

**Notas sobre a constituição e o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Física no Brasil**

*Notes on the constitution and development of the academic field of Physical Education in Brazil*

Renan Santos Furtado  
Carlos Nazareno Ferreira Borges  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
Gabriel Pereira Paes Neto  
**Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA)**  
Belém, Pará, Brasil

**Resumo**

O presente texto faz uma discussão do campo acadêmico da Educação Física. Nossa intenção é compreender algumas das nuances da constituição do campo acadêmico Educação Física, além de propor uma possibilidade interpretativa para o entendimento das peculiaridades dessa área de conhecimento no Brasil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e utiliza o modelo de análise do conteúdo para tratamento do material empírico. O suporte teórico para a elaboração desta pesquisa foi um conjunto de textos especializados sobre a discussão, em diálogo com as ideias de campo e campo científico de Pierre Bourdieu. Aponta que mesmo com as diversas problemáticas políticas, sociais, pedagógicas e epistemológicas presentes na área da Educação Física desde o final do século XVIII, o campo se fortaleceu e cresceu na perspectiva do hibridismo, sendo este um aspecto que necessita ser potencializado no sentido de tornar possível o avanço da pesquisa e da intervenção com as práticas corporais.

**Palavras-chave:** Educação Física; Campo acadêmico; Produção de conhecimento.

**Abstract**

This text discusses the academic field of Physical Education. Our intention is to understand some of the nuances of the constitution of the Physical Education academic field, in addition to proposing an interpretative possibility for understanding the peculiarities of this area of knowledge in Brazil. Methodologically, it is a bibliographical research and uses the content analysis model to treat the empirical material. The theoretical support for the elaboration of this research was a set of specialized texts on the discussion, in dialogue with Pierre Bourdieu's field and scientific field ideas. It points out that even with the various political, social, pedagogical and epistemological issues present in the field of Physical Education since the end of the 18th century, the field has strengthened and grown in the perspective of hybridity, which is an aspect that needs to be enhanced in order to make possible the advancement of research and intervention with body practices.

**Keywords:** Physical Education; Academic field; Knowledge production.

## **1. Introdução**

O debate referente à construção do campo acadêmico da Educação Física brasileira ocupou e tem ocupado, de forma mais intensa, a preocupação da comunidade científica da área desde a década de 1970. Formado por vários interesses e discursos, a própria ideia de campo foi sendo elaborada a partir da influência de várias outras áreas de conhecimento (Pedagogia, Medicina, Biologia etc.), o que fez surgir a discussão sobre qual seria, então, a identidade da intervenção, da própria área e conseqüentemente da produção de conhecimento da Educação Física (BRACHT, 1996, 2014)<sup>i</sup>. Desse modo e considerando a rica tradição de discussão sobre a identidade epistemológica e pedagógica da Educação Física, arriscamo-nos, neste estudo, a compreender algumas das nuances da constituição do campo acadêmico Educação Física e, simultaneamente, propor uma possibilidade interpretativa para o entendimento das peculiaridades dessa área de conhecimento no Brasil.

Novamente, a partir de apontamentos de Bracht (1996, 2014), é possível dizer que falar do campo acadêmico da Educação Física significa reconhecer que no processo de sua formação, a construção de um pensamento identificado diretamente com as “peculiaridades” da Educação Física ficou em segundo plano. Isso porque, em vez de avançarmos na direção da consolidação de uma linguagem unitária, ou ao menos em planos comuns dentro da comunidade científica, acabamos nos diluindo em várias subdisciplinas e discursos sobre o corpo e as práticas corporais.

Tani (2016) corrobora o autor supramencionado ao dizer que um dos pontos cruciais para o fortalecimento da discussão é a consolidação da Educação Física na Pós-graduação, além da presença de pesquisadores da área em outros campos, fenômeno esse que será mais bem exposto a seguir.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico (SEVERINO, 2016) que fez uso de um conjunto de trabalhos sobre o campo da Educação Física para embasar as análises e proposições dos seus autores. Assim, empreendemos nossas análises principalmente a partir das colaborações teóricas de Bracht (1996, 2014); Soares (2007, 2011); Daolio (1998); Lovisolo (1995, 1996, 1998, 2000); Telles, Lüdorf e Pereira (2017); Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019). Além desses estudos que formam um quadro teórico mais específico da área da Educação Física, a presente pesquisa se orienta por

contribuições de Bourdieu (2004, 2012) para abordar sobre as noções de campo e campo científico.

