Nesse sentido, aprecia-se que o processo de condicionamento à EF perturba, em certa medida, a característica já disponibilizada pelo campo, pois as temáticas e os objetos são pressionados a se limitar mais às lógicas e aos interesses do campo da saúde e às fronteiras que este envida à EF, que ao próprio campo da EF. Nesse caso, a subárea da saúde passa a ser atendida, mas se mantêm as fragmentações, o desequilíbrio e o pouco diálogo entre as subáreas (em torno de pautas/pontos em comum), bem como, conserva-se o próprio colonialismo epistemológico, pela pressão dos interesses de investigação e da lógica de conhecer e de produzir conhecimento da subárea primaz.

Na consideração de que a produção intelectual (que está nos grupos de pesquisa, nos periódicos, nas práticas de produção/produto, entre outros)¹⁶² é requisito importante à recomendação e à manutenção dos cursos de pós-graduação e que estes devem ter coerência epistemológica com a proposta de área¹⁶³, no caso

¹⁶² São espaços de construção e de divulgação do conhecimento científico produzido.

¹⁶³ Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742#anchor> Acesso em: mai. 2022; disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/EDUCACAO_FISICA_APCN_21.pdf Acesso em: mai. 2022.

da EF com a área 21, que a associa à área da saúde, compreende-se que nesta, há um processo de subvalorização das áreas sociocultural e pedagógica.

Embora o campo da EF não seja considerado ciência, produz atividade científica na pós-graduação, divulgada em periódicos e eventos científicos, nas entidades científicas, e esse movimento tem certa dependência da CAPES e do CNPq, pois se rememora que este apoia financeiramente a editoração e a publicação de periódicos e de promoção de eventos científicos, e aquela avalia e recomenda, expande e consolida a pós-graduação e avalia, organiza e divulga a produção científica.

Investe-se uma oficialidade, portanto, para produzir uma legitimidade (científica), que pouco valoriza outras subáreas, como a sociocultural e a pedagógica, assim como, a própria possibilidade de um modo científico na EF, que atenda a abertura dialógica, a dinâmica relacional, o uso alargado de diversos recursos científicos (que, ora ou outra, de diversas maneiras, em maior ou menor grau, é requerida pelo campo, como visto na seção das intrarrelações da EF), tendo em vista que as condições oferecidas ao fazer científico da EF, pela CAPES e pelo CNPq, privilegiam suas relações com o campo da saúde.

Retoma-se Bracht (2017), que analisa, dentre outras, o modelo de inserção da EF no sistema C&T. O teórico destaca o favorecimento das subáreas que se articulam às ciências naturais, dizendo haver essa hegemonia no campo. Bracht (2017) ressalta os efeitos na pós-graduação *stricto sensu* e nas publicações, para a área sociocultural e, especialmente, para a área pedagógica, problematizando que:

O outro aspecto diz respeito à formação de docentes para atuar no ensino superior, formando professores. Na graduação, nós formamos professores, basicamente. Já temos nas universidades o problema com o desprestígio daqueles que se dedicam, principalmente ao ensino da graduação, em contraposição ao prestígio dos pesquisadores vinculados à pós-graduação. Se considerarmos que o maior número de cursos na nossa área é o de licenciatura, destinado a formar professores, qual a formação pedagógica que recebem nossos pós-graduandos, para atuar no ensino superior? Quem produzirá o conhecimento pedagógico que será veiculado na formação dos nossos licenciandos? Fica, de certa forma, a impressão de que a pós-graduação e a pesquisa, estão meio que de costas para as necessidades da formação profissional em EF (BRACHT, 2017, 24'07" – 25'01").

Ainda que não resolva a fragmentação das subáreas, a análise de Bracht (2017) aciona a necessidade de um certo equilíbrio entre estas, no fazer científico da EF, a ser considerado pelas agências analisadas. E, como se observa, pela análise

do autor, esse conhecimento produzido na pós-graduação e nas produções, tem relação, traz implicações à formação profissional e à intervenção em EF, que se utilizam de inter-relações com diferentes campos.

3.2 As práticas dos agentes instituições da EF: sistema CONFEF/CREF e CBCE

Todavia, o campo da EF não se movimenta apenas em observância às atribuições legislativas externas. Suas práticas e de seus agentes destacam apreciações e apresentam disposições, contribuindo à geração de práticas possíveis.

Nesse sentido, ativam-se as práticas de dois agentes instituições da EF, a saber: o sistema CONFEF/CREF, o Conselho Profissional do Campo da EF, e o CBCE, a Entidade Científica do Campo da EF.

Segundo sítio¹⁶⁴ do CONFEF, a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, regulamenta a Profissão de EF e cria os Conselhos Federal e Regionais de EF, cuja missão “é garantir à sociedade que o direito constitucional de ser atendida na área de atividades físicas e esportivas seja exercido por profissionais de Educação Física”¹⁶⁵.

Conforme o Art. 3º, da Lei 9.696/98¹⁶⁶:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998, p. 01).

Criado por lei, o CONFEF se constitui como autarquia, “destinado a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física” (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p. 279). Segundo os autores, ele regulamenta o registro e fiscaliza “os locais onde atuam os profissionais de E.F. O poder de fiscalização e de polícia é típico das autarquias, porém esse poder deve ser sustentado pelo Ministério Público (MP) e órgãos do Poder Executivo, como parceiros nas diligências” (Ibid., p. 282).

¹⁶⁴ Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/16> Acesso em: ago. 2020.

¹⁶⁵ Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/45> Acesso em: ago. 2020.

¹⁶⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm Acesso em: mai. 2022.

O sistema CONFEF/CREF compreende que o licenciado é o professor, formado para atuar na educação básica e que, o bacharel, sinônimo de graduado para esse sistema, é o profissional que tem a formação

para atuar na manutenção e promoção de saúde, no treinamento e ensinamento esportivo, no condicionamento físico, elaborando, executando, avaliando e coordenando projetos e programas de atividades físicas para diferentes populações. O curso também possibilita a atuação em clubes, academias, hospitais, condomínios, bem como o exercício da função de “personal trainer”. Assim, fica explícito que o Bacharel/Graduado não recebeu conhecimentos para intervenção na Educação Básica¹⁶⁷.

Tanto a Resolução CNE/CES nº 07/2004, quanto a Resolução CNE/CES nº 6/2018, instituem as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em EF. Essas legislações têm em vista que o graduado pode ser o licenciado e o bacharel, portanto, não equivalem o graduado apenas ao bacharel, como faz o sistema CONFEF/CREF.

Brito Neto (2009), que analisou o impacto das DCNEF/2004 nos PPP dos cursos de graduação em EF no Pará, infere que nessa legislação,

o CONFEF não conseguiu estabelecer o termo bacharelado em Educação Física no texto legal da Resolução CNE/CES nº 07/2004 e a partir da promulgação desta legislação passou a utilizar o termo graduação como sinônimo de bacharelado. Esta estratégia compõe os mecanismos de inculcação do CONFEF que tem por finalidade a colonização de um maior número de campos de trabalho para os bacharéis em Educação Física que conseqüentemente garantiria um maior número de registrados, pois sabemos que existe uma maior resistência dos licenciados em Educação Física a procurarem registro no conselho profissional já que na legislação pertinente não podemos confundir o magistério com o exercício de profissões liberais (BRITO NETO, 2009, p. 75).

Na Resolução CNE/CES nº 6/2018, o termo bacharelado é assinalado, contemplando os anseios do sistema CONFEF/CREF. De acordo com Almeida, Montagner e Gutierrez (2009, p. 283) “não é competência do CONFEF atuar nas atividades de docência do ensino formal”, permitindo analisar o bacharelado articulado à própria necessidade de ser e de existir do CONFEF.

Veja com os autores, que:

¹⁶⁷ Disponível em: <https://faq.confef.org.br/faq/?action=faq&cat=4&id=33&artlang=pt-br> Acesso em: mai. 2022.

O caminho da regulamentação da E.F. construiu-se durante anos. Só para recordar, no Governo Sarney, os professores Inezil Penna Marinho, Manuel Tubino e Valter Giro Giordano, tiveram o Projeto de Lei da regulamentação da profissão aprovado na Câmara e no Senado, para ser finalmente vetado pelo Presidente, com a justificativa de que os professores estavam subordinados ao MEC e, por isso, já estariam devidamente controlados. Após esse acontecimento, um grupo de profissionais liderado pelo Prof. Jorge Steinhilber, primeiro e único presidente do CONFEF, 1998-2009, ergueu a bandeira em favor da regulamentação que culminou na aprovação dessa proposta no plenário do Congresso Brasileiro de Profissionais de Educação Física, instância máxima de representação profissional, em dezembro de 1994 (STEINHILBER, 1998). Em 1987, com a edição do parecer que resultou na criação do bacharelado em educação física, surgiu um espaço de atuação profissional que não era regulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) à época. Aproveitando esse espaço, o Movimento a favor da Regulamentação conseguiu aprovar, na Comissão de Constituição e Justiça, o Projeto de Lei nº 330-C (MASCARENHAS, 1995), de 1996, que se transformou, com algumas alterações (MONTEIRO, 2006) como a exclusão da dança, na Lei 9696/98 (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p. 278-279).

Desse modo, compreende-se que o sistema CONFEF/CREF não apenas apoia a divisão da formação em EF, mas se empenha em assegurá-la e clarificá-la nas letras legislativas, de forma a garantir a exigência legal aos cursos superiores em EF.

Tanto é que, em relação às DCNEF/2004, Brito Neto (2009) analisa que:

Com receio de que o bacharelado em Educação Física mais uma vez não se legitimasse na esfera dos cursos superiores em Educação Física, a exemplo do desencadeamento da Resolução CFE nº 03/1987, o CONFEF vem se utilizando dos seus meios coercitivos para instituir a partir da Resolução CONFEF nº 094/2005, alterada pela Resolução CONFEF nº 182/2009²⁷, restrições ao exercício profissional em Educação Física (BRITO NETO, 2009, p. 78).

E quanto às novas DCNEF/2018, o CONFEF elaborou um documento de orientação técnica nº 001/2019, cuja pauta traz “esclarecimentos acerca da Resolução CNE/CES nº 6/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física”, no qual

reafirma a importância do exercício profissional sempre pautado na legislação vigente que define os ditames acadêmicos, científicos e tecnológicos e pedagógicos, com duas formações esda área, com destaque para as competências, habilidades e atitudes do egresso, que balizam o exercício profissional. [...]

Neste cenário, torna-se imperioso analisar, discutir e consolidar o entendimento da Resolução CNE/CES nº 6/2018, enfatizando os seus aspectos gerais e as suas particularidades, de modo a oportunizar aos Conselheiros do Sistema CONFEF/CREFs, aos gestores de cursos de Educação Física e aos demais interessados, esclarecimentos acerca das exigências contidas naquele documento¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856> Acesso em: mai. 2022.

No trecho sobre os principais questionamentos, o documento elenca e esclarece – dentre as questões – que não houve alteração nos campos de intervenção profissional, com as novas DCNEF/2018, apontando o exercício do profissional licenciado ao magistério, à docência da EF na educação básica, enquanto que ao bacharel, possibilita os demais campos de intervenção do profissional da EF, excetuando-se a docência na educação básica.

Aciona-se Taffarel (2012), que com a proposta de formação ampliada, compreende a docência como identidade profissional do professor de EF, para qualquer campo de trabalho de necessidade da EF. A proposta da formação ampliada confronta, assim, a lógica interpretativa do CONFEF, quanto à segregação dos campos profissionais, pois a docência se mostra identidade do campo.

Brito Neto (2009), em diálogo com o estudo de Nozaki (2004), destaca do mesmo, as ações de ingerências do sistema CONFEF/CREF no âmbito da formação profissional, tais como:

O uso da prerrogativa da concessão do registro profissional para determinar a validade ou não de alguns cursos de formação/qualificação, mesmo estes sendo previstos em portaria do MEC; A exigência do registro no conselho profissional competente para o ingresso de alunos em cursos de especialização na área; A entrega de registros no ato da formatura de professores de educação física; A intervenção na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física; A promoção de programa de instrução para não graduados em Educação Física (NOZAKI, 2004) (BRITO NETO, 2009, p. 72).

Os movimentos do sistema CONFEF/CREF, portanto, estão para além de suas prerrogativas de atuação. Ao mesmo tempo, esses movimentos corroboram com a análise sobre o apoio à divisão da formação em EF, alcançada com as DCNEF/2018, pois com a garantia do bacharelado, o CONFEF acaba tendo um espaço para arbitrar, fiscalizar.

Almeida, Montagner e Gutierrez (2009) destacam análises de grupos contrários à regulamentação da profissão. Nesse bojo, apontam os estudos de Nozaki (2004) e de Nozaki e Faria Júnior (2004) que, de maneira geral, permitem compreender a associação entre a regulamentação da profissão com a lógica corporativista, mercadológica, neoliberal, privatista de EF (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009). Os autores destacam que “Nozaki e Faria Junior (2004) apontam que a regulamentação da profissão traduz uma ideia privatista de Educação Física, por

apoiar o crescimento de cursos em Faculdades privadas e bacharelados” (Ibid., p. 281).

Assim, é notório o posicionamento do sistema CONFEF/CREF na manutenção das estruturas, no apoio à divisão da formação (e dos campos de trabalho) na EF, assegurada nas DCNEF/2018, que, como observado, alinham-se às competências, ao saber fazer especializado (com os conhecimentos específicos a cada especialidade), ainda na formação inicial.

Sobre o significado de EF, o documento de intervenção do profissional de EF, na página do CONFEF, destaca que:

- A Educação Física contempla, dentre outros, os significados:
- O conjunto das atividades físicas e desportivas;
 - A profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais habilitados, no Sistema CONFEF/CREFs, para atender as demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos;
 - O componente curricular obrigatório, em todos os níveis e modalidades do ensino básico, cujos objetivos estão expressos em Legislação específica e nos projetos pedagógicos;
 - Área de estudo e/ou disciplina no Ensino Superior;
 - O corpo de conhecimentos, entendido como o conjunto de conceitos, teorias e procedimentos empregados para elucidar problemas teóricos e práticos, relacionados à esfera profissional e ao empreendimento científico, na área específica das atividades físicas, desportivas e similares¹⁶⁹.

Evidencia-se no excerto discursivo, a relação sgnica e reforçiva da EF com o paradigma da atividade física, como meio para o alcance de uma cultura do estilo de vida ativo.

Pelo excerto, não se diz que a EF é vista como fragmentada. Contudo, nas entrelinhas é possível apreciar essa fragmentação, entre outras, pela EF se constituir em componente curricular do ensino básico com legislação específica, e por ser profissão especializada nas atividades físicas (com baliza nas relações com as ciências da saúde).

Dito de outra maneira, para o sistema CONFEF/CREF, a EF é área especializada no âmbito das atividades físicas, tendo fundamento científico nas ciências biológicas e da saúde.

Das formações discursivas geradas, interpreta-se, inicialmente, um certo “esquecimento” e/ou afastamento de uma ancestralidade da EF, que já se valia dos

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1705> Acesso em: mai. 2022.

diferentes saberes, manifestos nas diversas práticas corporais; também de sua institucionalização na academia, que embora pressionada pelo campo médico, contava ainda com o campo militar e com os saberes dos denominados práticos (PINTOR, 1995); ademais, de outras relações científicas, interventivas da EF, que constituem sua tradição e seu movimento.

Mas, faz lembrar, ainda, a própria legislação em torno da EF, pois não é a especialização do saber competente, útil, a lógica das atuais DCNEF/2018? Veja que em relação a esta Resolução, o CONFEF elabora documento de orientação técnica nº 001/2019 – já mencionado – para esclarecer acerca da Resolução CNE/CES nº 6/2018, reafirmando “a importância do exercício profissional sempre pautado na legislação vigente [...] com destaque para as competências, habilidades e atitudes do egresso, que balizam o exercício profissional”¹⁷⁰.

O mesmo foi feito em relação à Resolução CNE/CES nº 07/2004. A página do CONFEF¹⁷¹ destaca a formação de um grupo de trabalho, constituído por alguns de seus membros conselheiros, para apresentar artigo que sublinha “Considerações à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Documento de Intervenção do CONFEF”. Dentre outras, o artigo esclarece o campo de trabalho do bacharel, dizendo se balizar na legislação das DCNEF, definidas e instituídas pelo CNE. Porém, nesse mesmo artigo, diz que “Identifica-se na Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, o uso do termo ‘Graduação’, utilizado pelo Conselho Nacional de Educação em substituição ao termo ‘Bacharelado’, [...]” (CONFEF, 2005, p. 23).

Recobra-se, assim, não apenas a análise do posicionamento favorável do sistema CONFEF/CREF quanto à manutenção das estruturas vigentes à EF, mas sua interferência na legislação, minimamente ao torná-la objeto de interpretações, por vezes enviesadas, como no uso do termo graduação como sinônimo de bacharelado (BRITO NETO, 2009) na Resolução 07/2004, de forma a induzir a garantia dessa especialidade nas letras legislativas.

Quanto a essa garantia, o artigo das considerações à luz das DCNEF/2004 e do documento de intervenção do CONFEF, destaca que a inclusão da EF na área da saúde ampliou as possibilidades interventivas profissionais, exigindo “ao lado de uma

¹⁷⁰ Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856> Acesso em: mai. 2022.

¹⁷¹ Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2005/N15_MAR%C3%87O/13_FORMACAO_SUPE_RIOR_EM_EF.PDF Acesso em: jun. 2022.

formação geral sólida, conhecimentos próprios de um campo de estudo diferenciado daquele da licenciatura” (CONFEEF, 2005, p. 24) – seção que trata as diretrizes curriculares do bacharelado à EF.

Os posicionamentos do CONFEEF nos registros analisados, somados às formações discursivas geradas quanto ao significado sobre EF (no documento de intervenção do profissional de EF), autorizam a interpretação da garantia do bacharelado no próprio conteúdo sógnico sobre EF (especializa-se a EF na atividade física, articulada a um estilo de vida ativo e ao campo da saúde), reiterando a leitura analítica sobre o bacharelado se constituir na necessidade de ser e de existir do CONFEEF.

Infere-se que, a partir da perspectiva confefiana, o marco legal (que também dá existência oficial ao CONFEEF), apresenta-se como principal recurso de legitimidade da EF. Ao dividir a formação, a legislação assegura as competências e a especialidade do conhecimento (e das relações intercampo), fabricando “educações físicas” duais. Desse modo, oferece-se espaço para o CONFEEF reforçar a situação de dualização na EF e intervir nos campos de trabalho.

A legislação deve ser ponto de observância, mas se recobra nesse processo, as ações articuladoras de interferência do próprio CONFEEF nas normativas – rememora-se do estudo de Brito Neto (2009), em diálogo com Nozaki (2004), o destaque sobre a intervenção do CONFEEF na construção das diretrizes para os cursos de graduação em EF –, inclusive enviesando interpretações, como forma estratégica de inculcação, bem como de garantia da própria necessidade e da importância de existência (legal/objetiva e simbólica) dessa autarquia.

Ainda que possua existência legal, a regulamentação da profissão não se mostra consenso entre os agentes do campo. Mesmo com mais de duas décadas, os dissensos não sucumbiram. Portanto, a cumplicidade dos agentes do campo em favor da EF, não significa aliança/concordância entre os mesmos.

Embora sentindo os condicionantes externos, materializados nas legislações, nas pressões de outros campos, os agentes da EF realizam diferentes apreciações e constituem distintas posições, apresentando diferentes disposições e tomadas de posições. Distintos movimentos foram e são acionados no campo, no *estar-sendo* da EF.

Nesse processo, resgata-se o CBCE, entidade científica do campo da EF. Este é criado em 1978, sendo um médico, um dos membros fundadores e o primeiro agente

a presidir a instituição (PAIVA, 2005). Já em meados de 80, começa a haver uma reconfiguração na entidade científica, que conta com um agente da EF na presidência. Segundo a mesma autora, em:

1985 O grupo que assume o CBCE, liderado por Laércio Elias Pereira, propõe uma representação diferenciada de fazer “ciências do esporte” no Brasil, e, gradativamente, reconstrói o CBCE. Coloca-se em pauta, timidamente, a discussão epistemológica da área. Anunciam-se reformas estruturais da associação. Começa o trâmite do pedido de afiliação do CBCE à SBPC. Celi Taffarel passa a coordenar o trabalho das representações estaduais (PAIVA, 2005, p. 667).

Compreende-se, então, a influência e a hegemonia das ciências da saúde no fazer científico da EF, na academia e na entidade científica – que iniciava seus trabalhos. Contudo, houve a necessidade, não de negar esse processo histórico institucional, mas de reorganizar um fazer científico mais apropriado, mais adequado ao campo da EF, partindo-se desse campo e, assim, construir sua legitimidade enquanto campo e em um diálogo particular com a ciência.

Atualmente, o CBCE não é exclusivamente, mas majoritariamente composto por agentes da EF¹⁷², sendo organizado em secretarias estaduais e quatorze (14) Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs), sob uma direção nacional e, é afiliado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)¹⁷³. O CBCE, portanto, configura-se como uma entidade científica que reúne

profissionais e estudantes que possuem em comum o interesse pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas vinculadas à área acadêmica convencionalmente denominada Educação Física, que abrange o campo das Ciências do Esporte e suas subáreas Sociocultural, Pedagógica e Biodinâmica¹⁷⁴.

Ainda que haja diversos GTTs, Rezer (2010) apresenta o CBCE como possibilidade de “solo comum” a diálogos necessários à EF, destacando quatro apontamentos introdutórios, dentre os quais, encontram-se os GTTs.

¹⁷² Disponível em: https://public.cbce.org.br/uploads/6201bf2ad3d6aCarta_a_associados.pdf Acesso em: mai. 2022.

¹⁷³ Disponível em: <https://www.cbce.org.br/apresentacao/> Acesso em: mai. 2022. De acordo com Ivo (2009), a EF é incluída na SBPC, em 1989. “Sob a designação Motricidade Humana e Esportes foi classificada dentro da grande área das Ciências Aplicadas e depois integrou a área de Ciências Sociais Aplicadas” (IVO, 2009, p. 65). Como sociedade associada, o CBCE se encontra incluso na SBPC na área biológicas e da vida. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/sociedades-associadas/area/biologicas-e-da-vida/> Acesso em: mai. 2022.

¹⁷⁴ Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cbce-estatuto.php> Acesso em: jan. 2020.

Rezer (2010) destaca que os GTTs, apresentam certo grau de autonomia, no âmbito do CBCE. Argumenta o autor, que se por um lado isso pode ser interessante aos subcampos, “Por outro, pode fragmentar a discussão de campo como um todo, pois permite que os GTTs estabeleçam ‘muros’ que, por vezes, são difíceis de serem derrubados” (REZER, 2010, p. 84).

Contudo, o autor recupera iniciativa de esforço dialógico entre GTTs em torno de temática comum¹⁷⁵, o que demonstra a possibilidade e convida para outras experiências “na perspectiva de ampliar as aproximações entre conhecimentos que possuem diversos pontos de aproximação entre si” (REZER, 2010, p. 85).

Uma questão mobilizadora do diálogo, mas não do consenso, entre os GTTs, são as DCNEF. Em 2016 foi publicizado um relatório de reflexões dos GTTs do CBCE quanto às DCNEF (ainda vigorava a Resolução CNE/CES nº 07/2004). Neste, observam-se os argumentos produzidos pelos GTTs participantes quanto à minuta das diretrizes e seu indicativo à unificação da formação, nos quais foi possível observar, não “uma dinâmica de posicionamento ‘contra’ ou ‘a favor’, sendo imperioso reconhecer a sua complexidade e os desdobramentos acadêmicos-profissionais” (CBCE, 2016, p. 04)¹⁷⁶.

Outro ponto recente, que merece destaque, tem relação com o Projeto de Lei nº 2.486/21¹⁷⁷, que propunha a alteração da Lei nº 9.696/98. A direção nacional do CBCE e representante do GTT Políticas Públicas, além de outras representações, mobilizaram-se “com a finalidade de entregar aos parlamentares documento elaborado por uma comissão composta pelos GTTs Políticas Públicas, Formação Profissional e Mundo do Trabalho e Escola”¹⁷⁸. Em mesmo sítio do CBCE, destaca-se que:

Não desconsideramos, ao realizar esse movimento, que o tema da regulamentação apresenta, no interior do CBCE, compreensões divergentes

¹⁷⁵ Rezer (2010) se refere à programação conjunta ocorrida no Conbrace/2009, no qual os GTTs políticas públicas, formação profissional e escola, trataram em uma mesa, “o tema ‘Formação profissional e políticas educacionais” (REZER, 2010, p. 85).

¹⁷⁶ Disponível em: https://public.cbce.org.br/arquivos/repositorio/gtts_cbce_dcns_graduacao_ef.pdf Acesso em: set. 2020. Em dezembro de 2021, foi produzida uma carta contra as DCNEF/2018, “por associadas e associados do CBCE reunidos no minicurso 9 (‘Atuais DCNs para os Cursos de Educação Física: um debate necessário’), solicitando medidas do CBCE. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/noticia/carta-contra-as-atuais-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-fisica--resolucao-06-2018-> Acesso em: mai. 2022.

¹⁷⁷ Transformado na Lei Ordinária nº 14.386, de 27 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2289980> Acesso em: jul. 2022.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://www.cbce.org.br/noticia/movimentos-do-cbce-sobre-a-regulamentacao-da-profissao-na-educacao-fisica> Acesso em: mai. 2022.

e que devemos fomentar o debate, criando espaços de diálogo no sentido da construção de um posicionamento da entidade que se assente nos elementos de unidade existentes na comunidade, bem como no posicionamento majoritário da comunidade de associados e associadas quanto ao tipo de enfrentamento a ser feito. Nesse sentido, o documento encaminhado aos parlamentares expressa um consenso mínimo construído na comissão, baseado no entendimento comum de que, estando o PL em tramitação, é preciso enfrentar a correlação de forças e buscar apoio na direção que todos e todas defendemos: que o Conselho não deve ter ingerência sobre a atuação de professores e professoras que atuam na Educação formal, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nos próximos dias a Comissão sobre a Regulamentação, ampliada agora com a participação das Secretarias e demais GTTs, definirá os próximos passos¹⁷⁹.

O sistema CONFEF/CREF apresenta, em sua página, a luta pela regulamentação da profissão, ainda nos anos 40. Os agentes que intencionaram criar um Conselho ou uma Ordem, foram ligados às Associações dos Professores de Educação Física – APEF's, que fundam a Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física – FBAPEF, a qual impulsionou o intento da regulamentação profissional, na década de 80 (quando é reativada) – conforme a página do CONFEF¹⁸⁰.

No presente relatório de pesquisa, observou-se a posição favorável do sistema CONFEF/CREF, na fragmentação da intervenção profissional e da formação, que alcança a própria segregação dos conhecimentos a serem acessados nas especialidades formativas.

Em relação ao CBCE, apresenta, em seu interior, diferentes apreciações e posicionamentos, tanto em relação à formação unificada – como observado a partir do relatório de reflexões dos GTTs de 2016 sobre as DCNEF –, quanto sobre a questão da regulamentação da profissão – como descrito no documento elaborado pela comissão composta por alguns GTTs diante do Projeto de Lei (PL) nº 2.486/21¹⁸¹. Analisa-se, assim, que nessas diferentes percepções e tomadas de posições, os GTTs produzem conhecimento, participando de debates e proposições acerca de questões importantes ao campo da EF – como as destacadas.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://www.cbce.org.br/noticia/movimentos-do-cbce-sobre-a-regulamentacao-da-profissao-na-educacao-fisica> Acesso em: mai. 2022.

¹⁸⁰ Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/16> Acesso em: ago. 2020.

¹⁸¹ O qual propunha a alteração da Lei nº 9.696/98, vindo a incidir na ação do sistema CONFEF/CREF em todos os campos de trabalho de necessidade da EF, pois no seu Art. 5º – G, constituem infrações disciplinares, “VI – exercer a profissão sem estar registrado no Sistema Confef/Crefs;” (BRASIL, 2022, p. 10). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9071116&disposition=inline> Acesso em: mai. 2022.

Se o sistema CONFEF/CREF – que expressa ter na legislação o principal recurso de legitimidade da EF; apresenta uma EF especializada no paradigma da atividade física e no fundamento das ciências biológicas e da saúde, assegurando, assim, o bacharelado no próprio conteúdo sógnico sobre EF; destaca a EF como componente curricular da educação básica na observância de legislação específica – contribui para produzir “educações físicas” duais, o CBCE apresenta em seu movimento, uma EF como campo de múltiplas relações.

As múltiplas relações traduzem os diferentes modos de fazer ciência no CBCE, de mobilizar os conhecimentos diferentemente apreciados e produzidos a partir da EF e de constituir o campo nesse coletivo, ou seja, ainda que formado por quatorze GTTs com diferentes aproximações interciência, intercampo, inter-relações, os debates em torno da EF, mostram-se como parâmetros norteadores principais do campo e de legitimidade para a ação dos agentes, na entidade.

Em outras palavras, a dualização da EF no sistema CONFEF/CREF, mostra-se pertinente para assegurar sua existência, a tal ponto, que as duas “educações físicas” que expressa, não podem coincidir. Interpreta-se, ao contrário, quanto ao CBCE, que embora, por vezes, possa traduzir múltiplas “educações físicas” manifestas por seus GTTs – que apresentam certo grau de autonomia (REZER, 2010) –, há pontos/pautas em comum que suscitam o exercício do debate coletivo, necessário, intenso, uma dinâmica de posições – recupera-se, assim, a complexidade que a própria EF expressa e exige.

Ainda que haja uma parte considerável de agentes da EF não vinculada ao CBCE, que essa entidade, na sua origem, não tenha sido concebida como articulada exclusivamente à área (BRACHT, 2009), que “não seja uma unanimidade no campo” (Ibid., p. 33), que precise “reconhecer a intervenção como o núcleo gerador de sentido da própria área” (Ibid., p. 41), destaca Bracht (2009, p. 33)¹⁸² que o CBCE, “pelas suas ações⁵ ao longo desses anos, obteve um amplo reconhecimento de parte significativa dessa comunidade, daí sua importância como protagonista no/do campo”.

¹⁸² Bracht (2009) analisa os desafios dessa entidade científica nos 30 anos de sua existência.

3.3 O campo do conhecimento da EF a partir das relações práticas institucionais

A presente seção procurou dialetizar sobre os limites atribuídos à EF pelas práticas institucionais reguladoras, bem como as possíveis respostas dos agentes instituições do campo às práticas hegemônicas, ou em outras palavras, investigar o movimento da EF naquilo que vemos e no que nos olha (DIDI-HUBERMAN, 1998)¹⁸³.

Para tal, foram observados, inicialmente, os discursos escritos sobre a EF, materializados nos documentos da LDBEN nº 9.394/96, da BNCC, da Lei nº 13.415/2017. Apreciou-se um sentido prejudicado de prática segregado da teoria. Tanto que a LDBEN nº 9.394/96 expressa a facultatividade da EF ao se reportar à prática, e a Lei nº 13.415/2017 apresenta a prática em somatória à teoria (aos estudos), em uma relação não necessariamente horizontal.

A prática, em contato com o paradigma das competências na BNCC, tem agudizado o efeito prejudicado, pois é articulada ao saber fazer. Hierarquizam-se os saberes científicos em relação aos saberes corporais. Desta feita, não apenas se aprofunda o hiato entre prática e teoria, como também o saber fazer antecede o sujeito, encerrando em si o próprio significado.

O sentido deformado de prática, enquanto saber menor, aplicativo dos saberes científicos, mantém oposições clássicas no campo, como: teoria e prática, mente e corpo, saber e fazer, campo de conhecimento e campo de intervenção, entre outras. Ao ter sua potencialidade ameaçada por um modelo sógnico de prática no saber fazer, essa prática permite a invasão de pressões referenciais externas, animando o processo de colonialismo. Para a intervenção resta o trato executório, técnico-instrumental, com o corpo de conteúdos familiares à EF.

Para além da intervenção, no entanto, o sentido prejudicado de prática, reforçado pelo paradigma das competências, alcança a formação, junto às DCNEF/2018. Estas – alinhadas às competências, como compreendido em Penna *et al.* (2021) – dividem o campo em área de conhecimento e de intervenção profissional e em dois cursos, licenciatura e bacharelado.

Ao garantir a especialização na formação inicial, inferiu-se que as DCNEF/2018 asseguram a matriz das competências, denotando a cada especialidade formativa um “saber fazer” que atenda a essas demandas específicas.

¹⁸³ Em empréstimo ao título da obra de Georges Didi-Huberman, “O que vemos, o que nos olha” (1998).

Na fragmentação dos cursos e dos conhecimentos (e de suas relações intercampo) para que cada especialista deva “saber fazer”, o licenciado deverá ser competente, com o acesso a conhecimentos específicos, para atender pedagogicamente às agências formais de escolarização. O bacharel, por sua vez, com os conhecimentos a ele destinados – especialmente voltados à saúde, ao esporte, ao lazer e à cultura –, precisará saber fazer, ser profissional competente para outros espaços de necessidade da EF, que não da educação básica.

Problemas¹⁸⁴, como: o comparecimento de diferentes identificações (profissional x professor, por exemplo) dos agentes com o campo; o sentido prejudicado de prática; a presença de dualizações (saúde e sociocultural, teoria e prática) – constituem-se em efeitos conservados e aprofundados, perante o quadro legal envidado à EF.

Analisou-se que o sistema CONFEF/CREF, entidade profissional da EF, posiciona-se favoravelmente às letras legislativas (DCNEF/2018), apresentando-se estas, como principal recurso de legitimidade da EF para o CONFEF. Com o bacharelado – articulado ao campo não escolar e mediado pela concepção de atividade física no fundamento da saúde –, abre-se um espaço legal para o CONFEF arbitrar, fiscalizar. Garantido na legislação, o bacharelado passa a legitimar a própria necessidade de ser e de existir do sistema CONFEF/CREF, o qual contribui para produzir “educações físicas” duais, que não devem coincidir. Mantêm-se as estruturas.

Observa-se, então, que desde a formação inicial as problemáticas já se expressam na EF, bem como na própria intervenção. Mas, as práticas institucionais referentes à pós-graduação e à produção do conhecimento também traduzem limites ao campo.

Tanto a CAPES, quanto o CNPq, privilegiam a relação entre EF e saúde. A avaliação, portanto, dos programas de pós-graduação e da produção do conhecimento (científico) na EF tem a métrica da área 21.

Do privilégio relacional entre EF e saúde para a CAPES, podem ser considerados alguns efeitos, como: outras demandas relacionais de pesquisa e de produção são tornadas reprimidas, e, ao mesmo tempo que prejudica um desenvolvimento mais equilibrado entre as subáreas, não resolve a fragmentação e o

¹⁸⁴ Esses problemas foram identificados (e alguns problematizados pelas práticas de produção/produto) na seção sobre as intrarrelações da EF do presente relatório de pesquisa.

pouco diálogo entre as mesmas; atribui-se um modelo primaz de fazer científico alinhado à lógica da saúde.

Da pós-graduação, produz-se, em certa medida, o conhecimento (científico) que integrará os periódicos – os quais também são pressionados pelos parâmetros da área 21. Observou-se que os periódicos da área de avaliação EF classificados em *qualis* A1 pela CAPES, destacam, majoritariamente, títulos na língua inglesa e relação com a área da saúde, sendo que em alguns títulos foi possível observar predicamentos, como: esporte, movimento humano, atividade física e saúde, força e condicionamento.

Como efeito, tem-se que: objetos e temáticas não vinculados às expressões majoritárias são encaminhados a revistas da EF, que embora competentes e de grande importância para o campo, são avaliadas na referência da área 21, conferindo-lhes *qualis* mais baixos; se encaminhados a periódicos de outras áreas, como na humanidades, além de não se garantir sua publicação, requer, em alguma medida, justificativas relacionais, já que a métrica é da área 21; se temáticas e objetos produzidos pelo campo são enviados/publicados a periódicos da área da saúde ou mesmo de outra área do conhecimento, não se assegura abrangente divulgação e circulação na própria EF.

Contudo, mesmo diante das condições aqui discutidas, pode-se verificar movimentos outros realizados pelo campo. Ainda que relacionados, em sua maioria, com a área da saúde, alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* em EF, abrigaram no mesmo programa, áreas de concentração que pressupõem outras relações intercampos, que não apenas com a área da saúde. Há demandas expressas pelas palavras-chave dos grupos de pesquisa relacionados à área da saúde que se apresentaram também na área das ciências humanas – convidando seu coletivo a delas se ocupar. Foram ativadas categorias associadas à EF que transitaram em diferentes áreas e subáreas dos grupos de pesquisa, demonstrando especificidades na EF, que interessam aos diversos campos. Observou-se, ainda, títulos de periódicos, que demonstraram aproximação com as áreas sociológica e educacional/pedagógica, da EF, do esporte e do lazer, classificados em *qualis* A1 pela CAPES¹⁸⁵.

¹⁸⁵ No diálogo sobre os periódicos é importante destacar também aqueles que, como diz Pires (2021), para além da CAPES, da métrica da área 21 e do *qualis*, continuam a fazer periodismo científico (com outros escopos – o que não quer dizer, desconsiderar as temáticas sobre saúde). Para saber mais,

No bojo de outros movimentos realizados pelo campo da EF, considera-se o CBCE. Embora, por vezes, possa traduzir um campo de múltiplas “educações físicas”, expressas por seus GTTs, há pontos/pautas em comum que suscitam o debate e a dinâmica de posições. Se o sistema CONFEF/CREF contribui para manter as estruturas, há demandas apresentadas pelas práticas institucionais que se tornam pontos de discussão e de diferentes posicionamentos nos GTTs. Nesse processo, problematizam-se as estruturas, pois são as discussões em torno da EF, que se mostram como balizadores principais de legitimidade para a ação desse coletivo.

As práticas institucionais, enfim, investem uma legalidade/oficialidade para produzir determinada legitimidade à EF, de forma a limitar a abertura relacional, o alcance e a dinâmica dialógicas, que ora ou outra, em maior ou menor grau, são requeridos pelo campo.

Contudo, foi possível verificar contradições e inconsistências das práticas institucionais¹⁸⁶ envidadas à EF, que fragilizam essa legitimidade legal/oficial, porém, isso ocorre em certa medida, tendo em vista que há agentes do campo, que procuram abrigo nas letras legislativas, como o sistema CONFEF/CREF.

Nas fragilidades legislativas, mas também nas possibilidades do próprio campo da EF e com seus agentes, observou-se: a viabilidade de uma formação ampliada (VENTURA; ANES, 2020; TAFFAREL, 2012), que compreende a docência como identidade da EF, para a intervenção em qualquer campo de trabalho de necessidade da EF; uma pós-graduação e uma produção do conhecimento que conseguem expressar inter-relações diversas na EF, que não apenas com a área da saúde; movimentos de pesquisa que apresentam demandas comuns na EF, exigindo o diálogo; a própria presença dos agentes da EF, em especial, daqueles que para além do jogo “contra ou à favor”, dedicam-se ao campo da EF, na complexidade que este exige e que pressiona a legitimidade da legalidade, evidenciando suas fragilidades.

Em outras palavras, existe um “entre” no que vemos e naquilo que nos olha, que tensiona a segurança dos limites atribuídos à EF, mantendo-a em movimento possível e potencial.

acessar a reunião de editores de periódicos científicos da EF – Conbrace e Conice 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7RNHPUR-c> Acesso em: jun. 2022.

¹⁸⁶ Rememoram-se as fragilidades nas DCNEF/2018 entre os limites atribuídos e exigidos às especialidades formativas e o atendimento à própria EF.

4 O MOVIMENTO INTER-RELACIONAL DA EF NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO/PRODUTO (TESES) NO PARÁ

Na compreensão de que o campo do conhecimento da EF apresenta problemáticas, assim como avanços e um horizonte de possibilidades, ou em outras palavras, que suas fronteiras, diálogos não estão encerrados nas dificuldades, o presente estudo se interessou em revisitar suas relações para caracterizar sua constituição, na consideração de que este campo pode mais.

Em um primeiro momento, foi necessário analisar as intrarrelações da EF. Para tal, foram observadas as práticas de produção/produto de seus agentes em programas *stricto sensu* na EF, buscando apreciar nesse movimento como o campo se relacionava, primeiramente, consigo mesmo (mas também com outros campos acionados) e, assim, contribuir à caracterização (pontual) de sua constituição.

A incursão realizada inquiriu a reiterada ideia no campo sobre colonialismo epistemológico, para o qual o campo da prática, da EF, adota e aplica as teorias e as ciências (tidas como básicas) às práticas e aos fenômenos. Como analisado, esse conceito não conseguiu conter a EF, a qual manifestou potencialidades e possibilidades.

Mas, se no seu movimento intrarrelacional, mesmo sob a ação reforçadora do colonialismo epistemológico, o campo da EF mostrou poder mais, o que apresentarão suas inter-relações, ou como o campo da EF vem se relacionando com outros campos, pressupondo nesse intermovimento a possibilidade de reanimação do colonialismo?

Nesse sentido, a tarefa da presente seção é analisar as relações estabelecidas entre o campo da EF e os outros campos, tomando como microanálise as práticas de produção/produto (teses) dos agentes professores com formação em EF no Pará (UFPA e UEPA) e que trabalham em cursos de graduação em EF no estado.

Rememora-se que no Pará não há programa *stricto sensu* em EF¹⁸⁷. Esta situação contribui para que os docentes em EF realizem suas pós-graduações *stricto*

¹⁸⁷ No sítio da CAPES, em cursos avaliados e reconhecidos, na nomenclatura “educação física”, área de avaliação da mesma denominação, pode-se confirmar tal informação. Somente na nomenclatura “fisioterapia e terapia ocupacional” (área básica) para área de avaliação “educação física”, há o registro, na UFPA, de programa e curso de pós-graduação (mestrado acadêmico) sob a denominação de “ciências do movimento humano”, com data de início 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=21> Acesso em: fev. 2022. Conforme sítio do programa, sua área de concentração consta “biodinâmica do movimento humano”, atendendo as linhas de pesquisa “avaliação e reabilitação funcional” e “esporte, atividade física e saúde”. Disponível em: <https://ppgcmh.ufpa.br/o-programa/%C3%A1rea-de-concentra%C3%A7%C3%A3o-e-linhas-de-pesquisa> Acesso em: fev. 2022.

sensu em outros campos, no estado, ou fora deste (nesse caso, na EF ou em outros cursos). Isso é relevante à proposta da seção, primeiramente porque apresenta as estratégias utilizadas pelos agentes da EF, para estabelecer diálogo entre este e os outros campos. Posteriormente, porque esse lugar da formação pode mostrar como os conflitos, os projetos de EF, seus desafios, suas relações, especificam-se nas práticas dos agentes, os quais têm determinadas condições de apreciação, de apropriação, de disposições.

Assim, inicialmente, busca-se mapear esses agentes da EF (indivíduos docentes). Em seguida, faz-se o levantamento de suas teses – produzidas em programas *stricto sensu* diversos no Pará – para observar suas estratégias às inter-relações da EF nas suas produções doutorais. Neste processo, procura-se identificar nos discursos escritos as categorias emergentes, no que for possível, buscando dialogar com as categorias analíticas.

Quanto à opção pelas teses, Saviani (2017)¹⁸⁸ destaca que:

De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado (SAVIANI, 2017, p. 10).

Logo, na presente seção, reporta-se à produção de teses, tanto pela observância necessária à originalidade e ao ineditismo, à idoneidade e à autonomia científicas que estas demandam, quanto pelo investimento possível na presença da EF em programas *stricto sensu* diferentes desta, por meio de suas inter-relações.

Caracteriza as regularidades resultantes das inter-relações da EF, buscando contribuir ao estudo de sua constituição, a qual, embora localizada, indicia um movimento constituinte.

¹⁸⁸ Para este autor, se a pós-graduação *stricto sensu*, preocupa-se com a pesquisa e com a formação do pesquisador, organizada, portanto, “em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível à função de consolidação” (SAVIANI, 2017, p. 10).

4.1 O movimento inter-relacional da EF nas práticas de produção/produto (teses) dos professores da UFPA

O primeiro curso de graduação em EF da UFPA foi implementado no campus de Castanhal¹⁸⁹. O curso teve início no ano 2000, sendo “idealizado pelos docentes do Departamento de Educação Física do Campus Universitário do Guamá da UFPA”¹⁹⁰.

Abreu (2016) destaca que o Departamento de EF e Desportos foi integrado ao antigo Centro de Educação, atual Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, campus Belém, como resultado da Resolução do Conselho Universitário nº 528/1979, que aprovou o Regimento do Centro de Educação, integrando os cursos de Pedagogia e Licenciaturas Plenas, além dos departamentos, em sua estrutura administrativa, processo este influenciado pela Reforma Universitária de 1968. Conforme a Resolução de 1979, analisada no estudo de Abreu (2016):

[...] o Departamento de Educação Física era responsável por tratar as disciplinas atletismo, basquetebol, ginástica feminina moderna, handebol, natação, voleibol, para todos os cursos existentes na Universidade, pois o Decreto-Lei 705, de 25 de julho de 1969⁵⁹, modificou o Art. 22º da Lei 4024/61, tornando obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva na educação superior; a disciplina EF, então, foi incluída em todos os cursos de graduação com a Reforma Universitária de 1968 (ABREU, 2016, p. 135-136).

O PPP de 2011, do curso de EF do campus Belém, ressalta a criação do curso de EF do ICED. Segundo se lê no documento:

A criação do Curso de Educação Física – Licenciatura do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará tem em suas origens o antigo Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Educação (CED), para atender, inicialmente, à demanda existente nos *campi* da UFPA, entre eles, o de Bragança, Santarém e Castanhal, todos no formato intervalar. Entretanto, o CONSEPE aprovou a oferta em período regular, apenas para o município mais próximo de Belém, ou seja, Castanhal, o que ocorreu a partir de 2000, sendo que o Núcleo Docente Efetivo (NDE) do Curso era composto apenas por professores lotados no DEF/CED, quadro que permaneceu até o ano de 2005 (PPP UFPA/ BELÉM, 2011, p. 04 apud ABREU, 2016, p. 137).

¹⁸⁹ Conhecido como cidade modelo, este município paraense está localizado a sessenta e cinco (65) km da capital Belém. Disponível em: <https://camaradecastanhal.pa.gov.br/o-municipio/> Acesso em: jun. 2022.

¹⁹⁰ Disponível em: https://campuscastanhal.ufpa.br/?page_id=149 Acesso em: set. 2020.

O processo histórico de implementação do curso de EF na UFPA mostra a natureza do curso nessa instituição, na licenciatura, da qual tratava o Regimento do Centro de Educação¹⁹¹ – que cuidava das licenciaturas e garantia o ensino de matérias pedagógicas (também solicitadas na Resolução de 69) à graduação em EF, tanto para o licenciado quanto para o técnico desportivo (ABREU, 2016). A EF, então, ao trabalhar as práticas, especialmente voltadas aos esportes, a todos os cursos da UFPA, precisava do trato e da formação pedagógica em suas relações (ABREU, 2016).

Foram as condições citadas que os docentes da EF encontraram, inicialmente, para a intervenção profissional formativa desse campo. Agregavam-se agentes docentes à demanda da licenciatura plena para a formação à docência em EF, que a garantisse a todos os espaços de necessidade profissional desse professor.

Em 2005, o antigo Departamento de EF é redefinido em sua nomenclatura passando a ser identificado como Faculdade de EF (FEF), como subunidade do ICED, assim registrado a partir de 2006 (ABREU, 2016), quando é criado o curso de graduação em EF do campus Belém. Segundo consta no PPP UFPA/Belém (2011), destacado no estudo de Abreu (2016):

A partir de avaliações ocorridas ao longo do curso e, fundamentalmente, a partir da conclusão das duas primeiras turmas, identificou-se que a razão principal de ser do Curso não era atendida em sua plenitude, ou seja, o corpo discente era composto em sua maioria por estudantes residentes em Belém e que, após a conclusão do Curso, a essa cidade retornavam, o que deixava Castanhal e municípios vizinhos sem atender a demanda de professores de Educação Física. Tal constatação levou à criação do Curso em Belém, já que havia a demanda comprovada e também porque se acreditou que assim, a procura pelo Curso de Castanhal dar-se-ia mais pela população daquela região, fato esse que, a princípio, garantiria a inserção dos egressos na região (PPP UFPA/BELÉM, 2011, p. 04 apud ABREU, 2016, p. 157).

E adiante, Abreu (2016) registra:

Sendo assim, o curso de Belém possui esta semelhança com Castanhal, inclusive quanto ao quadro docente, pois o PPP do curso de EF da UFPA/Belém apresenta que os docentes da FEF foram os mesmos que criaram o curso no município de Castanhal – embora, ressalte-se, no ano de 2011, quando foi publicado o PPP de Belém, para ser implementado em 2012, já havia quatro novas docentes, recentemente concursadas, acrescidas ao quadro (PPP UFPA/BELÉM, 2011) (ABREU, 2016, p. 157).

¹⁹¹ Os regimentos do Centro de Educação foram referência às práticas no interior da EF na UFPA (ABREU, 2016).

Após vinte anos de implementação do primeiro curso de EF da UFPA, ampliou-se o quadro docente efetivo, ocorreram concursos públicos, gerou-se regimento interno¹⁹², entre outras ações, que vêm consolidando o curso de EF na instituição.

No percurso ressaltado, os docentes vinculados aos cursos de graduação em EF da UFPA realizaram seus cursos de doutoramento em programas *stricto sensu* diversos, no estado (ou fora deste, na EF ou em outros programas). Dos dezesseis (16) docentes efetivos do curso de EF da UFPA (campus Castanhal), um (01) é formado em EF no Pará e fez seu doutoramento em programa *stricto sensu* no estado (critérios de inclusão do estudo). Já pelo campus Belém, dos treze (13) docentes efetivos do curso de EF na instituição, três (03) atendem aos critérios de inclusão estabelecidos. Os quatro (04) docentes¹⁹³ integrantes nos critérios de inclusão realizaram sua graduação em EF na UEPA, que é um curso vinculado ao CCBS.

Os docentes vinculados profissionalmente aos cursos de graduação em EF da UFPA, realizaram seus doutoramentos em três (03) programas *stricto sensu* da instituição, sendo: o Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) (docente do curso de EF campus Castanhal); o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do ICED (dois docentes do curso de EF campus Belém); o Programa de Pós-Graduação em Neurociências e Biologia Celular (PPGNBC) do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) (docente do curso de EF campus Belém). As produções ficaram assim organizadas:

Quadro 7 – Levantamento de teses dos professores de EF/UFPA¹⁹⁴

AUTOR	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DA TESE
SALES	PPGSA/UFPA	2016	Experiências de professoras/es “em formação” e possíveis articulações de gênero e raça nas escolas públicas da região metropolitana de Belém
CAMPOS	PPGNBC/UFPA	2017	Determinantes do ganhar ou perder em humanos: um estudo com atletas de judô

¹⁹²

Disponível

em:

http://iced.ufpa.br/images/Documentos/FEF_Regimento%20da%20Faculdade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf Acesso em: set. 2020.

¹⁹³ Para ter acesso aos nomes dos docentes vinculados aos cursos de EF da UFPA (Belém e Castanhal) foram enviados ofícios, por e-mails, aos coordenadores dos cursos e por estes respondidos.

¹⁹⁴ Levantamento de teses produzidas por professores graduados em EF no Pará, vinculados profissionalmente aos cursos de graduação em EF na UFPA e que cursaram seu doutoramento e produziram suas teses em programas *stricto sensu* no estado do Pará.

COSTA	PPGED/UFPA	2017	Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/PA
PINHEIRO	PPGED/UFPA	2017	O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)

Fonte: Programas de pós-graduação *stricto sensu* na UFPA, 2020.

A partir desse ponto, o estudo realizou a leitura integral das práticas de produção/produto mencionadas, selecionando: objeto, objetivo, problema, justificativa, organização das seções, referências teóricas, conceitos, métodos, resultados e conclusões, linha formativa do pesquisador (via Plataforma *Lattes*), normas dos cursos (linhas de pesquisa e áreas de concentração) aos quais se vincularam as pesquisas. Procurou observar, no discurso escrito, as categorias emergentes (no que foi possível) e dialogar com as categorias analíticas.

Inicia-se com a tese de Sales intitulada “Experiências de professoras/es ‘em formação’ e possíveis articulações de gênero e raça nas escolas públicas da região metropolitana de Belém”, publicizada em 2016 e apresentada ao PPGSA do IFCH, da UFPA, campus Belém.

Em seu *lattes*¹⁹⁵, Sales apresenta sua formação em licenciatura plena em EF ocorrida entre o final da década de 80 e início da década de 90 – especificamente finalizada em 1992 – pela Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) – integrada à UEPA, sucessora da FEP, segundo a Lei nº 5.747, de 18 de maio de 1993, que cria a Universidade do Estado do Pará.

No ano de ingresso de Sales no curso de Licenciatura Plena em EF, na FEP, o currículo é modificado. Em Treptow (2008, p. 67), encontra-se que “A Resolução nº. 166, de 11 de abril de 1988, do Conselho Estadual de Educação, aprovou as grades curriculares do Curso de Educação Física – Licenciatura Plena e Curta da ESEFPA”.

No ano anterior, o CFE publicizava a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987¹⁹⁶, que fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em EF (bacharelado e/ou licenciatura).

¹⁹⁵ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777656E0> Acesso em: set. 2020.

¹⁹⁶ Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf Acesso em: mar. 2022.

No CEDF/UEPA, no entanto, “Apesar de anunciado na resolução nº. 166 de 1988, do Conselho Estadual de Educação, o CEDF/UEPA não aderiu ao Bacharelado, permanecendo somente com o curso de licenciatura plena e do técnico desportivo” (TREPTOW, 2008, p. 71). Só houve reformulação curricular no CEDF/UEPA em 1999.

É no contexto em destaque que Sales cursa a formação em Licenciatura Plena em EF no Pará. Seu *lattes* registra, ainda: graduação em Pedagogia (1990-1997); especialização (1995-1996); mestrado em Antropologia (2000-2002) – todos na UFPA. Tem experiência na educação, com ênfase no ensino-aprendizagem, com os temas: “educação, EF, corpo, gênero e infância”, conforme consta em seu *lattes*.

Em 2011, já professora permanente do curso de EF da UFPA campus Castanhal, Sales ingressa no doutorado em Ciências Sociais¹⁹⁷ na UFPA. Sua orientadora foi a Professora Doutora Mônica Prates Conrado, que tem: graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1987-1989); doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) (1998-2001); pós-doutorado na York University/Canadá (2014) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2017-2018); experiência nas áreas da sociologia, antropologia e direitos humanos das mulheres; trabalha os temas “feminismo negro, teorias decoloniais, migração, gênero e mobilidades internacionais, relações raciais e juventude”; lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa NOSMULHERES pela equidade de gênero etnicorracial da UFPA¹⁹⁸.

Sales integra o grupo de pesquisa NOSMULHERES (liderado por Conrado) desde 2009, na linha “Identidade, Etnicidade e Gênero: diferenciações e

¹⁹⁷ O PPGSA conta com as áreas de interesse sociologia e antropologia e com as linhas de pesquisa: as ações públicas e coletivas, território e ambiente; ética, trabalho e arranjos sociais; gênero, geração e relações etnicorraciais; religião, cultura, simbolismo e poder. Disponível em: <http://ppgsa.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa> Acesso em: set. 2020. Na área de concentração Antropologia, a Resolução nº 0/2008 – PPGCS, de 1 de fevereiro de 2008, regulamenta o trajeto acadêmico dos discentes dessa área de concentração em nível de doutorado, oriundos de outra área de conhecimento, no PPGCS, solicitando o “nivelamento para facilitar a familiaridade dos selecionados com a Antropologia”. Estes deverão se matricular e cursar as disciplinas: organização social e parentesco; história da antropologia I e história da antropologia II. Disponível em: http://ppgsa.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/regimento_e_normas/Resolucao%20nivelamento.pdf Acesso em: set. 2020.

¹⁹⁸ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782680Y3> Acesso em: set. 2020. Segundo a página do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil *Lattes*-CNPq, a situação do grupo se encontra “excluído”. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1078612006442982> Acesso em: set. 2020.

multiplicidades”, como destaca seu *lattes*. Participou, ainda, de projetos de pesquisa e de extensão, coordenados por sua orientadora¹⁹⁹.

O texto doutoral de Sales (2016) apresenta como problemática “como as/os professoras/es que participaram do curso Gênero e Diversidade na escola (GDE), edições 2009 e 2012, efetivam o debate de gênero e raça em suas experiências pedagógicas?” (SALES, 2016, p. 21), traçando como objetivos:

analisar as percepções acerca de gênero, sexualidade e raça que professoras/es da rede pública da Região Metropolitana de Belém do Pará apresentam, a partir de suas experiências pedagógicas, no período em que estas/as participavam do curso GDE - edições 2009 e 2012.

De identificar as principais dificuldades e possibilidades encontradas por essas/es docentes na abordagem das temáticas de gênero, sexualidade e raça nos seus contextos escolares e as contribuições das experiências vivenciadas por elas/es no curso para a superação dessas dificuldades identificadas.

E de evidenciar e analisar as estratégias efetivadas por sete professoras participantes da primeira edição do curso GDE, as quais foram entrevistadas no período de abril a julho de 2015, salientando as estratégias por elas criadas para a efetivação do debate com as temáticas de gênero, sexualidade e raça em suas práticas pedagógicas (SALES, 2016, p. 20-21).

A organização textual apresenta: os sujeitos e a delimitação da pesquisa; a discussão conceitual de gênero e de raça nos cursos de formação de professores/as da rede pública; a discussão sobre gênero e raça nas escolas; e a articulação gênero e raça nas experiências pedagógicas de professoras.

Metodologicamente, o texto de Sales (2016), pauta-se: na epistemologia feminista negra, em especial, na “perspectiva da experiência em bell hooks (1990, 2000, 2013)” (SALES, 2016, p. 21), e na interseccionalidade entre gênero e raça, com Kimberlé Crenshaw. Diz utilizar a “pesquisa qualitativa a partir de diferentes níveis de contato com os sujeitos interlocutoras/es” (SALES, 2016, p. 26), coletando dados em: fichas de inscrição e de avaliação da primeira edição do curso GDE; de questionário por ela confeccionado e aplicado aos cursistas da segunda edição do curso mencionado; de entrevistas realizadas com sete (07) professoras do curso GDE na edição de 2009.

O texto de Sales (2016) não diz explicitamente o objeto, porém os ditos na problemática, nos objetivos, nas escolhas teórico-metodológicas, pressupõem (ORLANDI, 2013) o objeto na experiência pedagógica.

¹⁹⁹ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782680Y3> Acesso em: set. 2020.

A partir dos relatos docentes presentes no material coletado, o texto de Sales (2016) considera, finalmente, que a discussão acadêmica sobre gênero articulada com raça, tem sido pontual, pouco dialoga com o trabalho coletivo desenvolvido nas escolas e, frequentemente, é realizada por iniciativa individual de docentes, constituindo-se estes em elementos de dificuldade à superação de desigualdades e de resistências presentes nas escolas (SALES, 2016).

Encontram-se no texto, destaques sobre a categoria formação, indicando que:

A formação inicial e continuada de professoras/es precisa proporcionar experiências teórico-práticas que levem as/os professoras/es a compreenderem que seu fazer pedagógico não é tão simples, está para além da ação de ensinar e aprender. Envolvem relações complexas entre pessoas, visões de mundo e projetos de sociedade.

As/os estudantes das graduações, principalmente das licenciaturas, pois são a elas/es que são meu foco neste trabalho, precisam compreender que essa complexidade não cabe no currículo dos cursos de formação inicial de professoras/es, precisam ser ampliadas a partir das experiências que são vivenciadas por elas/es e seus alunos/os, ao longo do seu exercício profissional (SALES, 2016, p. 166).

Ainda que não diga sobre formações que não proporcionam experiências teórico-práticas à compreensão da complexidade descrita, estas se inscrevem nas entrelinhas. Em outras palavras, o excerto aciona as formações para a complexidade delineada, a qual, embora não caiba no currículo de formação, esta precisa considerá-la, contando com as experiências do exercício profissional como formativas também – devendo, portanto, haver diálogo entre academia e prática profissional.

As formações discursivas geradas acionam o processo discursivo, apresentando os “efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico” (ORLANDI, 2013, p. 78). Assim, se a formação precisa proporcionar experiências teórico-práticas para os professores compreenderem seu fazer pedagógico, que envolvem relações complexas (mesmo não cabendo nos currículos), quer dizer que essa formação pode mais, em um processo de tensionamento dos sentidos de teoria e de prática e de suas relações estabelecidas.

O esforço à formação evidenciada, apresenta-se ao longo do texto de Sales (2016), que destaca sobre trabalho pedagógico:

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade na escola pressupõe formação inicial e continuada de qualidade, com profundidade teórico-prática, considerando tanto os conhecimentos específicos para o exercício profissional quanto os conhecimentos mais gerais, fundamentais à

atuação dessas/es professoras/es no ambiente escolar (SALES, 2016, p. 143).

Embora não diga sobre diálogos prejudicados entre trabalho pedagógico e determinadas formações, este prejuízo está nas entrelinhas (ORLANDI, 2013). Dito de outra forma, o fragmento discursivo mobiliza as formações para o diálogo com os conhecimentos do trabalho pedagógico, pois estes também são formativos.

O processo discursivo das formações discursivas geradas (ORLANDI, 2013), empreende como efeito de sentido que tanto formação quanto trabalho pedagógico de qualidade podem/devem estabelecer diálogos, embora ainda ocorram fragmentações e, conseqüentemente, descon siderações de conhecimentos que poderiam ressignificar ambos.

Tanto no excerto discursivo sobre trabalho pedagógico, quanto em recortes, como: “A fragmentação de conhecimento, observada nas vivências de aprendizagem nas graduações, se reflete na prática pedagógica dos professoras/es, [...]” (SALES, 2016, p. 139) – expõe-se a categoria conhecimento.

Embora não esteja definido, nas entrelinhas o conhecimento está para além do teor icismo e/ou do pragmatismo. Outra maneira de dizer o mesmo, versa que o conhecimento necessita ser alargado, exigindo diálogo entre formação e trabalho pedagógico que os ressignifique.

A partir das formações discursivas produzidas, o processo discursivo demonstra que ainda há segregação à categoria conhecimento, tanto do ponto de vista da formação quanto do trabalho pedagógico, os quais o desperdiçam em seu potencial, em um processo fragmentário que também prejudica a própria formação e o trabalho pedagógico.

Quanto à EF, observa-se que o texto de Sales (2016, p. 100) destaca sua “experiência de quatorze anos lecionando a disciplina Educação Física na Educação Básica, [...]”, em que ressalta do cotidiano escolar a presença da religiosidade, especialmente cristã, em sua relação com a branquitude – a qual é valorizada, inclusive em carga horária do ensino da cultura corporal de matriz europeia.

Ademais, na entrevista com uma professora de EF, o texto de Sales (2016) apresenta estudo da EF para mostrar brevemente na história, a prática de separar meninos e meninas nas aulas de EF. Destaca as discussões críticas na década de 80, as quais questionaram o modelo de aptidão física e, com isso, a separação pelo sexo nas aulas de EF. A autora ratifica que:

Nesse sentido, compartilho do entendimento de Vanessa, considerando também a minha experiência de 23 anos como professora dessa disciplina, que no espaço escolar essa premissa da aptidão física e, por isso, a necessidade de se separar de alguma forma meninos e meninas, se mantém com muita força ainda nas aulas de educação física (SALES, 2016, p. 167).

O texto de Sales (2016) demonstra dialogar com o programa de ciências sociais pelos recortes de gênero e de raça, mas é na “experiência pedagógica”, atravessada pelas categorias expressas, que mostra disposição à prática produzida. Tanto é que anuncia o que compreende como experiência pedagógica, antes de destacar sua baliza teórica, assim escrevendo:

[...] compreendo que a experiência pedagógica da/o professora/or é fruto de sua formação acadêmica, mas também de outras vivências que experimenta ao longo de sua vida em sociedade, noutros espaços formativos como a família, a religião, a militância política (SALES, 2016, p. 16).

Desta feita, analisa-se que a estratégia dialógica com outro(s) campo(s), nos recortes de gênero e de raça, apresenta-se no objeto. Por este, o texto de Sales (2016) mobiliza campos – das letras, do direito, entre outros – e dialoga com as categorias gerais – formação, intervenção e conhecimento – analisadas, mostrando-se estas articulados ao objeto.

Mas, o objeto também é marcado pela experiência pedagógica com a EF. Nesse processo, o campo é inscrito no diálogo com os campos acionados, com as categorias específicas (gênero e raça) e com as categorias gerais (formação, trabalho pedagógico e conhecimento). Veja que o texto marca também a posição do agente como vinculado ao campo, trazendo da experiência de seu exercício profissional com a EF, a observação que faz da presença da premissa da aptidão física nas aulas de EF na escola e, assim, insere a EF nesse processo dialógico com o objeto, com outros campos e com as categorias específicas e gerais.

A experiência pedagógica do agente com a EF na escola – evocada no excerto recortado – questiona o modelo da aptidão física, em especial por favorecer à separação entre meninos e meninas. Assim, não apenas contribui à discussão das questões de gênero, mas também apresenta a EF e traz o campo para esse debate, ressaltando do paradigma da aptidão física mais um elemento que o limita, nesse caso, quanto às questões de gênero, pois dos seus limites, compreende-se em Castellani Filho (1999), que esse paradigma está alicerçado em parâmetros

biologizantes/funcionalistas – os quais privilegiam os sentidos tecnicista e instrumental.

Para o Coletivo de Autores (1992), a perspectiva da aptidão física apoia-se em diferentes fundamentos, mas privilegia os biológicos para adaptar, adestrar, alienar o sujeito à sociedade. O conhecimento tratado nas aulas é o das atividades corporais para o máximo rendimento.

Portanto, na perspectiva da aptidão física, a EF acaba sendo limitada, pouco contribuindo aos sentidos de formação, trabalho pedagógico e conhecimento, defendidos no texto de Sales (2016). Na EF, ao privilegiar os aspectos biológicos e tecnicistas, o modelo de aptidão física denota veio compreensivo pragmático e predominantemente naturalizado de campo, que pouco dialoga com outras dimensões que constituem a EF, considerando-se seu alcance nos processos formativo, interventivo, de leitura do corpo de conteúdo e de produção de conhecimento da EF.

Na análise realizada, inscreve-se também a emergência das categorias formação, intervenção e conhecimento do campo da EF, na especificidade de um paradigma que, como se compreende em Bracht (1999b), balizou a EF desde sua implementação e institucionalização, orientando a prática pedagógica em EF – e que por volta da década de 80, passa a ser questionado por teóricos do campo.

No processo que visualiza no exercício de sua profissão e compartilha em sua prática de produção/produto, o texto de Sales (2016), ainda, tensiona, em certa medida, a própria formação vivenciada (e subjacentemente, as formações na EF balizadas na premissa da aptidão física), tendo em vista que se pressupõe o seu perfil formativo a partir do que diz Treptow (2008) – quando destaca que apesar da Resolução 03/87 anunciar mudanças, “o CEDF manteve sua concepção e perfil em cima de um paradigma de uma Educação Física direcionado à aptidão física e desportista” (TREPTOW, 2008, p. 71). Também pressiona o conhecimento fundamentado nesse paradigma, no sentido de apresentar seus limites, nesse caso, diante das questões de gênero e de raça, ou seja, em mais esse elemento de crítica ao paradigma da aptidão física.

Em suma, o texto de Sales (2016) contribui às questões de gênero e de raça. Aciona essas categorias, aproxima-se desse referencial, milita. Também analisa as categorias gerais, quanto à formação, ao trabalho pedagógico e ao conhecimento. Aciona diferentes campos, especialmente nas categorias experiência e interseccionalidade. Mas, nesse processo, o texto inscreve a EF. Sales (2016) se

marca como agente do campo, destaca sua experiência pedagógica com a EF, questiona o paradigma da aptidão física (que integra o campo, embora seja problematizado, e coexista com outros paradigmas) apontando seus limites, em especial por seus fundamentos contribuírem à separação de meninos e de meninas nas aulas de EF na escola.

Infere-se, portanto, que o paradigma da aptidão física – que traduz determinada compreensão de EF e seus desdobramentos na formação, na intervenção e na relação com o corpo de conteúdos e produção de conhecimento do campo – dialoga com o texto de Sales (2016), que aprecia esse modelo em mais um elemento de limite quanto às questões de gênero e, assim, inscrito no texto, também colabora à análise do estudo.

Outra prática de produção/produto é de Campos (2017), denominada “Determinantes do ganhar ou perder em humanos: um estudo com atletas de judô” – a qual foi apresentada ao PPGNBC, do ICB, da UFPA campus Belém.

Em seu *lattes*²⁰⁰, Campos destaca sua formação em EF realizada na FEP – antecessora da UEPA – na década de 80 (1982-1985). Seguem-se duas especializações – em ciência da natação, na FEP (1986), e em Educação Psicomotora e Distúrbios da Aprendizagem, na Universidade Gama Filho (UGF) (1994) –; dois cursos de aperfeiçoamento – em Treinamento Desportivo, no Instituto Estatal de Cultura Física de Moscou (1995), e em Biofeedback e Sistema de Viena Para Psicodiagnóstico, na UGF (1999) –; o mestrado em EF, na UGF (1998-1999).

À época de sua formação inicial, o CEDF-UEPA passou por uma reforma curricular (TREPTOW, 2008). O CEDF-UEPA ainda estava sob legislação de 69, com um currículo desportivista, técnico e biológico, que se aprofunda (Ibid.). A alteração no regimento se dá “pela necessidade da Escola acompanhar o vestibular unificado da Fundação Educacional do Pará (FEP) previsto em razão do regime seriado, uma vez por ano” (Ibid., p. 65).

O *lattes* de Campos registra sua atuação profissional na docência em escolas e seu vínculo de maior percurso na academia. Destaca sua experiência nas áreas: “cineantropometria, treinamento desportivo, exercício físico para grupos especiais, treinamento físico aquático e preparação física em esportes de combate”. Discute os temas: “avaliação funcional, exercícios para promoção da saúde e desempenho e

²⁰⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5549357037582788> Acesso em: out. 2020.

esportes de combate”. Coordena o Laboratório de Aptidão Física (LAFIS) e o Projeto Artes Marciais – ambos na UFPA.

Em 2014, Campos ingressa no PPGNBC²⁰¹ do ICB, da UFPA, sob a orientação do Professor Doutor Amaury Gouveia Júnior, cujo *lattes*²⁰² informa: graduação em Psicologia (Licenciatura e Formação do Psicólogo) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (1989-1993); mestrado em Psicologia (Experimental) (1994-1996); doutorado em neurociências e comportamento (1997-2001); livre docência (2013) – todas essas formações pela USP –; experiência em Psicologia (ênfase em Psicobiologia) com os temas “modelos animais, ansiedade, peixes, bases fisiológicas do comportamento e lutas”. Gouveia Júnior lidera o grupo “Aspectos modulatórios do comportamento” (UFPA), no qual Campos é membro integrante, e integra o grupo “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Lutas e Esportes de Combate” (NEPLEC/UFPA), no qual Campos consta como líder.

O texto de doutoramento de Campos (2017) apresenta como objetivo “Sistematizar um modelo teórico sobre os determinantes do vencer e perder no judô” (CAMPOS, 2017, p. 17). Segundo o texto, este foi estruturado “a partir da realização de dois experimentos que resultaram na elaboração de quatro artigos” (Ibid., p. 15).

Os experimentos perpassaram tanto pela análise documental dos “históricos competitivos de atletas de judô no sentido de verificar se resultados de lutas anteriores são determinantes para a manutenção de vitórias e/ou derrotas subsequentes” (CAMPOS, 2017, p. 18), quanto pela observação do judô “a partir de uma situação de competição buscando descrever em tempo real, possíveis interações quantitativas e qualitativas da luta de judô” (Ibid., p. 18).

Assim, o texto se estrutura nos artigos. O primeiro revisa a literatura para sistematizar “modelo teórico sobre os determinantes do vencer e perder no judô” (CAMPOS, 2017, p. 15). O segundo compara e analisa a influência de componentes estruturais aos funcionais, de adultos jovens que praticam, com regularidade, modalidades esportivas (CAMPOS, 2017). Por meio do levantamento documental, o

²⁰¹ Esse programa está na área básica da fisiologia e subordinado ao Comitê de Ciências Biológicas II da CAPES. Disponível em: <http://pnbc.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao> Acesso em: out. 2020. As áreas de concentração do programa são: biologia celular – com as linhas de pesquisa fisiologia de células e moléculas; patologia de células e moléculas; microorganismos patogênicos – e neurociências – com as linhas de pesquisa neurofisiologia; neuropatologia; neurofarmacologia. Disponível em: <https://pnbc.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa> Acesso em: out. 2020.

²⁰² Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1417327467050274> Acesso em: fev. 2022.

terceiro artigo verifica a determinação de experiências de vitórias e de derrotas à “manutenção de resultados subsequentes no judô” (Ibid., p. 15). Finalmente, o quarto artigo analisa a situação de competição no judô, verificando “entre vencedores e perdedores, possíveis diferenças ou correlações entre parâmetros antropométricos [...], desempenho motor [...] e condutas funcionais em situação de competição” (Ibid., p. 15).

O texto não explicita o problema, nem o objeto, mas este é pressuposto – a partir dos recortes discursivos escritos no objetivo e nas seções – nas experiências de lutas, dos esportes de combate, especialmente no judô – portanto, em prática corporal específica.

Não evidencia a baliza teórica textual. Mas, a partir dos objetivos das seções (artigos), das informações das revistas – nas quais os quatro artigos que constituem a tese, foram enviados – e da consideração que o texto de Campos (2017) faz quanto aos fatores ambientais, comportamentais e fisiológicos, como relevantes a uma leitura interdisciplinar das competições (CAMPOS, 2017), pressupõe-se o acionamento de campos, como: psicologia, fisiologia, esporte, entre outros.

Portanto, o texto de Campos (2017) ativa uma prática corporal, o judô, para o diálogo com os campos mencionados. Ainda que não se questione o trato de prática corporal específica, na compreensão de que carrega as marcas do campo, analisou-se a partir da prática de produção/produto de Pereira (2010) – na seção sobre as intrarrelações da EF do presente relatório de pesquisa – a necessidade da observância ao diálogo intracampo, tendo em vista a possibilidade de compreender a prática corporal específica a partir de uma leitura de campo e, nesta, ter condições de observar/avaliar as relações que estabelece com outros campos.

Contudo, analisa-se que o recorte nas lutas, nos esportes de combate, mostrou-se fundamental ao diálogo entre agentes (orientando-orientador), pois é uma temática de interesse dos estudos de Campos e vem sendo utilizada por Gouveia Júnior, como se pode verificar em seu *lattes*²⁰³ (atualizado).

²⁰³ Em outubro de 2020, no primeiro contato com o *lattes* de Gouveia Júnior, pode-se observar o trato com temáticas, como “Psicobiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: modelos animais, ansiedade, peixes, bases fisiológicas do comportamento e metilmercurio”. No segundo contato, em fevereiro de 2022, houve a retirada da temática “metilmercurio” e expressa a temática “lutas”. Também se verifica no currículo de Gouveia Júnior, artigos assinados por este, por Campos e por outros autores, em temáticas sobre judô, esportes de combate, lutas, e um projeto de pesquisa, coordenado por Gouveia Júnior, do qual Campos é integrante, intitulado “psicologia em esportes de combate: efeitos comportamentais e fisiológicos”.

O viés analítico sobre as lutas, adotado por Gouveia Júnior, aciona as áreas da psicologia (sua formação) e da fisiologia. Campos se aproxima dessa discussão. É preciso rememorar sua afinidade com as áreas da saúde, do esporte, da atividade física, do exercício físico. Neste sentido, aprecia-se a constituição de redes de relações intercampos que vão se configurando, as disposições vão se apresentando, as práticas, estabelecendo-se.

O texto de Campos (2017) considera finalmente que:

De acordo com o delineamento deste estudo, evidenciou-se que a aptidão (capacidade de desempenho relacionada a luta), aliada à maturidade esportiva do atleta (experiência na modalidade) foram os fatores que mais potencializaram o processo de ganhar ou perder. Tal afirmação se sustenta baseada nos inúmeros dados levantados nos artigos que estruturam a tese. Ao que parece, o tempo de treinamento e os fatores morfofuncionais influenciaram no resultado das lutas. O mesmo pode ser dito em relação ao acervo técnico-tático do atleta (ANDO et al., 2016), onde é possível inferir que vencedores apresentaram um maior número de técnicas por conta do fator experiência (CALMET & AHMAIDI, 2004; MIARKA, 2014). Por outro lado, as correlações encontradas entre os parâmetros morfofuncionais, o regime de treino e os elementos da luta, também são fortes indicadores que corroboram e sinalizam, que a treinabilidade parece ser um dos fatores que diferencia vencedores e perdedores nos resultados obtidos neste estudo (CAMPOS, 2017, p. 105).

Quanto à EF, o texto de Campos (2017) destaca na conclusão do primeiro artigo que constitui sua tese doutoral:

Apesar da abstração do modelo, concretamente, espera-se que ele possa ser útil, notadamente em áreas como a psicologia e educação física, contemplando especialidades como, psicologia do esporte, treinamento desportivo, fisiologia do esforço, entre outras, e que por conta disso desperte novos elementos ou novos vieses na tentativa de melhor explicar os determinantes do ganhar ou perder no esporte de combate (CAMPOS, 2017, p. 36).

Na área da educação física, mas precisamente no campo do alto desempenho, é cada vez mais concebível imaginar que vias neurohormonais e comportamento estejam extremamente associados. É evidente que a forma física deve ser valorizada (preparação física, técnica e tática), no entanto, sucesso esportivo, experiência de vencer e perder, coragem, habilidade para avaliar capacidade, são temas cada vez mais explorados e que por essa razão merecem atenção especial no que se refere ao atendimento individual do atleta enquanto do planejamento e execução de seu programa de treinamento (CAMPOS, 2017, p. 37).

Com os ditos, pressupõe-se (ORLANDI, 2013) a força de um modelo compreensivo de EF, que autoriza a leitura de sua manifestação dividida em subáreas, bem como associado, especialmente, a algumas delas, no destaque à aptidão

esportiva, ao exercício, à atividade física – em sua relação com os campos da psicologia, da fisiologia.

Já se observou no panorama histórico-epistêmico do campo, que o trato da EF em subáreas, contribui para um *estar-sendo* fragmentário ao campo e de pouco diálogo entre aquelas (BRACHT, 2017). Retoma-se a pluralidade de “educações físicas” (REZER, 2009), as quais coexistem no campo, mas apresentam certo prejuízo dialógico, contribuindo ao que este relatório de pesquisa denominou de “complexidade da fragilidade”, balizada em uma “cultura da fragmentação”.