As fontes foram elencadas em um exame preliminar dos autores do presente texto, fazendo uma seleção de materiais que consideramos oportunos para expressar nossa concepção de mundo, de Educação Física e de epistemologia. A escolha propriamente dita observou principalmente a contribuição dos trabalhos como aportes teóricos para auxiliar as ideias e apontamentos presentes em nossos argumentos a respeito do campo acadêmico da Educação Física no Brasil. Sendo assim, todo o material selecionado foi lido, relido e analisado em seu conteúdo, para, assim, destacarmos, em nossa exposição posterior, contribuições a partir da relação entre seu conteúdo e o conteúdo de nossas argumentações teóricas, do mesmo modo que Booth, Colomb e Williams (2008) nos ajudam a usar o material de estudo como suporte teórico para sustentar afirmações.

## **2. O campo acadêmico da Educação Física**

A área da Educação Física, durante sua constituição como disciplina escolar na Europa no século XIX, em relação à produção de conhecimento e à sua prática pedagógica, formou-se tendo como preceito a perspectiva de conectar a intervenção por meio das atividades corporais aos saberes emergentes oriundos de áreas como a Medicina, a Anatomia, a Biologia, a Fisiologia e a própria Pedagogia em um sentido mais próximo do que concebemos atualmente.

De acordo com Soares (2007), no período de inserção dos exercícios físicos dentro da escola, os sujeitos que participavam da intervenção pedagógica eram compreendidos, quase sempre, do ponto de vista da dimensão biológica e da função utilitária dos seus corpos. Isso ocorria nas escolas, nas instituições militares e em outros espaços nos quais os exercícios corporais passaram a ser utilizados como instrumento utilitário à formação moral, cívica e corporal dos indivíduos.

Bracht (2014) afirma que a respeito da atividade teórica realizada nesse período, a forma científica ou de teorização da Educação Física foi efetuada com premissas essencialmente pedagógicas (normativas), tanto médicas como morais, no sentido de educar para a reprodução do capital. Por isso, as atividades corporais se apresentavam como forma de educação para a saúde e para a vida produtiva. Por conseguinte, saberes que se fundamentavam diretamente por via de referenciais das ciências biológicas foram

elaborados, sendo assinalados como uma atividade do plano da ação e sempre pensada por intelectuais de outras áreas, como da medicina, das forças armadas e da pedagogia<sup>ii</sup>.

Como uma disciplina que se sistematiza e se desenvolve na modernidade, a Educação Física não ficou alheia ao então nascente projeto burguês de “progresso” social, político e econômico. Na verdade, no período de transição do século XVIII para o século XIX, a área da Educação Física foi parte importante para a construção de um novo ideário de sujeito e de uma nova funcionalidade para o corpo. Mais do que em qualquer outro momento da história, a educação dos indivíduos para a vida em uma nova sociedade perpassava pela educação dos seus corpos. Assim, os corpos dos sujeitos deveriam ser libertados de todos os vícios, enfermidades e quaisquer outras questões que pudessem prejudicar o desenvolvimento dos nascentes Estados nacionais da Europa (SOARES, 2007).

Nas palavras de Soares (2011), a Educação Física se consolida tendo como fundamento o discurso do poder das classes dominantes sobre o corpo dos indivíduos. Logo, a relação entre as exercitações corporais e a escola, na modernidade, circunda pela compreensão de que uma nova ordem ideológica deveria caminhar em paralelo com uma nova forma de educação do corpo dos sujeitos, ou melhor:

no espaço escolar, gestos, sentidos também são incorporados. Tornam-se parte dos corpos. [...] Ali a Educação Física, como conteúdo escolar, conquista lugar privilegiado para ensinar modos de olhar e de proferir” (SOARES, 2011, p. 115).

Outro ponto importante desse período de construção de um sentido social para as práticas corporais, em especial para a ginástica<sup>iii</sup>, é a direta associação entre a Educação Física brasileira e as instituições militares. Não é exagerada a afirmação de que, no Brasil, foi nas instituições militares da região sudeste que os métodos europeus de ginástica começaram a ser implementados e difundidos, fato que legitimou a inserção dos militares nas escolas públicas como instrutores de ginástica (BETTI, 2009).

Alguns marcos podem ser identificados como expoentes dessa relação entre a Educação Física e as instituições militares. Por exemplo, a criação da Escola Militar pela Carta Régia, de 4 de dezembro de 1810, que recebeu o nome de Academia Real Militar; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, por via da nomeação do Alferes do Estado maior de segunda classe, o alemão Pedro Guilhermino Meyer para a função de contramestre da ginástica militar (CASTELLANI FILHO, 2011).