O processo descrito foi analisado como contributivo a uma heteronomia no campo, que reverbera nas frentes formativa, interventiva e de conhecimento, que o constitui, permitindo que as pressões externas arbitrem sentidos ao campo nessas frentes.

Implica, ainda, às categorias formação, intervenção e conhecimento (não foram encontradas explicitamente no texto) que, na separação em subáreas, o texto de Campos (2017) e o próprio objeto acabaram se afinando de forma primaz a determinados referenciais/conceituais na EF, como: aptidão esportiva, exercício, atividade física – que demonstram sua inscrição no desempenho, no treinamento, nos fatores morfofuncionais (visualizados a partir das considerações finais textuais) – os quais, normalmente, têm se aproximado a específicas relações intercampos, em especial com as ciências biológicas e exatas, como se compreende em Lazzarotti Filho *et al.* (2010).

Os referenciais de EF encontrados (e as compreensões de campo e de suas relações) parecem ir ao encontro da própria convivência currículo formativa e experiencial do agente – o que, em certa medida, pode contribuir a apreciações e disposições.

O texto de Campos (2017), enfim: ativa uma prática corporal específica, que se considera ter sido fundamental ao diálogo entre os agentes, pois é temática de interesse dos estudos de Campos e vem sendo utilizada por seu orientador – o qual assinala as lutas em seu *lattes* como uma das temáticas que tem atuado –; permite a leitura de uma compreensão de EF – dividida em subáreas, no destaque a referenciais categoriais como aptidão esportiva, exercício, atividade física, na relação com o desempenho, a treinabilidade, os fatores morfofuncionais, em afinidade a campos, como fisiologia, psicologia – que inscreve a pertinência dialógica com o programa ao qual se vincula e faz refletir na própria reverberação do modelo compreensivo de

campo (no acionamento dessas categorias, balizadas nos termos expressos e nas aproximações relacionais intercampos) às frentes formativa, interventiva e de conhecimento que constituem o campo da EF.

Outra prática de produção acadêmico-científica é de Costa (2017), intitulada “Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/PA” e apresentada ao PPGED²⁰⁴ do ICED, da UFPA campus Belém, na linha de pesquisa “educação, cultura e sociedade”.

Em seu *lattes*²⁰⁵, Costa (2017) destaca: formação em Pedagogia (UFPA) e em Educação Física (UEPA) – ambas realizadas no período de 2001 a 2004; especialização em docência no ensino superior (2006) pela Faculdade de Tecnologia do Amapá; mestrado em ciência da motricidade humana (2006-2009) pela Universidade Castelo Branco; prática profissional na educação básica e no ensino superior; experiência nas áreas educação e EF, com temáticas: EF escolar; formação e trabalho docente; prática pedagógica; EJA, educação infantil e educação do campo.

A formação de Costa, em EF, fora regida na UEPA pelo currículo de 1999. Conforme Treptow (2008), esse currículo ressalta ter seguido as diretrizes Resolução 03/87, a LDBEN 9.394/96, os PCN, as propostas das novas DCNEF (que estavam em discussão e que resultaram na Resolução 07/2004). A autora destaca, ainda, a publicação da Lei 9.696/98 que regulamenta a profissão em EF e cria os respectivos conselhos, a qual juntamente à LDBEN 9.394/96 “tornaram legal a matriz de competências como orientadora da organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física” (TREPTOW, 2008, p. 77).

Adiante, Treptow (2008) apresenta:

²⁰⁴ Tem como linhas de pesquisa: políticas públicas educacionais; formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais; educação, cultura e sociedade. Esta linha “Compreende estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades. Entende os processos educativos em articulação com as demandas da sociedade, movimentos sociais, ações no campo da mobilização política e práticas de reivindicação por educação e inclusão social. Trata a educação na sua historicidade e a escola, em particular, com seus currículos e práticas pedagógicas, com base nas representações e ações coletivas dos sujeitos. Destacam-se, em específico, os processos históricos de escolarização e atendimento à criança, jovens e adultos da Amazônia, assim como projetos e programas oficiais de educação analisados a partir dos sujeitos neles envolvidos. Pesquisas vinculadas a esta linha têm privilegiado estudos sobre: história da infância e juventude na Amazônia; educação do campo; educação freiriana; movimentos sociais e educação; estudos culturais e educação; gênero, sexualidade e docência; história social e cultural do pensamento educacional, especialmente o produzido na América Latina; modernidade, direito e educação”. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162¬icia=543> Acesso em: fev. 2022.

²⁰⁵ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6147701581227207> Acesso em: out. 2020.

O PPP (1999, p. 18), “conferiu ao curso a habilitação em licenciatura voltada para a Educação Básica”, e ficou definido como curso de Licenciatura em Educação Física, tendo como principal eixo a formação em Educação Física Escolar e uma formação simultânea, em que o aluno de acordo com seus interesses, aprofundava seus conhecimentos, nas áreas do treinamento das atividades físicas e do lazer. Assim, o desenho curricular do curso tinha, nas disciplinas obrigatórias, a formação em Licenciatura em Educação Física Escolar e, nas disciplinas eletivas, que correspondem a todas as disciplinas esportivas e algumas da área de Biologia, o aprofundamento, que atenderia à necessidade da atuação no ensino informal⁷ (TREPTOW, 2008, p. 81).

A autora analisa o caráter crítico e político assumido pelo currículo do CEDF/UEPA, possivelmente, “pelo diálogo mais profícuo com as Ciências Humanas e com a comunidade, veiculado no Projeto Político Pedagógico” (TREPTOW, 2008, p. 90). Diz que após o currículo de 99, buscou-se formar um professor com perfil polivalente e crítico e “concepção de curso voltada para a Licenciatura, para a docência” (Ibid., p. 93)²⁰⁶.

Em 2013, Costa ingressa no doutorado em educação, sob orientação do Professor Doutor Salomão Hage e coorientação da Professora Doutora Olgaíses Maués.

Em *lattes*²⁰⁷ de Hage, encontra-se: formação em Agronomia (1979-1982) pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e em Pedagogia (1984-1987) pela Faculdades Integradas Colégio Moderno (FICOM); especialização em educação e problemas regionais (1989-1991) pela UFPA; mestrado em educação: supervisão e currículo (1993-1995) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); doutorado em educação: currículo pela PUC/SP (1996-2000) com período sanduíche na Universidade de Wisconsin-Madison (1998-1999); trato com temas: “educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia”; coordenação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA) – no qual Costa é integrante.

No *lattes*²⁰⁸ de Maués, consta: graduação em Pedagogia (1964-1969) pela UFPA; especialização em planejamento educacional (1972-1972) pela California State University San Diego, CSU, Estados Unidos; mestrado em educação (1976-1978) pela Universidade de Brasília (UnB); doutorado em Sciences de L'éducation

²⁰⁶ Treptow (2008, p. 93-94) apresenta que após esse currículo “[...] houve um incremento nas disciplinas dos eixos de formação pedagógica, científica e humanística e uma diminuição nas disciplinas dos eixos de formação biológica e técnico-desportiva”.

²⁰⁷ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1723722364556016> Acesso em: out. 2020.

²⁰⁸ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0118802077232494> Acesso em: out. 2020.

(1988-1994) pela Université Des Sciences Et Technologies de Lille, USTL, França; pós-doutorado na Université Laval, Canadá (2002), na Universidade Federal de São Carlos (2007-2008) e na Universidade Federal de Minas Gerais (2011-2012); trato com temas “políticas públicas para a educação superior e educação básica, formação de professores, trabalho docente e Internacionalização do Ensino Superior”; coordenação do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA) – no qual Costa é integrante.

O texto doutoral de Costa (2017) diz versar sobre trabalho e formação docente em EF na EJA. Problematiza “Como se configura o trabalho e a formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA?” (COSTA, 2017, p. 31). Aponta como objetivo “analisar a configuração do trabalho e formação do (a) docente de Educação Física com atuação na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA” (Ibid., p. 39).

A organização do texto, destaca: introdução, com a problemática, os objetivos e a justificativa; na seção seguinte consta a metodologia; o trabalho e a formação docente no contexto da reestruturação produtiva são tratados na terceira seção; o trabalho e a formação docente em EF na EJA da Rede Municipal do Ensino de Belém são discutidos na quarta seção (COSTA, 2017).

O texto de Costa (2017) questiona o que seria a realidade inspirando a investigação. As motivações presentes na justificativa textual, perpassam por sua experiência concreta como: professora de EF da EJA em escola pública; pesquisadora sobre a realidade da EF na EJA; professora de EF na educação superior, que sente a necessidade de pautar a temática em questão na formação; estudante e trabalhadora da/na escola pública, que sente a necessidade de dialogar com a escola. Registra, ainda: as experiências de pesquisa em disciplinas do doutorado; o estágio na Universidade de Buenos Aires, de estar junto a lutas realizadas pelo povo argentino; a participação nos grupos de pesquisa GEPERUAZ e GESTRADO.

Metodologicamente, o texto se pauta em bases teórico-metodológicas críticas dos campos: da educação, do trabalho, da formação em EF e EJA. Utiliza pesquisas bibliográfica e documental, pesquisa de campo, técnicas de coleta do tipo questionário estruturado e entrevista semiestruturada, e intentou a construção de triangulação dialógica/dialética à análise dos dados.

Nas considerações finais, afirma a tese:

[...] que o trabalho docente tem se dado de modo expropriado, precarizado, intensificado e solitário e que a formação não ocorre integralmente nos cursos de formação inicial, se dando a partir das vivências e experiências que se materializam a partir do trabalho docente na escola pública [...] (COSTA, 2017, p. 212).

Cita categorias basilares surgidas ao longo da pesquisa bibliográfica, confirmadas nos dados coletados na pesquisa: trabalho (MARX, 2013), trabalho docente (OLIVEIRA, 2010), formação docente (FERREIRA, 2011), educação física (SOARES et al., 1992), educação de jovens e adultos (VENTURA, 2008; ANTUNES, 2005).

Desse modo, os ditos sobre formação e trabalho, expressos no texto de Costa (2017), estão em acordo aos referenciais teóricos balizadores apontados. Diz o texto que:

A formação docente inclui também as construções e experiências históricas, reconhecidas na “essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática” (MARTINS, 2010, p. 26), construídas e mediadas ao longo da trajetória de formação inicial e continuada que o trabalhador em Educação Física vai constituindo/construindo enquanto sujeito histórico da educação da escola pública. Por conseguinte, a formação docente possibilita a leitura e intervenção crítica frente aos desafios da materialidade do trabalho docente na escola (COSTA, 2017, p. 24).

coadunamos com a concepção de Ferreira (2011), já assinalada anteriormente, quando enfatiza que a formação docente é um processo contínuo e dialético que, por ser permanente, se estende por todo o caminho da vida profissional. É fundante que a aprendizagem tenha como base o binômio experiência/base teórica sólida para a concretização da relação entre teoria e prática. Para esta autora, o processo de aprender a ensinar se envolve numa dimensão muito complexa, constituída por fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, territoriais, históricos, sociais, políticos, dentre outros (FERREIRA, 2011) (COSTA, 2017, p. 52).

[...] Considerando que o sentido de trabalho assume historicamente um sentido polissêmico (FRIGOTTO, 2009) reconhecemos a concepção de trabalho a partir da relação dialética com seu caráter ontológico que o homem realiza com seu meio social.

O sentido do trabalho se dá a partir da sua forma concreta e dos sentidos historicamente construídos a ele [...]

O trabalho é uma atividade fundante da existência humana e por ele o homem vai se construindo diante da relação com a natureza e com os demais sujeitos sociais (COSTA, 2017, p. 139-140).

Quanto à EF, o texto de Costa (2017) diz:

Nosso entendimento da Educação Física compreende seu reconhecimento como um componente curricular que no contexto escolar e demais espaços sociais é compreendida como uma prática pedagógica que tematiza diversas

atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros, que configuram uma proposta de conhecimento chamada de Cultura Corporal (SOARES, et al, 1992) (COSTA, 2017, p. 30).

Logo, o texto de Costa (2017) assume posição epistêmica (na EF) na cultura corporal. Nesse processo, compreende a formação ampliada como “[...] alternativa mais avançada para o campo da formação docente em EF na contemporaneidade [...]” (COSTA, 2017, p. 188). O texto destaca, então, que:

A intenção de apontar aqui a licenciatura em caráter ampliado demarca a nossa concordância com a formação em Educação Física para uma formação unificada, que reafirme a formação para a classe trabalhadora e a defesa radical da escola e universidade pública como direito a todos da sociedade, corroborando os espaços de atuação em EF a partir da docência, seja na escola ou nos demais espaços sociais (COSTA, 2017, p. 206).

Com os ditos sobre a compreensão de EF e de formação ampliada, o texto toma posicionamento se opondo às fragmentações no campo, nos cursos de formação, na intervenção e na relação com o corpo de conteúdos e produção do conhecimento, seja pela via legislativa, seja pela ação de agentes da EF.

No posicionamento assumido, o texto de Costa (2017) reconhece a formação unificada, o trabalho como princípio educativo e o conhecimento produzido nessa relação, pois segundo se compreende em Taffarel (2012), a formação ampliada²⁰⁹ aponta o trabalho pedagógico (docência como identidade da EF) para qualquer campo de intervenção da EF, no trato do conhecimento da cultura corporal, sendo estes pontos centrais da formação acadêmico-profissional.

O posicionamento textual não pode ser apartado da própria convivência currículo formativa de Costa – que embora não seja um processo determinante, pode implicar em condições a apreciações e disposições –, pois como se observou em Treptow (2008), este apresentou formato mais crítico e político, aproximado das ciências humanas, voltado à licenciatura, à docência, contatado por influências de

²⁰⁹ Essa proposta “surgiu dos esforços da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)¹² nos escritos de Taffarel e Lacks (2005), Taffarel e Santos Júnior (2005), Santos Júnior (2005), Taffarel et al. (2006, 2007)” (BRITO NETO *et al.*, 2011, p. 78). O LEPEL “está institucionalizado na Universidade Federal da Bahia” (Ibid., p. 78). Essa proposta critica as DCNEF 07/2004, a divisão da formação e a atuação do sistema CONFEF/CREF e, conforme Taffarel (2012, p. 12), a argumentação “resulta dos debates e iniciativas adotadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) para alterar o currículo de formação de professores de Educação Física”.

legislações (Resolução 03/87, LDBEN 9.393/96, PCN, propostas das novas DCNEF 07/2004, a própria regulamentação da profissão em 1998).

O próprio texto de Costa (2017) analisa as influências das legislações mencionadas na EF. As disputas delineadas no campo, à formação, à intervenção e ao conhecimento produzido, as problemáticas das legislações e das ações do sistema CONFED/CREF envidadas à EF²¹⁰ não passam despercebidas no texto. Ao contrário, essas situações são recuperadas e analisadas e, diante destas, o texto assume posição quanto à EF que defende: campo pedagógico que trata os conhecimentos da cultura corporal e a formação ampliada – destoando, portanto, de um modelo de EF defendido pelo sistema CONFED/CREF e pelas legislações que fragmentam o campo e dividem os cursos de EF.

Em suma, o texto de Costa (2017) apresenta e assume um referencial familiar à EF e, nesta, uma compreensão de campo inscrita na cultura corporal, na formação na licenciatura de caráter ampliada, na dialética entre prática e teoria, no trabalho pedagógico para qualquer espaço de intervenção do professor de EF, emergenciando as categorias formação, intervenção e conhecimento na EF.

Em acordo à compreensão de EF, o texto aciona conceituais basilares, estudos, referenciais teóricos, método – elementos esses vinculados a campos, como: filosofia, sociologia, educação –, programa de pós-graduação *stricto sensu* e linha de pesquisa, que a atendam, que com ela dialoguem. Quer dizer, neste processo em que aprecia o campo e os conflitos, o texto de Costa (2017) assume determinado referencial compreensivo de EF e se afina a estudos, teorias, agentes, que possam contribuir com esse posicionamento (textual) epistêmico e político de EF.

Outra prática de produção/produto acadêmico-científica é a tese de Pinheiro (2017), intitulada “O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)” e apresentada ao PPGED do ICED, da UFPA campus Belém, na linha de pesquisa “educação, cultura e sociedade”.

Em seu *lattes*²¹¹, Pinheiro (2017) destaca: formação em licenciatura em letras língua portuguesa (2005-2009) pela UFPA e em licenciatura plena em EF (2006-2009)

²¹⁰ Traz análises quanto às consequências da regulamentação da profissão, dos reordenamentos legais, que alinham a EF a fins mercadológicos: uma EF centralizada no modelo de aptidão física, pragmática, uma EF serviço.

²¹¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3643230594440900> Acesso em: nov. 2020.

pela UEPA; mestrado em educação (2011-2013) pela UFPA. Registra, ainda, interesse em temáticas sobre: EF, ginástica e voleibol em contextos escolares e não escolares, estágio supervisionado em ambientes não escolares, EF em instituições de ensino especializado, história das práticas corporais para a infância, história da educação e da infância na Amazônia.

A formação de Pinheiro em EF na UEPA, corresponde a um período de finalização do currículo de 1999, alcançando o currículo de 2007²¹², o qual destaca:

Portanto, o CEDF/UEPA idealiza para o Curso de Graduação Plena em Educação Física – Licenciatura, aprovado pela comunidade acadêmica, a partir da sistematização da Comissão, um perfil de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (PPP/UEPA, 2007, p. 34).

Em 2014, Pinheiro ingressa no doutorado em Educação, do PPGED/ICED/UFPA, na linha educação, cultura e sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Laura Maria Silva Araújo Alves (que também foi orientadora de Pinheiro no mestrado).

O *lattes*²¹³ de Alves informa: graduação em Psicologia (bacharelado, de 1980 a 1984 e formação de psicólogo, de 1985 a 1987) pela Universidade da Amazônia (UNAMA); especialização em educação e problemas regionais (1987-1989) e mestrado em letras: linguística e teoria literária (1994-1998) – ambas pela UFPA; doutorado em educação (psicologia da educação) (1999-2003) pela PUC/SP com período sanduíche na Universidade de Évora (2000-2002); pós-doutorado em educação (2019-2020) pela Universidade Federal do Ceará.

Consta, ainda: orientação de trabalhos no PPGED/UFPA nas áreas de história da infância na Amazônia, história das instituições e história da educação no Pará; ensino de disciplinas sobre história da infância na Amazônia, infância, cultura e educação e análise do discurso em Bakhtin.

²¹² Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP_UEPA.pdf Acesso em: nov. 2020.

²¹³ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6009592378453661> Acesso em: nov. 2020.

Em *lattes* de Alves, verifica-se Pinheiro na condição de integrante de projetos de pesquisa, coordenados por sua orientadora, cujas temáticas mobilizam categorias como: história, educação, documentos, discursos, infância.

A pesquisa doutoral de Pinheiro (2017, p. 15) problematiza “que discursos ideológicos foram veiculados na trajetória do Instituto Orfanológico do Outeiro, no que diz respeito à assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos, no contexto político e econômico do Pará do início do século XX?”.

Traça como objetivo geral “analisar os discursos ideológicos que permearam a história do Instituto Orfanológico do Outeiro, em relação à assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos no período de 1903 à 1913” (PINHEIRO, 2017, p. 15) e, traduz, como objeto, o Instituto Orfanológico do Outeiro e suas ações de assistência, proteção e educação (PINHEIRO, 2017).

As motivações do estudo partem do percurso do mestrado e da feitura da dissertação, que analisou os discursos jornalísticos sobre a infância na imprensa paraense na primeira década do século XX, suscitando outras questões, em especial, sobre a “infância pobre nas primeiras décadas do século XX” (PINHEIRO, 2017, p. 12) e, para tal, o investimento no estudo da história das instituições educativas (PINHEIRO, 2017).

Metodologicamente, o texto doutoral de Pinheiro (2017) diz integrar a “área da História da Educação, mais especificamente, no campo da História das Instituições Educativas – HIE” (PINHEIRO, 2017, p. 16) e a história da infância no Pará. Utiliza o estudo documental, além da “perspectiva analítico-discursiva de Mikhail Bakhtin” (Ibid., p. 27) e do conceito de “instituição total” na perspectiva de Erving Goffman e nos pressupostos de Michel Foucault (PINHEIRO, 2017).

A organização do texto de Pinheiro (2017) inicia com a introdução, destacando a motivação, o problema, os objetivos do estudo, a história das instituições educativas e a pesquisa documental, além do percurso metodológico. Em seguida, trata a infância pobre e seu atendimento no contexto brasileiro, bem como apresenta as instituições educativas para a infância no Pará. A origem do Instituto Orfanológico do Outeiro é tratada na terceira seção. O espaço, a estrutura e a organização do Instituto Orfanológico do Outeiro são apresentadas na quarta seção. Quanto às práticas educativas e de cuidados na formação de meninos no Instituto são interesses da quinta seção (PINHEIRO, 2017).

O estudo de Pinheiro (2017) constata, nos documentos analisados, que os discursos – os quais permeavam a assistência, a proteção e a educação do Instituto Orfanológico – estavam balizados no ideário republicano da formação de uma sociedade civilizada, produtiva, forte, servindo, portanto, para a preparação de mão de obra trabalhadora, na inculcação de valores cívico-morais e nacionalistas e em normas e condutas higiênico-disciplinares aos educandos – em atendimento aos interesses da elite e aos princípios político-ideológicos do Estado (PINHEIRO, 2017).

Sobre as categorias formação, intervenção e conhecimento, não foram explicitadas, não sendo intuito do texto de Pinheiro (2017). Mas é especialmente em seção que trata as práticas educativas e de cuidados na formação dos meninos do Instituto Orfanológico, que o texto de Pinheiro (2017) aciona a EF – principalmente, na formação de sujeitos sadios. A EF compreendia

[...] uma prática que vislumbrava a “formação saudável” dos alunos no Orfanológico. No regulamento da instrução pública de 1903, a Educação Física compreendia noções práticas de higiene, exercícios, jogos e brinquedos ao ar livre, não se caracterizando enquanto disciplinar escolar com dias e horários determinados. Porém, no regulamento de 1910, assume a denominação de ginástica, que deveria ser realizada no intervalo do tempo delimitado para os trabalhos escolares, tendo a duração de trinta minutos para os exercícios ginásticos, sob a direção e vigilância dos professores. Na rotina dos educandos, a Educação Física era denominada de ginástica e deveria ser praticada meia hora diária antes do banho. Os exercícios pautavam-se no método da Ginástica Sueca, que almejava o trabalho corretivo, anatômico e biológico, tomando por base princípios científicos que visavam, conforme Marinho (1980, p. 98), “[...] antes de tudo, ao desenvolvimento harmônico natural (...). Seu fim consiste em desenvolver de uma maneira regular e concreta o corpo humano por meio de exercícios racionais” [...]” (PINHEIRO, 2017, p. 144).

O texto de Pinheiro (2017) prossegue, dizendo sobre o processo de escolarização da EF/ginástica, sobre as influências do pensamento médico-higienista, sobre a moralização e a disciplinarização dos corpos, ativando teóricos da EF como Marinho (1980), Moreno (2015), Soares (2007), Vago (2008; 1999) – que marcam o texto em situações analíticas, especialmente, quanto à educação do corpo, à história em EF/ginástica e as influências médica e moral no campo da EF.

Com os teóricos da EF, o texto, em subseção “Os cuidados com a saúde dos educandos”, apresenta a relação entre a formação de um sujeito forte e saudável e sua disciplinarização e adequação “[...], para serem utilizados enquanto força de trabalho a ser explorada pelo capital” (PINHEIRO, 2017, p. 145).

Com os ditos sobre EF, pressupõe-se (ORLANDI, 2013) sua heteronomia, que ocorre quando se admite mais diretamente a incidência das pressões externas – como se infere em diálogo possível com Bourdieu (2004b).

Estudos como os de Oliveira (2008) e Soares (2012) contribuem à compreensão de que os exercícios físicos foram inclusos aos currículos escolares e vinculados ao discurso médico-higienista.

Conforme Abreu (2016):

Viu-se na seção introdutória deste estudo, com Soares (2012), que com a República, os médicos, com formação europeia, especialmente francesa, influenciaram na formação dos currículos da EF, com a ginástica científica. Era preciso seguir as orientações/prescrições médicas para a ginástica ser considerada científica e, portanto, valorosa. Essas ideias médicas, de bases anátomo-fisiológicas, voltadas à ginástica, encontram apoio científico e também político, pois os médicos, neste momento, estavam inclusos nos órgãos administrativos do país (SOARES, 2012) e sua justificativa científica em torno EF argumentava favoravelmente ao amparo médico (ABREU, 2016, p. 87).

E adiante destaca que “Os trâmites para desenvolver cursos superiores em EF no âmbito civil, deram-se na década de 30, assistindo às reivindicações particulares de médicos, militares e do governo, como afirma Azevedo (2013), [...]” (ABREU, 2016, p. 89). Recupera-se, assim, uma EF que rumava a um campo institucionalizado, permitindo a elevada influência de diferentes vozes e discursos.

O texto de Pinheiro (2017) resgata, então, uma EF vinculada aos campos médico/da saúde e militar, relacionada com o discurso de um corpo forte, saudável, disciplinado, uma atividade para fins de “força de trabalho a ser explorada pelo capital” (PINHEIRO, 2017, p. 145).

Com os teóricos do campo da EF acionados e as análises que realiza, o texto de Pinheiro (2017) contribui para pressupor (ORLANDI, 2013) a presença de heteronomia na EF, especialmente, nos idos iniciais de sua escolarização e institucionalização. Inclusive o texto diz que a EF não se configurava como disciplina escolar no regulamento da instrução pública de 1903, vindo a ser denominada ginástica no regulamento de 1910 (PINHEIRO, 2017). Portanto, a EF era considerada atividade.

Compreende-se que a condição de heteronomia acabou alcançando a EF na sua institucionalização na academia, na formação dos primeiros professores de EF no âmbito civil (ABREU, 2016). O currículo de 1939 da Escola Nacional de Educação

Física e Desportos padronizava uma proposição currículo formativa à EF, que abarcava disciplinas médicas e práticas (especialmente ginásticas e desportos), compartimentalizando a formação em cinco cursos²¹⁴ (Ibid.).

Pintor (1995, p.vi) destaca que o corpo docente da Escola era composto, preponderantemente, por profissionais das áreas médica e militar “em detrimento dos profissionais oriundos das áreas da educação e da educação física”. Os denominados “práticos”, registra o autor, nem assento possuíam na Congregação dessa instituição.

Abreu (2016, p. 95) analisa que as separações observadas no modelo formativo descrito podem ter contribuído, em certa medida, aos “conflitos atuais entre o bacharelado e a licenciatura, além de ter permitido o caráter de especializações, ainda na formação inicial”.

Então, mesmo que o texto de Pinheiro (2017) não tenha dito sobre formação, intervenção e conhecimento, com os ditos sobre EF no Orfanológico e as análises que faz junto aos teóricos do campo, acaba contribuindo para pressupor heteronomia na EF, que vai reverberar nessas frentes que constituem o campo.

O texto registra, ainda, intenção de contribuir à “História das Instituições Educativas em interface com a História da Infância no Pará, em busca de sua consolidação enquanto campo do conhecimento de grande valia para a compreensão da historiografia paraense” (PINHEIRO, 2017, p. 191) – pressupondo que esse campo, em vias de consolidação, apresenta-se também heterônimo.

A historicidade que se produz no texto de Pinheiro (2017), delineia-se no acionamento e diálogo entre campos, como história, educação, filosofia (advindos das principais referências teóricas expressas na metodologia), incluindo-se a EF – que se apresenta no texto, pois esteve nas práticas de assistência, proteção e educação do Orfanológico, em especial, quanto aos cuidados com a saúde dos educandos.

Os referenciais e campos acionados, com condições específicas de produção e práticas de conhecer, foram contributivos à análise e aos resultados que convergem à afirmativa da tese doutoral de Pinheiro (2017).

A EF é apresentada no texto e também contribui à discussão, ao objeto. O texto resgata uma compreensão de EF atividade (a partir do Orfanológico) – influenciada pelos campos médico e militar – na sua contribuição à formação de sujeitos fortes, saudáveis, disciplinados, para servirem como força de trabalho a ser explorada.

²¹⁴ Superior de EF; normal de EF; técnica desportiva; treinamento e massagem; medicina da EF e do desporto (ABREU, 2016).

Recobra-se, então, um período histórico da EF em que as pressões externas incidiram diretamente no campo, arbitrando relações e percepções aplicativa e heterônoma de EF.

4.2 O movimento inter-relacional da EF nas práticas de produção/produto (teses) dos professores da UEPA

Segundo Santos (1985), a Escola Superior de EF do Estado do Pará (ESEF-PA) foi criada pela Resolução nº 10/70 do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), obtendo conclusão do processo em 1976, com o reconhecimento do curso de EF para as habilitações Licenciatura Plena e Técnico em Desportos.

A ESEF-PA é incorporada à UEPA, criada no início da década de 90, período de extinção da FEP e, é reconvertida nominalmente em Curso de EF que, “juntamente com os cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, e Terapia Ocupacional, foram integrados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará, que congrega os cursos da área de saúde” (TREPTOW, 2008, p. 41).

Em Treptow (2008) se compreende que o curso de EF se concentrou na esportivização, na biologização, na instrumentalização até a implementação do currículo de 1999, quando houve uma reorientação na proposta formativa para um curso em diálogo com as dimensões humanísticas, filosóficas, científicas e pedagógicas.

As caracterizações históricas do curso de EF da UEPA são relevantes à medida que convergem à compreensão do próprio desenvolvimento da EF no Pará, já que dos cursos de EF em vigência no estado, o da UEPA se constitui como o mais antigo, com inúmeros egressos, alguns desses, atualmente docentes da UEPA (e da UFPA), os quais, em alguns casos, doutoram-se em programas *stricto sensu* no estado.

Para encontrar as práticas de produção/produto (teses) dos professores de EF da UEPA foi realizado, primeiramente, mapeamento dos docentes vinculados ao curso. Dos noventa e seis (96) professores que trabalham no curso de EF da UEPA, cinco (05) atendem aos critérios de inclusão, a saber: serem formados em EF no Pará,

docentes efetivos nesses cursos no estado e terem realizado seus cursos de doutoramento no Pará. Dessa maneira, as produções ficaram assim distribuídas²¹⁵:

Quadro 8 – Levantamento de teses dos professores de EF/UEPA²¹⁶

AUTOR	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DA TESE
LIMA	PPGDT/UFPA	2014	Estado nutricional e desenvolvimento motor de crianças ribeirinhas expostas ao mercúrio no estado do Pará – Amazônia brasileira
ROCQUE	PPGDT/UFPA	2014	Qualidade de vida em pacientes com hanseníase e a influência da atividade física na dor neuropática
MONTE	PPGED/UFPA	2015	Políticas Públicas de Carreira Docente nas Universidades Federais
FONSECA	PPGED/UFPA	2017	Trabalho, Intensificação e o Tempo Livre do Docente da Universidade do Estado do Pará
SOUSA	PPGDT/UFPA	2020	Perfil comportamental e qualidade de vida em pacientes com doença de chagas na Amazônia oriental brasileira

Fonte: Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na UFPA, 2020. Atualizado em 2022.

A prática de produção/produto de Lima (2014) intitulada “Estado nutricional e desenvolvimento motor de crianças ribeirinhas expostas ao mercúrio no estado do Pará – Amazônia brasileira”, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Doenças Tropicais (PPGDT) do Núcleo de Medicina Tropical (NMT) da UFPA. Segundo sítio próprio, esse programa enfatiza “o estudo e o ensino das doenças tropicais e das patologias regionais no estado do Pará e na Amazônia”²¹⁷.

²¹⁵ Para ter acesso aos nomes dos docentes vinculados aos cursos de EF da UEPA (05 *campi*), foi enviado ofício por e-mail ao coordenador do curso do campus Belém. Em seguida, foi entregue pessoalmente no protocolo da instituição do campus Belém, por solicitação do coordenador. Até o período de qualificação não havia sido enviada resposta da UEPA. Com a pandemia da COVID-19, tornou-se difícil fazer o acompanhamento presencial do pedido, que se deu em 2022. Nesse entre período, houve a mudança de coordenação do curso. Assim, novo e-mail foi enviado, solicitando resposta. A atual gestão respondeu, informando solicitação de projeto e parecer do Comitê de Ética e Pesquisa. Nesse sentido, a estratégia foi a mesma do período de qualificação, a qual se constituiu no acesso aos nomes dos professores pela página do sigaa da UEPA, especificamente, nos dois departamentos que constituem o curso de EF dessa instituição, ou seja, o Departamento de Desporto e o Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação. Disponível em: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf Novo acesso em: fev. 2022. Com essa nova busca, foram encontrados mais dois resultados, a saber: Lima (2014) e Sousa (2020).

²¹⁶ Levantamento de teses produzidas por professores graduados em EF no Pará, vinculados profissionalmente aos cursos de graduação em EF na UEPA e que cursaram seu doutoramento e produziram suas teses em programas *stricto sensu* no estado do Pará.

²¹⁷ Disponível em: <http://ppgdt.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao> Acesso em: jan. 2021. Conforme essa página, as áreas de concentração descritas são “patologia das doenças tropicais” (reúne graduados em biologia, biomedicina, bioquímica, EF, farmácia, fisioterapia, medicina veterinária,

Embora o texto de Lima (2014) não explicita a área de concentração a qual se vincula, pressupõe-se a partir do registro discursivo da apresentação do programa, que aquele fora submetido à área “patologia das doenças tropicais”, a qual atende, além de outras áreas de conhecimento, a EF.

O *lattes*²¹⁸ de Lima²¹⁹, consta: graduação em EF (1985-1989) pela FEP; especialização em EF (1991-1991) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araponga (FFCLA); mestrado em ciências da computação (2000-2002) pela UFSC; experiência na EF com ênfase nos esportes (futebol e futsal) e no desenvolvimento motor, atuando com as temáticas “educação, esporte e desenvolvimento infantil”.

Observou-se em Treptow (2008), que o currículo de 1982 do CEDF-UEPA seguiu uma tendência desportivista, técnica e biologicista, mantendo-se no currículo de 1988 dessa instituição.

Em 2011, Lima ingressa no doutorado em Doenças Tropicais sob a orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Nascimento Pinheiro, cujo *lattes*²²⁰ informa: graduação em medicina (1972-1977) pela UFPA; especialização em residência médica em tisiopneumologia (1978-1979) pelo hospital universitário João de Barros Barreto; especialização em ação integrada em saúde pública (1981-1981) pela Secretaria de Saúde do Pará; mestrado em patologia humana (1987-1990) pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT); doutorado em neurociências e biologia celular (2003-2005) pela UFPA; atuação em pesquisas nas linhas “ecotoxicologia e saúde humana, neoplasias e doenças infecciosas, estresse oxidativo e agravos de interesse amazônico”, além de atuar “em pesquisa com populações tradicionais da Amazônia”.

O texto doutoral de Lima (2014) não explicita o problema, o objeto e a justificativa. Quanto ao objetivo geral diz:

Avaliar o desenvolvimento motor através do TGHD-2 em escolares de áreas ribeirinhas expostas ao mercúrio, considerando o estado nutricional e o perfil sócio econômico das famílias em diferentes regiões geográficas do Estado do Pará (LIMA, 2014, p. 21).

odontologia e saúde ocupacional) e “clínica das doenças tropicais” (reúne graduados em medicina), que abrigam seis (06) linhas de pesquisa.

²¹⁸ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7908333652144146> Acesso em: fev. 2022.

²¹⁹ No sítio do sigaa da UEPA, consta a inclusão de Lima no Departamento de Desporto dessa instituição. Disponível em: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf Acesso em: fev. 2022.

²²⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6353829454533268> Acesso em: fev. 2022.

Para tal, introduz o texto, revisa a literatura (processo de desenvolvimento humano, os modelos explicativos do desenvolvimento motor, os testes de avaliação do desenvolvimento motor infantil), destaca os objetivos, o material e o método, os aspectos éticos, os resultados, a discussão e conclui.

Quanto ao método, o registro discursivo textual diz se tratar:

de um estudo observacional, descritivo e transversal para avaliar o desenvolvimento motor infantil e sua relação com a exposição ao mercúrio, o estado nutricional e perfil socioeconômico dos familiares das crianças ribeirinhas de cinco a 10 anos e 11 meses de duas diferentes regiões geográficas do Estado do Pará (LIMA, 2014, p. 22).

Ademais, foi feita coleta de informações demográficas e socioeconômicas com os responsáveis de cada criança; registro de dados antropométricos das crianças; avaliação nutricional; coleta do cabelo (das crianças) submetida à análise de HgT; análise do desenvolvimento de habilidades motoras das crianças. O tratamento dos resultados foi estatístico (LIMA, 2014).

Na conclusão do texto de Lima (2014, p. 52), compreende-se que, de maneira geral, o desenvolvimento motor das crianças ribeirinhas está articulado à interação dos “fatores socioeconômicos, nutricionais e os níveis de exposição ao mercúrio”.

Em relação à formação, à intervenção, ao conhecimento, nada se diz no texto, não sendo intenção dessa prática de produção/produto. O texto também não diz sobre a EF. Esta é mencionada apenas, quando o texto aciona a perspectiva de Le Boulch sobre o desenvolvimento da motricidade, na seção de revisão da literatura sobre desenvolvimento motor.

Em Orlandi (2013), compreende-se que o analista pode trabalhar com o dito e com o não dito (ORLANDI, 2013). Nesse sentido, observou-se do texto de Lima (2014) o objeto, que embora não dito, pode ser pressuposto – a partir do objetivo, do método e da conclusão – no desenvolvimento motor. Este é interesse, inclusive da revisão da literatura do texto de Lima (2014), cujos teóricos acionados constituem campos, como: biologia, psicologia, medicina, EF (alguns dos teóricos ativados são apropriados pelos estudos da EF, e as referências textuais da EF, eleitas no texto, contribuem analiticamente para construir o objeto, em especial, em articulação com os campos médico/da saúde).

Analisa-se que o recorte textual sobre a exposição das crianças ribeirinhas ao mercúrio atende a linhagens de estudo desenvolvidas no programa, ao qual o texto de Lima (2014) se vincula, mas o interesse está no objeto pressuposto.

Sobre o objeto, Manoel (2014) reflete que há inúmeros usos e sentidos referentes ao desenvolvimento motor, percorrendo a análise do termo, em especial no âmbito da psicologia. Entre as análises, o autor também apresenta as críticas que foram atribuídas às abordagens desenvolvimentistas da EF, que as circunscrevem em aspectos reducionista e determinístico do desenvolvimento, no sentido da sua naturalização. Compreende-se com o autor que para esclarecer o conceito de desenvolvimento, precisa-se reconciliar o que opõe e se contrapõe nas ciências (Naturais e Humanas e Sociais) – o que considera um desafio (MANOEL, 2014).

A abordagem desenvolvimentista na EF escolar, segundo Tani (2008, p. 315), centraliza-se no movimento humano “interpretado na dinâmica interação do ser humano com o meio ambiente e também dentro do ciclo de vida de um indivíduo, [...]”. Para o autor, esse movimento reconhece as diversas dimensões “biológica, social, cultural e evolutiva” (Ibid., p. 315).

Para analisar o desenvolvimento motor, o texto de Lima (2014) utilizou: informações demográficas e socioeconômicas, descrevendo-as; dados antropométricos, nutricionais e de habilidades motoras, comparando e avaliando os resultados dos testes.

Com os elementos recortados do texto de Lima (2014), junto às análises dos teóricos da EF mencionados, interpreta-se que o objeto (pressuposto) “desenvolvimento motor” contribui para ativar um modelo descritivo e aplicativo de EF – e relacional com determinados campos, pois segundo Bracht (1999b, p. 78), a base teórica da abordagem desenvolvimentista “é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” –, subentendendo seu desdobramento à formação, à intervenção, à relação com o corpo de conteúdo, ao acionamento e à apreciação de determinado objeto para conhecer e produzir conhecimento na EF.

Ao mesmo tempo, infere-se que o referencial e/ou compreensão de EF possível de ser apreciada no texto de Lima (2014) foi fundamental para apresentar o campo; estabelecer diálogo viável entre EF e programa ao qual o texto se articula; acionar as referências teóricas, conceituais, metodológicas e, com estas, manter determinada relação para a análise textual e os resultados apresentados (no recorte da exposição das crianças ribeirinhas ao mercúrio – de interesse dos estudos da orientadora).

Conforme diálogo possível com Bourdieu (2013), as práticas dos agentes resultam da relação dialética entre situação e *habitus*. Assim, analisa-se que o texto de Lima (2014) demonstra, em certa medida, ir ao encontro da própria convivência currículo formativa do agente, pois, segundo Treptow (2008), esse currículo privilegiava os aspectos técnico, desportivo e biológico, ou seja, tem-se uma aproximação com determinadas discussões e compreensões de EF.

Argumentou-se que embora não se configure como determinante, a análise realizada não pode ser desconsiderada, pois a convivência currículo formativa se configura como condição possível de contribuição para apreciações, para a constituição de redes de relações socioacadêmicas, para a tomada de posições, para disposições.

Em relação à prática de produção/produto de Rocque (2014), intitulada “Qualidade de vida em pacientes com hanseníase e a influência da atividade física na dor neuropática”, foi apresentada ao PPGDT/NMT/UFGA.

Como observado, o programa atende a duas áreas de concentração, sendo “patologia das doenças tropicais” a área que contempla outros cursos, inclusive a EF, pressupondo que o texto de Rocque (2014) a esta se vincule.

O *lattes*²²¹ de Rocque²²² (2014) registra: graduação em EF (1980-1983) pela Escola Superior de Educação Física (ESEFPA); especialização em Educação Especial e Inclusiva (2019-2019) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); mestrado em Motricidade Humana – Inclusão Educacional (2002-2004) pela UEPA. Consta, ainda, que:

Possui experiências nas áreas da saúde e educação. Na saúde atua com atividade física, exercício e atividade motora adaptada na prevenção dos agravos da saúde em crianças, adolescentes, qualidade de vida na saúde de adultos e idosos com asma, obesidade, hanseníase, deficiência motora, cognitiva, sensoriais, síndromes, estimulação precoce, crescimento e desenvolvimento Infantil. Na educação trabalha com planejamento educacional, projeto pedagógico, educação física, saúde na escola, Inclusão educacional, educação Infantil, ensinos fundamental e médio, alfabetização de jovens e adultos²²³.

²²¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6795016426184876> Acesso em: jan. 2021.

²²² No sítio do sigaa, Rocque aparece inclusa no Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação. Disponível em: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf Acesso em: fev. 2022.

²²³ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6795016426184876> Acesso em: jan. 2021.

O período da formação inicial de Rocque, correspondeu a um momento de transição curricular do documento de 1979 para o de 1982. Treptow (2008) demonstra a predominância das características técnico-desportivas e biológicas no currículo de 1979, mantidas no currículo de 1982 mesmo com alterações neste documento, como “inclusão e exclusão de disciplinas, mudanças de nomenclaturas, aumento e redução de carga horária, [...]” (TREPTOW, 2008, p. 67).

Foi um período de vigência da legislação de 69 aos cursos de graduação da EF. Abreu (2016, p. 104) analisou que nesse currículo, expresso pela Resolução nº 69/69, “as matérias básicas, revestidas pelas disciplinas da saúde, balizam cientificamente as matérias profissionais [...]”, nas quais se encontravam algumas práticas da EF e as matérias pedagógicas. “Postula-se uma base teórico-científica vinculada às ciências médicas/da saúde, em torno das ginásticas, especialmente, e dos desportos” (Ibid., p. 105).

O texto doutoral de Rocque (2014) recebeu orientação da Professora Doutora Marília Brasil Xavier. Conforme seu *lattes*²²⁴, Xavier tem: graduação em medicina (1980-1985) pela UFPA; especializações em dermatologia tropical (1988-1989) pela UFPA, em dermatologia (1998-1998) pela Sociedade Brasileira de Dermatologia, em infectologia (1999-1999) pela Sociedade Brasileira de Infectologia, em saúde coletiva (2006-2008) pela UEPA; mestrado em biologia de agentes infecciosos e parasitários (1998-2000) e doutorado em neurociências e biologia celular (2002-2006) – ambos pela UFPA; pós-doutorado (2017-2018) pela USP; atuação na assistência e em pesquisas na área médica, enfatizando a “Dermatologia e Doenças Infecciosas e Parasitárias, principalmente nos seguintes temas: Hanseníase, HIV/AIDS, leishmanioses, patologias tropicais, dermatoses de interesse sanitário e epidemiologia de doenças endêmicas na Amazônia”²²⁵.

A prática de produção/produto de Rocque (2014, p. 17) destaca como objetivo geral “Avaliar a qualidade de vida de pacientes acometidos pela hanseníase utilizando questionários Whoqol-bref e SF-36 e, investigar a influência da atividade física na qualidade de vida de pacientes com dor neuropática hanseníase”.

Metodologicamente, o texto de Rocque (2014, p. 39) diz o estudo “tipo transversal em pacientes com hanseníase, para avaliar qualidade de vida e de intervenção, self-control, em pacientes com dor neuropática hanseníase, para verificar

²²⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0548879430701901> Acesso em: jan. 2021.

²²⁵ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0548879430701901> Acesso em: jan. 2021.

a influência da atividade física na qualidade de vida, força e flexibilidade”. A coleta de dados foi feita por questionários avaliativos propostos de qualidade de vida, sendo que os casos de dor neuropática hanseniana, diagnosticados e concordantes, participaram de protocolo de intervenção de exercício físico, realizando testes de flexibilidade e força, tanto antes quanto após a ação interventiva (ROCQUE, 2014). Para análise dos dados, recorreu-se à estatística.

O texto de Rocque (2014) conclui médias maiores de qualidade de vida nos pacientes que não apresentam dor neuropática hanseniana. Quanto aos que apresentam, foi observada, em relação aos domínios da qualidade de vida avaliados, uma significativa melhora após o período da ação interventiva, destacando que:

Os resultados encontrados [...] demonstrou que seria benéfico a inclusão da atividade física, realizada por protocolo de exercício físico de baixa e moderada intensidade, dentro do programa de um programa de atenção e prevenção de incapacidades em hanseníase, nas unidades básicas de saúde, afim de melhorar da qualidade de vida desses pacientes (ROCQUE, 2014, p. 71).

No texto de Rocque (2014) não estão ditos explicitamente o objeto e o problema. Quanto à justificativa, embora não dita, o texto de Rocque (2014) destaca que

na perspectiva de buscar respostas, estabelecer diálogos e investigar novas terapêuticas no trato do conhecimento da educação física para pacientes hansenianos, esta pesquisa objetivou avaliar a qualidade de vida de pacientes com hanseníase, [...] e, investigar a influência da AF na qualidade de vida de pacientes com dor neuropática, com as hipóteses de que: a atividade física influencia na melhora da qualidade de vida de pacientes hansenianos; a qualidade de vida de pacientes com dor é inferior a de pacientes sem dor e os exercícios de alongamento melhoram a qualidade de vida, a força e a flexibilidade de hansenianos com dor neuropática (ROCQUE, 2014, p. 16).

As seções do texto de Rocque (2014) são organizadas em: introdução; objetivos; referencial teórico sobre a hanseníase, a qualidade de vida, a atividade física e exercício; material e métodos; resultados; discussão e conclusão.

Pressupõe-se (ORLANDI, 2013), a partir dos ditos recortados sobre objetivo, metodologia, conclusão, organização das seções, que o objeto seja a qualidade de vida na relação com a atividade física e o exercício – no diálogo com a hanseníase, pois esta é uma categoria de interesse dos estudos da orientadora de doutoramento

de Rocque (2014) e, portanto, do programa e da área de concentração a qual seu texto se vincula²²⁶.

O interesse investigativo do texto de Rocque (2014), pressuposto na qualidade de vida, ativa a atividade física e o exercício, a aptidão física relacionada à saúde, o alongamento e a flexibilidade. As referências teóricas eleitas, afinam-se, preponderantemente, mas não somente, aos campos médico, da saúde, da EF e, em relação à EF, os estudos acionados se aproximam dos campos indicados. Assim, a qualidade de vida no texto de Rocque (2014) está em relação às categorias e conceituais correlatos, no diálogo com os campos mencionados.

Já se viu com Castellani Filho (1999) que o paradigma da aptidão física está balizado em parâmetros biologizantes, funcionalistas, no privilégio dos aspectos técnicos e instrumentais. No texto de Rocque (2014) a aptidão física é descrita em relação à saúde, ao alongamento e à flexibilidade, integrando-os à subseção “atividade física e exercício”. Nessa subseção, o texto de Rocque (2014, p. 33) destaca, em diálogo com estudo da EF, que a atividade física deve ser “[...] prescrita e acompanhada por profissionais de educação física, que são os responsáveis e qualificados para atuarem nessa área da saúde, [...]”.

Com os elementos textuais discursivos apresentados, da forma como se dispõem e se expõem no texto, delineia-se a ativação de uma compreensão de EF diagnóstica, prescritiva, aplicativa/efeito, balizada em um referencial relacional de EF, preponderantemente, a campos como da saúde, médico. Os próprios objetivos específicos trazem expressões, como: “comparar resultados”; “verificar efeitos da atividade física”; “investigar a influência do alongamento na aptidão física relacionada à saúde [...]” (ROCQUE, 2014, p. 17) – que demonstram convergir à análise realizada.

O texto de Rocque (2014) não faz destaques quanto à formação, à intervenção e ao conhecimento. Contudo, a compreensão de EF possível de ser analisada, a partir dos recortes textuais discursivos, alcançam essas frentes à medida que estas constituem o campo da EF – conforme compreendido em Ventura (2011) e em Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2020).

²²⁶ Tanto que o texto de Rocque (2014) denota a sua orientadora, de forma grata, a responsabilidade por despertá-la para o amor aos estudos da hanseníase, o que em diálogo possível com Bourdieu (2017) mostra que os “pretendentes” precisam reconhecer as condições e os critérios de hierarquia e de pertencimento (neste caso, no campo universitário, nas normas do programa e área de concentração, na linhagem de estudos de orientação).

Embora o *lattes* de Rocque posicione a EF na área da educação, e a qualidade de vida, a atividade física e o exercício, na área da saúde, seu texto estabelece relação entre EF e qualidade de vida, no diálogo com os campos médico, da saúde e com estudos da EF que se aproximam desses campos –, justificando, em certa medida, a atuação da EF nessa área da saúde, no trato com a atividade física e o exercício (como se identifica nos ditos textuais sobre EF).

Ainda que a compreensão de EF e os conceitos categoriais correlatos (veiculados no texto) sejam problematizados por alguns teóricos da EF, esse modelo compreensivo e relacional de EF integra a historicidade do campo, sendo recuperado no texto de Rocque (2014). Com ele, analisa-se que o campo se apresentou à relação; mostrou a pertinência do diálogo com o programa e área de concentração e com as referências teórico-metodológicas acionadas; contribuiu às análises produzidas – no recorte da hanseníase, que é temática de estudos da orientadora de doutoramento de Rocque (2014).

A prática de produção/produto de Monte (2015), intitulada “Políticas públicas de carreira docente nas universidades federais”, foi apresentada ao PPGED/ICED/UFPA na linha de “políticas públicas educacionais”²²⁷.

Em seu *lattes*²²⁸, Monte (2015) registra: graduação em licenciatura plena em EF (2003-2006) pela UEPA; mestrado em educação (2008-2010) na linha de políticas públicas do PPGED/ICED/UFPA; experiência em áreas, como: “EF, políticas públicas educacionais e educação superior”; sua atuação, de maneira geral, nos temas: mundo do trabalho; formação de professores e história, referentes à EF; estágio supervisionado; políticas públicas educacionais e do esporte; trabalho docente; financiamento e expansão da educação superior e carreira do magistério superior. Monte²²⁹ é professor do curso de EF da UEPA e tem trajetória profissional em instituições de ensino superior, bem como apresenta produções sobre tal temática.

²²⁷ “Contempla estudos sobre as ações do Estado e da sociedade voltadas para a educação, especialmente os pressupostos que fundamentam as políticas públicas educacionais em suas fontes autorais, diretrizes, estratégias organizacionais, financiamento e políticas de gestão educacional destinadas aos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional; as políticas das reformas educativas enquanto formas de organização e regulação social e investigações sobre práticas da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados à educação”. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162¬icia=543> Acesso em: dez. 2020.

²²⁸ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2465118022303812> Acesso em: dez. 2020.

²²⁹ Vincula-se ao Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação da UEPA. Disponível em: http://sigaa.uepa.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf Acesso em: fev. 2022.

O texto de doutoramento de Monte (2015), bem como sua dissertação, foi orientado pela Professora Doutora Vera Lúcia Jacob Chaves. O *lattes*²³⁰ de Chaves, destaca: licenciatura em ciências sociais (1974-1977) e licenciatura em pedagogia (1987-1989) – ambas pela UFPA; especializações em administração de unidades educativas (1989-1989) pela FEP, em educação e problemas regionais (1989-1991) pela UFPA, em sociologia (1991-1993) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); mestrado em educação e políticas públicas (1994-1996) pela UFPA; doutorado em educação – conhecimento e inclusão social (2000-2005) pela UFMG; pós-doutorado (2010-2011) pela Universidade de Lisboa e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2011); experiência na área da educação, especificamente em política educacional; atuação, de maneira geral, nos temas: política e gestão educacional, política e financiamento da educação superior, trabalho docente.

Monte registra em seu *lattes* ser pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES) da UFPA e membro do Grupo de Pesquisa Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – ambos vinculados ao Grupo UNIVERSITAS/BR. Chaves coordena o GEPES e a rede UNIVERSITAS/BR.

O texto de doutoramento de Monte (2015, p. 31) destaca como problema: “no período 1987-2012 a Carreira Docente nas Universidades Federais constituiu-se e consolidou-se no sentido de se adequar à lógica da produção e da reforma do Estado ou de se contrapor a esta lógica?”. Quanto ao objetivo geral, o texto diz:

Analisar a Carreira Docente nas Universidades Federais, no período 1987-2012, no nível das relações estabelecidas entre os determinantes da reestruturação produtiva e as mudanças no âmbito da gerência do Estado brasileiro e sua relação com as políticas sociais, e o que deriva disso para o servidor público, a partir das mediações da política educacional do governo federal para a Carreira Docente nessas instituições de ensino (MONTE, 2015, p. 32).

O texto de Monte (2015) que traz como objeto a “Carreira Docente nas Universidades Federais” (MONTE, 2015, p. 38) justifica sua pesquisa doutoral²³¹ a partir da produção da dissertação, na qual “investigou a configuração do trabalho

²³⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3533444052532463> Acesso em: dez. 2020.

²³¹ Nos agradecimentos, o texto registra gratidão de Monte à orientadora, a qual “lançou a proposta de objeto de pesquisa para o desenvolvimento deste curso” (MONTE, 2015, p. 05).

docente no desenvolvimento dos cursos de graduação à distância, tendo como local de pesquisa um curso da UFPA” (Ibid., p. 32).

O texto está estruturado da seguinte maneira: introdução, com a apresentação da pergunta central, dos objetivos, da hipótese, dos caminhos metodológicos (o texto é balizado no materialismo histórico dialético²³², traz documentos como fontes, sendo estes tratados pela análise de conteúdo) – que aponta as categorias trabalho, especialmente em Marx (2011); reestruturação produtiva com Antunes (2001, 2008) e Alves (2001, 2007); reforma do Estado no ensino superior público com Silva Júnior e Sguissardi (1999) sendo categorias fundamentais ao estudo de Monte (2015) –; a política de carreira docente nas Universidades Federais é foco da seção seguinte; a implementação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e de Empregos é apresentada na terceira seção; a quarta seção é dedicada à análise das políticas da carreira docente do magistério superior no contexto das reformas da educação superior; a conclusão mostra a articulação entre as políticas efetivadas por vários governos, em especial à educação superior e, os impactos à carreira docente do magistério superior (MONTE, 2015).

Afirma, portanto, que entre 1987 a 2012, a Carreira Docente do Magistério Superior Federal “foi constituída e consolidada em direção aos princípios da reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro, apesar do enfrentamento e da resistência do MD” (MONTE, 2015, p. 222).

Sobre as categorias formação, intervenção e conhecimento, o texto de Monte (2015) não diz explicitamente. Quanto à EF, registra, brevemente, em uma passagem, que:

A análise do *éthos* do quadro docente da UFPA possibilitou Guimarães (2014) identificar diversas contradições entre o papel que a Universidade Pública deve desempenhar na sociedade e o seu modo particular de funcionamento. Centralmente os pontos que apresentam relação com a Carreira podem ser identificados como a estrutura precária para desempenhar as atividades obrigadas pelo cargo que ocupa. É o exemplo de um jovem doutor que é aprovado para o curso de Educação Física de um campus no interior de um estado e, ao planejar suas atividades de ensino, descobre que não possui um Laboratório de Anatomia para ministrar essa disciplina. As possibilidades

²³² O texto denota afinidade com o referencial marxista, que ultrapassa o âmbito teórico-metodológico da pesquisa, no registro da militância sindical, na marcação como integrante da classe trabalhadora (e, neste, como docente de universidade pública estadual), na gratidão que tributa às pessoas apresentadas em seus agradecimentos – incluindo os “camaradas da Educação Física [...]” (MONTE, 2015, p. 05) –, em relação a seu aprendizado sobre o marxismo.

para esse docente se desenvolver na Carreira são, desta forma, limitadas (MONTE, 2015, p. 208).

Como agente da EF, que trabalha com esta na educação superior, o texto de Monte (2015) apresenta o campo (ainda que brevemente), para mostrar uma realidade que pode ser apreciada na especificidade do trabalho docente superior na EF. A mobilização é contributiva à análise da precarização da estrutura para desenvolvimento das atividades na universidade, na busca de refletir em um dos pontos que pautam a carreira docente. Portanto, o objeto, que não se encontra apenas na EF, também é assistido pelo campo, no exemplo acionado. O campo da EF alcança, em certa medida, o objeto.

Observa-se que o texto de Monte (2015), para desenvolver objeto (carreira docente) que atravessa diferentes campos, aciona categorias e agentes a estes vinculados (em suas categorias basilares, identificam-se, especialmente, campos da filosofia, da sociologia, entre outros) que em suas especificidades referenciais, passam a contribuir com o objeto.

O texto de Monte (2015) convoca a EF a colaborar com a temática carreira docente. Monte é agente desse campo, tem convivência neste e também aprecia as lutas em seu interior – inclusive em relação à carreira docente na EF, como no exemplo acionado, no qual destaca as precárias condições de estrutura para o desenvolvimento das atividades de trabalho na universidade. Veja, ainda, que em seus agradecimentos, o texto dirige gratidão aos membros do grupo de pesquisa Resignificar da UEPA “pela constante ação conjunta nas lutas políticas no interior da Educação Física” (MONTE, 2015, p. 05) – seu campo de formação e de intervenção, na educação superior –, demonstrando o envolvimento político do agente da EF com esta, com o curso, com as questões e lutas desse campo²³³.

Com o registro realizado, portanto, o texto de Monte (2015) autoriza a leitura da importância de sua convivência no campo para suas apreciações, percepções e disposições, e da própria compreensão de EF que pressupõe (ORLANDI, 2013) traduzir: uma EF crítico-política, que assim se desdobra à formação, à intervenção e ao conhecimento (mesmo não sendo categorias ditas explicitamente no texto).

²³³ Em *lattes* de Monte, há registro de sua vinculação ao grupo de pesquisa Resignificar, como membro pesquisador, assim como assinala integração na comissão de avaliação e de reformulação do PPP/EF/UEPA (2005-2007) – no qual constam professores de EF que receberam agradecimento em seu texto de doutoramento. Cf. PPP/EF/UEPA em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP_UEPA.pdf Acesso em: fev. 2022.

Ainda que brevemente citada em exemplo textual, infere-se que a EF no texto de Monte (2015) se alia a outros campos para contribuir ao objeto carreira docente (que atende à proposição do programa e da linha de pesquisa, ao qual o texto se articula, assim como aos estudos de sua orientadora) que também é apreciado na EF – campo este em que o agente apresenta convivência formativa, interventiva e envolvimento nas lutas políticas. Analisa-se, assim, que o breve exemplo acionado não se fecha em si, está em relação ao objeto, singularizando-o em uma realidade que pode ser observada também na especificidade do trabalho docente superior na EF.

Em relação à prática de produção/produto de Fonseca (2017), intitulada “Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da Universidade do Estado do Pará”, foi apresentada ao PPGED/ICED/UFGPA na linha de “políticas públicas educacionais”.

Em seu *lattes*²³⁴, Fonseca²³⁵ destaca: licenciatura plena em EF (1995-1998) pela UEPA; especialização em lazer (1999-2000) pela UFMG; mestrado em educação (2007-2009) pela UFGPA, na linha de políticas públicas; professora da UEPA e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém; experiência com o ensino da EF e sua atuação nos temas “EF, esporte e lazer, educação, políticas públicas”.

Em 2013, Fonseca ingressa no doutorado, tendo seu texto de doutoramento orientado pela Professora Doutora Olgaíses Cabral Maués, que, como já observado em seu *lattes*, atua nos temas “políticas públicas para a educação superior e educação básica, formação de professores, trabalho docente e Internacionalização do Ensino Superior”²³⁶ e coordena o projeto de extensão “PNE/avanços e retrocessos na garantia da qualidade social da educação brasileira” (2015-atual), que Fonseca integra.

A formação inicial de Fonseca está regida sob um currículo em finalização, já que, em 1999, outro documento curricular balizará o curso de EF da UEPA (TREPTOW, 2008).

Compreende-se em Treptow (2008), que o curso de EF da UEPA no período curricular de 1988 (licenciatura plena e técnico desportivo) apresentou um viés

²³⁴ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5357725313568060> Acesso em: dez. 2020.

²³⁵ Está vinculada ao Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação da UEPA. Disponível em: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf Acesso em: fev. 2022.

²³⁶ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0118802077232494> Acesso em: dez. 2020.

técnico, instrumental, desportivista e da aptidão física – embora assinale a autora, sobre “o aparecimento de disciplinas que incentivam a formação mais humanística e reflexiva” (TREPTOW, 2008, p. 69) – para atender à educação formal e não formal.

Da década de 90, Treptow (2008) recupera alguns movimentos na educação e na EF, como: a publicização da LDBEN nº 9.394/96 e, na EF, da Lei nº 9.696/98 – que regulamentou a profissão e criou os conselhos federal e regionais da EF. Como já visto, a autora diz que “Estes dois documentos tornaram legal a matriz de competências como orientadora da organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física” (Ibid., p. 77).

O texto de doutoramento de Fonseca (2017, p. 25) pergunta “Quais relações existem entre as políticas públicas federais e estaduais, o trabalho e o tempo livre do docente que atua na UEPA?”, cujo objetivo versa em “Analisar as repercussões das políticas públicas educacionais no trabalho dos docentes da UEPA, identificando as possíveis interferências que estas possam ter no tempo livre desse profissional” (Ibid., p. 28).

A partir do materialismo histórico e dialético, o texto de Fonseca (2017, p. 30) toma como referência conceitual “as categorias *Trabalho, Trabalho Docente, Políticas Públicas e Tempo Livre*”, com teóricos “como Bianchetti, Machado (2007), Frigotto (2003), Harvey (2006), Marx (2012; 2008), Mascarenhas (2005), Maués (2006), Mézáros (2007), Padilha (2000), Peixoto (2006), Oliveira (2004), Sá (2003; 2009), dentre outros” (FONSECA, 2017, p. 30).

O texto utilizou o levantamento bibliográfico, a análise documental, a pesquisa de campo, o questionário semiestruturado, destacando que “[...] Os dados recolhidos foram sistematizados, com o intuito de organizá-los através de eixos de análises, um exercício que desenvolvemos por meio de procedimentos sistemáticos, a partir de uma interface com o quadro teórico [...]” (FONSECA, 2017, p. 35).

A prática de produção/produto de Fonseca (2017) inicia com a apresentação da relação com a temática, com o assinalamento do problema, da hipótese, dos objetivos, do referencial teórico e metodológico, das categorias centrais e seu referencial correlato. As condições de trabalho (especialmente o trabalho assalariado, considerando o avanço do capital), a questão histórica do tempo e a relação trabalho e tempo livre, são discutidos na segunda seção. Já a constituição do trabalho docente (em sua historicidade, características e conformação) e as políticas educacionais ao trabalho docente (em especial no ensino superior) são analisados na terceira seção.

A quarta seção analisa os dados sobre as condições de trabalho dos docentes da UEPA para a discussão do processo “de intensificação do trabalho docente” (FONSECA, 2017, p. 37). Na quinta seção, apresenta os resultados da pesquisa com os docentes, analisando-os.

Não é dito o objeto, mas pelos recortes no objetivo, na problemática, nas referências, na organização das seções, pressupõe-se (ORLANDI, 2013) que o objeto se inscreve no trabalho docente superior na relação com o tempo livre.

A prática de produção/produto de Fonseca (2017) considera finalmente que:

o docente não mais, ou pouco, controla o tempo de trabalho, extrapolando a carga horária a ele destinada, o que favorece a entrada deste em outras esferas e espaços da vida social, [...]. O ritmo de trabalho aumentou, e o controle do trabalhador docente pela instituição onde atua passou a ser maior, em consequência, o tempo livre é usurpado gradativamente do docente, fazendo com que este pouco usufrua de outras atividades de livre escolha.

Esta afirmativa também se confirma quando os dados da base empírica revelam a redução do tempo livre, regulamentado em férias e fins de semana, dos docentes e quando estes discorrem sobre atividades realizadas no tempo livre. Verificou-se que estas atividades estão restritas ao descanso ou às atividades de reposição ou que pouco exigem dispêndio de energia corporal. As atividades prevalentes entre os docentes foram: dormir, descansar e ver televisão. Enquanto que outras relacionadas ao acesso do “que se convencionou chamar de cultura” pouco foram citadas pelos docentes. Este dado leva a crer que os docentes da UEPA vêm gradativamente perdendo “o direito ao gozo do tempo livre para uma atividade livre” (FONSECA, 2017, p. 217).

O texto de Fonseca (2017) inicia, no destaque a sua relação com a temática, dizendo que:

Inicialmente, é válido explicar que a aproximação com o tema estudado se deu em virtude do envolvimento dessa pesquisadora no debate acerca das políticas públicas desde sua formação inicial, em que os temas das políticas públicas de educação e de lazer e do tempo livre foram objetos de suas primeiras inserções na pesquisa. A formação no Mestrado em Educação, na Linha de Políticas Públicas, possibilitou a ampliação de conhecimentos acerca das influências e das determinações do modo de produção capitalista na configuração das políticas públicas, em especial as políticas públicas educacionais.

Com o ingresso na docência no ensino superior, a partir do ano de 2008, e a ministração de disciplinas como Estudos do Lazer e Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer, foi possível reencontrar o debate acadêmico acerca do tempo livre ao mesmo tempo em que, como docente, passou a se defrontar com os dilemas gerados pelas políticas educacionais para o ensino superior e em especial para o trabalho docente (FONSECA, 2017, p. 17).

O estudo não diz explicitamente sobre formação, intervenção e conhecimento. Também não diz sobre EF. Contudo, alguns referenciais da EF são acionados, em especial quanto à discussão do lazer²³⁷ – como Mascarenhas (2005; 2006), Peixoto (2007a; 2007b; 2011), Sá (2003; 2009) –, mas também sobre trabalho e carreira docente – em Monte (2010; 2014).

As análises dos teóricos da EF, em especial sobre lazer e tempo livre, contribuem para problematizar o significado mercadológico atribuído a estas categorias pela/na sociedade capitalista. As análises desses teóricos e de estudiosos de outros campos (como sociologia e filosofia) permitem o texto de Fonseca (2017) inquirir estudos (do campo da sociologia) que se constituem em leituras na EF, sobre as categorias destacadas.

Sendo assim, o texto colabora para atualizar o debate no campo da EF, bem como para questionar a “segurança e consagração” analíticas envidadas à temática no campo, perturbando, em certa medida, a ideia de consumo rigoroso de fundamentações teóricas de outros campos. Ademais, pressupõe (ORLANDI, 2013) uma compreensão, em certo grau, emancipada, não apenas em relação às categorias lazer/tempo livre na EF, mas também à própria EF (e a suas frentes formativa, interventiva e de conhecimento, que a constituem).

Embora o texto de Fonseca (2017) não se restrinja ao âmbito da EF²³⁸, compreende-se que ao acionar teóricos desse campo para a discussão do lazer/tempo livre (categoria que atravessa o campo), assim como, com eles problematizar estudos de outros campos (que integram leituras na EF) sobre essas categorias, o texto de Fonseca (2017) apresenta o campo (em debate atualizado e compreensão emancipada, em certa medida, de campo) à discussão temática trabalho docente superior em relação ao tempo livre, ou seja, analisa e, em certo grau, indicia a legitimação dessas categorias eleitas, de dentro, nas singularidades e dinâmica da EF.

São categorias que integram a convivência do agente no campo da EF, tanto na formação em que “[...] os temas das políticas públicas de educação e de lazer e do tempo livre foram objetos de suas primeiras inserções na pesquisa [...]” (FONSECA,

²³⁷ “No Brasil, os estudos acerca do tempo livre foram vinculados aos estudos do lazer” (FONSECA, 2017, p. 61).

²³⁸ O texto de Fonseca (2017) analisa a relação trabalho/tempo livre, tomando como microanálise a situação dos docentes de diferentes cursos da UEPA.

2017, p. 17), quanto na intervenção em que ministrou “[...] disciplinas como Estudos do Lazer e Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer, foi possível reencontrar o debate acadêmico acerca do tempo livre [...]” (FONSECA, 2017, p. 17).

Logo, a relação do agente com a temática – desde sua formação e nos seus primeiros movimentos com a pesquisa, que se aprofunda na intervenção profissional no campo da EF e integra suas práticas de produção/produto – não pode ser desconsiderada, tanto que é identificada no texto.

Assim, o texto de Fonseca (2017) estabelece diálogo com o programa, com a linha de pesquisa, com os estudos de sua orientadora, em temática que envolve o trabalho docente superior na relação com o tempo livre. Mas, as apreciações e as disposições para tal diálogo – que veiculam atualização do debate também na EF e compreensão emancipada das categorias e de EF – não podem ser apartadas da convivência do agente com a temática no campo, onde inicialmente se envolve com as discussões, para investir em práticas de pesquisa, em relações socioacadêmicas, teorias, conceitos, métodos, estudos – que possam se constituir em alianças “solidárias” (MAUGER, 2017) –, atendendo-as.

Quanto à prática de produção/produto de Sousa (2020) “Perfil comportamental e qualidade de vida em pacientes com doença de chagas na Amazônia oriental brasileira”, foi apresentada ao PPGDT/NMT/UFGA, pressupondo seu vínculo à área de concentração “patologia das doenças tropicais” – que atende a vários cursos, incluindo-se a EF.

O *lattes*²³⁹ de Sousa²⁴⁰ registra: graduação em EF (2003-2008) pela UEPA; especializações em lazer (2008-2009) pela UEPA e em EF (2010-2011) pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá (FCSAM); mestrado profissional em ensino em saúde (2014-2015) pela UEPA; docência na UEPA; atuação como pesquisador em “Doenças Tropicais Parasitária, Atividade Física e Desempenho Humano”; liderança no grupo de estudo em doenças tropicais e atividade física (GEDAAF).

O período de sua formação inicial na UEPA é um período de transição curricular, do currículo de 1999 para o de 2007. Viu-se em Treptow (2008) que o currículo de 1999 definiu o curso na licenciatura, especialmente voltada à EF escolar,

²³⁹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4620354517103607> Acesso em: mar. 2022.

²⁴⁰ Sousa está vinculado ao Departamento de Desporto, da UEPA. Disponível em: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf Acesso em: fev. 2022.

oferecendo uma formação simultânea para atender aos alunos (de acordo com seus interesses) nas áreas de treinamento de atividades físicas e do lazer. Destaca, ainda, que o currículo de 1999 “buscou um curso com uma concepção ou diversas, [...]” (TREPTOW, 2008, p. 82). Quanto ao currículo de 2007, idealizava um curso de licenciatura de caráter ampliado (PPP/UEPA, 2007).

Em 2016, Sousa ingressa no doutorado sob a orientação do Professor Doutor Juarez Antônio Simões Quaresma e coorientação do Professor Doutor Sebastião Aldo Valente.

No *lattes*²⁴¹ de Quaresma, consta: graduação em medicina (1990-1995) pela UFPA; especializações em neurociências (1996-1996) pela UFPA, em residência médica em anatomia patológica (1998-2000) pela PUC/Campinas, em educação na saúde (2020 – em andamento) pela USP; mestrado em ciências (fisiologia humana) (1999-2000), doutorado em patologia (2000-2003), Livre-Docência (2015), pós-doutorado (2017-2018) – todos pela USP; pós-doutorado (2018-2019) pelo Instituto Evandro Chagas; atuação “na área de moléstias infecciosas e parasitárias, investigando a problemática e desafio desta especialidade através de pesquisas transdisciplinares com abordagem clínica, fisiopatológica, educacional e de saúde pública”.

O *lattes*²⁴² de Valente registra: graduação em Farmácia (1979-1983) e licenciatura em biologia (1984-1992) – ambas pela UFPA; especializações em imunodiagnóstico de doenças parasitárias (1988-1988) pelo Instituto de Medicina Tropical de São Paulo (IMT/SP) e em molecular biology in protozoology (1996-1996) pela London School of Hygiene Tropical Medicine; doutorado em biologia parasitária (2003-2008) pela Fundação Oswaldo Cruz. “Tem experiência na área de Parasitologia, com ênfase em Protozoologia Parasitária Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: doença de Chagas, diversidade genética de *Trypanosoma cruzi* e Amazônia Brasileira”²⁴³.

O texto de Sousa (2020, p. 15) traça como objetivo geral: “Analisar os perfis comportamentais, de atividade Física e o de qualidade de vida em pacientes com diagnóstico para doença de chagas no município de Belém-Pará”.

²⁴¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3350166863853054> Acesso em: mar. 2022.

²⁴² Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2129040330482587> Acesso em: mar. 2022.

²⁴³ Cf. *lattes* de Valente. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2129040330482587> Acesso em: mar. 2022

Metodologicamente, diz se tratar “de uma pesquisa de campo do tipo quantitativa-descritiva. A análise e interpretação dos dados ocorreu por meio da estatística descritiva de delineamento transversal analítico [...]” (SOUSA, 2020, p. 30), acionando estudos de teóricos dos campos da sociologia, da enfermagem e da matemática, para fundamentar as escolhas metodológicas.

Para desenvolver seu estudo, o texto de Sousa (2020) está organizado em: introdução, objetivos, referencial teórico (sobre a doença de chagas, qualidade de vida e atividade física), metodologia (na subseção protocolos, observa o índice de massa corporal IMC, a relação cintura quadril RCQ, a pressão arterial PA, o questionário de qualidade de vida SF-36, o nível de atividade física IPAQ), análise dos dados (estatisticamente), resultados, discussão e conclusão. No texto, os parâmetros comportamentais são verificados a partir dos resultados do IMC, RCQ e PA. Para a qualidade de vida foi aplicado o questionário SF-36. E para aferir o nível de atividade física foi utilizado o questionário IPAQ.

Na conclusão, a partir dos resultados encontrados, o texto de Sousa (2020, p. 44) sugere alternativa terapêutica da “prática de AF regular associada ao tratamento medicamentoso e que mais estudos sejam realizados na região norte do Brasil, a fim de mapear de forma mais precisa as necessidades dos pacientes chagásicos”.

O texto não explicita problema, justificativa, objeto. Porém, este pode ser pressuposto na qualidade de vida em sua relação com a atividade física, tendo em vista os ditos no objetivo e na seção de referencial teórico – que para o objeto (pressuposto), mobiliza, especialmente, os campos da EF, da medicina, da biologia, da psicologia, da saúde.

Também não diz especificamente sobre formação, intervenção e conhecimento, nem sobre EF. Mas, aciona a atividade física em diálogo com a qualidade de vida. Os referenciais teóricos utilizados são articulados, de forma primaz, aos estudos desenvolvidos no campo da saúde.

Conforme observado em Lazzarotti Filho *et al.* (2010), o conceito de atividade física é afinado aos estudos realizados nas áreas biológicas e exatas. Segundo se compreende a partir da leitura de Velozo (2019), o referencial da atividade física está incluso em uma equação que contribui para a produção de conhecimento, expressando uma EF de caráter biologizante, cujas bases se vinculam à anatomia, à fisiologia, à biomecânica. Portanto, o conceito de atividade física apresenta uma lógica específica, predominantemente balizada na dimensão biológica e na relação neutra

entre sujeito e objeto para o trato com o corpo de conteúdos da EF e para produzir conhecimento.

De maneira geral, o texto de Sousa (2020) elege o referencial atividade física, familiar à EF, articulando-o à qualidade de vida. Entre os objetivos específicos, procura quantificar os níveis de atividade física e aferir os níveis de qualidade de vida, com o modo de trabalho do tipo quantitativo-descritivo (como destaca a metodologia).

Com os recortes textuais até aqui evidenciados, pressupõe-se (ORLANDI, 2013) o acionamento de determinada compreensão de EF diagnóstica-descritiva, prescritiva, de tratamento, aplicativa, mensurável, que se desdobra às categorias formação, intervenção e conhecimento – que constituem o campo da EF.

Apesar das críticas envidadas ao conceito de atividade física, o texto de Sousa (2020), agente da EF, elege-o (inclusive, assinala o termo em sua agenda de pesquisa em seu *lattes*) e com ele, ativa uma compreensão de EF e de suas relações intercampos.

Assim, o texto de Sousa (2020) apresenta o campo e aciona recursos científicos solidários, todos contributivos às análises produzidas – no recorte com a doença de chagas que é afim à linhagem de estudos de seus orientadores e, portanto, do programa e da área de concentração ao qual seu texto se articula.

4.3 O campo do conhecimento da EF e suas inter-relações: microanálise das produções no Pará

Vago (2019), em texto que analisa a temática da democracia e da educação em tempos de (contra) reformas educacionais – na tensão constante entre aquilo que condiciona ao perigo real (a experiência real) ao corpo, à educação, à EF, e o que estes podem e devem poder na luta para crescer o que salva –, aciona o trecho do hino *Patmos*, de Friedrich Hölderlin, “lá onde cresce o perigo, cresce também o que salva” (VAGO, 2019, p. 03). Na experiência real, os seres humanos caminham, relacionam-se, dificultam-se e se salvam, pois o que condiciona, não necessariamente determina. Assim, o corpo pode, a educação pode, a EF pode.