No famoso parecer de nº 224 de 1882, que instituiu a reforma do então ensino primário e de várias instituições públicas, coordenado por Rui Barbosa, a Educação Física, pela primeira vez, passou a fazer parte do currículo escolar, sendo a ginástica sueca baseada em fundamentos médicos e higienistas seu principal conteúdo. Nesse importante documento, o destaque para o cuidado com a higiene do corpo e a manifestação de uma concepção de Educação Física que delimitava enfaticamente papéis para homens e mulheres ficou literalmente expressa.

De acordo com Castellani Filho (2011), o desenvolvimento da Educação Física, durante o século XX, também seguiu essa linha de dar sentido à Educação Física na escola a partir das demandas políticas e econômicas das elites que estavam no poder em cada época. Portanto, a reforma Campos, de 1931, a reforma Capanema, de 1942, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961 e de 1971, também atribuíram à Educação Física a tarefa de reproduzir nas escolas a forma de pensar dominante, sendo a ginástica e, posteriormente, o esporte os meios principais para se atingir tais objetivos.

Se pensarmos a partir da perspectiva do conhecimento que deu suporte a essa funcionalidade da Educação Física nas instituições sociais, podemos afirmar que o modelo positivista de ciência com base na racionalidade instrumental ancorou o projeto cientificista e reducionista que a área assumiu em escolas, centros esportivos, exércitos e outras instituições (AVILA, 2008).

A racionalidade instrumental pode ser caracterizada pela objetividade e cientificidade típicas do capitalismo moderno, em que o homem passa a ser compreendido em aspectos reducionistas e biologizantes. Desse ponto de vista, a racionalidade instrumental na Educação Física deu aporte para os projetos nacionalistas (o que difere das noções hoje existentes de *patriota* e *ultranacionalista*) e militaristas dos métodos europeus de ginástica do século XIX, assim como foi o alicerce para a difusão da lógica estereotipada do movimento humano e da exclusão em massa no esporte de alto rendimento a partir principalmente da segunda metade do século XX (KUNZ, 2004).

Nesse sentido, a síntese incipiente é que a área da Educação Física, na Europa e no Brasil, a datar do século XIX, constituiu-se em conexão constante com as demandas do mundo do capital (da produção de bens materiais à educação do corpo), sendo que, até o fim da década de 1970, tal relação caminhou sem embates que pudessem apontar para outra hegemonia.

No entanto, a década seguinte, iniciada em 1980, foi uma etapa de colisão e de crise no campo pedagógico e científico da Educação Física, evidenciando sua vinculação com os determinantes econômicos, políticos e sociais da sociedade brasileira (CAPARROZ, 2007). Vários são os estudos na área da Educação Física que apontam para o protagonismo desse período na construção de um novo campo de discussão para a Educação Física brasileira, após muitos anos sem alteração do quadro acrítico (ainda que com tensões). Dentre esses estudos, destacamos as contribuições de Daolio (1998) e Ghiraldelli Junior (1988).

Daolio (1998) versa principalmente sobre o pensamento acadêmico da época em questão. Assim, o professor sinaliza que diversas matrizes teóricas e perspectivas epistemológicas começavam a se desenvolver. Dessa maneira, esse progresso pode ser identificado tanto na esfera acadêmica da produção de conhecimento, e isso se torna evidente a partir dos intensos debates que fundaram o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 1978, como nas instâncias políticas da Educação Física brasileira.

Desse modo, desde o final da década 1970 e começo dos anos 1980, é possível identificarmos o surgimento de uma nova forma de pensar e de produzir conhecimento na área da Educação Física. Tal fato decorre, dentre vários fatores, da emergência de uma intelectualidade ligada aos movimentos sociais e de classe presentes no processo de redemocratização da sociedade brasileira, que não mais aceitavam a interpretação fatalista da história de que a Educação Física deveria, por meio das práticas corporais, formar sujeitos apenas para o setor produtivo e conformados com as ideologias dominantes. É importante a ressalva que apesar do movimento em questão ter conquistado um amplo respaldo na área, isso não significou a imediata superação das influências positivistas e utilitaristas que formaram e delineararam o desenvolvimento da Educação Física como campo de conhecimento e de intervenção pedagógica (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017).