O campo da EF é pressionado por problemáticas como o mosaicismo, as fragmentações, o colonialismo epistemológico, constituindo-se em perigos que o condicionam. Mas, no *estar-sendo* da EF, foram observados os avanços e o avistamento de possibilidades como arte da mediação, terceiro campo/teoria da

prática, ciência da prática ou da ação/práxis, mostrando que o campo da EF não se encerra nas problemáticas, ou em outras palavras, ele pode mais.

Se no seu movimento intrarrelacional foi possível analisar a força da pressão colonizadora epistêmica, das fragmentações, o campo da EF também manifestou potencialidades e possibilidades. Mas, no seu movimento inter-relacional, o colonialismo se reanimará?

Entre o perigo e o que salva, o campo da EF se mantém em movimento, relaciona-se, convidando a revisitá-lo e, nessa tensão, em que suas fronteiras não estão definidas de uma vez e para sempre, importa observar as problemáticas do campo, mas nelas não se encerrar, na busca de suas possibilidades.

Portanto, a tarefa da seção em tela está em analisar as relações que o campo da EF estabelece com outros campos. Para tal, aciona as práticas de produção/produto (teses) dos professores de EF, que possuem formação e trabalham em cursos de graduação em EF no Pará (UEPA e UFPA) e realizaram seus cursos de doutoramento em programas *stricto sensu* no estado.

Em conhecimento de que o Pará não apresenta programa *stricto sensu* em EF, a presente seção busca investigar as estratégias utilizadas pelos agentes docentes em suas teses, para estabelecer diálogo possível entre a EF e os outros campos e também, dentro das possibilidades, identificar nos discursos escritos as categorias formação, intervenção e conhecimento e dialogar com as categorias analíticas do estudo.

No movimento inter-relacional da EF, procura-se analisar as regularidades produzidas, com o intuito de contribuir ao estudo da constituição do campo, que embora localizada, também se considera indiciária.

Em diálogo viável com a teoria bourdieusiana, observa-se que as regularidades não significam obediência às regras. As “regularidades – e não regras explícitas – que moldam o *habitus* dos sujeitos, na medida em que são incorporadas e resultam em disposições que, por sua vez, traduzem um sentido e domínio prático daquele jogo e de seu funcionamento” (AGUIAR, 2017, p. 232).

Portanto, observar as práticas e as estratégias dos agentes, contribui para apreciar “as recorrências nas formas de ação” (SEIDL, 2017, p. 309), os princípios de inclusão e de exclusão que estão implícitos (BOURDIEU; WACQUANT, 2008).

As primeiras incursões para a feitura da presente seção, apontaram para a ausência de cursos *stricto sensu* em EF no Pará. Em mesa intitulada “Diagnóstico da

pesquisa e pós-graduação em EF, esporte e lazer no Norte do Brasil”, Silva (2021), coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH/UFPA, apresenta esse programa em nível de mestrado, implementado em 2019. Destaca que o programa é híbrido, atendendo a fisioterapia e a EF (cada linha de pesquisa assiste uma dessas áreas) em uma proposta do movimento humano. Dentre os itens tratados, Silva (2021) ressalta o desequilíbrio quantitativo entre áreas/subáreas da área 21 por regiões, sendo a região norte a que apresenta o menor número de programas ativos.

Ao apresentar os objetivos que compõem o PPGCMH/UFPA, Silva (2021) relata a observação da saída de professores da região norte para realizar suas pós-graduações *stricto sensu* em outras regiões ou em outras áreas no estado – nesse caso, analisa que em atendimento aos programas, não necessariamente as questões das subáreas eram assistidas pelas temáticas eleitas (SILVA, 2021) –, assim como destaca “as assimetrias regionais da Área 21 da Capes” (SILVA, 2021, 1:43’13” – 1:43’23”) – pontos estes que, segundo ele, pautaram a justificativa à proposta do curso. Logo, a implementação do PPGCMH/UFPA busca, segundo Silva (2021), minimizar as problemáticas apontadas.

Observa-se, assim, que o programa é recente e está em nível de mestrado (logo, não é assistido pelos critérios de inclusão dessa seção), atende a duas áreas (fisioterapia e EF) e as vincula à proposta do movimento humano.

Conforme se compreende nos destaques realizados por Silva (2021), a proposta do programa não consegue abrigar outras subáreas como a sociocultural e a pedagógica (e suas linhas afins), embora estas também integrem a EF. Nesse sentido, diante da proposta desse programa que se articula à saúde, quanto ao desempenho e à reabilitação, aquelas demandas permanecem reprimidas.

Para atender a outras subáreas da EF com a criação de novos programas *stricto sensu*, já que o PPGCMH/UFPA tem sua proposta definida, Silva (2021) destaca alguns pontos, dentre os quais, citam-se: as propostas não devem deixar possibilidade de serem abrigadas por programa já existente na instituição, que consiga assistir alguma área; os docentes doutores devem ter aderência à proposta do novo programa, para evitar seus credenciamentos aos programas já em curso. Enfim, mostrar/sustentar a singularidade da proposta de novo programa na instituição (SILVA, 2021).

Para os professores de EF, diante do quadro atual da pós-graduação *stricto sensu* no Pará, que agora são assistidos por um programa que apresenta uma linha específica na área, podem realizá-lo, embora o programa atenda em nível de mestrado, no momento, e em linha “esporte, atividade física e saúde”, cuja descrição é “investigar os efeitos agudos e/ou crônicos da atividade física, do exercício físico e do esporte com desfechos relacionados à saúde ou ao desempenho em diferentes populações”²⁴⁴.

Mas, outras condições se mantêm a esses professores, como realizar suas pós-graduações *stricto sensu* em EF ou em outro programa fora do Pará, ou permanecer no estado, vinculando suas pesquisas a programas, por ora diferentes da EF.

Observou-se que dos vinte e nove (29) professores de EF da UFPA (Belém e Castanhal), quatro (4) realizaram seus doutoramentos no estado, em diferentes cursos, e dos noventa e seis (96) da UEPA, cinco (5) professores seguiram o mesmo percurso. Quer dizer, esse quantitativo de professores recorreu à estratégia de prosseguir sua formação *stricto sensu* no estado. Mas, por que esses agentes da EF cumpriram determinados cursos e não outros?²⁴⁵

Observou-se que todos os nove (09) docentes realizaram sua formação inicial em EF na UEPA, que está vinculada ao CCBS, mas isso não assegurou que suas teses fossem desenvolvidas, na sua totalidade, nas áreas biológicas e da saúde.

Identificou-se, ademais, que todos realizaram seu doutoramento na UFPA, porém isso não garantiu o desenvolvimento das teses na área da educação (nem em mesma linha de pesquisa), tendo em vista que na UFPA, o curso de EF está articulado ao ICED.

Assim é que Sales (2016) realiza seu doutoramento no PPGSA/UFPA; Campos (2017), no PPGNBC/UFPA; Costa (2017) e Pinheiro (2017), no PPGED/UFPA na linha “educação, cultura e sociedade”, sendo estes docentes vinculados profissionalmente aos cursos de EF da UFPA. Quanto aos professores de EF ligados à UEPA, Lima (2014), Rocque (2014) e Sousa (2020) desenvolveram suas teses no PPGDT/UFPA

²⁴⁴ Disponível em: <https://ppgcmh.ufpa.br/o-programa/%C3%A1rea-de-concentra%C3%A7%C3%A3o-e-linhas-de-pesquisa> Acesso em: mar. 2022.

²⁴⁵ No mapeamento que o presente relatório de pesquisa realizou, em observância aos critérios de inclusão, verificou-se que mesmo professores de EF que saíram do estado para cumprir seus cursos de doutoramento, nem todos se mantiveram na EF, dirigindo-se para outros cursos/programas.

na linha (pressuposta) “patologia das doenças tropicais”; Monte (2015) e Fonseca (2017), no PPGED/UFGA na linha “políticas públicas educacionais”.

Nos cursos de doutoramento realizados, os agentes acionaram diferentes temáticas e objetos, observando os programas, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e as linhagens de estudo de orientadores – inclusive alguns textos assinalam gratidão a seus orientadores pela temática²⁴⁶, reiterando análise de que as escolhas, nesse caso, em relação à temática e ao objeto, estão em parte vinculadas às redes de relações socioacadêmicas, as quais contribuem para refletir as ações dos agentes, enquanto principais divulgadores de determinadas temáticas, como compreendido em M. R. Brasil (2018) amparado em Elias e Bourdieu.

Segundo M. R. Brasil (2018):

E se tratando do campo acadêmico-científico a interdependência, queira o agente ou não, envolve todas as ordens “ora amigos, aliados e parceiros, ora rivais e inimigos” (BOURDIEU, 2014, p. 23). Essa ordem, passa então, aos princípios distintos de concorrência entre os agentes de uma mesma posição no campo. E no caso de agentes em posições desiguais, segundo Bourdieu (2014) a interdependência ocorre conforme o interesse daquele de detêm o maior capital e se encontra em uma posição superior (BRASIL, M. R., 2018, p. 176).

Quanto às temáticas e/ou objetos (ditos ou pressupostos), foram mapeados: a experiência pedagógica, no recorte de gênero e de raça (SALES, 2016); as experiências de lutas, nos esportes de combate, especialmente, no judô, portanto, em prática corporal específica (CAMPOS, 2017); o trabalho e a formação docente em EF na EJA (COSTA, 2017); o Instituto Orfanológico do Outeiro e suas ações de assistência, proteção e educação (PINHEIRO, 2017); o desenvolvimento motor, no recorte da exposição das crianças ribeirinhas ao mercúrio (LIMA, 2014); a qualidade de vida na relação com a atividade física e o exercício, no recorte da hanseníase (ROCQUE, 2014); a carreira docente nas Universidades Federais (MONTE, 2015); o trabalho docente superior na relação com o tempo livre (FONSECA, 2017); a qualidade de vida na relação com a atividade física, no recorte da doença de Chagas (SOUSA, 2020).

Identificou-se, assim, que algumas temáticas e objetos podem ser considerados mais familiares à EF – sendo por vezes, explícito o assinalamento do

²⁴⁶ Como: Rocque (2014) que denota a sua orientadora, de forma grata, a responsabilidade por despertá-la o amor aos estudos da hanseníase; Monte (2015, p. 05) que agradece à orientadora, a qual “lançou a proposta de objeto de pesquisa para o desenvolvimento deste curso”.

campo ou de alguma categoria que o sinaliza – e outros a atravessam, não estando circunscritos apenas à EF. Isso coaduna com a análise já realizada de que, nas especificidades do campo, há demandas com as quais a EF necessita se ocupar e outras que pode contribuir. Ainda que apresente particularidades, o campo da EF não está apartado do mundo social global e de seu movimento – que o influencia e o vincula –, bem como este, pelo campo da EF, é mediado.

Outra observação, diz respeito aos encontros entre diferentes campos, realizados pelas práticas de produção/produto. Para desenvolver as temáticas e os objetos e estabelecer diálogo entre estas e o programa, a área de concentração, a linha de pesquisa e a linhagem de estudos, cada fonte tese acionou diferentes categorias, conceitos, teorias, metodologias, campos, promovendo um diálogo específico e possível.

O texto de Sales (2016), que tratou a experiência pedagógica no recorte de gênero e de raça, fez relacionar a perspectiva da experiência de uma expressão do campo das letras, com a interseccionalidade de expoente do campo do direito.

Em seu texto, Campos (2017) que tratou a experiência de lutas, dos esportes de combate, especialmente no judô (prática corporal específica), pressupõe, pelos recortes textuais, a mobilização e o diálogo, principalmente, entre os campos da psicologia, da fisiologia, do esporte.

A prática de produção/produto de Costa (2017) tratou o trabalho e a formação docente em EF na EJA. Pautou-se em bases teórico-metodológicas críticas e, em suas categorias basilares, acionou teóricos que se vinculam aos campos da educação, da sociologia, da filosofia, da EF.

Em seu texto, Pinheiro (2017) investigou as ações de assistência, de proteção e de educação do Instituto Orfanológico do Outeiro, expressando referencial teórico metodológico, no qual se encontravam expoentes dos campos da filosofia, das ciências sociais e, a interface denotada pelo texto, ao campo da história da educação.

A prática de produção/produto de Lima (2014), que pressupõe objeto no desenvolvimento motor no recorte da exposição das crianças ribeirinhas ao mercúrio, acionou, na revisão da literatura, referências vinculadas aos campos da biologia, da psicologia, da medicina, da EF (que se afinam a esses campos).

Para “Avaliar a qualidade de vida de pacientes acometidos pela hanseníase [...] e, investigar a influência da atividade física na qualidade de vida de pacientes com dor neuropática hanseníca” (ROCQUE, 2014, p. 17), o texto de Rocque (2014),

especialmente nas referências sobre qualidade de vida e atividade física e exercício, mobilizou teóricos articulados, preponderantemente, aos campos da medicina, da saúde, da EF (que se associam às discussões desses campos).

Para analisar a carreira docente nas universidades federais, o texto de Monte (2015) se pautou (nos caminhos metodológicos) no materialismo histórico e dialético e, nas categorias basilares, inscreveu teóricos vinculados, especialmente, aos campos da filosofia e da sociologia.

O texto de Fonseca (2017), que analisou o trabalho docente superior na relação com o tempo livre, diz partir do materialismo histórico e dialético, tomando em suas referências conceituais, categorias e teóricos que têm relação com os campos da educação, da EF, da filosofia, da sociologia, da geografia, da psicologia.

Quanto à prática de produção/produto de Sousa (2020), que pressupõe o trato da qualidade de vida na relação com a atividade física no recorte da doença de Chagas, minimamente permitiu o encontro textual entre os campos da medicina, da psicologia, da biologia, da saúde, da EF.

Ainda que as práticas de produção/produto tenham observado as normas dos programas, das áreas de concentração, das linhas de pesquisa, de linhagens de estudos e que, para tal, os agentes que as desenvolveram tenham “saído” do campo da EF, compreende-se que essa situação se deu em certa medida. Esses agentes são da EF, têm convivência, vínculo formativo e profissional com este campo. Também algumas temáticas e objetos, como observado, podem ser consideradas familiares ao campo. Por vezes, o assinalamento do campo fora explícito ou o próprio acionamento de alguma categoria que o indique.

Assim é que no texto de Sales (2016), que pressupõe objeto experiência pedagógica no recorte de gênero e de raça, faz destaque de sua experiência pedagógica como professora de EF da educação básica. Da experiência pedagógica na EF, o texto de Sales (2016) resgata a percepção que tem da presença do modelo de aptidão física nas aulas de EF na escola, questionando-o, em especial, por contribuir à separação de meninos e de meninas no momento áulico com essa disciplina. Pressiona esse modelo em mais esse elemento de limite, diante das questões de gênero, pois recobra com estudo da EF, a circunscrição do modelo da aptidão física aos aspectos biológicos como justificadores dessa segregação.

A prática de produção/produto de Campos (2017) analisa as experiências de lutas, nos esportes de combate, especialmente no judô, ou em outras palavras,

apresenta uma prática corporal específica, afinando-a ao diálogo com referenciais como: aptidão esportiva, exercício, atividade física – em suas relações com o desempenho, a treinabilidade, os aspectos morfológicos e funcionais.

O texto de Costa (2017) versa sobre trabalho e formação docente em EF na EJA – assinalando, portanto, o campo. Marca-se em sua experiência concreta, como professora de EF, assume a cultura corporal como posição epistêmica do campo da EF e defende a formação na licenciatura de caráter ampliado para o campo. Desse modo, o texto se opõe às fragmentações no campo da EF, na formação, na intervenção e na relação com o corpo de conteúdos e produção do conhecimento.

No texto de Pinheiro (2017), a EF é acionada no momento histórico do Instituto Orfanológico do Outeiro, no qual ela ainda se configurava como atividade cuja função estava na formação de sujeitos sadios e disciplinados, contributiva à “força de trabalho a ser explorada pelo capital” (PINHEIRO, 2017, p. 145).

A prática de produção/produto de Lima (2014) pressupõe objeto no desenvolvimento motor (no recorte da exposição das crianças ribeirinhas ao mercúrio) que atravessa diferentes campos, incluindo-se a EF (este é um dos objetos que alguns estudiosos da EF investem análises)²⁴⁷.

O texto de Rocque (2014) pressupõe objeto qualidade de vida na relação com a atividade física e o exercício (no recorte da hanseníase), desdobrando-se nestes, o diálogo com a aptidão física relacionada à saúde, alongamento e flexibilidade. Como visto, alguns estudiosos da EF criticam o paradigma da aptidão física, em especial por se pautar em parâmetros biologizantes/funcionalistas que privilegiam os aspectos tecnicista e instrumental (CASTELLANI FILHO, 1999).

A carreira docente nas universidades federais é objeto do texto de Monte (2015). A EF é registrada brevemente em uma passagem textual, contribuindo para a análise (na sua especificidade do trabalho docente superior) de um dos pontos que pautam a carreira docente: a precarização da estrutura para desenvolvimento das atividades docentes. O exemplo acionado parte da apreciação de um agente da EF, que tem convivência formativa, interventiva, envolvimento nas lutas políticas do campo. Esse exemplo, então, coloca-se em relação ao objeto, singularizando-o em uma realidade que pode ser observada também na especificidade do trabalho docente superior na EF e que não passa despercebida para o agente.

²⁴⁷ Como Manoel (2014) e Tani (2008).

O texto de Fonseca (2017) pressupõe objeto trabalho docente superior na relação com o tempo livre. Viu-se que a discussão do lazer/tempo livre foi analisada por teóricos da EF²⁴⁸ (e de outros campos) que contribuíram para questionar a aparente “segurança e consagração” de estudos (sobre as categorias mencionadas) de outros campos que são utilizados na EF, sobre essas categorias. Pensá-las por dentro da EF e de suas singularidades, colaborou à atualização de seus debates no campo e a inquirir determinadas análises de outros campos sobre elas. Assim, a EF se apresentou ao diálogo, e a ideia de consumo rigoroso de fundamentações teórico-analíticas de outros campos foi perturbada.

Por fim, a prática de produção/produto de Sousa (2020) pressupôs objeto na qualidade de vida na relação com a atividade física (no recorte da doença de Chagas), constituindo-se esta em uma categoria familiar à EF e que ativa determinada compreensão de EF. Conforme compreendido em Velozo (2019), a atividade física traduz um caráter biologizante à EF.

Retoma-se que, embora os textos tenham implementado observância às exigências externas e, em certa medida, precisaram “sair” do campo da EF, a fim de as atender, identificou-se que ora ou outra, com diferentes gradações e maneiras, o campo da EF se apresentou.

Analisou-se que os agentes da EF destacaram algum referencial familiar ao campo (que traduz determinada expressão de EF) e/ou mobilizaram alguma compreensão de campo na pertinência dialógica com os objetos. Sendo assim, os agentes não demonstraram ter se apartado total e completamente do campo na feitura de suas práticas de produção/produto.

No registro destacado, reflete-se que o campo passa a estabelecer diálogo com os objetos e, em alguma medida, contribui para as análises textuais. Nesse processo, em maior ou menor grau e de determinadas maneiras, o campo da EF acaba se relacionando com os diversos campos acionados em cada texto.

Nas inter-relações que estabeleceu, inclusive com os diferentes programas/área de concentração/linhas de pesquisa, considera-se que o campo da EF não parece ter demonstrado preocupação, necessariamente com o estatuto de ciência e/ou de afinidade tributado aos campos acionados, ou ainda se estava sendo

²⁴⁸ Como Mascarenhas (2005) e Peixoto (2006).

mobilizado em programas da saúde, da educação, entre outros, senão – nesse movimento – no interesse com o diálogo textual particular.

Para colaborar com a discussão, acionam-se as reflexões de Bungenstab (2020), o qual analisa a atividade epistemológica da EF no século XXI, destacando que:

Parto da hipótese de que o atual debate não mais se preocupa em discutir, no âmbito estrutural, as diferentes concepções de ciência e de verdade; ao contrário, se direciona na tentativa de compreender, analisar e refletir quais são os limites e possibilidades que os mais diversos autores trazem para a EF.

Nesse sentido, interessa menos saber quais são as filiações teóricas dos diversos autores e mais em diagnosticar quais limites e possibilidades de suas teorias diante do conhecimento produzido pela EF (BUNGENSTAB, 2020, p. 04).

O autor continua:

[...] a contribuição de diversos autores sem enquadrá-los em uma perspectiva específica. Tal fato é importante, sobretudo, porque aguça os pesquisadores a desenvolverem suas autonomias intelectuais e entenderem que há limites e possibilidades em diversas teorias/autores. Além do mais, a análise da produção científica, quando realizada epistemologicamente faz a EF olhar para si [...] (BUNGENSTAB, 2020, p. 12).

Se se relacionar com campos considerados ou não ciência e/ou afins, ou mesmo se a mobilização da EF se der em campos da saúde, da educação ou outros, ou ainda se, como diz Bungenstab (2020), a EF se relaciona com diversas teorias/autores, aparenta um relativismo do campo, registra-se que os comportamentos identificados apresentaram regularidade, ou seja, de qualquer lugar que tenha falado, do modo como foi mobilizada, a EF assim procedeu.

Logo, analisa-se que o processo descrito não mostra um “vale tudo”. Demonstra a recuperação analítica da abertura dialógica, do alcance relacional do campo, resgatando, ademais, a interpretação de que seus limites não se encontram totalmente controlados de uma vez e para sempre.

Recobra-se a ancestralidade de um campo (tributado como da prática) que sem linhagem acadêmica já se expressava em suas dimensões. Com sua institucionalização, é implicado pela cultura racional científica disciplinar que classifica e fragmenta os campos, exigindo-lhes determinados comportamentos e relações. Na EF, estas se deram, inicialmente, com os campos médico e militar, porém o campo avançou em seus diálogos, instrumentalizou-se, relacionou-se com outros campos,

atualizando as relações anteriores. Em outras palavras, a disposição às relações, ora ou outra, de determinada maneira e grau, emergencia.

Outra análise que se faz é que os referenciais familiares ao campo e/ou compreensões de EF mobilizados nas práticas de produção/produto, trazem desdobramentos às categorias formação, intervenção e conhecimento, ou seja, estas também se inscrevem nas expressões e/ou compreensões de EF, configurando-se em frentes que constituem o campo (VENTURA, 2011; CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2020).

Assim é que a aptidão física, mobilizada e questionada no texto de Sales (2016), permitiu interpretar uma compreensão pragmática e, predominantemente, naturalizada de campo, no privilégio aos aspectos biológicos e tecnicistas, pouco dialogando com outras dimensões que constituem a EF.

O texto de Campos (2017) destacou da EF as experiências de lutas, dos esportes de combate, do judô (prática corporal específica), afinando-as a categorias referenciais como aptidão esportiva, exercício, atividade física, em sua relação com o desempenho, a treinabilidade, os aspectos morfofuncionais. Privilegiou, assim, prática corporal específica na relação e para seu aproveitamento por determinadas subáreas da EF. Analisou-se que esse processo contribui à fragmentação e à heteronomia da EF.

O texto de Pinheiro (2017) resgata uma EF no período histórico de uma instituição, na qual era considerada como atividade para a formação de um corpo saudável, forte e disciplinado, a fim de ser utilizado como força de trabalho a ser explorada. Desse modo, apresenta uma compreensão de EF aplicada e heterônoma, em que as pressões externas incidem diretamente no campo.

O desenvolvimento motor, objeto pressuposto do texto de Lima (2014), toma o movimento humano como central (TANI, 2008). Foi possível interpretar (junto aos recortes textuais e às análises dos teóricos da EF) que esse modelo de objeto contribui à compreensão de uma EF descritiva, aplicada e naturalizada.

A prática de produção/produto de Rocque (2014) traz o objeto (pressuposto) qualidade de vida na relação com a atividade física e o exercício, os quais dialogam com a aptidão física relacionada à saúde, alongamento e flexibilidade. O texto destaca a responsabilidade e a qualificação dos profissionais da EF na prescrição e no acompanhamento com a atividade física para atuarem nessa área da saúde.

Interpretou-se que se delineia uma compreensão diagnóstica, prescritiva, aplicativa/efeito, naturalizada de EF.

O texto de Sousa (2020) pressupõe objeto qualidade de vida na relação com a atividade física, sugerindo, conclusivamente, alternativa terapêutica da prática de atividade física regular. O conceito de atividade física tem se afinado às áreas biológicas e exatas (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010; VELOZO, 2019). Assim, compreendeu-se um modelo diagnóstico-descritivo, prescritivo, de tratamento, aplicativo, mensurável de EF.

O texto de Monte (2015) não destaca referencial familiar à EF, registrando-a somente em breve exemplo que contribui à análise da precarização da estrutura para desenvolvimento das atividades docentes na universidade – um dos pontos que pautam a carreira docente superior. Mas, nesse movimento, a EF se coloca em relação ao objeto, singularizando-o em uma realidade que pode ser apreciada também na especificidade do trabalho docente na EF e que não passa despercebida para o agente da EF – o qual possui convivência formativa e interventiva e mostra envolvimento político nas lutas do campo. O texto de Monte (2015) colabora para traduzir a compreensão de uma EF crítico-política.

O trabalho docente superior na relação com o tempo livre é objeto pressuposto do texto de Fonseca (2017). A discussão do lazer/tempo livre realizada por dentro do campo da EF e de suas singularidades, permitiu inquirir estudos de outros campos (sobre esta categoria que atravessa a EF) que se constituem em leituras na EF, assim como contribuiu para atualizar o debate no campo. Foi possível apreciar uma compreensão, em certa medida, emancipada desta categoria e da própria EF.

A cultura corporal, familiar à EF, foi assumida (política e epistemologicamente) pelo texto de Costa (2017), que defendeu uma formação na licenciatura de caráter ampliado, opondo-se às fragmentações na EF, na formação, na intervenção e na relação com o corpo de conteúdos e produção do conhecimento, seja por vias legislativas, seja pela ação de agentes da EF afins às separações no campo. Apreciou-se, então, uma compreensão de EF como campo pedagógico, pautado na formação na licenciatura de caráter ampliado que trata os conhecimentos da cultura corporal.

Conforme se compreendeu em Almeida, Montagner e Gutierrez (2009), que analisam a inserção da regulamentação da profissão na EF dez anos depois, há paradigmas apontados como relacionados a grupos de agentes da EF que vêm

primando pela fragmentação do campo, como é o caso do sistema CONFEF/CREF. Segundo os autores:

Os defensores⁴ da regulamentação e do Conselho salientam a importância da especialização do saber e a busca contínua de conteúdos exclusivos para a área. Desta forma, o profissional de Educação Física se constituiria no titular da atividade física, [...] (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p. 280).

Os autores continuam:

Nozaki e Faria Junior (2004) apontam que a regulamentação da profissão traduz uma ideia privatista de Educação Física, por apoiar o crescimento de cursos em Faculdades privadas e bacharelados; argumentam ainda que o bacharelado sintetiza a ideia, da década de 1970, de valorização da atividade física frente a uma concepção de educação transformadora (FARIA JUNIOR, 1993). Nesta óptica, o CONFEF surge como forma de adaptação da E.F. à sociedade capitalista (SILVA; LANDIM, 2003). Outras colocações dos grupos que se posicionam contrariamente à regulamentação da profissão, como o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR), em 2007, que aponta para questões que incidem particularmente sobre o Sistema CONFEF/CREF, como a falta de esclarecimento de seus objetivos; a tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores da Educação Física; resoluções da profissão constituídas em reuniões restritas, tais como o código de ética, chapa, estatuto, estágio extracurricular e, por último, a definição do paradigma da Educação Física como aptidão física (ALMEIDA; MONTAGNER; GUTIERREZ, 2009, p. 281-282).

O sistema CONFEF/CREF é a entidade profissional do campo da EF. Observou-se que este mantém as estruturas, no apoio à divisão da formação em EF, assegurada nas DCNEF/2018. Neste processo, a própria intervenção é segregada, tornando-se a escola o ambiente de intervenção do licenciado, e os demais espaços de intervenção atribuídos ao bacharel. Com a divisão da formação, assegura-se o conhecimento “competente” (e as relações intercampo) para atender às especialidades formativas – fragmentam-se o conhecimento e as relações no campo. Produzem-se “educações físicas” duais que se mostram pertinentes para assegurar a existência do sistema CONFEF/CREF, a tal ponto que não podem coincidir. Logo, ainda que o sistema CONFEF/CREF esteja vinculado ao âmbito da intervenção, suas práticas demonstram implicações à formação e ao conhecimento na EF.

Considera-se, ainda, que as categorias apontadas como relacionais ao grupo de agentes sistema CONFEF/CREF, acaba reduzindo a própria compreensão de EF à atividade física, à aptidão física.

O texto de Costa (2017) traz análises das consequências da regulamentação da profissão e dos reordenamentos legais que fragmentam o campo da EF. Assume,

assim, a cultura corporal como proposta de conhecimento à EF e a formação na licenciatura de caráter ampliado, para a intervenção nos diversos espaços educativos de necessidade da EF.

A proposta de EF assumida em texto de Costa (2017) é defendida por agentes da EF que se empenham por um campo unificado, ampliado nas frentes formativa, interventiva e do conhecimento, sendo a cultura corporal – na qual dialogam as diversas dimensões que constituem a EF (TAFFAREL, 2012) – inscrita como contributiva.

Desse modo, compreende-se que as categorias acionadas nas práticas de produção/produto analisadas contribuem não simplesmente para mostrar determinada compreensão/expressão de EF e com ela sentidos de formação, intervenção e conhecimento. Os grupos categoriais/referenciais ativados nos textos não se encerram em si, mas colaboram para expressar afinidade com determinado projeto de EF (fragmentado x ampliado) e, na sua emergência, com projetos de formação, de intervenção, de relações com os objetos, de diálogo com os diversos campos, de produzir conhecimento na EF.

Outro registro a ser feito é que os referenciais categoriais e/ou compreensões de EF acionados nas práticas de produção/produto conseguiram, em certa medida, estabelecer diálogos específicos com os programas, com as linhas de pesquisa, com as áreas de concentração, com os estudos e interesses de pesquisa dos orientadores – nem que tenham sido problematizados, como foi o caso do texto de Sales (2016) que em programa de sociologia e antropologia ativou e questionou a concepção de aptidão física por contribuir à separação de meninos e de meninas nas aulas de EF na escola, tendo em vista se constituir em premissas preponderantemente biológicas.

Analisa-se que o acionamento dos referenciais categoriais e/ou compreensões de EF produzidas nas fontes teses pode sugerir, em algum grau, a relação entre suas mobilizações e as discussões possibilitadas pelos programas, pelas linhas de pesquisa, pelas áreas de concentração, pelos estudos e pesquisas dos orientadores, aos quais os textos se vincularam.

Ainda que não se tenham elementos suficientes para afirmar tal situação – na consideração dos limites do presente relatório de pesquisa –, reflete-se que a análise feita não pode ser, total e completamente, desatentada. Para contribuir com o debate, observa-se o que Castellani Filho (1999) expõe em sua tese doutoral:

Pois foi em busca de elementos que me possibilitassem *ler a realidade por dentro* — já que lê-la por fora, na expressão do poeta, "*é fácil e vão*" — que acabei aportando no Programa de Pós-Graduação já mencionado. [...] Lá estavam profissionais qualificados a concorrer para que eu pudesse apropriar-me de um referencial teórico que, mais do que viabilizar-me uma determinada compreensão da realidade social, chamasse-me a atenção para a necessidade, inadiável, de nela interferir. Não por acaso, também, deixei de buscar os *mestrados* em Educação Física existentes pois, não muito diferentemente dos que hoje existem, salvo honrosas exceções, incorriam em postulados respaldados em parâmetros biologizantes que, a partir do *eixo paradigmático da aptidão física*, reduziam o estudo das práticas sociais *Educação Física e Esporte* ao seu sentido restrito, incorrendo em abordagens funcionalistas de índole tecnicista, instrumental e utilitária (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 14).

Na passagem, o teórico da EF busca por um programa, discussões, referenciais científicos solidários para o interesse de pesquisa manifesto. Compreende não poder ser assistido por alguns programas *stricto sensu* em EF que se afinam a determinado referencial tradutor de certa expressão de EF.

Desse modo, a relação entre a mobilização de referenciais e/ou compreensão de EF e as discussões possibilitadas por determinado programa, linha de pesquisa, área de concentração, estudos e pesquisas de orientadores, não pode ser vista como elemento menor, à medida que pode ser interpretada como marcadora de presença/inscrição do campo e de projeto de EF ao diálogo intercampo.

Uma inferência a ser feita, que sinaliza reflexão, está na possibilidade relacional entre a mobilização dos referenciais categoriais e/ou compreensões de EF acionados nas fontes teses e os percursos currículo formativos dos agentes. Em alguma medida, esses percursos podem contribuir para apreciações e disposições, pois se constituem em convivência, em formação de redes de relações socioacadêmicas. Porém, não se configuram como determinantes. Veja o texto de Sales (2016) que questionou o referencial da aptidão física, embora o agente tenha contatado com modelo curricular formativo articulado à aptidão física e desportista, como compreendido em Treptow (2008).

De todo modo, esses referenciais categoriais estão no campo e se apresentaram nas práticas de produção/produto, e/ou alguma compreensão de EF foi mobilizada na pertinência dialógica com as temáticas e os objetos — elementos estes que contribuíram, em alguma medida, à discussão estabelecida.

Mesmo em observância às exigências externas que demandou a “saída” dos agentes do campo da EF, este movimento se deu em certa medida. Os agentes — que têm convivência, vínculo formativo e profissional na EF — assinalaram o campo,

apresentaram alguma categoria familiar à EF, mobilizaram determinada compreensão de EF. Assim, o campo passa a estabelecer diálogo com as temáticas/objetos e a se relacionar com os diferentes campos acionados nas fontes teses.

Nas inter-relações que constituiu, a EF não demonstrou preocupação com o tributo de ciência e/ou de afinidade dos campos, ou se estava sendo mobilizada em programas, área de concentração ou linhas de pesquisa circunscritas à educação, à saúde, ou outros. Considera-se esta a recuperação analítica de abertura, de alcance dialógico, de disposição às relações que o campo apresenta, mas que é um processo implicado pela cultura da fragmentação que busca apontar e controlar os limites e as relações dos campos.

O presente relatório de pesquisa observou junto aos teóricos da EF e de outros campos que contribuem com a discussão epistemológica da EF, as problemáticas do campo, como: a presença da característica multidisciplinar, na qual as diversas subáreas pouco dialogam entre si (BRACHT, 2017); o caráter mosaico do campo (LOVISOLO, 1995); o colonialismo epistemológico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b).

Para o colonialismo epistemológico especialmente, a EF adota, de maneira primaz, algumas teorias, ciências, matrizes disciplinares, tidas como básicas para suas aplicações referenciais no campo da prática, a fim de que esta seja iluminada, orientada. Aquelas, assim, são consideradas pontos de partida e de chegada, e esta, mera travessia, confirmando àquelas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010b).

O processo do colonialismo, portanto, converge para conferir à EF uma espécie de **cultura da dependência**²⁴⁹ em relação a outros campos. Essa condição contribui não apenas para estacionar as múltiplas “educações físicas” (REZER, 2009) nelas mesmas e, assim, manter a cultura da fragmentação e a complexidade da fragilidade, como também denota sujeição, subordinação do campo, o qual age a partir do que é ditado, determinado pela exterioridade. Mas, será que é possível apenas existir assim: estacionada e dependente?

Com os teóricos da EF ou com os que discutem sobre o campo, foram observados, ainda, os avanços e o avistamento de possibilidades do campo, como: terceiro campo/teoria da prática, ciência da prática ou da ação/práxis, arte da mediação, ou seja, o *estar-sendo* da EF não se encerrou nas problemáticas.

²⁴⁹ Grifo nosso.

As análises realizadas pelo presente relatório de pesquisa apresentaram que a EF não findava na complexidade da fragilidade, mas expressava, também, a complexidade do diálogo, balizada nas possibilidades e nas potencialidades do campo.

De maneira geral, as possibilidades consideram a abertura, o alcance, a dinâmica relacional do campo, por ele já disponibilizada. As potencialidades reconhecem os referenciais do campo, nos quais se inscreve a prática – que se encontra nos fenômenos familiares à EF, estando na intervenção e nas matrizes referenciais, nos pilares da EF. Considerados estratégias de diálogo, estes referenciais colaboram à apresentação do campo aos diálogos e à compreensão da pertinência das inter-relações ativadas. E o próprio agente está nestes processos, apresentando condições e possibilidades para expressar o campo.

Na seção em tela, entre as estratégias acionadas pelos agentes da EF para estabelecer diálogo com outros campos e as regularidades produzidas nas inter-relações da EF – movimentos estes não necessariamente percebidos pelos agentes –, pode-se observar, de maneira geral, que: diferentes programas, área de concentração e linhas de pesquisa foram contatadas pelos agentes (ainda que todos os agentes tenham realizado suas formações iniciais em EF na UEPA que está vinculada ao CCBS, e que tenham feito seus doutoramentos na UFPA onde a EF está articulada ao ICED); diferentes temáticas/objetos foram mobilizadas (sendo algumas consideradas mais familiares à EF e outras a atravessam, não se circunscrevendo apenas ao campo); os textos promoveram encontro entre diversos campos (expressos por categorias basilares, conceitos, teorias, metodologias), realizando diálogos específicos e possíveis; as fontes teses assinalaram o campo, acionaram alguma categoria familiar à EF (que traduz determinada expressão de campo) e/ou mobilizaram alguma compreensão de EF na pertinência dialógica com as temáticas (não “saindo”, portanto, completamente do campo).

Com as categorias e/ou compreensões de EF mobilizadas, analisou-se que o campo da EF se inscreveu nos diálogos com os objetos, com os campos acionados em cada texto, com os programas/área de concentração/linhas de pesquisa e estudos/pesquisas dos orientadores e, em alguma medida, contribuiu às análises textuais. Neste movimento, não parece ter havido, necessariamente, uma preocupação da EF com o estatuto de ciência e/ou de afinidade tributado a

determinado campo, ou se estava sendo acionada em programa da saúde, da educação, ou outro.

Apreciou-se, ainda, que os referenciais categoriais e/ou compreensões de EF não se encerram em si, mas apresentam implicações epistemológicas e políticas ao campo. Quer dizer, colaboram para expressar afinidade com determinado projeto de EF, de formação, de intervenção, com certa maneira relacional com os objetos e com os diferentes campos para conhecer e produzir conhecimento na EF. Neste sentido, as categorias formação, intervenção e conhecimento se inscrevem nas expressões e/ou compreensões de EF mobilizadas.

Interpretou-se, ademais, que, em alguma medida, pode haver relação entre a mobilização de referenciais categoriais e/ou compreensões de EF e as discussões possibilitadas pelos programas, áreas de concentração, linhas de pesquisa, estudos e pesquisas dos orientadores. Logo, esta relação não deve ser completamente desconsiderada, à medida que pode se configurar como marcadora da presença/inscrição do campo e de projeto de EF nos diálogos.

E nos processos destacados e analisados, encontram-se os agentes. Estes têm convivências formativas com determinados referenciais categoriais e/ou compreensões de EF, podendo manifestar afinidade ou buscando subvertê-los; constituem redes de relações socioacadêmicas. Enfim, os agentes apresentam condições e possibilidades para expressar o campo.

Com os elementos observados, analisa-se que o campo também se movimenta para além dos limites a ele ditados. Recupera-se o agente da EF, os referenciais categoriais (que se constituem em estratégias de diálogo, apresentam o campo às relações), o alcance, a abertura e a dinâmica dialógico-relacional do campo – elementos estes regulares nas práticas de produção/produto.