Com as considerações acima expostas, gostaríamos de apresentar o modo como a área da Educação Física, em geral, legitimou-se a partir do interesse de outras instituições (médica, militar e esportiva), o que fez com que a identidade da área como tal ficasse em segundo plano até a década de 1980. Nesse sentido, no tópico seguinte, estreitaremos a discussão sobre a formação do campo acadêmico da área em meio aos processos de aparecimento de novos referenciais teóricos e da redemocratização da sociedade brasileira.

### **3. A constituição do campo acadêmico da Educação Física no Brasil**

Nesta seção, apresentaremos alguns dos elementos da constituição do campo acadêmico da Educação Física brasileira. A respeito da noção de *campo*, que será tão presente a partir deste tópico, sinalizamos que sua base advém da sociologia crítica, do francês Pierre Bourdieu. Desse ponto de vista, podemos conceituá-lo sociologicamente como um espaço de constante correlação de forças e de disputas entre indivíduos ou grupos, tendo como objetivo permanente a dominação completa do campo por via da utilização de variadas formas de ação. Assim, é característica de qualquer campo a relação com questões externas e internas aos seus acontecimentos (BOURDIEU, 2012).

De acordo com Bourdieu (2004), a ciência, assim como a arte, a literatura e outras produções humanas acabam por se inter-relacionarem com as questões políticas e sociais que rondam essas áreas. No entanto, baseado no caso específico da ciência, o sociólogo francês pontua que podemos pensar o mundo da ciência a partir do conceito de campo. Ou seja, como um espaço formado por instituições e agentes no qual as tensões provenientes dos condicionantes internos e externos coexistem. Todavia, a autonomia e o desenvolvimento próprio do campo fazem com que as imposições externas não afetem totalmente a dinâmica específica do campo em questão.

Cabe destacar que todos os campos possuem suas especificidades, ainda que partam da ideia geral acima debatida. Em relação ao campo científico, algumas características podem ser identificadas. Por exemplo, todo campo científico se faz a partir de acordos e de pontos comuns tomados pela comunidade científica que ajudam a validar certos conhecimentos. A mesma coisa ocorre por meio da utilização de métodos, de teses e de hipóteses que servem para a construção do saber objetivo de cada área científica (BOURDIEU, 2004).

A respeito da caracterização do campo científico bourdieusiano e do olhar para o caso da Educação Física brasileira, percebemos que os acordos para a validação do conhecimento na área, em geral, partem do reconhecimento do movimento como o objeto de estudo, mesmo que o movimento seja estudado por perspectivas diferentes, por exemplo, nos campos da Psicologia, Filosofia, Sociologia, Biomecânica e Medicina. Outro ponto de acordo diz respeito à validação do conhecimento por via da sua difusão nos periódicos mais renomados da área da Educação Física ou dos subcampos afins. A respeito da utilização dos métodos e hipóteses que validam o campo, cada subcampo de pesquisa tem construído suas metodologias e teses sobre o fenômeno do movimento humano.

Pensando por intermédio da noção de campo como um espaço formado por tensões, conflitos, regularidades, descontinuidades e discursos, acreditamos que a área da Educação Física, ao longo do seu desenvolvimento no Brasil e principalmente desde os anos 1970, tem construído um campo que merece atenção e estudo constante dos seus pesquisadores. Tal fenômeno repercute na produção de conhecimento e na própria noção de conhecimento presente na área. Como houve a influência de debates mais amplos de ciência na área, a ideia de ciência que foi elaborada na Educação Física é convergente com o discurso de hegemonia, em termos de *status* acadêmico e legitimidade das Ciências Naturais sobre as Ciências Humanas.

Antes de avançarmos para a exposição precedente, destacamos que quando falamos em campo da Educação Física, estamos tratando de um fenômeno amplo, que envolve as instituições formativas, a intervenção profissional, os periódicos científicos, os eventos e a produção de conhecimento.

Quando apresentamos, no tópico anterior deste trabalho, os fundamentos epistemológicos que formaram a Educação Física brasileira, sinalizamos para um processo que tem seus germes ainda presentes em várias esferas da área. Bracht (2014) afirma que as fortes influências positivistas e conservadoras que constituíram o ideário pedagógico e científico da Educação Física ajudaram na demora da formação de um sólido campo acadêmico e científico na área. Lovisolo (1998) explica que do ponto de vista histórico, a Educação Física adentra no nível superior de ensino na forma de curso profissionalizante, ou seja, vinculada diretamente a um fazer técnico e normativo para determinadas funções econômicas, políticas e sociais que os sujeitos deveriam cumprir na vida social.

Precisamos evidenciar que embora a área da Educação Física estivesse ligada quase exclusivamente à ideia positivista de ciência na Europa e no Brasil, no século XIX e em parte do século XX, não podemos dizer que, no período de seu surgimento na modernidade, automaticamente se formou um campo acadêmico, justamente pelo atraso na consolidação da Educação Física na formação superior e na Pós-graduação. Da mesma forma, não podemos dizer que não existia teorização na Educação Física (Ginástica), pois:

Sem poder adentrar aos detalhes desta produção de forma diferenciada, como aliás seria necessário, gostaria apenas de destacar uma característica que julgo ser possível identificar. Refiro-me ao fato de que a teorização da Ginástica Escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico: moral-pedagógico). Ou seja, as práticas corporais eram construídas e vistas como

instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral. Teorizar era fundamentar uma prática pedagógica envolvendo práticas corporais, embora com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico. Outra característica é a de que esta teorização era realizada, necessariamente, por intelectuais de outros campos (medicina, militar, pedagogia, cientistas políticos), uma vez que o campo acadêmico "EF" (ou ginástica escolar) não havia ainda se constituído. Isto passa a se realizar com a formação a nível de terceiro grau de profissionais civis de EF, bem como, da afirmação da EF, enquanto curso de formação de professores, nas instituições superiores de ensino (BRACHT, 1996, p. 142).

Portanto, a teorização presente na Educação Física até a década de 1980, em geral foi realizada a partir dos conceitos e metodologias de outras áreas de conhecimento e instituições, por exemplo: da medicina, das instituições militares, do esporte e da pedagogia. Esse processo ocorreu justamente devido à não presença de um campo acadêmico com estatuto científico próprio. Com isso, até os anos 1960, o discurso pedagógico da Educação Física era eminentemente instrumental (BRACHT, 2014).

Somente a datar da década iniciada em 1970, a construção do campo acadêmico da área começou a ganhar forma, principalmente por via da influência das discussões já travadas em outros países, como Alemanha, Canadá, Portugal (em termos mais críticos) e Estados Unidos, a respeito do esporte como o centro da reflexão que deveria estar presente na formação de professores e na produção de conhecimento da Educação Física. Nesse sentido, o *status* social que o esporte ganhou após a segunda guerra mundial lhe credenciou para ser o principal objeto da comunidade científica da área, o que fez surgir, no vocabulário da comunidade científica da Educação Física, a famosa nomenclatura “Ciências do Esporte” (BRACHT, 2014).

Bracht (1997) realiza uma densa crítica aos impactos das ciências do esporte e à consolidação do esporte como sinônimo de Educação Física, especialmente no campo escolar. De acordo com o autor, o esporte baseado na racionalidade científica fez com que a escola passasse a ter a função de formação de atletas. Com isso, a lógica do treinamento desportivo de aperfeiçoamento dos gestos técnicos pela repetição passou a ser o conteúdo e o parâmetro avaliativo das aulas de Educação Física. Dessa forma, nesse período, tivemos a ampla disseminação do esporte *na* escola, e não o esporte *da* escola, pois as aulas de Educação Física acabavam se legitimando por meio do modelo do alto rendimento esportivo.

Darido (2003) afirma que a hegemonia do esporte se fez presente, também, na formação de professores, por intermédio da consolidação daquilo que a autora denomina de *currículo tradicional*. Nessa proposta que se proliferou principalmente a partir da década de 1970, era a aprendizagem e a experiência esportiva que delimitavam a distribuição das disciplinas e o sentido da formação de professores de Educação Física. Portanto, a concepção presente era de que o professor necessitava aprender as técnicas, os fundamentos, as regras e os processos táticos dos esportes, para posteriormente, munido desse arcabouço instrumental, atuar diretamente (como instrutor) na escola.

Esse momento histórico foi marcado pelo forte cientificismo na área da Educação Física, e na crença de que pela ciência de modelo cartesiano, poderíamos resolver todo o “atraso” histórico da área. Como sugere Bracht (2014), a racionalidade científica ainda gozava de muito prestígio no campo acadêmico como um todo, e a Educação Física acreditava que o seu reconhecimento passaria pela consideração da cientificidade como o modo de construir um campo notável entre as outras ciências e áreas de conhecimento.