Não se negam as pressões externas, as problemáticas, os efeitos da cultura da fragmentação, da dependência, da complexidade da fragilidade, mas se mostra que a EF não estaciona aí. As aparentes “seguranças” destas pressões e dos limites que envidam à EF também são aturdidas pelo movimento potencial e de possibilidades do campo, inscrevendo-o em um processo de “poder mais” ou, em outras palavras, na complexidade do diálogo.

5 CONCLUSÃO

O presente relatório de pesquisa recupera a condição de colonialismo epistemológico atribuída às relações que o campo da EF estabelece. Na compreensão de que esta condição estaciona e fataliza a EF, o estudo procura dar visibilidade a outras relações, possíveis e potentes do campo, em observância a seu movimento.

O interesse em investigar o objeto “campo do conhecimento da EF” parte das primeiras inquietações da pesquisadora no trabalho com a docência em EF na educação básica. Da complexa tarefa de pensar o que, quando e por que ensinar para atender aos estudantes das diferentes séries e modalidades de ensino, sentiu-se a necessidade de buscar respostas na própria formação. Pretendeu-se, portanto, compreender inicialmente o que se configuraria como EF, sua identidade e constituição.

O propósito destacado permitiu o ingresso no mestrado PPGED/UEPA, a feitura e a defesa da dissertação, que buscava compreender a constituição do campo científico da EF a partir das práticas curriculares e de produção. Na dissertação, foi possível observar a presença de regularidades na EF, tais: a docência como identificadora do campo; os conhecimentos específicos das práticas corporais; a característica multidisciplinar na possibilidade dialógica com outros campos.

A partir das regularidades encontradas, em especial quanto à presença da característica multidisciplinar como possibilidade relacional, emergenciou-se a necessidade de analisar as relações que o campo da EF vem estabelecendo com outros campos, o que significou, também, observar as fronteiras.

Partiu-se para as referências teóricas em relação ao campo da EF. Neste percurso, Bracht (1999a) destacou a presença das ciências-mãe no fazer científico da EF, a secundarização e o caráter multidisciplinar (e não interdisciplinar) da EF com a falta de compartilhamento de uma problemática teórica comum e o desenvolvimento da produção do conhecimento em diferentes subáreas (BRACHT, 2017). Sánchez Gamboa (1994) apontou o problema do colonialismo epistemológico no campo acadêmico-profissional da EF. Lovisolo (1995) enfatizou o caráter mosaico, fragmentário, multidisciplinar da formação inicial e da pós-graduação em EF. Em Betti (1996) se apreciou a necessidade de superação das dualizações na EF, como conhecimento científico e prática social.

Contudo, no *estar-sendo* problemático, os teóricos também conseguiram avistar possibilidades para a EF (horizonte do *dever-ser*), como: terceiro campo/teoria da prática, ciência da prática ou da ação/práxis, arte da mediação. Foi possível observar, ainda, alguns avanços realizados pelo campo e seus agentes, assim como sua potência da imbricância (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021).

Os avanços e o avistamento de possibilidades emergenciam a olhar as práticas e a revisitar as relações da EF, na compreensão de que suas fronteiras não estão definidas de uma vez e para sempre e que a ideia de colonização não demonstra ser suficiente para encerrar as possibilidades da EF.

Desse modo, o presente relatório de pesquisa tomou como problema: que relações o campo do conhecimento da EF vem estabelecendo com outros campos? E apresentou como objetivo: analisar o movimento relacional do campo do conhecimento da EF para compreender sua constituição.

Das muitas práticas a serem observadas no campo, o presente estudo elegeu as práticas de produção/produto, tendo em vista o diálogo possível com o conceito de colonialismo epistemológico – frequente e forte no campo da EF. Portanto, estas práticas se configuram como um estado possível da constituição do campo do conhecimento da EF.

Nas práticas de produção/produto foram analisados os discursos escritos viáveis sobre formação, intervenção e conhecimento – como categorias emergentes, no sentido de que, no campo da EF, elas exprimem as tensões, as correlações de força entre diferentes posições relacionais, inscrevendo-se. Procurou-se analisar as categorias emergentes junto às categorias analíticas – campo, conhecimento, epistemologia, EF – para investigar as relações do campo e compreender sua constituição.

As práticas de produção/produto foram observadas no diálogo possível com o método praxiológico de Bourdieu, buscando compreendê-las, portanto, na relação dialética entre suas condições (as pressões externas) e possibilidades (respostas possíveis dos agentes do campo) de produção, pois na retomada de Bourdieu (2013), as práticas dos agentes são reguladas, mas não são, necessariamente, o produto de obediência às regras.

Sendo assim, o presente relatório de pesquisa partiu do estado do conhecimento, situando o leitor sobre estudos desenvolvidos quanto ao objeto “campo do conhecimento da EF”.

À medida que o interesse está na compreensão da constituição do campo do conhecimento da EF a partir da revisitação analítica de seu movimento relacional, emergenciou-se a necessidade de investigar primeiramente, suas intrarrelações e, nestas, as categorias emergentes em diálogo com as categorias analíticas, para, posteriormente, analisar suas inter-relações.

O mapeamento das intrarrelações da EF contabilizou sete (07) dissertações e um (01) periódico, produzindo um delineamento pontual do movimento da temática anunciada. Observou-se, então, junto às fontes:

- A ativação de diferentes objetos e temáticas, sendo algumas consideradas mais familiares ao campo, enquanto que outras o atravessam. Nas suas especificidades, o campo da EF mostra que há demandas que precisa se ocupar e outras que pode contribuir. Neste movimento, tensiona a cultura disciplinar que insiste em compartimentalizar temáticas e objetos em determinados campos.
- O desenvolvimento das dissertações em programas *stricto sensu* na EF alocados em diferentes centros, áreas de concentração e linhas de pesquisa, além do atendimento do artigo ao escopo do periódico mapeado.
- A estratégia teórico-conceitual e metodológica para relacionar e denotar diálogo entre temática eleita e espaço de publicação e divulgação das fontes. Esta estratégia permitiu a mobilização e o encontro possível entre diversos campos (expressos nas teorias, nos conceitos, nas metodologias e que apresentam lógicas e práticas de conhecer específicas) considerados ou não ciência e/ou afins, das ciências da saúde ou humanas e sociais – que se configuraram todos como recursos científicos importantes ao desenvolvimento dos textos. Este processo contribuiu para questionar premissa do colonialismo epistemológico, quanto à adoção e primazia de algumas ciências e teorias consideradas básicas para a formação do campo científico.
- As inquietações discursivo-textuais quanto às clássicas separações envidadas à EF, como: biológico e sociocultural, teoria e prática, corpo e mente – inclusive algumas dessas separações são expressas no conceito de colonialismo epistemológico.
- O acionamento de categorias na EF que identificaram, distinguiram e apresentaram o campo às relações e permitiram analisar a pertinência dos

acionamentos e encontros com outros campos para diálogo específico. Estas categorias foram consideradas, portanto, como estratégias dialógico-relacionais. Também se configuraram em estratégias de superação dos desassossegos sinalizados pelas fontes diante das clássicas polarizações. Assim, o campo da EF, considerado campo da prática, demonstrou que possui categorias e estas não se perderam. Apresentaram-se como referenciais de identificação e de distinção da EF, vindo a cumprir seus cursos no campo e nas relações que este estabelece com outros campos.

- A presença da categoria prática, expressa na intervenção em diferentes espaços educativos e inscrita nas matrizes referenciais, nos “pilares do edifício da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021). A prática, nas fontes observadas, constituiu-se em elemento de investimento acadêmico-científico com os objetos, foi relevante à temática específica tratada, expressou-se nas matrizes referenciais da EF, apresentando-se, assim, para estabelecer diálogo. Esta prática perturba, portanto, a ideia de ser apenas invadida e controlada, de estar total e completamente às escuras à espera de iluminação, de ser somente animada pela teoria. A prática demonstra estar ativa junto à teoria – são produções humanas – para o diálogo e relações.
- A aproximação possível do campo da EF de pesquisas consagradas por outras disciplinas. Neste movimento, o campo não demonstrou se desvirtuar de todos os elementos identificados e identificadores que permitiram sua apresentação a diálogos possíveis e a produzir estados viáveis de relações. Analisou-se que o campo da EF apresenta condições, lógicas e possibilidades de apreciação específicas em relação aos outros campos com os quais estabelece relações – os demais campos também apresentam condições específicas de apreciação e de produção. Portanto, as aproximações, os diálogos intercampo são os possíveis e geram um estado também viável de relações. Este processo tensiona, em certa medida, a premissa da confirmação, da atualização, da legitimação rigorosa de determinada teoria, conceito, método, deste ou daquele campo, e apresenta as aproximações e as produções possíveis.
- A presença dos agentes do campo. Nos ditos sobre colonialismo epistemológico, os agentes são suprimidos e/ou secundarizados. Contudo, expressaram-se do interior do campo da EF e a este, os agentes precisaram

responder. As formações, as práticas profissionais, os vínculos às redes de relações socioacadêmicas, os desassossegos, as estratégias utilizadas, as avaliações das chances de investimentos, as assunções epistêmicas, as vivências no campo e as aproximações possíveis de outros campos para estabelecer diálogo – demonstraram que embora não sejam completamente autônomos, os agentes e suas práticas não estão totalmente controlados e determinados pela exterioridade, passivos e executores de regras (NOGUEIRA, 2017). Com o campo e seus agentes foi possível observar, ainda, as categorias emergentes. Em suas convivências, apreciações e disposições no campo da EF, os agentes se mostraram “sensíveis” (BOURDIEU, 2008), em certa medida e de determinada maneira, às discussões destas categorias – nos limites de suas posições no campo –, expressando-as em suas práticas.

- O comparecimento das categorias emergentes (formação, intervenção e conhecimento). Neste processo, apreciou-se: a presença de diferentes identificações, as quais trazem no bojo embates formativos, interventivos, identitários no campo; a existência e os incômodos sobre visões de prática dicotomizada com a teoria, técnico-instrumental, pragmática; as problemáticas, assim como os questionamentos, quanto à reiterada segregação clássica no campo (ciências biológicas x ciências humanas e sociais) e, desta, em classificações e visões limitadas de EF (que se perenizam no campo, mas são problematizadas). Como efeitos, pode-se interpretar: os sentidos prejudicados de categorias (técnica, por exemplo); as diferentes considerações e percepções inter-relacionais da EF – no alcance qualitativo destas apreciações e do próprio campo –; a dificuldade de reconhecimento do agente com o campo; o prejuízo à observação de arbitrariedades envidadas à EF; as obstaculizações para o agente conseguir apreciar ampla, relacional e profundamente as crises.

Analisou-se que as problemáticas observadas pelos teóricos da EF convergem para denotar a esta uma complexidade – que se manifesta na pluralidade, na multiplicidade de educações físicas (REZER, 2009) que produzem suas múltiplas práticas (as quais coexistem no mesmo campo, mas apresentam certo prejuízo dialógico) – balizada em uma cultura da fragmentação. Esta cultura tem se retroalimentado e se apresentado, em certa medida, nas categorias emergentes. Tanto é que nas fontes, pode-se observar a presença de diferentes identificações dos

agentes do campo com este, sentidos afetados de prática e de vínculos intercampos. A cultura da fragmentação, portanto, tem gerado como efeito no campo da EF, uma espécie de complexidade da fragilidade – a partir das fragmentações.

Contudo, também foi possível observar os avanços, bem como os teóricos conseguiram sinalizar possibilidades ao campo. Já com as fontes, apreciou-se que as fronteiras da EF não se encontram seguramente definidas. Por isso, refletiu-se que para pensar sobre as relações, os diálogos, as fronteiras do campo da EF, faz-se necessário considerar a complexidade de fatores apresentados relacionados entre si.

Com os elementos trazidos pelas fontes, foi possível perceber um *estar-sendo* da EF que não se pauta apenas na complexidade da fragilidade. As fontes permitiram apreciar também uma complexidade do diálogo, a qual está balizada nas possibilidades e nas potencialidades da EF e de seus agentes.

Nas possibilidades, analisou-se o alcance relacional da EF, a abertura às relações já disponibilizadas pelo campo. Com esta característica, evocam-se afinidades intra e intercampos, alargam-se os olhares para a dinâmica histórico-relacional da EF, para as diversas relações acionadas (todas relevantes às práticas de produção/produto).

Nas potencialidades, reconhecem-se os referenciais da EF, entre os quais está a prática – como qualidade, potencial, expressão do campo, que está nos fenômenos familiares ao campo, na intervenção e nos “pilares do edifício da EF” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2021). Como estratégias ao diálogo, os referenciais do campo contribuem para o apresentar aos diálogos e para compreender a pertinência das inter-relações acionadas.

Os agentes também estão nos processos de possibilidades e de potencialidades da EF. Eles têm condições e possibilidades para expressar o campo. De suas posições e nos limites destas, na convivência e na apreciação do campo, nas suas redes relacionais socioacadêmicas, nas aproximações possíveis com outros campos, nas posições epistêmicas assumidas, os agentes podem intervir no campo e nas suas relações.

A complexidade do diálogo contribui para perturbar: a aparente segurança das fronteiras; a lógica da cultura disciplinar que costuma compartimentalizar temáticas e objetos em determinados campos, vinculando-os a teorias, conceitos, métodos específicos; a lógica da primazia de determinados campos, pois os campos acionados nas fontes (se considerados ou não ciência e/ou afins, se das ciências da saúde ou

humanas e sociais) foram relacionados e considerados todos como recursos científicos importantes à singularidade das produções; a ideia de transferência e aplicabilidade rigorosas, tendo em vista que o campo da EF apresenta referenciais que o identificam, distinguem e o apresentam às relações, e que os agentes têm condições e possibilidades específicas e possíveis de aproximação de outros campos.

Se, para além da complexidade da fragilidade, consegue-se analisar uma complexidade do diálogo, reflete-se que formação, intervenção e conhecimento, assim, mostram-se possíveis, ao considerar e atender o campo nas possibilidades e potencialidades que o constituem. Portanto, embora o campo não negue o comparecimento das pressões externas nas suas relações, nos seus diálogos, também não se encontra encerrado, total e completamente, na cultura da fragmentação.

No entanto, é preciso compreender o movimento das pressões externas, pois estas atribuem fronteiras ao campo da EF. Por isso, na terceira seção do presente relatório de pesquisa, foram observadas as práticas institucionais reguladoras, que embora não se limitem ao campo, nele arbitram. Das legislações analisadas, pode-se observar:

- A tradução de uma compreensão prejudicada, deformada de prática, dualizada com a teoria. Ao contatar com o paradigma das competências, agudiza-se este efeito de prática, pois a associa ao saber fazer. Assim, aprofunda-se o hiato entre prática e teoria, hierarquizando os saberes científicos em relação aos saberes corporais. O saber fazer antecede o sujeito, sendo a este direcionado, e encerrando o significado no próprio objeto/conteúdo.
- A especialização/segregação dos cursos e dos conhecimentos (e das relações intercampos) da EF na formação inicial, assegurando a matriz das competências e, com esta, o sentido prejudicado de prática. Neste processo, denota-se a cada especialidade formativa, uma prática que atenda a este saber fazer, a estas demandas específicas.
- O privilégio relacional da EF com a saúde (majoritariamente biológica) na ênfase ao movimento humano na pós-graduação, desconsiderando-se outras racionalidades, saberes e modelos de fazer ciência; reprimindo-se diversas demandas relacionais de pesquisa e de produção (prejuízo ao desenvolvimento

mais equilibrado entre as subáreas); obstaculizando-se outros objetos veiculados em outras subáreas.

- A métrica da área da saúde, a exigência da internacionalização, a valorização de determinados predicamentos, como referenciais avaliativos dos periódicos. Neste processo, subvalorizam-se outros predicamentos e relações intercampo; rebaixa-se o *qualis* de periódicos da EF não voltados aos escopos majoritários; as temáticas e os objetos não têm garantida sua publicação se encaminhadas a revistas de outras áreas (como das Humanidades), o que requer, ainda, em alguma medida, justificativas das relações, pois a pós-graduação e a produção do conhecimento na EF estão relacionadas com a área 21; não se garante abrangente divulgação e circulação na EF de temáticas e objetos produzidos pelo campo e enviados/publicados em revistas da saúde (que possuem *qualis* mais alto) ou de outras áreas; entre outras implicações.
- A preponderância vinculativa dos grupos de pesquisa à área predominante ciências da saúde.

Diante das circunscrições atribuídas ao campo da EF pelas práticas institucionais, necessitou-se acionar seus agentes instituições. Para tal, dialogou-se com o conselho profissional do campo, o sistema CONFEF/CREF, e com a entidade científica da EF, o CBCE.

Apreciou-se que o sistema CONFEF/CREF não apenas apoia a divisão da formação em EF, mas se empenha em assegurá-la e clarificá-la nas letras legislativas, nestas interferindo – inclusive, este conselho toma as normativas como objeto de interpretações, por vezes, enviesadas, pois a garantia do bacharelado se articula à própria necessidade de ser e de existir do CONFEF. Para este sistema, ainda, a EF é circunscrita à especialidade da atividade física para uma cultura do estilo de vida ativo, tendo como fundamento científico as ciências biológicas e da saúde.

A partir das práticas do sistema CONFEF/CREF, compreendeu-se que este toma o marco legal como principal recurso de legitimidade da EF. Na divisão da formação, asseguram-se as especialidades do conhecimento (e das relações intercampo) para se intervir – na baliza das competências – nos campos de trabalho.

O CBCE é composto por quatorze (14) GTTs, que apresentam diferentes apreciações e posicionamentos sobre questões da EF ou que com ela dialoguem. É na participação dos debates e proposições, nos diversos modos de fazer ciência, na

mobilização dos conhecimentos, na dinâmica de posições acerca das questões da EF, que o CBCE a apresenta como campo de múltiplas relações. São (n)estes movimentos em torno da EF, que se mostram os parâmetros norteadores principais de legitimidade para a ação dos agentes do CBCE.

De maneira geral, as práticas institucionais contribuem para produzir uma legitimidade prejudicada de prática, associada ao saber fazer, separada e subjugada pela teoria. Este processo colabora para manter fragmentações históricas no campo da EF, visões de prática como saber menor e animar o colonialismo epistemológico.

Além de afetar a intervenção, o modelo de prática produzido pelas práticas institucionais alcança a formação, que divide o campo em área de conhecimento e de intervenção profissional e dualiza e especializa os cursos, os conhecimentos e as relações intercampo da EF, garantindo as competências.

Observou-se, ainda, que as práticas institucionais privilegiam as inter-relações da EF com a área da saúde e com o objeto movimento humano, demandando determinada identidade ao campo (biológica, da saúde) e prejudicando à característica de abertura dialógica e relacional da EF.

O quadro legal atende ao sistema CONFEF/CREF. A dualização da EF, na garantia do bacharelado, mostra-se pertinente para assegurar a existência deste conselho, a tal ponto que as educações físicas expressas não podem coincidir. Mantêm-se as estruturas. Já para o CBCE, as demandas apresentadas pelas práticas institucionais em torno da EF, tornam-se pontos/pautas de debate e de diferentes posicionamentos. Problematizam-se as estruturas.

No percurso de análise das práticas institucionais, foi possível observar também: desconformidades e fragilidades nas DCNEF/2018 entre os limites atribuídos e exigidos às especialidades e o atendimento ao próprio campo da EF; o abrigo, em um mesmo programa de pós-graduação, de áreas de concentração que pressupõem diferentes inter-relações (que não apenas com a área da saúde); demandas expressas pelas palavras-chave dos grupos de pesquisa relacionados à área da saúde que se apresentaram também na área das ciências humanas; categorias associadas à EF que transitaram nas diferentes áreas e subáreas dos grupos de pesquisa nos quais a EF se encontra; periódicos classificados em A1 que demonstraram em seus títulos aproximação com as áreas sociológica e educacional/pedagógica e com predicamentos da EF, esporte e lazer.

Portanto, há um “entre” no que vemos e naquilo que nos olha, que tensiona a segurança dos limites atribuídos pela exterioridade à EF, mantendo-a em movimento possível e potencial. Ainda que haja pressão das práticas institucionais, elas também apresentam fragilidades. E embora o campo da EF seja pressionado por estas práticas, mostra, ainda, possibilidades e potencialidades de/para outras rotas.

Se há pressões externas envidadas ao campo da EF que implicam em seu movimento intrarrelacional, mas às quais o campo responde possível e potencialmente, como se comporta a EF em movimento inter-relacional?

Para analisar tal movimento, tomou-se como microanálise as práticas de produção/produto (teses) dos agentes com formação em EF no Pará (UEPA e UFPA), pós-graduação *stricto sensu* nas instituições apontadas e que trabalham em cursos de graduação em EF no estado. Procurou-se compreender as estratégias acionadas pelos agentes para estabelecer diálogo possível entre a EF e os outros campos e identificar, nos discursos escritos, as categorias emergentes. De maneira geral, foi possível apreciar, nas nove (09) práticas de produção/produto, as seguintes regularidades:

- A mobilização de diferentes temáticas e objetos, sendo alguns considerados mais familiares à EF – por vezes, fora explícito o assinalamento do campo ou de alguma categoria que o sinaliza – e outros a atravessam.
- O acionamento de diferentes categorias, conceitos, teorias, metodologias, programas de pós-graduação, linhas de pesquisa, área de concentração, estudos e pesquisas de orientadores – promovendo diálogos específicos e possíveis com e entre diferentes campos.
- O destaque a algum referencial familiar ao campo (que traduz determinada expressão de EF) e/ou a mobilização de alguma compreensão de campo na pertinência dialógica com os objetos e com os diferentes campos, programas de pós-graduação, área de concentração, linhas de pesquisa, estudos e pesquisas dos orientadores. Nas inter-relações que estabeleceu, considera-se que o campo da EF não parece ter demonstrado preocupação, necessariamente, com o estatuto de ciência e/ou de afinidade tributado aos campos acionados, ou, ainda, se estava sendo acionado em programas de saúde, de educação, entre outros.
- Os desdobramentos dos referenciais e/ou das compreensões de EF mobilizados às categorias emergentes, que para além dos sentidos de EF, de

formação, de intervenção e de conhecimento, estes referenciais e/ou compreensões de EF colaboram para expressar afinidade com determinado projeto de EF (fragmentado x ampliado) e, na sua emergência, com projetos de formação, de intervenção, de relações com os objetos, de diálogos com os diversos campos, de produzir conhecimento na EF.

- O alcance do estabelecimento de diálogos específicos entre os referenciais e/ou compreensões de EF e as discussões produzidas pelos programas – ainda que aqueles tenham sido problematizados. Este movimento pode sugerir, em alguma medida, a relação entre a mobilização de referenciais e/ou compreensão de EF e as discussões possibilitadas por determinado programa/área de concentração/linha de pesquisa/estudo e pesquisa dos orientadores, aos quais os textos se vincularam.
- A presença dos agentes. Estes têm convivências formativas com determinados referenciais e/ou compreensões de EF, podendo manifestar afinidade ou buscando subvertê-los; constituem redes de relações socioacadêmicas. Os agentes possuem condições e possibilidades para expressar o campo.

Se o colonialismo epistemológico converge para atribuir ao campo uma cultura da dependência, as fontes mostraram que o campo também se movimenta para além dos limites a ele atribuídos.

Nas estratégias acionadas pelo campo da EF para estabelecer inter-relações, recuperam-se: os próprios agentes; os referenciais categoriais – que se constituíram em estratégias dialógico-relacionais; apresentaram o campo às relações; afinaram-se a determinados projetos de EF, formação, intervenção e de conhecer e produzir conhecimento –; a abertura dialógico-relacional com temáticas/objetos e com diferentes campos. Elementos estes regulares nas práticas de produção/produto.

No objetivo de revisitar analiticamente o movimento relacional do campo do conhecimento da EF, o presente relatório de pesquisa observou que este é constituído, de maneira geral: de referenciais (que traduzem determinada expressão de EF, bem como de projetos de campo e, nestes, a emergência de projetos formativos, interventivos, de conhecer e de produzir conhecimento; que se constituem em estratégias dialógico-relacionais; que possibilitam pensar na pertinência do acionamento e dos encontros intercampos que se tornam recursos científicos

importantes; que identificam, distinguem e apresentam o campo às relações); de abertura e alcance dialógico e de dinâmica relacional (o campo evoca afinidades intercampos e se aproxima destes de modo possível); de agentes reposicionados (que têm condições e possibilidades para expressar o campo e as categorias emergentes).

Em outras palavras, o campo da EF é constituído de possibilidades e de potencialidades, que expressam a necessidade de serem acionadas na formação, na intervenção, no acesso e na produção do conhecimento, em atendimento ao campo.

Se as problemáticas do campo permitem interpretar que a EF é constituída por uma cultura da fragmentação e da dependência, que produz uma complexidade da fragilidade e anima a presença de relações colonizadoras, as fontes permitiram a leitura de possibilidades e de potencialidades do campo, que expressam uma complexidade do diálogo e de relações do tipo complexo-dialógicas – respondendo à questão mobilizada pelo presente estudo.

Assim, confirma-se a tese que o campo do conhecimento da EF é constituído de relações, para além das colonizatórias, admitindo outras que identificam as pressões externas, as problemáticas, os limites atribuídos ao campo, mas consideram, também, suas possibilidades e potencialidades – que não podem e não são, total e completamente, desconsideradas nas relações que o campo estabelece – , produzindo relações que, para além do colonialismo epistemológico, podem ser identificadas como complexo-dialógicas.

As análises mobilizadas no presente relatório de pesquisa podem ser estendidas a outros campos, em especial, para aqueles que na classificação da cultura científico disciplinar são categorizados como campos não ciência, aplicativos.

Se o percurso analítico realizado não se mostra suficiente para declarar a autonomia do campo da EF, tampouco confirma sua escravidão epistemológica, pois, com as possibilidades e potencialidades, o campo e seus agentes mostram que as fronteiras não estão plenamente definidas, invadidas pela exterioridade, que o campo não se estaciona nas problemáticas, podendo mais do que a ele é atribuído.

Por fim, retoma-se que a análise realizada pelo presente estudo faz um recorte nas práticas de produção/produto (e nas práticas institucionais). Logo, apresenta apenas um estado possível das relações e da constituição do campo da EF. Diante desta lacuna, a presente pesquisa indica a necessidade de estudos sobre outras práticas na EF que também a constituem.

No momento “final” e na licença de falar em primeira pessoa – motivada pelas possibilidades e potencialidades do campo da EF –, gostaria de recuperar das análises de Silva (2020), a importância de atentar, mas superar o paradigma da ausência, buscando valorizar e compreender o campo da EF a partir da perspectiva do paradigma da presença, da potência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane Conceição Paiva Abreu. **Praxiologia em Bourdieu**: análise entre o campo científico e o currículo da educação física. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revisão definitiva ainda contou com Paula Ramos de Oliveira. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIAR, Andréa. *Illusio*. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017, p. 231-233.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira *et al.* A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, Campinas, jan/2007, p. 121-140.

ALMEIDA, Felipe Quintão de Almeida. Valter Bracht. **Revista Motrivivência**, ano XXV, n. 40, jun/2013, p. 207-209. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p207/25038> Acesso em: abr. 2020.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Revista Movimento**, v. 18, n. 04, UFRGS, Rio Grande do Sul, out-dez/ 2012, p. 241-263.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; MONTAGNER, Paulo César; GUTIERREZ, Gustavo Luis. A inserção da regulamentação da profissão na área de educação física, dez ano depois: embates, debates e perspectiva. **Movimento**, v. 15, n. 03, Porto Alegre, jul./set., 2009, p. 275-292.

ASSY, Bethânia. **Novas fronteiras entre identidade e direitos humanos**. 1 vídeo (51min40s). Instituto CPFL café filosófico. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hcpX8ZjenQU> Acesso em: set. 2019.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da educação física no Brasil**: currículo e formação superior. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

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

BETTI, Mauro. **A educação física como linguagem e a BNCC**. 1 vídeo (1h22min54s). Diego Luz Moura. YouTube, ago/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nnx9BRadPv8> Acesso em: abr. 2022.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica**. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Introducción. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. SA, 2003, p. 37-172.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. Razões **práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: SP: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013, p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013, p. 112-143.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013, p. 144-169.

BOURDIEU, Pierre. Modelos da gênese do Estado, 1: Norbet Elias. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France**. Edição estabelecida por Patrick Champagne *et al.* Tradução Rosa Freire d'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 181-186.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. 2. ed. 1 reimp. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017, 310 p.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. Organização Ione Ribeiro Valle e Charles Soulié. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019. 381 p.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. **Respuestas: por una antropología reflexiva**. México: Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Löic. **Una invitación a la sociología reflexiva**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Epistemologia da educação física brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento** Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 26, p. 01-14, jan/dez. 2020.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl. 2, 1996, p. 23-28.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 48, agosto/1999b, p. 69-88.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999a.

BRACHT, Valter. Educação física & ciências: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 01, set/2000, p. 53-63.

BRACHT, Valter. 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 31-44, maio/2009.

BRACHT, Valter. O lugar da pós-graduação e da produção do conhecimento na América Latina: desafios para a educação física e ciência dos esportes. *In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, set/2017, Goiânia. **Desafios para a educação física e ciência dos esportes**. 1 vídeo (37min8s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93kEEG1OpH4> Acesso em: jul. 2019.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf Acesso em: fev.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm Acesso em: mai. 2022.

BRASIL. **Documento de área da CAPES – área 21 educação física**. 2016b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_docarea_2016.pdf Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, SEB/CNE. Parceria UNDIME e CONSED, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 584/2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em educação física. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física. 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Documento de área CAPES** – área 21: educação física, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional. 2019. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Educacao_fisica.pdf Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.486, de 2021**. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9071116&disposition=inline> Acesso em: mai. 2022.

BRASIL, Marcos Roberto. **Os usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na área de educação física no Brasil (1977-2017)**. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação Física, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

BRITO NETO, Anibal Correia. **O impacto das diretrizes curriculares nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em educação física do Estado do Pará**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

BRITO NETO, Anibal Correia *et al.* Formação do professor e diretrizes curriculares nacionais para graduação em educação física: críticas aos parâmetros teórico-metodológicos orientadores. *In*: TÁVORA, Maria Josefa de Souza; BENTES, Nilda de Oliveira (Orgs.). **Estudos sobre formação de professores: pesquisa sobre formação de professores**. Belém, EDUEPA, 2011, p. 59-84.

CAMPOS, Ítalo Sérgio Lopes. **Determinantes do ganhar ou perder em humanos: um estudo com atletas de judô**. 2017. 134 f. Tese (Doutorado em Neurociências e Biologia Celular) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. Coleção Corpo & Motricidade.

CBCE. **Sobre as mudanças das diretrizes curriculares da educação física: relatório de reflexões em/de GTTs – CBCE (2016)**. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/gtts_cbce_dcns_graduacao_ef.pdf Acesso em: set. 2020.

CHAVES, Paula Nunes. **Corpos queer e a experiência da sexualidade: notas para o conhecimento da educação física**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Epistemologia e pedagogia na educação física: inter-relações necessárias. *In*: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2020, p. 95-112.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFED. Formação superior em educação física: considerações à luz das diretrizes curriculares nacionais e do documento de intervenção do CONFED. **Revista Educação Física**, a. v, n. 15, p. 22-24, mar/2005. Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2005/N15_MAR%C3%87O/13_FO_RMACAO_SUPERIOR_EM_EF.PDF Acesso em: jun. 2022.

CONFED. **Documento de orientação técnica nº 001/2019**. Esclarecimentos acerca da Resolução CNE/CES nº 6/2018 que institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856> Acesso em: mai. 2022.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da. **Corpo, linguagem e educação física: o limite culturalista sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil**. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e formação docente em educação física na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Belém/Pará**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. Motricidade humana: um paradigma emergente. *In*: GEBARA, Ademir *et al.* Wagner Way Moreira (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 91-107. Coleção Corpo & Motricidade.

CRÓSTA, Álvaro Penteado. CAPES e CNPq: entre apagões e puxadinhos. **Jornal da UNICAMP**, 2021. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/capes-e-cnpq-entre-apagoes-e-puxadinhos> Acesso em: jun. 2022.

DAMIANI, Iara Regina. Rossana Valéria de Souza e Silva. **Revista Motrivivência**, v. 27, n. 46, dez/2015, p. 253-255. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/42179/31020> Acesso em: abr. 2020.

DIAS, Mario Flavio Coutinho. **Tendências e implicações epistemológicas de produções científicas de pós-graduação em educação física relacionadas à obesidade**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Prefácio de Stéphane Huchet. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, 304 p. Coleção educação física.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Produção do conhecimento em Educação Física: algumas reflexões a partir do Brasil. **Revista Educación Física y Ciencia**, v. 17, n. 02, dez/2015, p. 1-7. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n02a03/> Acesso em: set. 2021.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da Universidade do Estado do Pará**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FRASSON, Jessica Serafim *et al.* Mapeando os grupos de pesquisa em educação física escolar na região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. 1-7, 2021.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, a. XXV, n. 40, p. 192-206, jun/2013.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é educação física? **Revista Movimento**, v. 1, n. 1, p. 29-34, 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/121/showToc> Acesso em: jul. 2019.

GAYA, Adroaldo César Araújo. O pós-graduação e a formação de professores de educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. e., p. 71-75, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/135249/131069> Acesso em: abr. 2020.

HALLAL, Pedro C., MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, ed. 3, p. 322-327, jul./set. 2017.

HOBBSAWN, Eric. A invenção das tradições. *In*: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-23.

IVO, Luciana Barbosa. **A produção de conhecimento científico da educação física na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

JOB, Ivone *et al.* Editoração de revistas científicas na educação física brasileira: desafios dos editores em vista da qualificação e do prestígio. *In*: CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos (Orgs.). **A comunicação científica em periódicos**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 281-309.

KARNAL, Leandro. **O medo à liberdade e a servidão voluntária**. 1 vídeo (1h03min30s). Instituto CPFL café filosófico, YouTube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zR8QzE_goCs&t=371s Acesso em: nov. 2021.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Revista Movimento**, v. 16. n. 1, p. 11-29, jan./mar.2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000/7513> Acesso em: jun. 2021.

LIMA, Antônio César Matias de. **Estado nutricional e desenvolvimento motor de crianças ribeirinhas expostas ao mercúrio no estado do Pará – Amazônia brasileira**. 2014. 72 f. Tese (Doutorado em Doenças Tropicais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

LIMA, Homero Luis Alves de. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 2, p. 95-102, 2000. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/790/462> Acesso em: jul. 2019.

LOVISOLO, Hugo. A legitimação da ciência na fronteira. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 161-178, 1994.

LOVISOLO, Hugo. **Educação física: arte da mediação**. Sprint Editora: Rio de Janeiro, 1995.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

MANOEL, Edison de Jesus. Desenvolvimento motor. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 187-192.

MARINHO, Inezil Penna. Nova denominação para o professor de educação física – educação física: uma expressão inadequada. *In*: MARINHO, Inezil Penna. **Coletânea de textos**. Organizado por Silvana Vilodre Goellner. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, p. 75-94.

MAUGER, Gérard. Autonomia e homologia dos campos. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017, p. 45-48.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do copo ... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 5. ed. Campinas: Papirus, 1986. Coleção Krisis.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. 24. ed. São Paulo: Global, 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 127 p.

MENDES, Valéria Monteiro; CARVALHO, Yara Maria de. Práticas corporais e *clínica ampliada*: experimentando tessituras para a composição de outros modos de cuidado. *In*: WACHS, Felipe; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; BRANDÃO, Fabiana F. de Freitas (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 169-197. Interloquções práticas, experiências e pesquisas em saúde.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; BOMFIM, Alexander Barreiros Cardoso; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Programa de pós-graduação em educação física da Universidade São Judas Tadeu – SP. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 17, n. 5, p. 341-346, out/2012.

MONTE, Emerson Duarte. **Políticas públicas de carreira docente nas universidades federais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NASCIMENTO, Tiago Alves do. **Autonomia epistemológica da educação física**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Agente. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 26-28.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. O que a história da educação tem a dizer sobre o campo da educação física e os seus contornos atuais. *In*: STIGGER, Marco Paulo (Org.). **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, p. 203-216. Coleção educação física e esportes.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 07-36.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE. *In*: DACOSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 667-668.

PENNA, Adriana Machado *et al.* Novas diretrizes curriculares nacionais em educação física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 2, n. 6, p. 497-519, jul/dez 2021.

PEREIRA, Dimitri Wuo. **Um olhar sobre a complexidade da escalada na educação física, na perspectiva de Edgar Morin**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, Welington da Costa. **O Instituto Orfanológico do Outeiro**: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PINTOR, José Luiz Marques. **A criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil e sua inserção na política do Estado Novo**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Participação na reunião de editores de periódicos científicos da educação física. *In*: **XXII Conbrace e IX Conice**, CBCE, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7RNHPUR-c> Acesso em: jun. 2022.

PIRES, Giovani De Lorenzi; POFFO, Bianca Natália. A avaliação da pós-graduação em educação física e suas implicações para os periódicos da área: “publicar ou perecer” vale também para os editores. **Motrivivência**, Florianópolis: Santa Catarina, v. 30, n. 54, p. 111-126, jul/2018.

REZER, Ricardo. “Formas-de-ser” da educação física contemporânea – Duas teses (não) conclusivas...
In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais [...]**. Salvador, 2009.

REZER, Ricardo. O CBCE como “solo comum” para diálogos necessários ao campo da educação física quatro apontamentos introdutórios...**Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 01, p. 75-92, set. 2010.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas...**Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p.1-14, maio/ago. 2011. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9794/9554> Acesso em: jul. 2021.

RIGO, Luis Carlos; RIBEIRO, Gabriela M.; HALLAL, Pedro C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 04, p. 339-345, 2011.

ROCQUE, Simone de La. **Qualidade de vida em pacientes com hanseníase e a influência da atividade física na dor neuropática**. 2014. Tese (Doutorado em Doenças Tropicais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, pp. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: dez. 2019.

SALES, Lilian Silva de. **Experiências de professoras/es “em formação” e possíveis articulações de gênero e raça nas escolas públicas da região metropolitana de Belém**. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. **Revista Motrivivência**, n. 5, 1994. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14499/13280> Acesso em: jul. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010a. 215 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. *In*: Colóquio de Epistemologia da Educação Física: a problemática da relação teoria e prática: diversas perspectivas, 5., 2010b, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL, 2010b, p. 1-17.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Os desafios da produção do conhecimento em educação física**. In: WEBNÁRIO DA DISCIPLINA PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II, UEPA, 2021. 1 vídeo (2h05min31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=51BEMTplyBI&t=5479s> Acesso em: nov. 2021.

SANTOS, Carlos Ubiratan. **Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970 – 1985**. Belém: ESEFPa, 1985. 50 p.

SANTOS, Claudia Francisca dos. **Subjetividade e idosos: empowerment e autonomia na participação em um programa de educação física**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

SANTOS, Willian Batista dos. **A formação continuada de professores: estudo de duas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física**. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Revista de Educação da UNIVÁS, Pouso Alegre, v.2, n. 4, p. 03-19, jan./abr. 2017.

SEIDL, Ernesto. Regra. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017, p. 308-309.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anselmo Athayde. Participação na mesa diagnóstico da pesquisa e pós-graduação em EF, esporte e lazer no Norte do Brasil. In: **I Seminário Amazônico de Educação Física**. UFPA, 2021. 1 vídeo (3h06min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZHITeHdPic&t=5369s> Acesso em: nov. 2021.