Não obstante a esse debate, já na década de 1980, na transição para os anos 1990, a polarização entre duas teses expressa “a vontade pela cientificidade”, na área da Educação Física: de um lado, influenciados pelas Ciências Naturais e pelas teorizações norte-americanas, tínhamos os defensores de que a Educação Física deveria se tornar a Cinesiologia (ciência do movimento humano); no outro polo, ancorados em reflexões filosóficas e humanistas, estavam os adeptos da Ciência da Motricidade Humana, coordenados pelo filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha (BRACHT, 2014).

É importante destacar que o campo da Educação Física se desenvolveu primeiramente a partir de certa apologia ao cientificismo, mesmo incorporando as referências das Ciências Humanas. Todavia, também tivemos aqueles que questionaram se toda essa racionalidade seria realmente necessária para a área da Educação Física. É que, com tal racionalidade estabelecida, poderíamos nos esquecer da identidade histórica da área como um campo de intervenção pedagógica que trata da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2014).

Por essa perspectiva de análise, não podemos negar que o desenvolvimento dos debates mais críticos na área da Educação Física foi possibilitado, dentre vários acontecimentos, devido à presença, inicialmente como estudantes, de professores da área da Educação Física na Pós-graduação em Educação no Brasil, entre o fim dos anos 70 e anos

80. Tal fato fortaleceu a defesa da Educação Física como uma prática pedagógica com intenções formativas, e não apenas como uma disciplina que teoriza “sobre si própria” a partir dos modelos da racionalidade científica.

O efeito da formação mencionada foi a geração de um discurso de oposição ao cientificismo, que começou a ser construído por intermédio das teorias da Educação que passaram a penetrar a área da Educação Física. Nos termos de Bracht (1996), houve um retorno ao discurso pedagógico que foi tão importante para a constituição e desenvolvimento das práticas corporais e gímnicas, nos séculos XIX e XX, porém, agora sob orientação das pedagogias críticas.

Todo o (neo)discurso pedagógico de então, baseado nas Ciências Humanas, que, em primeiro momento, foi oposição ao cientificismo e ao domínio das Ciências Naturais na área da Educação Física, adiante culminou com a construção das chamadas abordagens pedagógicas de ensino da Educação Física escolar. Ainda que sejam diferentes em vários aspectos, todas essas formulações pretendiam legitimar a Educação Física como uma prática pedagógica com intenções formativas. Como notáveis expoentes desse movimento presente nos meandros da década de 80 e na primeira metade dos anos 90, temos as elaborações de Hildebrant e Laging (1986), Freire (1994), Soares *et al.* (1992) e Kunz (2004).

Do ponto de vista da pretensa legitimação da qual estamos falando, o campo acadêmico da Educação Física, que se consolidou no terço final do século XX, é também uma reação ao contexto vivenciado na história da área, de domínio da dimensão técnico-instrumental sobre os componentes sociais, políticos e culturais do movimento humano. Medina (1990) certamente é um dos pioneiros na identificação da crise de identidade da Educação Física e da sua precária legitimação na sociedade brasileira. Destaca o autor que para a construção de uma nova história, a Educação Física deveria passar a ser capaz de se justificar por si mesma, ou seja, ter sua identidade própria, para além da intervenção biologista que a caracterizava até então.

De acordo com Caparroz (2007), um aglomerado de produções e de críticas aos fundamentos históricos da Educação Física surgiu ao fim da década de 1970 e começo dos anos 80. Esse conjunto de produções e de atores políticos ficou conhecido como Movimento Renovador, que, em geral, buscava questionar os paradigmas da aptidão física

e do esporte que eram hegemônicos tanto na escola como na formação de professores de Educação Física.

Machado e Bracht (2016) afirmam que apesar das divergências presentes dentro desse movimento, alguns pontos podem ser destacados como unitários, a título de exemplo, a reivindicação de que a Educação Física passasse a ser considerada como uma disciplina na Educação Básica, deixando de ser uma mera atividade. Todo esse arcabouço de reivindicações foi construído a partir da ampliação das bases teóricas presentes nos discursos da Educação Física brasileira. Assim, as teorias das Ciências Humanas e Sociais passaram a ser o suporte para a revisão e crítica das práticas tradicionais presentes na área.

É justamente nesse cenário de intensa autocrítica e de busca por novos caminhos para a Educação Física no Brasil que o campo acadêmico da área vai sendo paulatinamente construído. Além disso, é válido mencionar que apesar de todo o questionamento de momento, as linhas tradicionais da história da Educação Física não se fizeram ausentes na construção do campo acadêmico da área em relação à produção de conhecimento. Assim, o desenvolvimento da pesquisa na área da Educação Física é marcado pela disputa de paradigmas e de concepções oriundas de diversas ciências.