SILVA, Gildemarks Costa e. Epistemologia e educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 322-337, mai./ago. 2011.

SILVA, Jailson de Souza e. **Excluídos da cidade: potência e convívio**. 1 vídeo (52min). Instituto CPFL café filosófico, YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PThySDcOe2Q&t=1254s> Acesso em: abr. 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 17-31.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea.

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador da educação física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010.

SOARES, Marta Genú. O corpoconsciente e a ação intencional para a formação humana. **Revista Internacional d'Humanitats**, São Paulo/Barcelona, v. 01, p. 17-24, 2019.

SOUSA, Smayk Barbosa. **Perfil comportamental e qualidade de vida em pacientes com doença de chagas na Amazônia oriental brasileira**. 2020. 63 f. Tese (Doutorado em Doenças Tropicais) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A educação física como componente curricular...? ...isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer**. 1999. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

TAFFAREL, Celi Zulke. A formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada. *In*: **XVII Semana de Educação Física/UFMS, IV Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFMS**, jun./2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18055/1/TAFFAREL%202012%20-%20EVENTO%20UFMS.pdf> Acesso em: fev. 2022.

TAFFAREL, Celi N. Zulke.; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê?. *In*: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005, p. 111-136.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

TEIXEIRA, Kleber Garcia; PENTEADO, Claudio Luis de Camargo. Estruturas e instituições: um possível diálogo entre neoinstitucionalismo em políticas públicas e teoria social contemporânea. **Research, Society and Development**, Universidad de la Roja, v. 1, n. 1, p. 43-62, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070056> Acesso em: jun. 2020.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf> Acesso em: jun. 2020.

TREPTOW, Anahy Garcia. **A formação do professor de educação física no Pará: o que revela a história do currículo do curso de educação física da Universidade Estadual do Pará?**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

UEPA/CEDF. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. Comissão de elaboração do projeto, Belém, 2007. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP_UEPA.pdf Acesso em: nov. 2020.

VAGO, Tarcísio Mauro. Democracia e educação do corpo em tempos de (contra) reformas educacionais. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Natal: RN, p. 1-33, set/2019.

VAZ, Alexandre Fernandez; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BASSANI, Jaison José. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: dificuldades, desafios e dilemas da editoração científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 04, p. 752-758, 2014.

VELOZO, Emerson Luís. Educação física, ciência e cultura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** – RBCE, Campinas, v. 31, n. 3, p. 79-93, maio-2010.

VELOZO, Emerson Luís. **Educação física e ciência**: alguns caminhos da discussão epistemológica na educação física brasileira. UNICENTRO NEAD-UAB, set./2019, p. 1-53. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1679/1/VELOZO_Ed.Fisica_e_Ciencia_Alguns_caminhos_da_discussao_epistemologica_na_ed_fisica_brasileira.pdf Acesso em: out. 2021.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de educação física. **Linha Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 77-96, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3682> Acesso em: out. 2021.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Formação profissional e mundo do trabalho** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2020, p. 13-29.

WACHS, Felipe; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; BRANDÃO, Fabiana F. de Freitas (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. 379 p. Interlocuções práticas, experiências e pesquisas em saúde.

ANEXO A – PERIÓDICOS DA ÁREA DE AVALIAÇÃO EF CLASSIFICADOS EM QUALIS A1 PELA CAPES NO QUADRIÊNIO 2013-2016 NA PLATAFORMA SUCUPIRA

26/04/2022 17:44 Plataforma Sucupira

[CORONAVÍRUS \(COVID-19\) \(HTTP://WWW.SAUDE.GOV.BR/COVID19/VIRUS\)](http://www.saude.gov.br/covid19/virus)
ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSOAINFORMAÇÃO.GOV.BR)

ACESSO RESTRITO

(/sucupira/portais/menu_portal.jsf)

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016 ▾

Área de Avaliação:

EDUCAÇÃO FÍSICA ▾ +

ISSN:

Título:

Classificação:

A1 ▾

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1748-1716	ACTA PHYSIOLOGICA (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1748-1708	ACTA PHYSIOLOGICA (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0151-9152	AGE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

<http://sacs.pira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/contato/veio.doPublicacaoQualis/fichaConsultaGeralPeriodicos.jsf>
1/4

26/04/2022 17:44

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
0002-0729	AGE AND AGEING	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1574-4647	AGE (ON LINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1568-1637	AGEING RESEARCH REVIEWS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2152-6250	AGING AND DISEASE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1522-1555	AJP. ENDOCRINOLOGY AND METABOLISM (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0105-4538	ALLERGY (COPENHAGEN)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0002-726X	AMERICAN ANNALS OF THE DEAF (WASHINGTON, D.C. 1896. PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1938-3207	AMERICAN JOURNAL OF CLINICAL NUTRITION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0272-9490	AMERICAN JOURNAL OF OCCUPATIONAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0894-9115	AMERICAN JOURNAL OF PHYSICAL MEDICINE & REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1537-7385	AMERICAN JOURNAL OF PHYSICAL MEDICINE AND REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0193-1849	AMERICAN JOURNAL OF PHYSIOLOGY. ENDOCRINOLOGY AND METABOLISM	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0749-3797	AMERICAN JOURNAL OF PREVENTIVE MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0090-0036	AMERICAN JOURNAL OF PUBLIC HEALTH (1971)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1073-449X	AMERICAN JOURNAL OF RESPIRATORY AND CRITICAL CARE MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0363-5465	AMERICAN JOURNAL OF SPORTS MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0364-5134	ANNALS OF NEUROLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1523-0864	ANTIOXIDANTS & REDOX SIGNALLING	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0003-6870	APPLIED ERGONOMICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1715-5320	APPLIED PHYSIOLOGY, NUTRITION AND METABOLISM (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

28/04/2022 17:44

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1715-5312	APPLIED PHYSIOLOGY, NUTRITION AND METABOLISM (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0142-7164	APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0167-4943	ARCHIVES OF GERONTOLOGY AND GERIATRICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0003-9893	ARCHIVES OF PHYSICAL MEDICINE AND REHABILITATION (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1478-6364	ARTHRITIS RESEARCH & THERAPY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0021-9150	ATHEROSCLEROSIS (AMSTERDAM)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1420-3030	AUDIOLOGY & NEURO-OTOLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0004-9514	AUSTRALIAN JOURNAL OF PHYSIOTHERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1568-9972	AUTOIMMUNITY REVIEWS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0300-8428	BASIC RESEARCH IN CARDIOLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2314-6133	BIOMED RESEARCH INTERNATIONAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2314-6141	BIOMED RESEARCH INTERNATIONAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1398-5647	BIPOLAR DISORDERS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1470-0828	BJOG (OXFORD)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1471-0528	BJOG (OXFORD: ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1471-2474	BMC MUSCULOSKELETAL DISORDERS (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1471-2458	BMC PUBLIC HEALTH (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0889-1591	BRAIN, BEHAVIOR, AND IMMUNITY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1935-851X	BRAIN STIMULATION: BASIC, TRANSLATIONAL AND CLINICAL RESEARCH IN NEUROMODULATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1863-2653	BRAIN STRUCTURE & FUNCTION (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:44

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
0306-3674	BRITISH JOURNAL OF SPORTS MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0008-4174	CANADIAN JOURNAL OF OCCUPATIONAL THERAPY (1939)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1475-2840	CARDIOVASCULAR DIABETOLOGY (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0008-6363	CARDIOVASCULAR RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0333-1024	CEPHALALGIA (OSLO)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0012-3692	CHEST (AMERICAN COLLEGE OF CHEST PHYSICIANS)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0742-0528	CHRONOBIOLOGY INTERNATIONAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

Início Anterior 1 Próximas Fim

1 a 50 de 239 registro(s)

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufm.br>) (<https://www.rnp.br>) (<http://www.mec.gov.br>) (<http://www.brazil.gov>)

Compatibilidade

(<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>) (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>) (<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.48.0 | Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

CORONAVIRUS (COVID-19) (HTTP://WWW.SAUDE.GOV.BR/CORONAVIRUS)

ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSOAINFORM/)



ACESSO RESTRITO

(/sucupira/portais/menu_portal.jsf)

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016 ▾

Área de Avaliação:

 EDUCAÇÃO FÍSICA ▾ +

ISSN:



Título:



Classificação:

 A1 ▾

Consultar

Cancelar

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1525-6073	CHRONOBIOLOGY INTERNATIONAL (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0268-0033	CLINICAL BIOMECHANICS (BRISTOL)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1178-1998	CLINICAL INTERVENTIONS IN AGING (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1536-3724	CLINICAL JOURNAL OF SPORT MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1060-642X	CLINICAL JOURNAL OF SPORT MEDICINE (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0993-8512	CLINICAL MICROBIOLOGY REVIEWS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1476-0961	CLINICAL PHYSIOLOGY AND FUNCTIONAL IMAGING (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0269-2155	CLINICAL REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1871-5273	CNS & NEUROLOGICAL DISORDERS - DRUG TARGETS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1756-5930	CNS NEUROSCIENCE & THERAPEUTICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1469-493X	COCHRANE DATABASE OF SYSTEMATIC REVIEWS (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1466-609X	CRITICAL CARE (LONDON, ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1364-6535	CRITICAL CARE (LONDON, PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0090-3493	CRITICAL CARE MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1530-0293	CRITICAL CARE MEDICINE (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1363-1950	CURRENT OPINION IN CLINICAL NUTRITION AND METABOLIC CARE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0661-7387	CURRENT OPINION IN PSYCHIATRY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0012-1622	DEVELOPMENTAL MEDICINE AND CHILD NEUROLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1751-8423	DEVELOPMENTAL NEUROREHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1751-8431	DEVELOPMENTAL NEUROREHABILITATION (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0012-1797	DIABETES (NEW YORK, N.Y.)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1758-5096	DIABETOLOGY & METABOLIC SYNDROME	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0963-8268	DISABILITY AND REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

28/04/2022 17:48

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1484-5185	DISABILITY AND REHABILITATION (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0175-051X	DYSPHAGIA (NEW YORK, PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0195-0202	EAR AND HEARING (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1747-938X	EDUCATIONAL RESEARCH REVIEW	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2050-084X	ELIFE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0013-7227	ENDOCRINOLOGY (PHILADELPHIA)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0013-9165	ENVIRONMENT AND BEHAVIOR	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0091-6765	ENVIRONMENTAL HEALTH PERSPECTIVES	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0014-0139	ERGONOMICS (LONDON, PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0537-4477	EUROPEAN ARCHIVES OF OTO-RHINO-LARYNGOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1439-6327	EUROPEAN JOURNAL OF APPLIED PHYSIOLOGY (INTERNET)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1439-6319	EUROPEAN JOURNAL OF APPLIED PHYSIOLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1573-9087	EUROPEAN JOURNAL OF PHYSICAL AND REHABILITATION MEDICINE (TESTO STAMPATO)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1746-1391	EUROPEAN JOURNAL OF SPORT SCIENCE (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1618-4742	EUROPEAN SPORT MANAGEMENT QUARTERLY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1077-5552	EXERCISE IMMUNOLOGY REVIEW	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0014-4819	EXPERIMENTAL BRAIN RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0531-5585	EXPERIMENTAL GERONTOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0168-6445	FEMS MICROBIOLOGY REVIEWS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1683-4365	FRONTIERS IN AGING NEUROSCIENCE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1662-5161	FRONTIERS IN HUMAN NEUROSCIENCE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1664-042X	FRONTIERS IN PHYSIOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1664-1078	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0966-0362	GAIT & POSTURE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1444-1526	GERIATRICS AND GERONTOLOGY INTERNATIONAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1744-8603	GLOBALIZATION AND HEALTH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0378-5955	HEARING RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

Início Anterior 2 ▼ Próxima Fim

51 a 100 de 239 registro(s)

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufm.br>) (<https://www.mp.br>) (<http://www.mec.gov.br>) (<http://www.brazil.gov.br>)

Compatível

(<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>) (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)
 (<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.48.0 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.

28/04/2022 17:48

Plataforma Sucupira

CORONAVÍRUS (COVID-19) (HTTP://WWW.SAÚDE.GOV.BR/CORONAVIRUS)

ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSOAINFORM/



ACESSO RESTRITO

(/sucupira/portais/menu_portal.jsf)

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016 ▾

Área de Avaliação:

 EDUCAÇÃO FÍSICA ▾ +

ISSN:



Título:



Classificação:

 A1 ▾

Consultar

Cancelar

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1382-4147	HEART FAILURE REVIEWS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0187-9457	HUMAN MOVEMENT SCIENCE (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1748-5908	IMPLEMENTATION SCIENCE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:48

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
0342-4642	INTENSIVE CARE MEDICINE (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1499-2027	INTERNATIONAL JOURNAL OF AUDIOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0157-5273	INTERNATIONAL JOURNAL OF CARDIOLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0300-8771	INTERNATIONAL JOURNAL OF EPIDEMIOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0169-8141	INTERNATIONAL JOURNAL OF INDUSTRIAL ERGONOMICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1368-2822	INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE AND COMMUNICATION DISORDERS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0907-0565	INTERNATIONAL JOURNAL OF OBESITY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1754-9507	INTERNATIONAL JOURNAL OF SPEECH/LANGUAGE PATHOLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1525-184X	INTERNATIONAL JOURNAL OF SPORT NUTRITION AND EXERCISE METABOLISM (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0172-4622	INTERNATIONAL JOURNAL OF SPORTS MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1555-0266	INTERNATIONAL JOURNAL OF SPORTS PHYSIOLOGY AND PERFORMANCE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1012-6902	INTERNATIONAL REVIEW FOR THE SOCIOLOGY OF SPORT	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1864-053X	J BIOPHOTONICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0098-7484	JAMA (CHICAGO, ILL.)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2169-8106	JAMA INTERNAL MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0021-7557	JORNAL DE PEDIATRIA (IMPRESSO)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1678-4782	JORNAL DE PEDIATRIA (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1054-139X	JOURNAL OF ADOLESCENT HEALTH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0165-0327	JOURNAL OF AFFECTIVE DISORDERS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1053-8652	JOURNAL OF AGING AND PHYSICAL ACTIVITY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1875-8908	JOURNAL OF ALZHEIMER'S DISEASE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1387-2877	JOURNAL OF ALZHEIMER'S DISEASE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1522-1601	JOURNAL OF APPLIED PHYSIOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
8750-7587	JOURNAL OF APPLIED PHYSIOLOGY (1985)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1062-6050	JOURNAL OF ATHLETIC TRAINING	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1087-0547	JOURNAL OF ATTENTION DISORDERS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0071-9230	JOURNAL OF BIOMECHANICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2190-5991	JOURNAL OF CACHEXIA, SARCOPEMIA AND MUSCLE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1932-7501	JOURNAL OF CARDIOPULMONARY REHABILITATION AND PREVENTION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0021-8630	JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY AND ALLIED DISCIPLINES (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0895-4356	JOURNAL OF CLINICAL EPIDEMIOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1176-9092	JOURNAL OF CLINICAL INTERVENTIONS IN AGING	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0021-9924	JOURNAL OF COMMUNICATION DISORDERS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0022-0795	JOURNAL OF ENDOCRINOLOGY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0143-005X	JOURNAL OF EPIDEMIOLOGY AND COMMUNITY HEALTH (1979)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1538-8412	JOURNAL OF GERIATRIC PHYSICAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0894-1130	JOURNAL OF HAND THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0263-6352	JOURNAL OF HYPERTENSION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0022-2895	JOURNAL OF MOTOR BEHAVIOR	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1743-0003	JOURNAL OF NEUROENGINEERING AND REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1557-0576	JOURNAL OF NEUROLOGIC PHYSICAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1557-0584	JOURNAL OF NEUROLOGIC PHYSICAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0897-7151	JOURNAL OF NEUROTRAUMA	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1053-0487	JOURNAL OF OCCUPATIONAL REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0305-182X	JOURNAL OF ORAL REHABILITATION (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1543-3080	JOURNAL OF PHYSICAL ACTIVITY & HEALTH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0022-3751	JOURNAL OF PHYSIOLOGY (LONDON, PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

Início Anterior 3 ▼ Próxima Fim

101 a 150 de 239 registro(s)

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufm.br>) (<https://www.mp.br>) (<http://www.mg.gov.br>) (<http://www.gov.br/brasil>)

Compatibilidade

(<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>) (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)
(<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.48.0 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

CORONAVÍRUS (COVID-19) (HTTP://WWW.SAUDE.GOV.BR/CORONAVIRUS/)

ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSO.AINFORM/)



ACESSO RESTRITO

(/sucupira/portais/menu_portal.jsf)

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016 ▾

Área de Avaliação:

EDUCAÇÃO FÍSICA ▾ +

ISSN:

Título:

Classificação:

A1 ▾

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1836-9563	JOURNAL OF PHYSIOTHERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0742-3098	JOURNAL OF PINEAL RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0022-3956	JOURNAL OF PSYCHIATRIC RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

28/04/2022 17:48

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1690-1977	JOURNAL OF REHABILITATION MEDICINE (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0748-7711	JOURNAL OF REHABILITATION RESEARCH AND DEVELOPMENT	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1440-2440	JOURNAL OF SCIENCE AND MEDICINE IN SPORT	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1092-4388	JOURNAL OF SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING RESEARCH (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0996-2779	JOURNAL OF SPORT & EXERCISE PSYCHOLOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1056-8716	JOURNAL OF SPORT REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0284-0414	JOURNAL OF SPORTS SCIENCES (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1533-4287	JOURNAL OF STRENGTH AND CONDITIONING RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0002-8614	JOURNAL OF THE AMERICAN GERIATRICS SOCIETY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2047-9980	JOURNAL OF THE AMERICAN HEART ASSOCIATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1525-8810	JOURNAL OF THE AMERICAN MEDICAL DIRECTORS ASSOCIATION (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1550-2783	JOURNAL OF THE INTERNATIONAL SOCIETY OF SPORTS NUTRITION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0942-2056	KNEE SURGERY, SPORTS TRAUMATOLOGY, ARTHROSCOPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0140-6736	LANCET (BRITISH EDITION)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0268-8921	LASERS IN MEDICAL SCIENCE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1435-604X	LASERS IN MEDICAL SCIENCE (INTERNET)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0261-4367	LEISURE STUDIES (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0024-3205	LIFE SCIENCES (1973)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1356-689X	MANUAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0025-8196	MAYO CLINIC PROCEEDINGS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
0962-9351	MEDIATORS OF INFLAMMATION (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0195-9131	MEDICINE AND SCIENCE IN SPORTS AND EXERCISE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0885-3185	MOVEMENT DISORDERS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2041-1723	NATURE COMMUNICATIONS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0028-3873	NEUROLOGY (CLEVELAND, OHIO)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1526-632X	NEUROLOGY (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0898-6273	NEURON (CAMBRIDGE, MASS.)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0028-3832	NEUROPSYCHOLOGIA (OXFORD)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1545-9683	NEUROREHABILITATION AND NEURAL REPAIR	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1053-9135	NEUROREHABILITATION (READING, MA)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0149-7534	NEUROSCIENCE AND BIOBEHAVIORAL REVIEWS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0304-5940	NEUROSCIENCE LETTERS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1533-4406	NEW ENGLAND JOURNAL OF MEDICINE (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1467-7881	OBESITY REVIEWS (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1630-7381	OBESITY (SILVER SPRING, MD.)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1930-738X	OBESITY (SILVER SPRING ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1063-4584	OSTEOARTHRITIS AND CARTILAGE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0304-3959	PAIN (AMSTERDAM, PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1363-8020	PARKINSONISM & RELATED DISORDERS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1742-5786	PHYSICAL EDUCATION AND SPORT PEDAGOGY (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:46

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1740-8089	PHYSICAL EDUCATION AND SPORT PEDAGOGY (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0031-9023	PHYSICAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1465-853X	PHYSICAL THERAPY IN SPORT	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0031-9384	PHYSIOLOGY & BEHAVIOR	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0031-9406	PHYSIOTHERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1553-7404	PLOS GENETICS (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1952-6203	PLOS ONE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1




Início Anterior 4 ▼ Próxima Fim

151 a 200 de 239 registro(s)

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufm.br>) (<https://www.mp.br>) (<http://www.mt.gov.br>) (<http://www.brazil.gov.br>)

Compatibilidade

 (<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>)  (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)  (<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.43.0 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.

26/04/2022 17:47

Plataforma Sucupira

CORONAÍRUS (COVID-19) (HTTP://WWW.SAÚDE.GOV.BR/CORONAVIRUS)

ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSO.INFORM)

4



ACESSO RESTRITO

{/sucupira/portais/menu_portal.jsf}

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Qualis >> Qualis Periódicos

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:

CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016 ▾

Área de Avaliação:

 EDUCAÇÃO FÍSICA ▾ +

ISSN:

Título:

Classificação:

 A1 ▾

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
1534-1492	PM & R (PHILADELPHIA, 2009): THE JOURNAL OF INJURY, FUNCTION AND REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0091-7435	PREVENTIVE MEDICINE (1972. PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0027-8424	PROCEEDINGS OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE UNITED STATES OF AMERICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:47

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
0033-0620	PROGRESS IN CARDIOVASCULAR DISEASES	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1469-0292	PSYCHOLOGY OF SPORT AND EXERCISE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1069-9384	PSYCHONOMIC BULLETIN & REVIEW	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0891-4222	RESEARCH IN DEVELOPMENTAL DISABILITIES	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0270-1367	RESEARCH QUARTERLY FOR EXERCISE AND SPORT	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0020-1324	RESPIRATORY CARE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1465-593X	RESPIRATORY RESEARCH (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1600-0838	SCANDINAVIAN JOURNAL OF MEDICINE & SCIENCE IN SPORTS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0905-7188	SCANDINAVIAN JOURNAL OF MEDICINE & SCIENCE IN SPORTS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1946-6234	SCIENCE TRANSLATIONAL MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0049-0172	SEMINARS IN ARTHRITIS AND RHEUMATISM (PRINT)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0181-8108	SLEEP (NEW YORK, N.Y.)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0277-9536	SOCIAL SCIENCE & MEDICINE (1982)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1357-3322	SPORT, EDUCATION AND SOCIETY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2199-1170	SPORTS MEDICINE - OPEN (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0112-1642	SPORTS MEDICINE (AUCKLAND)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0039-2499	STROKE (DALLAS, 1970)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0903-1936	THE EUROPEAN RESPIRATORY JOURNAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0992-6638	THE FASEB JOURNAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1479-5888	THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIOURAL NUTRITION AND PHYSICAL ACTIVITY (ONLINE)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1

26/04/2022 17:47

Plataforma Sucupira

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
0021-8738	THE JOURNAL OF CLINICAL INVESTIGATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0190-8011	THE JOURNAL OF ORTHOPAEDIC AND SPORTS PHYSICAL THERAPY	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0022-3476	THE JOURNAL OF PEDIATRICS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1064-8011	THE JOURNAL OF STRENGTH AND CONDITIONING RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1079-5006	THE JOURNALS OF GERONTOLOGY. SERIES A, BIOLOGICAL SCIENCES AND MEDICAL SCIENCES	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2352-3018	THE LANCET HIV	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
2213-2660	THE LANCET RESPIRATORY MEDICINE	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0040-6376	THORAX	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
0271-8294	TOPICS IN LANGUAGE DISORDERS	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1074-9357	TOPICS IN STROKE REHABILITATION	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1868-4483	TRANSLATIONAL STROKE RESEARCH	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1
1745-6215	TRIALS (LONDON)	EDUCAÇÃO FÍSICA	A1




Início Anterior 5 v Próxima Fim

201 a 239 de 239 registro(s)

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufm.br>) (<https://www.mp.br>) (<http://www.mg.gov.br>) (<http://www.brazil.gov>)

Compartilhe

 (<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>)  (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)  (<http://www.apple.com/safari/download/>)

versão do sistema: 3.46.0 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados

ANEXO B – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*, CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS PELA CAPES, NA PLATAFORMA SUCUPIRA, ÁREA DE AVALIAÇÃO EF, ÁREA DE CONHECIMENTO EF

PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO /NOME DA INSTITUIÇÃO/UF	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO²⁵⁰
Educação física/FUFSE/SE	Atividade física, saúde e esporte
Educação física /UCB/DF	Atividade física, saúde e desempenho humano
Desempenho humano operacional/UNIFA/RJ	Avaliação e intervenção biopsicossocial do desempenho humano operacional
Educação física /UNB/DF	Estudos do movimento humano, desempenho e saúde; Estudos socioculturais, políticos, pedagógicos e psicológicos da EF
Educação física/UPE/PE	Cultura, educação e movimento humano; Saúde, desempenho e movimento humano
Ciências da atividade física/USP/SP	Atividade física e saúde
Educação física e esporte/USP/SP	Estudos biodinâmicos da EF e esporte; Estudos socioculturais e comportamentais da EF e esporte
Educação física e esporte/USP-RP/SP	Atividade física e esporte
Ciências do movimento humano/UDESC/SC	Estudos biocomportamentais do movimento humano
Ciências do exercício e do esporte/UERJ/RJ	Aspectos biopsicossociais do esporte; Aspectos biopsicossociais do exercício físico
Educação física/UNICAMP/SP	Atividade física adaptada; Biodinâmica do movimento e esporte; EF e sociedade
Educação física/UEM/PR	Desempenho humano e atividade física; Práticas sociais em EF
Ciências do movimento humano/UENP/PR	Biodinâmica do movimento humano
Educação física/UESB/BA	Movimento humano e saúde
Educação física/UNESP-PP/SP	EF escolar
Ciências do movimento humano/UNESP-RC/SP	Biodinâmica do movimento; Intervenção pelo movimento na saúde e desempenho

²⁵⁰ Foram consideradas apenas as áreas de concentração que estão com data de início. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.xhtml?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002> Acesso em: abr. 2022. Fonte: Plataforma Sucupira, 2022.

Educação física/UFMG/GO	EF, esporte e saúde
Educação física/UFMT/MT	Atividade física, desempenho e corporeidade
Ciências do esporte/UFMG/MG	Treinamento esportivo
Educação física/UFPEL/RS	Biodinâmica do movimento humano; Movimento humano, educação e sociedade
Educação física/UFPE/PE	Biodinâmica do movimento humano
Educação física/UFSC/SC	Atividade física relacionada à saúde; Biodinâmica do desempenho humano; Teoria e prática pedagógica em EF
Ciências do movimento e reabilitação/UFSM/RS	Atividade física, saúde e performance; Avaliação e intervenção em reabilitação funcional; Biodinâmica e pedagogia do movimento; Estudos socioculturais e pedagógicos da EF; Reabilitação funcional
Ciências do movimento humano e reabilitação/UNIFESP/SP	Biodinâmica da atividade física, esporte e reabilitação física
Educação física/UFV/MG	Exercício e esporte
Ciências do movimento humano/UFAM/AM	Biodinâmica do movimento humano
Educação física/UFES/ES	EF, movimento corporal humano e saúde; Estudos pedagógicos e sócio-culturais da EF
Educação física/UFMA/MA	Biodinâmica do movimento humano
Educação física/UFPR/PR	Ciências do movimento humano
Educação física/UFRJ/RJ	Estudos da motricidade humana
Educação física/UFRN/RN	Movimento humano, cultura e educação; Movimento humano, saúde e desempenho
Ciências do movimento humano/UFRGS/RS	Movimento humano, cultura e educação; Movimento humano, saúde e performance
Educação física/UFTM/MG	EF, esporte e saúde
Educação física/UNIVASF/PE	Atividade física, saúde e educação
Ciências do movimento humano/UNIMEP/SP	Movimento humano, biodinâmica e estudos socioculturais
Exercício físico na promoção da saúde/UNOPAR/PR	Métodos e protocolos relacionados à prescrição de exercício; Métodos e protocolos relacionados à prescrição de exercício físico
Ciências da atividade física/UNIVERSO/RJ	Aspectos biodinâmicos e socioculturais das atividades físicas
Educação física/USJT/SP	Escola, esporte, atividade física e saúde
Educação física/UTFPR/PR	Ciências do movimento humano

ANEXO C – GRUPOS DE PESQUISA MAPEADOS NO DIRETÓRIO DE GRUPOS DE PESQUISA DO CNPq²⁵¹

ÁREA PREDOMINANTE	SUBÁREA	GRUPO DE PESQUISA	LINHA DE PESQUISA	FORMAÇÃO DOS LÍDERES/PALAVRAS-CHAVE
Ciências Humanas	Educação	[GUETO] Grupo Unido para Educação e Trabalhos de Orientação	Epistemologia e educação física	EF:/ EF, epistemologia e educação.
		Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	Cognição, aprendizagem e desenvolvimento na EF e no esporte	Pedagogia e Educação Artística:/ esporte; aprendizagem; desenvolvimento; EF; cognição.
		Corpo, Cultura e Sociedade	EF, currículo e pedagogia histórico-crítica	EF e Administração de Empresa:/ pedagogia histórico-crítica; componente curricular; EF.
		Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares	práticas pedagógicas inclusivas em educação e EF	Pedagogia:/ formação de professores; inclusão escolar; EF; criança.
		EAD, Presencial e o Híbrido: vários cenários profissionais, de gestão, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas	EF na educação a distância	Letras e Pedagogia:/ formação superior; educação a distância; EF.
		Educação Física Escolar, Experiências	corporeidades; educação de jovens e adultos;	EF:/ currículo; EF; cultura corporal;/ EF escolar;

²⁵¹ Foram contabilizados apenas os grupos de pesquisa que aparecem atualizados/certificados e em preenchimento. Os grupos de pesquisa certificados como não atualizados foram excluídos. Mapeamento feito no portal do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil lattes.cnpq.br/web/dgp. Fonte dos dados: Portal do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil *Lattes/CNPq*, 2020.

		Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC)		corporeidades; ludicidade.
		Edudança	dança, EF e escola; memórias da dança na EF	EF:/ dança; EF; educação;/ memória da dança; dança e EF; história da dança.
		ELiTe - Laboratório de Estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades	Cirthesis – pesquisa em circo	Teatro:/ Circo e EF; educação.
		EscolaR	EF escolar	Formação não encontrada:/ EF escolar.
		ETTHOS (Educação, Trabalho, Tecnologia, Humanidades e Organização Social)	EF, esporte e lazer no campo	História:/ lazer; esporte; educação do campo; EF.
		Filosofia e Educação - Educogitans	epistemologia política da educação, EF e educação integral; filosofia e epistemologia da educação e EF	Filosofia:/ filosofia; educação integral; educação; epistemologia; EF; reformas;/ educação comparada; educação indígena; EF; epistemologia da educação; filosofia da educação; saúde.
		Formação de Professores	ressignificar: experiências inovadoras na formação de professores e prática	Pedagogia e Geografia:/ formação de professor de EF, prática.

			pedagógica em EF	
		Formação profissional em contextos educacionais inclusivos - FOCUS	Procedimentos teórico-metodológicos da EF na Educação Básica	EF:/ educação básica; EF; educação inclusiva.
		FORPEC- Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade	formação em docência e inclusão educacional	Pedagogia:/ formação de professores; inclusão educacional; EF escolar; pedagogia.
		GEFLIC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura	formação de professores de EF	EF:/ Formação inicial; EF; currículo.
		GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: intervenção e conhecimento	EF e escola	EF:/ escolas; cultura corporal; EF.
		GEPESCEF - Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física	aspectos antropológicos e EF; formação de professores; mídias e tecnologias na educação e na EF	EF e Ciências Sociais:/ antropologia do corpo; antropologia do esporte; EF; antropologia; cultura;/ educação; formação de professores; formação de professores de EF;/ educação;

				educação para as mídias; mídia-educação; EF; mídias; tecnologia.
		Geminal - Grupo de estudos pesquisas Sociedade, Cultura e Formação Humana	produção do conhecimento: análises e perspectivas	EF:/ indicadores de produção científica; análises críticas; educação e EF.
		Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Interdisciplinar	Educação do corpo	EF:/ educação e psicanálise; educação do corpo; EF; educação.
		Grupo de Estudo e Pesquisa Pensando a Educação Física Escolar	educação e lazer; ensino de EF	EF:/ lazer; EF;/ ensino-aprendizagem; métodos de ensino; conteúdos da EF escolar.
		GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS - GEPESUR	inclusão escolar na EF	Pedagogia:/ EF; inclusão escolar.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e formação de professores	corpo, corporeidade e EF escolar; EF escolar: conhecimentos e metodologia; formação de professores de EF; transversalidade e EF escolar	EF:/ corpo; corporeidade; cultura; EF escolar;/ ensino aprendizagem; cultura corporal; metodologia; perspectivas; EF escolar;/ formação de professores; EF;/ temas transversais; transversalidade; EF escolar.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em	EF adaptada e inclusão escolar	EF:/ estratégias de ensino; EF escolar;

		Educação Inclusiva - GEPEI		deficiência; inclusão escolar.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Educação e Jogo - GEPLEJ	educação e EF na educação básica	EF:/ educação; EF; educação básica.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares na Educação Física (GEPCEF)	currículo e formação de professores de EF; produção de conhecimentos na EF	EF:/ formação de professores; currículo; práticas curriculares; EF; práticas discursivas;/ produção de conhecimentos científicos; EF.
		Grupo de Estudos em Práticas Corporais	Esporte, EF e políticas	EF:/ EF; lazer; esporte.
		Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esporte	formação continuada e permanente dos professores de EF	EF e Economia:/ formação continuada; EF; formação permanente.
		Grupo de Pesquisa Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e Não-escolares	CORPAMA – corporeidade, esporte e educação na Amazônia	Pedagogia, EF e Administração de Empresas:/ educação; formação; EF; esporte; Amazônia; corporeidade.
		GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	currículo e EF; didática em EF; formação de professores de EF	EF:/ saber escolar da EF; currículo e cultura corporal de movimento; especificidade pedagógica da EF; currículo, escolarização das práticas corporais;/ ensino escolar da

				EF/ saberes docentes de professores de EF; socialização profissional de professores de EF; formação inicial e continuada de professores de EF; história de vida de professores de EF.
		Grupo de Pesquisa em Multiletramentos	letramento em atividade física e saúde	Física:/ letramento funcional em saúde; EF.
		Grupo de Pesquisa: Formação, Atuação Docente e Educação Física (GPFAEF)	Atuação docente	EF:/ saberes docentes; prática reflexiva; avaliação do processo de ensino aprendizagem; EF; processo de ensino aprendizagem.
		Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar	currículo e práticas pedagógicas	EF e Pedagogia:/ práticas pedagógicas; metodologia do ensino de EF; EF; currículo.
		GRUPO DE PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	formação de professores de EF; prática pedagógica em EF	EF:/ EF, formação de professores, docência;/ EF, prática pedagógica, docência.
		Grupo MEL - Mídia/memória, educação e lazer	história, memória, produção do conhecimento: educação, EF, capoeira, esporte e lazer	EF, Radialismo e Administração Esportiva:/ produção do conhecimento; educação; EF, esporte, lazer; história/memória
		Grupo Saberes em Ação	EF escolar e a relação com o saber; EF escolar e	EF:/ EF escolar, saber, experiência;/ processo

			processos colaborativos; EF, movimentos sociais e escola; formação continuada em EF escolar; material didático e mídias na EF; promoção da saúde na escola	colaborativo; EF escolar;/ EF; dialogicidade; movimentos sociais;/ metodologias ativas; formação continuada de professores; EF escolar;/ material didático; EF escolar; mídias na escola;/ EF escolar; saúde; promoção da saúde.
		HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e sociedade	história da EF, esporte, lazer e diversidade humana	EF:/ corpo esportivo; EF/esporte/lazer e diversidade social; história da cultura corporal e deficiência visual; formação humana; corpo e cultura; história do esporte paraolímpico e sociedade.
		Juventude, Educação e Trabalho - JET	políticas públicas de educação e esporte e lazer	Pedagogia:/ esporte; EF; EF, esporte e lazer; políticas públicas.
		Laboratório Aplicado em Estudos de Educação Física, Esporte e Lazer	esporte, lazer e sociedade; práticas pedagógicas e metodologias na EF escolar	EF:/ história da EF; práticas corporais; políticas públicas; sociologia do esporte/lazer;/ jogos e brincadeiras; tecnologia e práticas pedagógicas; EF escolar.
		Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Física e	aspectos biológicos e comportamentais da EF e da saúde;	EF:/ saúde; EF;/ cultura; EF.

		Sociedade (LAPEEFS)	aspectos sócio-culturais e pedagógicos da EF	
		LEC - Laboratório de Estudos Corporais	corpo em movimento: práticas pedagógicas em EF escolar	EF:/ EF escolar; ensino e aprendizagem.
		LEPEL-GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER	teoria marxista, pedagogia socialista e formação de professores; teoria marxista, pedagogia socialista e organização do trabalho pedagógico	EF:/ metodologia crítico-superadora; lazer; marxismo; epistemologia; educação do campo; EF;/ EF; teoria pedagógica; produção do conhecimento; pedagogia histórico-crítica; educação do campo; fundamentos da educação.
		Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia	cultura corporal do movimento, EF & sociedade	História:/ cultura corporal e movimento; formação e prática pedagógica; EF.
		Linguagens, Cultura e Educação	o corpo e suas manifestações	Desenho e Plástica – habilitação em desenho artístico:/ EF; inclusão; qualidade de vida; saúde; rendimento.
		MARGEM: Laboratório de Pesquisa em Educação Física e Humanidades	o lazer em suas diferentes manifestações e aproximações	EF:/ EF, esporte e lazer.
		Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos	dimensões pedagógicas da EF	EF:/ educação; EF; pedagogia.

		Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea	corpo e processos de formação	EF:/ EF; ensino médio; ensino fundamental; corpo, saúde, subjetividades; educação do corpo; processos de subjetivação.
		Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF - FPCT)	formação profissional e campo de trabalho	EF, Letras e Pedagogia:/ EF; políticas públicas; saberes docentes; história; formação profissional; currículo.
		Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas - TSCPE	desengajamento moral e EF	EF:/ desengajamento moral; escola; comportamentos antissociais; EF.
		Núcleo de Estudos Escola e seus Objetos - NEO	lazer, história e memória	História:/ trabalho e tempo livre; EF, esporte e lazer; lazer, educação.
		Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física	brincar e se-movimentar da criança no mundo vivido; meditação da atenção plena – Mindfulness	EF:/ educação infantil; EF; se-movimentar; brincar;/ EF; percepção; concentração; esporte; atenção.
		Núcleo de Pesquisas Sobre Educação e Diversidade Humana (NUPEDH)	EF, corpo e escola	EF e Pedagogia:/ EF escolar.

		Nupeges - Núcleo interinstitucional de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade	relações de gênero e sexualidade na EF e nos esportes	EF e Direito:/ gênero, sexualidade e educação; relações de gênero; EF escolar; EF.
		OME - Observatório da Mídia Esportiva/UFS	educação, tecnologia e trabalho	EF:/ EF; esporte.
		PlnEd - Pesquisa e Intervenção em Educação	pesquisa aplicada à EF	EF:/ EF; aptidão física; epidemiologia da atividade física; atividade física; treinamento físico; promoção da atividade física.
		Práticas de Ensino	didática e metodologia do ensino da EF	Pedagogia:/ didática; EF escolar; didática geral e da EF.
		REDE INTEGRADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFMA - REDE PROEF	Didática, saberes e práticas pedagógicas; estudos socioculturais do movimento humano	EF:/ didática; EF escolar; saberes e práticas educativas;/ práticas socioculturais; EF; movimento humano
		Valente - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Políticas Públicas de Esporte e Lazer	EF escolar	EF:/ ensino aprendizagem; processos metodológicos; EF.
	Psicologia	Corpo e Diversidade	EF e saúde	EF e Serviço Social:/ saúde e qualidade de vida; imagem corporal; EF.