Bracht (2014) aponta algumas sínteses em relação à formação do campo acadêmico da Educação Física. O primeiro ponto é que se trata de um campo plural quando falamos das tendências teóricas nele presentes, o que dificulta qualquer tentativa de classificação fechada das pesquisas realizadas. Outro elemento diz respeito à relação difusa com a ciência, que, em um primeiro momento, na década de 1970, foi altamente referendada no discurso da área, mas, a datar da década de 80, toda essa cientificidade passou a ser questionada a partir das teorizações influenciadas pelas formulações da área da Educação.

Aprofundando a interpretação da constituição do campo acadêmico da Educação Física no Brasil, Gamboa (2010) destaca que esse processo de criação de especialistas em ciências do esporte, em várias perspectivas (Sociologia, Medicina, Psicologia, Pedagogia etc.), acabou por manter o colonialismo epistemológico presente na Educação Física desde a sua subordinação às instituições médicas e militares nos séculos XIX e XX.

Lovisoló (1996) apresenta um olhar de mediação a respeito dessa problemática, afirmando que talvez seja impossível um diálogo unitário entre os objetos e os procedimentos metodológicos nas ciências do esporte. Ou seja, a construção de uma

identidade paradigmática é inviável se pensarmos a fragmentação das disciplinas como uma questão presente em vários outros campos e na própria estrutura universitária.

Em acordo com Bracht (2014), acreditamos que a Educação Física necessita manter uma relação distante e, ao mesmo tempo, próxima com a ciência, dado que não podemos renunciar aos parâmetros científicos para legitimar e validar nossas pesquisas. No entanto, não pode ser a racionalidade científica, aos moldes das Ciências Naturais, o único parâmetro para as nossas intervenções pedagógicas. Assim, a Educação Física não deve se tornar sinônimo de ciência, mas buscar sua identidade a partir de suas “categorias próprias” (reconhecendo a natureza interdisciplinar da área) e suas especificidades.

#### **4. Educação Física, pós-graduação e hibridismo**

De acordo com Telles, Lüdorf e Pereira (2017), o campo científico da Educação Física no Brasil, ligado diretamente com a pesquisa sistematizada, pode ser considerado jovem em relação a outras áreas. Segundo os autores, a transição da década de 70 para os anos 80 foi decisiva no processo de constituição do campo, principalmente a contar da criação do primeiro curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil e da América Latina, no ano de 1977, na Universidade de São Paulo (USP).

Na ocasião descrita, tivemos o primeiro mestrado na área. Assim, entre o final da década de 70 e a década de 80, mais seis programas concentrados nas regiões sul e sudeste passaram a ofertar o mestrado em Educação Física, culminando com a criação da primeira turma de doutorado do Brasil e da América Latina no ano de 1989, novamente na USP (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017).

Atualmente, a área da Educação Física conta com 39 programas de pós-graduação, o que fatalmente sinaliza para um crescimento quantitativo da área em relação à pesquisa e produção acadêmica. No entanto, ainda que os dados quantitativos apontem para perspectivas de crescimento do campo, ao nos aproximarmos de uma análise mais profunda do desenvolvimento da produção de conhecimento na área da Educação Física, deparamo-nos com contradições que indicam para a proliferação de concepções ainda remanescentes (mesmo que com novas roupagens) do ideário de ciência que fundou a Educação Física.

Como evidência do que declaramos, os estudos de Telles, Lüdorf e Pereira (2017), Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019) e Bezerra e Lüdorf (2022) apontam que mais de 60% das teses e das dissertações produzidas nos programas de Educação Física são

fortemente orientadas pela subárea da biodinâmica. Ou seja, essas produções são, de algum modo, influenciadas pelos paradigmas e concepções norteadas pelo positivismo, que historicamente constituíram uma relação mecânica e instrumental do uso do corpo nas práticas corporais.

Portanto, pesquisas nas áreas pedagógicas e socioculturais acabam sendo minoria na área, fazendo com que um grande número de docentes e de discentes formados em Educação Física procure outros programas de Pós-graduação para fortalecerem suas pesquisas (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017).