	Sociologia	Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores na PanAmazônia	esporte, lazer e EF	EF:/ lazer; EF; esporte.
	História	Sport: Laboratório de História do Esporte e do Lazer	história comparada do esporte	EF:/ história da dança; história do esporte; história da EF; história do corpo; história do lazer.
Ciências Sociais Aplicadas	Turismo	Áreas Protegidas da Amazônia: usos e sustentabilidade e (GPAPA)	Atividade física e promoção de saúde e lazer	Ciências Biológicas:/ Lazer; saúde e qualidade de vida; EF, esporte e lazer; lazer, educação.
Ciências da saúde	EF	Aspectos cineantropométricos e motivacionais na saúde e desempenho humano	Fatores motivacionais, contextuais e situacionais na EF e na saúde	EF:/ Motivação; saúde; EF; comportamento humano.
		ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA - GEPAPA	Inclusão em EF escolar	EF:/ EF escolar; alunos com deficiência; inclusão.
		Atividade Física e Qualidade de Vida	Epidemiologia da atividade física	EF:/ Atividade física e saúde; atividade física; prescrição de exercício; saúde pública; EF; saúde.
		Atividade Física e Saúde no Semiárido Piauiense	Educação Física Escolar	EF:/ Avaliação nutricional; avaliação física; EF escolar; composição corporal.
		Atividade física, saúde e qualidade de vida	Atividade física, saúde e qualidade de vida	EF:/ EF; qualidade de vida; saúde; atividade física.
		Biomecânica Aplicada ao	Biomecânica e EF escolar	EF:/ Ensino-aprendizagem; EF escolar.

		Movimento Humano		
		Budo Kenkyukai - Grupo de Estudos em Budo	budô e inclusão de portadores de necessidades especiais	EF:/ Budo; portadores de necessidades especiais; EF adaptada; artes marciais.
		CAMINHOS - Grupo de Pesquisa em História, Educação Física, Lazer e Saúde	história da EF, esporte e lazer;/história de vida e formação profissional na área da saúde	EF:/ História; esporte; memória; lazer; atividade física; EF;/saúde; história de vida; recreação hospitalar; EF, esporte e lazer; recreação; capacitação profissional.
		CEMEF - Centro de Estudos sobre Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer	História da EF escolar	EF e Psicologia Clínica:/ Escola; EF; história.
		CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER	formação docente e EF	EF:/ Formação docente; EF.
		COEESA - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde	a saúde coletiva e suas relações entre o biológico e o social	EF:/ Políticas públicas; EF; saúde; exercício; saúde coletiva; promoção da saúde.
		Conexões em Educação Física - Esporte, Saúde e	EF escolar e práticas de ensino	EF e Pedagogia:/ EF escolar; licenciatura; práticas de ensino.

		Práticas Inovadoras		
		COR-DI-DANÇA - Grupo de pesquisa Corpo, Diversidade e Dança	EF escolar e trabalho docente; estudos socioculturais e aprendizagem motora em EF; estudos socioculturais, formação profissional, prática pedagógica e prática discursiva	EF e Filosofia:/ Trabalho docente; EF escolar; formação docente em EF;/ EF; estudos socioculturais; aprendizagem motora;/ dança; discurso; EF; corpo.
		CoRE - Coletivo de Reflexão em Educação Física	EF escolar; políticas públicas e EF	EF:/ EF escolar;/ políticas públicas em EF.
		CORPO (COtidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação)	práticas pedagógicas	EF:/ EF; intervenção docente.
		Corpo, Corporeidade, Ensino e Multiculturalidade	corporeidade, saúde, gênero e interação social	EF e Letras:/ EF, esporte, corpo e gênero; corpo, cultura, saúde, gênero e processos educativos; corpo – gênero – esportes; antropologia, corporeidade, populações amaz.; corporeidade, saúde e educação ambiental.
		Corpo, Cultura e Atividade Física	Corpo e cultura	EF:/ sociedade; política; cultura; EF; corpo; esporte.

		Corpo, Cultura e Ludicidade	estudos da cultura e das práticas corporais	EF e Filosofia:/ cultura; práticas corporais; arte; EF.
		Corpo, Educação e Linguagens - CEL	corpo, EF e ensino médio	EF:/ Linguagens; escola; EF.
		CORPO: teatro da memória	a complexa natureza da motricidade humana	EF:/ teoria da complexidade; EF; motricidade humana.
		CORPONEXÕES: corpo, cultura e sociedade	abordagens críticas do ensino de EF	EF e Tecnológica em Gestão Desportiva de Lazer:/ ensino; abordagens críticas; EF.
		CORPUS - Educação Física + Saúde Coletiva + Filosofia + Artes	EF e saúde coletiva	EF:/ práticas de saúde; práticas corporais; políticas públicas; saúde pública; EF; saúde coletiva.
		EDUCA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Cultura(s)	populações indígenas, interculturalidades e fronteiras; prática pedagógica e formação docente	EF e Pedagogia:/ EF; fronteiras; populações indígenas; interculturalidade;/ pedagogia do esporte; formação docente; EF; prática pedagógica.
		Educação Física e Inovações Tecnológicas	ensino da EF (escolar/ensino superior) e inovações tecnológicas; inovações tecnológicas e desempenho/performance e saúde humana	EF:/ tecnologia educacional; vídeo game; EF escolar;/ smartphone; performance; EF; tecnologia.

		Educação Física e Saúde	Educação Física Escolar; Formação e Desenvolvimento Profissional	EF:/ educação inclusiva; esporte escolar; EF;/ EF; desenvolvimento profissional; formação de professores.
		Educação Física e suas Relações Interdisciplinares	EF, saúde e sociedade	EF:/ educação e saúde; EF; saúde coletiva.
		Educação Física Escolar, Esporte e Sociedade	a relação entre EF, mídia e esporte na sociedade; história da EF escolar; metodologia de ensino na EF escolar; relação entre teoria e prática na EF escolar; relação esporte e sociedade	EF e Direito:/ EF escolar; mensagem esportiva; esporte; mídia;/ formação profissional; concepções de educação; memória da EF e do esporte; métodos de ensino; currículo; EF; trabalho pedagógico;/ trabalho pedagógico; EF; concepções de educação; didática; estilos de ensino; currículo;/ EF; ideologia; condicionantes sociais; relação teoria e prática; trabalho pedagógico; projeto político-pedagógico;/ processos sociais; EF escolar; mídia esportiva; sociologia; esporte; sociedade; campo esportivo.
		Educação Física na	EF na escola	EF:/ EF escolar.

		promoção da saúde, intervenções pedagógicas e ações nos esportes		
		Educação Física, Arte e Cultura	Políticas para a cultura, arte, educação e educação física	EF:/ políticas para a arte; políticas para educação básica; políticas para a EF; políticas para cultura.
		Educação Física, Sociedade e Saúde	EF e desporto; EF e formação profissional	EF:/ desporto; escola; EF;/ formação profissional; docência; EF.
		EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	formação docente, currículo e intervenção pedagógica; memórias sobre os processos de aprendizagem-ensino na EF	EF:/ formação de professores; currículo; cultura corporal de movimento; intervenção pedagógica; EF; educação;/ EF escolar; aprendizagem-ensino; memórias dos estudantes.
		Esporte, Cultura e Sociedade - GECS	EF escolar	EF:/ avaliação escolar; teorias pedagógicas; EF escolar; currículo.
		Estudos em Educação Física, Saúde Coletiva e Envelhecimento Humano	EF e saúde coletiva	EF:/ saúde coletiva; EF.
		ETHNÓS - Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte	Ludicidade e EF	EF:/ EF; escola; ludicidade.

		FIRMINA - Educação descolonizada, Empoderamen to e Saúde da População Negra	doença falciforme	EF:/ atividade física, exercício físico, desempenho; EF; doença falciforme.
		GEPECCS- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade	corpo, cultura e sociedade na EF; políticas públicas de EF, esporte e lazer;	EF:/ sociedade; cultura corporal; EF; corpo;/ lazer; cultura; EF; corpo; esporte.
		GEPEDEM - Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte e Desenvolvime nto Motor	desenvolviment o infantil e pedagogia do movimento	EF:/ EF; atividade motora; desenvolvimento infantil.
		GEPEFE - Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar	aspectos sócio- culturais e pedagógicos da EF; formação de professores	EF:/ processos pedagógicos; processos socioculturais; EF;/ EF; formação de professores; ética; professor reflexivo.
		GEPEFEC - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Física, Escola e Currículo	a construção de valores, atitudes e normas no ensino da EF; currículo e saberes escolares no ensino da EF; prática pedagógica em EF escolar	EF:/ normas; dimensão atitudinal dos conteúdos; valores; escola; EF; atitudes;/ escola; currículo; dimensões do conteúdo; EF; saberes escolares; conhecimento escolar;/ ensino na EF; prática pedagógica.
		GEPELC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer	EF, comunicação e tecnologia	EF:/ EF; esporte; educação; lazer; mídia; tecnologia.

		e Comunicação		
		GePPan - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal	EF, atividade física e promoção da saúde; EF, ensino e escola	EF:/ atividade física; saúde; qualidade de vida; EF;/ ensino; escola; EF; formação de professores; educação.
		GERGILA - GRUPO DE ERGONOMIA E GINÁSTICA LABORAL	a promoção de saúde no contexto da saúde coletiva; atividade física como fator preponderante para a saúde.	EF:/ saúde; promoção da saúde; condições de saúde; epidemiologia; EF; atividade física;/ exercício físico; atividade física; EF; ginástica laboral.
		GESCCOM - Grupo de Estudos em Saúde e Cultura Corporal do Movimento	EF escolar	EF:/ EF escolar; gestão educacional e escolar; política educacional; práticas educativas; cultura escolar.
		GEsPEFi - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRICAS, SOCIOLOGIC AS E PEDAGÓGICA S EM EDUCAÇÃO FÍSICA	EF escolar: formação docente e intervenção didático- pedagógica; história e memória da EF, esporte, dança e lazer	EF:/ intervenção; escola; formação docente; EF;/ história, memória, EF, esporte; história, memória, dança, lazer.
		GESPORTE - Gestão e Marketing da Educação Física, Esporte, Saúde e Lazer	gestão das experiências de lazer; gestão de marketing esportivo; gestão pública e empresarial da EF, esporte e lazer	EF e Estudos Sociais:/ gestão do lazer; lazer; experiências de lazer; EF;/ gestão pública do esporte; gestão empresarial do esporte; EF; marketing

				esportivo; esporte;/ EF; gestão pública do esporte; esporte; gestão empresarial do esporte; gestão de eventos; marketing esportivo.
		Gímnica - formação, intervenção e escola	trabalho e formação em EF	EF:/ EF; formação profissional; intervenção.
		GRECCO - Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História	história do esporte e da EF; representações sociais do movimento humano	EF:/ história cultural; história oral; história do corpo; EF; esporte;/ corpo representação social EF.
		Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade	EF, cultura e sociedade	EF:/ cultura; sociedade; EF.
		Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Motora Adaptada	aspectos sócio-antropológicos e filosóficos aplicados a populações especiais	EF e Fisioterapia:/ prática esportiva; inclusão; EF.
		Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Educação Física Escolar	corporeidade, gênero, orientação sexual, vulnerabilidade social e interação social; EF escolar e formação de professores	Ciências Sociais, Pedagogia e EF;/ gênero; corporeidade; EF escolar; sexualidade; corpo;/ EF escolar; formação de professores; educação em saúde; cultura corporal; esporte.
		Grupo de Estudo e Pesquisa em	EF e saúde sob a perspectiva fisiobiológica	EF:/ saúde; EF; efeitos agudos e crônicos.

		Educação Física e Saúde		
		Grupo de Estudo e Pesquisa Senior	EF e envelhecimento: aspectos biológicos, psicossociais e motores; EF e promoção da saúde	EF:/ EF; idosos; promoção da saúde; autonomia;/ promoção da saúde; autonomia; programa de EF; capacitação.
		GRUPO DE ESTUDOS DO LAZER (GEL)	Recreação e esporte adaptado	EF:/ esporte paralímpico; esportes na natureza; pessoas com deficiência; atividade física adaptada; esportes de aventura; EF.
		Grupo de Estudos do Se-movimentar - GESEM	campo de experiência e campo de existência; dimensões filosóficas e criativas do movimento humano; meditação da atenção plena – Mindfulness	EF:/ qualidade da experiência; EF infantil;/educação infantil; se-movimentar; EF; movimento humano;/percepção; EF; esporte; atenção.
		Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA)	A inclusão do aluno com deficiência na aula de EF escolar	EF:/ EF escolar; aluno com deficiência; inclusão.
		Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada na Unioeste - UNIGEPafa	Pesquisas e estudos em EF e inclusão de pessoas com deficiência no meio social e educacional	EF:/ EF; inclusão.

		Grupo de estudos e pesquisa em Atividade Física e Educação Física Escolar	Pedagogia da EF	EF:/ pedagogia da EF; movimento humano.
		Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE	Conteúdos e práticas pedagógicas da EF escolar	EF:/ educação; EF escolar.
		Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva	EF escolar inclusiva	EF e Treinamento e Esportes;/ inclusão; EF escolar; prática pedagógica.
		GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE - GEPEFEP	EF escolar: currículo e práticas pedagógicas	EF:/ práticas pedagógicas; metodologia de ensino; ensino de EF; currículo.
		Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte e Sociedade	EF, formação e trabalho	EF:/ trabalho docente; formação profissional; EF.
		Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença - GPCD	corpo, educação, EF e diferença	EF:/ EF escolar.

		Grupo de Estudos e Pesquisas Arte em Movimento (GEPAM)	interfaces da dança e saúde	EF:/ saúde; EF; dança.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo	criação, adaptação transcultural e validação de escalas de medida de aspectos psicossociais do corpo para o contexto brasileiro; imagem corporal: diretrizes teóricas e metodológicas; representações sociais da deficiência no campo de intervenção da EF	EF:/ psicometria; imagem corporal; EF;/ estudos de intervenção; pessoas com deficiência; EF;/ pessoas com deficiência; estudos de intervenção; EF; deficiência visual.
		Grupo de estudos e pesquisas em educação Física dos/nos institutos federais (GEPEFIF)	Educação republicana e democrática, educação profissional e tecnológica e EF	EF:/ educação profissional e tecnológica; EF; educação republicana.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Lazer - GEPEFeL	EF escolar e esportes; formação de professores	Pedagogia:/ práticas pedagógicas; EF escolar e saúde; esportes escolares;/ formação docente; docência e EF.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar	EF escolar	EF:/ planejamento e avaliação; objetivos de ensino; conteúdos de ensino;

		e Práticas Pedagógicas - GEEFE		metodologias de ensino; práticas pedagógicas; EF escolar.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, políticas e práticas pedagógicas da cultura corporal	as concepções e proposições pedagógicas dos intelectuais da educação e EF; pressupostos históricos, políticos e sociais das concepções pedagógicas no campo da educação e da EF	EF:/ cultura corporal; educação; intelectuais; EF;/ história; educação; política; pressupostos; cultura corporal; EF.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino-Aprendizagem sobre o Movimento Humano - GEPEAMOV	EF escolar: desenvolvimento de currículos e programas de ensino gestão educacional	EF:/ gestão educacional; EF escolar; esporte escolar.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão Esportiva (GEPEGE)	gestão profissional	EF:/ profissão; intervenção profissional; formação profissional; EF.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Física e do Esporte (GEPHEFE)	história da EF	EF:/ EF.
		Grupo de Estudos e Pesquisas em Lutas, Artes Marciais e	as lutas e os diversos campos de atuação do professor	EF:/ projetos esportivos sociais; artes marciais; escolas; lutas; EF;/ lutas; artes

		Esportes de Combate - GEPLAMEC	de EF; estudo das lutas, artes marciais e esportes de combate à luz de diversas áreas: histórica, saúde, pedagógica, antropológica, sociológica, etc; metodologia do ensino das lutas	marciais; história das lutas; EF;/ metodologia do ensino; artes marciais; lutas; EF; pedagogia.
		Grupo de Estudos e Pesquisas Socioculturais em Educação Física e Esporte (GPESEFE)	estudos históricos e socioculturais em EF escolar; gestão do esporte e lazer; história do esporte e do lazer; políticas públicas do esporte e do lazer	Esporte:/ EF escolar; EF; formação docente em EF;/ administração; EF, esporte e lazer; gestão do esporte;/ história do esporte; EF, esporte e lazer;/ esporte; EF, esporte e lazer; lazer; políticas públicas.
		Grupo de Estudos e Práticas das Ginásticas	ginástica na EF escolar	EF:/ ginástica; escola; EF.
		Grupo de Estudos em Adaptações Biológicas do Treinamento Infantil	a importância do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento humano	EF:/ licenciatura em EF; educação infantil; brincar.
		Grupo de Estudos em Comportamento Motor, Performance e Saúde - GECOMPS	EF, esporte e saúde	EF:/ prática esportiva; saúde e qualidade de vida; EF.
		Grupo de Estudos em	representações de corpo	EF:/ representações;

		Diversidade, Corpo e Gênero		práticas corporais e esportivas; EF escolar; diversidade; corpo.
		Grupo de Estudos em Educação Física e Esportes - GEEFE	metodologia e ensino aprendizagem da EF e esporte	EF:/ esportes; EF; ensino aprendizagem; metodologia de ensino.
		Grupo de Estudos em Educação Física, Esporte e Saúde	EF escolar; EF e saúde	EF:/ cultura corporal de movimento; educação profissional; história da EF;/ promoção da saúde; nutrição humana e desportiva; exercício físico; atividade física; EF.
		GRUPO DE ESTUDOS EM ESPORTE (GEE)	história dos esportes	EF:/ história; EF; esporte.
		Grupo de Estudos em Práticas Pedagógicas da Educação Física	aspectos pedagógicos do movimento humano	EF:/ prática pedagógica; educação especial; escola; EF.
		Grupo de Estudos em Treinamento Físico e Esportivo - GET/UFPA	lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate	EF:/ esportes de combate; pedagogia das lutas; treinamento esportivo; lutas na EF escolar; artes marciais; artes – marciais – esportes – jogos.
		Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação Física e	formação e atuação docente em EF	EF:/ currículo e EF; atividade física, exercício físico, desempenho; EF.

		Esportes - GEIEFE		
		GRUPO DE ESTUDOS PRAXIOLÓGICOS	Trabalho pedagógico	EF:/ enfoques da EF; práxis pedagógica; trabalho do professor.
		Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte	formação de professores e prática pedagógica em EF e ciências do esporte	EF:/ formação de professores; pesquisa qualitativa; ciências do esporte; EF; prática pedagógica.
		GRUPO DE ESTUDOS SAÚDE, SOCIEDADE E TECNOLOGIA (GESSTEC)	EF e saúde escolar	EF e Ciências Sociais:/ EF, esporte, escola, saúde, cidadania.
		Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física	estudos sociais da ciência	EF:/ ciência; estudos sociais da ciência; EF.
		GRUPO DE EXTENSÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	EF e promoção da saúde	EF:/ escola; saúde; promoção da saúde; EF.
		GRUPO DE INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - GIPEF	avaliação e práticas pedagógicas da EF; currículo, educação escolar e formação docente	EF:/ avaliação em educação; práticas pedagógicas em EF;/ processos de escolarização; currículo; formação docente em EF.

		Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento - GEPEC	corpo, EF escolar e cultura de movimento	EF:/ cultura de movimento; corpo; pedagogia; EF; conhecimento; processo ensino-aprendizagem.
		Grupo de Pesquisa Corpo, Esporte e Movimento	Corpo e cultura de movimento	EF:/ cultura de movimento; corpo; EF.
		Grupo de Pesquisa de Educação Física e Motricidade Humana	motricidade humana e educação	EF:/ motricidade humana e EF; formação de professor; inclusão/exclusão; motricidade no ensino superior.
		Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos e Culturais da Educação Física	pedagogia do movimento	EF:/ formação profissional; pedagogia; percepção; EF; aprendizagem significativa; esporte.
		Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF-FURG)	processos de ensino e de aprendizagem na EF	EF:/ aprendizagem; ensino; EF; currículo.
		Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer - AVANTE	EF, formação e trabalho; políticas de esporte e lazer	EF:/ formação de professores; educação; formação profissional; trabalho; formação humana; EF;/ EF; política social; esporte; educação; lazer; política pública.
		Grupo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde / GPAF	formação em EF e saúde; intervenção em EF e saúde; recursos	EF:/ EF;/ EF; intervenção; saúde;/ EF.

			humanos em EF e saúde	
		Grupo de Pesquisa em Atividades Motoras Adaptadas	a inclusão do aluno com deficiência na aula de EF escolar	EF:/ inclusão; EF escolar; pessoa com deficiência.
		Grupo de Pesquisa em Avaliação Motora Adaptada	EF adaptada	EF:/ adaptação; EF.
		Grupo de Pesquisa em Comportamento Motor	fatores que afetam a aquisição e controle de habilidades motoras; motivação e comportamento motor	EF:/ aprendizagem motora; EF; esporte; comportamento motor;/ EF; aprendizagem motora; controle motor.
		Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora - DAMA	desenvolvimento e aprendizagem motora no contexto da EF escolar	EF:/ aprendizagem motora; desenvolvimento motor; EF.
		Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE)	ensino superior; formação docente; políticas públicas de formação docente	EF:/ expansão da pós-graduação; EF; qualidade do ensino superior; formação docente; pós-graduação;/ docência; educação; EF; formação profissional;/ políticas públicas; educação básica; formação profissional; EF; ensino superior.
		Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação GRUPEFE	formação em EF; intervenção em EF e educação	EF:/ formação; EF;/ EF; ação.

		Grupo de Pesquisa em Educação Física e Saúde	formação de professores em EF relacionada à saúde	EF:/ EF e saúde; formação de professores.
		Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (GPEEL)	EF, esporte e lazer; ontologia do ser social, EF e esportes	EF:/ EF; educação e trabalho; esporte e lazer;/ ontologia do ser social; esporte; EF.
		Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC)	EF e lazer; teoria e aspectos pedagógicos e didáticos do ensino da EF escolar	EF:/ EF – lazer-tempo;/ EF escolar – metodologia – didática.
		Grupo de Pesquisa em Esporte, Corpo e sociedade - GECOS	aspectos migratórios, evolutivos, metodológicos e pedagógicos aplicados ao esporte; gênero, sexualidades e estudos queer na EF e no esporte	EF:/ EF; atletas de alto rendimento; esporte; migração;/ gênero; pesquisa qualitativa; cultura; esporte; EF; sexualidades
		Grupo de Pesquisa em Ginástica	Ginástica e treinamento esportivo	EF:/ treinamento esportivo; EF; ginástica.
		GRUPO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DO CORPO, DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DAS PRÁTICAS CORPORAIS	história dos métodos de ensino e formação docente em EF	EF:/ história; formação docente; EF.
		Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores	EF e práticas integrativas e complementares; formação de professores	EF:/ EF; práticas integrativas e complementares; saúde;/ formação inicial; práticas pedagógicas; EF

				escolar; formação continuada.
		Grupo de Pesquisas em Pedagogia da Corporeidade	prática pedagógica e formação profissional	EF, Teologia e Pedagogia:/ pesquisa qualitativa; metodologia do ensino de EF; formação profissional; ensino.
		Grupo de Pesquisas em Psicologia do Esporte e Comportamento Motor	análise de fatores psicológicos e comportamentais envolvidos no movimento humano	EF:/ treinamento esportivo; EF escolar; comportamento motor; psicologia do esporte; movimento humano.
		Grupo em Movimento	a formação de professores na escola; processos pedagógicos ligados a EF	EF:/ formação profissional; EF escolar; processos pedagógicos;/ formação pedagógica; EF; educação psicomotora.
		GRUPO INTEGRADO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA DO ESPORTE/EXERCÍCIO E SAÚDE, SAÚDE OCUPACIONAL E MÍDIA-GIPESOM	associativismo desportivo, mídia, EF e esporte	EF:/ multimídia; esporte; associativismo esportivo; mídia; EF.
		Grupo Pátio de Estudos Qualitativos Sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	formação de professores e prática pedagógica em EF	EF:/ docência, EF; formação de professores, prática pedagógica.

		em Educação Física		
		Imagem - Grupo de pesquisa sobre corpo e educação	educação do corpo e história; educação do corpo, infância e escola	EF:/ Educação do corpo; EF; fontes históricas; história;/ EF; educação do corpo; professores; escola; crianças; infância.
		LAB. DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, PSICOLOGIA APLICADA E PEDAGOGIA DO ESPORTE (LAMAPPE/ DEF-FC, UNESP BAURU)/ GEPPEA - GRUPO DE ESTUDOS, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE ADAPTADO	aspectos psicológicos e motivacionais na pedagogia do esporte e esporte adaptado	EF:/ aspectos psicológicos; aspectos pedagógicos; pedagogia do esporte; atividade motora adaptada; atuação profissional; EF adaptada.
		LaboMidia - Laboratorio e Observatorio da Midia Esportiva	análises de produtos da mídia; estudos dos meios e processos midiáticos; mídia-EF	EF:/ mídia; EF; análise de discurso; esporte; análise de conteúdo; análise semântica;/ TICs; discurso midiático; esporte; lazer; EF; meios e processos midiáticos;/ escola; mídia-educação; mediação; recepção; EF; interlocução.
		LABORATÓRIO DE ATIVIDADES	EF escolar inclusiva	Letras e EF:/ inclusão; avaliação do público alvo da

		MOTORAS ADAPTADAS E INCLUSÃO ESCOLAR		educação especial; EF.
		LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	aspectos sociais, históricos e culturais das práticas de atividades físicas e esportivas; uso de tecnologias na EF (exergames/vid eogames ativos) para promoção de saúde, iniciação esportiva e inclusão	EF:/ sociedade; cultura corporal; história do esporte; atividade física; memória esportiva; história da EF;/ estilo de vida saudável; tecnologias na educação; jogos eletrônicos; EF; estilo de vida ativo; exergames.
		Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Educação, Saúde e Lazer-(LEPEF-EdSaLa)	EF escolar; formação de professores, cultura escolar e universitária e currículo	EF:/ EF e a cultura corporal; práticas educativas; conteúdos da EF escolar;/ educação, EF e formação de professores; cultura, diversidade e produção cultural.
		Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Escola e Sociedade (LEPEFES)	práticas pedagógicas e formação de professores na EF	EF:/ formação de professores em EF; docência em EF.
		LABORATÓRIO DE ESTUDOS E TRABALHOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	EF escolar; tecnologias da informação e comunicação (TICs)	EF:/ processo de ensino e de aprendizagem; avaliação da EF; funções e objetivos da EF na escola; metodologia da EF; formação

				profissional;/ TICs e EF.
		Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF)	EF, corpo e movimento	EF:/ EF, corpo, movimento.
		Laboratório de Estudos em Educação Física, esporte e Mídia	tecnologias, cultura e processos educativos	EF:/ tecnologia educacional; EF escolar; pedagogias culturais; formação docente em EF.
		Laboratório de Formação Docente e Produção de Conhecimento em Educação Física e Inclusão - LAFEFI	comportamento motor; planejamento e metodologia do ensino; relações de gênero e sexualidades nas práticas corporais esportivas	EF:/ EF; comportamento motor; habilidades motoras;/ planejamento de ensino; EF escolar; estratégias de ensino;/ EF escolar; práticas corporais e esportivas; relações de gênero.
		Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais - LABGIN	estudos socioculturais e pedagógicos da ginástica e das práticas corporais	EF:/ EF escolar; artes circenses; ginástica para todos; cultura corporal; práticas corporais de aventura na natureza; ensino-aprendizagem.
		Laboratório de Metodologia do Ensino dos Esportes	conhecimento, crenças que interferem na metodologia	EF:/ conhecimento processual e declarativo; graduação; crenças, atitudes e comportamento; formação docente em EF.
		Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF)	aspectos pedagógicos da EF e do esporte	EF:/ escola; bioética; cultura; EF; esporte; formação profissional.

		LABORATÓRIO EM GESTÃO DE POLÍTICAS DE SAÚDE, ESPORTE E LAZER	educação e saúde	EF:/ educação e saúde; SUS; EF.
		Laboratório Intercontinental de Gestão do Desporto (LIGD)	aspectos socioculturais da gestão do desporto; gestão do desporto e desenvolvimento humano	EF e Direito:/ esporte e desenvolvimento humano; EF; gestão do esporte; desenvolvimento local e esporte; gestão do desporto; esporte e desenvolvimento;/ gestão do conhecimento; gestão do desporto; megaeventos; gestão esportiva; gestão desportiva; EF.
		LEPEL-UEFS	EF-mundo do trabalho	EF:/ teoria pedagógica da EF; formação humana; políticas públicas; mundo do trabalho; produção do conhecimento; organização do trabalho pedagógico.
		Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer	formação de professores; produção do conhecimento; trabalho pedagógico	EF:/ EF; formação de professores; docência;/ EF; produção do conhecimento;/ produção do conhecimento, epistemologia; EF escolar/não escolar, OTP; formação de professores, educ escolar/não escolar; modo de

				produção capitalista, esporte e lazer, EF.
		Motrisofia: Transdisciplinaridade, Motricidade Humana e Saúde Integral	motricidade humana, transdisciplinaridade e EF	EF:/ transdisciplinaridade; EF; motricidade humana.
		NEHME - Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física	história da EF; representações sociais do movimento humano	EF:/ história; memórias; esporte; ginástica; EF; escolarização;/ história; EF; esporte; esporte paralímpico; representações sociais; pessoa com deficiência.
		Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de artes marciais, modalidades esportivas de combate, lutas e capoeira	dimensões pedagógicas, históricas, sociológicas e culturais das artes marciais, modalidades esportivas de combate, lutas e capoeira	EF:/ EF; história; sociologia.
		Núcleo de Estudos Avançados e Pesquisa no Desenvolvimento dos Esportes Coletivos - NEAPEDEC	EF, esportes coletivos e sociedade	EF:/ sociedade; EF; esportes coletivos.
		Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física - NEFEF	currículos e formação profissional; processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos	EF:/ estágios; currículos; EF; ensino superior; formação profissional;/ ensino e aprendizagem; fenomenologia; escola; EF escolar; jogos e

				brincadeiras; educação.
		Núcleo de Estudos e Pesquisa em Comportamento Motor	gestão e liderança no treino desportivo e na EF; o ensino dos jogos esportivos; prática pedagógica e formação profissional em EF	EF e Direito:/ liderança; EF; gestão;/ ensino; jogos esportivos; EF;/ prática pedagógica; EF.
		Núcleo de Estudos e Pesquisas em Atividade Física - NEPAF	a atividade física da escola	EF:/ EF escolar; atividades motoras para crianças; orientação de atividades físicas escolares
		Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada NEAFA (Center for Studies in Adapted Physical Activity)	EF e inclusão escolar - Physical Education and Inclusion	EF:/ inclusão; deficiências; EF escolar.
		Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte - NUPPE	formação e desenvolvimento profissional de treinadores	EF:/ EF; formação inicial; currículos e programas; desenvolvimento profissional; formação continuada; carreira docente.
		NÚCLEO DE PESQUISAS EM MOVIMENTO - NUPEM	instrumentalização para análise do desenvolvimento humano; movimento humano e educação	EF:/ EF; reabilitação; desenvolvimento motor; instrumentação; análise de sinais;/ EF; formação profissional; criança;

				aprendizagem; desenvolvimento.
		NUPAE (Núcleo de Pesquisa-ação do Esporte)	atividade física, cultura e sociedade; inovação e esporte	EF e Direito:/ etnometodologia; relações étnico-raciais; EF, esporte e lazer;/ EF; educação; cidadania; esporte educacional; aluno-atleta-cidadão; etnometodologia.
		NUPAFISE - Núcleo de Pesquisa em Aptidão Física, Saúde e Desempenho de Sergipe	aspectos psicológicos da atividade física e do esporte	EF:/ esporte; EF; psicologia.
		NUPEGIC - Núcleo de Pesquisas em Ginástica e Circo	pedagogia das atividades circenses e da ginástica	EF:/ circo; ginástica; EF.
		Observatório de Educação Física e Esporte	epistemologia da EF	EF:/ ciência; movimento humano; EF.
		Paidotribas - Educação, Corpo e Cultura	práticas corporais e educação	EF:/ corpo; práticas corporais; EF; cultura de movimento corporal; escola; escola em tempo integral.
		Pedagogia de Educação Física e Esporte	aspectos psicológicos, sociais e culturais da EF em ambientes formal e informal; formação e desenvolvimento profissional em EF; motivação em	EF:/ EF; adolescentes e jovens; idoso; atividade física; saúde; lazer;/ desenvolvimento profissional; aprendizagem; práticas de ensino; ensino-aprendizagem; formação continuada; ensino; estágio

			ambientes de aprendizagem	curricular supervisionado; EF; formação profissional;/ teoria da autodeterminação; escola; motivação; ensino-aprendizagem; orientação às metas; EF.
		POLÍTICAS PÚBLICAS EM ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADE FÍSICA (GPEFAT)	esporte e educação	EF:/ atividade física; EF; esporte; políticas públicas.
		Praxis - Grupo de estudos e pesquisas em educação física, teoria social e educação	EF escolar, educação básica e formação; trabalho, educação e EF	EF:/ políticas públicas; didática e metodologias de ensino; formação e universidade; currículo; prática pedagógica e trabalho docente; EF e escola;/ educação; EF; trabalho; trabalho pedagógico; humanização.
		Saúde Infanto-Juvenil e Atividade Física Adaptada	atividade física adaptada e inclusão da criança e do adolescente com deficiência	EF:/ inclusão; cuidado à criança; educação e saúde; EF adaptada; criança, adolescente, saúde; deficiência.
		TECNOLOGIA ASSISTIVA, SAÚDE, ESPORTE E LAZER	tecnologia assistiva; tecnologia assistiva, saúde, esporte e lazer; tecnologia assistiva, esporte, saúde e lazer	EF:/ pessoas com necessidades específicas; EF, esporte e lazer; tecnologia assistiva; esporte incluso; educação;/ saúde pública; esporte inclusivo; tecnologia

				assistiva; paradesporto; EF;/ saúde pública; pessoas com necessidades específicas; tecnologia assistiva; EF, esporte e lazer; paradesporto; esporte.
		TEPPEF - Teorias e Práticas Pedagógicas em Educação Física	Currículo e formação de professores de EF; EF e esporte; EF escolar	EF:/ perfil do egresso; currículo; ensino superior; formação de professores; EF;/ EF; prática didático-pedagógica; esporte;/ escola; cultura corporal de movimento; práticas pedagógicas; EF.
	Saúde Coletiva	Educação Física e Saúde Coletiva	Inserção da Educação Física na Saúde Coletiva	EF:/ EF; saúde coletiva; Sistema Único de Saúde.
		Grupo de Atenção à Saúde do Hospital Universitário Dr. Washington Antônio de Barros - GAS/HU- Univasf/EBSE RH	EF em contextos hospitalares	Enfermagem e Obstetrícia:/ educador físico; contextos hospitalares.
		Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimento - IFPR (GEPEM - IFPR)	aspectos pedagógicos relacionados à EF escolar	EF:/ educação; movimento; EF.
		Grupo de Estudos em	EF e saúde coletiva	Psicologia:/ promoção de

		Saúde Coletiva dos Ecossistemas Costeiros e Marítimos		saúde; saúde coletiva; EF.
		Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Saúde, Educação e Educação Física - GIPEEF	comunicação, linguagens e interdisciplinaridade em EF	EF e Pedagogia:/ cultura corporal de movimento; formação de professores; EF; currículo; estágio supervisionado; docência.
		NUPEFEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Estética e Nutrição	ciências do esporte, metabolismo e saúde; nutrição e EF para populações especiais	EF:/ nutrição; saúde humana; EF; metabolismo; ciências do esporte;/ nutrição; EF; populações especiais.
		Qualidade de Vida: Saúde e Trabalho	estudos da ginástica	Medicina Veterinária:/ ginástica rítmica; ginástica para todos; qualidade de vida; EF; ginástica.
	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	Atuação multiprofissional na população autista de Maringá e região	Abordagem do transtorno do espectro autista	Fisioterapia:/ Psicologia; fisioterapia; EF; transtornos neurológicos; pedagogia; autismo.
	Enfermagem	GEMORGETS - Grupo de Estudos sobre morbidade referida, processo de trabalho e gestão em saúde no contexto de vida humana	promoção de saúde e atividades corporais	Enfermagem:/ enfermagem, EF, atividade corporal; ciclo da vida humana, promoção da saúde.

	Nutrição	Grupo de Ciências da Saúde	formação docente e práticas pedagógicas	Enfermagem:/ licenciatura em química; licenciatura em EF; licenciatura em ciências biológicas; formação de educadores.
Linguística, letras e artes	Artes	Concepções Contemporâneas em Dança - CCODA	ciências da dança: conexões epistemológicas	EF:/ Dança; performance; saúde; EF; treinamento; aprendizagem
		Humanizar o Humano: Arte, corpo, linguagens e meio ambiente	qualidade de vida e saúde	Pintura:/ vida, saúde, EF.
		LABORARTE - Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação	ensino e formação do professor; sociedade, cultura e educação	Pedagogia e Dança:/ EF; formação inicial e continuada; arte; formação de professores;/ artes visuais; dança; políticas culturais; teatro; corpo; EF.
	Linguística	GRUPO DE PESQUISA LINGUÍSTICA APLICADA: LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL	linguagem corporal: hermenêutica e complexidade	Letras:/ EF.
Ciências Biológicas	Ecologia	Educação, Saúde e Meio Ambiente	corporeidade	Engenharia Agrônoma:/ qualidade de vida; EF.
	Fisiologia	Grupo de Pesquisa em Saúde	atenção à saúde e ao bem estar	Fisioterapia:/ fisioterapia; exercício; saúde; EF.
Ciências Agrárias	Recursos Florestais e Engenharia Florestal	Ergonomia Florestal	Instrumentação para biomecânica	Engenharia Florestal:/ instrumentação; EF; biomecânica.

Outra	Divulgação Científica	GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA DO ENSINO MÉDIO - GEPEM	EF e tecnologia	Letras:/ EF; esporte escolar; ensino médio.
		Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva	tecnologia assistiva, educação inclusiva & EF na Amazônia	Química:/ EF; formação e prática pedagógica; tecnologias assistivas; pessoa com necessidade específica.
Ciências Exatas e da Terra	Ciências da Computação	Grupo de Estudos sobre Recursos Naturais, Tecnologia, Linguagens e Qualidade de Vida no Baixo Tocantins	linguagens, culturas e sociedade	Zootecnia:/ variação linguística; línguas estrangeiras; língua materna; ensino-aprendizagem; EF; artes.
		Grupo de Pesquisa em Automação e Robótica - GPAR	robótica e saúde	Ciência da Computação:/ robótica; EF; karatê.
	Matemática	Matemática e suas Tecnologias	EF escolar	Matemática e Ciências Contábeis:/ ensino médio; interdisciplinariedade; EF.
Engenharias	Engenharia Civil	Grupo de Pesquisa em Materiais Alternativos, Inovadores e Sustentáveis (GPMAS ou GP+)	a intervenção da EF na escola	Engenharia civil:/ equipamentos esportivos ao ar livre; EF; revestimentos de pisos para a prática esportiva; prática de esportes.