Emprestamos de Burke (2003) a noção de hibridismo a fim de pensarmos o fenômeno da difusão de várias tendências epistemológicas, disciplinas e campos de pesquisa presentes na Educação Física brasileira. O autor afirma que o hibridismo pode ser um fenômeno presente em várias esferas, na economia e na política, por exemplo. No entanto, sua pesquisa se detém ao hibridismo cultural, que pode ser compreendido como o processo de encontro, contato, interação e troca entre diferentes culturas. Assim, a centralidade é o reconhecimento de que culturas se formam a partir do contato com o diferente.

Desse modo, fazemos uso dessa noção, ou melhor, “reorientamos” esse conceito para o campo epistemológico da Educação Física para analisarmos em qual medida o contato da área com diversas ciências ajudou no seu desenvolvimento. Assim, utilizamos a noção de hibridismo para designar o fato de que a produção de conhecimento e o campo científico da Educação Física se constituem por intermédio do encontro, do contato, da interação, da troca e da tensão entre diferentes perspectivas teóricas.

A partir dos elementos citados, podemos inferir algumas sínteses em relação à construção do campo acadêmico da Educação Física na Pós-graduação. De certo, conforme afirmam Telles, Lüdorf e Pereira (2017) e Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019), a área da biodinâmica acaba sendo a representante das Ciências Naturais no campo da Educação Física, tendo, assim, sua hegemonia no número de grupos de pesquisa e produções na área. Tal fato expressa a não superação da dualidade entre Ciências Naturais e Humanas.

Outro ponto é que a formação acadêmica na Educação Física acabou por expressar todos esses “confrontos” oriundos das mais diversas ciências. Assim, criou-se um campo plural e híbrido em relação aos objetos de estudo e aos referenciais teóricos presentes na produção de conhecimento. Dessa maneira, não temos dúvida de que a posição mais

prudente seria a construção de um consenso (mas não por uma única via) a respeito da busca pelo crescimento do campo acadêmico da Educação Física em todas as regiões do Brasil, caminhando para a superação da cisão entre as formas de olhar para a realidade e de como as diferentes ciências operam. No entanto, em tom pessimista, reconhecemos que os elementos políticos e ideológicos do campo dificultam esse projeto, e o hibridismo (ainda que seja um elemento positivo) das produções acaba por ser a tônica da área da Educação Física.

Talvez, mais interessante seria se o hibridismo epistemológico que formou e tem consolidado a Educação Física brasileira fosse também capaz de criar um projeto, o qual, partindo do reconhecimento da diversidade epistemológica da Educação Física brasileira, projetasse como norte o compromisso de potencializar o campo acadêmico e principalmente a atuação com as práticas corporais nos diferentes ramos de intervenção profissional. Muitas vezes, a percepção de certos atores do campo é de que o hibridismo epistemológico, na verdade, poderia ser associado com “rótulos” do relativismo ou do pós-modernismo. E esse tipo de percepção do hibridismo interfere na própria percepção de que o campo em si, desde a sua gênese, por meio da intervenção com a ginástica na Europa e, posteriormente, na formação superior em diversos países do mundo, tem sido construído tendo como fundamento a premissa de que é possível intervir e produzir conhecimento no universo das práticas corporais a partir de diversas matrizes teóricas e epistemológicas.

No limite, é possível pensarmos que o nosso maior problema não se encontra no hibridismo epistemológico presente na área da Educação Física, e sim na persistência de discursos legisladores, no sentido de Bauman (2010), que ainda possuem a pretensão de explicar todos os problemas do campo da Educação Física por meio de uma única teoria do conhecimento. A postura híbrida nos permite considerar que, por mais brilhante e coerente que seja uma determinada narrativa teórica, haverá sempre outra face da realidade passível de ser explicada por outras perspectivas.

Desse modo, não queremos pensar o hibridismo como sinônimo de relativismo, muito menos de pós-modernismo<sup>iv</sup>, como tem sido muito comum na área. Com o termo *hibridismo*, operamos a partir do reconhecimento de que a presença de vários discursos é um aspecto a ser cultivado na Educação Física, e não algo a ser eliminado devido à crença de que pode existir uma teoria única capaz de orientar a pesquisa e a prática pedagógica

na área. Sem pensar que seja possível a separação entre o político e o epistemológico, defendemos que tudo que a área tem acumulado na produção de conhecimento necessita servir para o desenvolvimento do campo, e isso certamente não será possível sem os embates políticos.

A questão do reconhecimento da Educação Física como uma área híbrida é um aspecto que Da Costa (1999) já havia nos alertado. De acordo com o professor, o currículo da Educação Física nas instituições formativas sempre operou com a pluralidade das ciências. Em uma linha similar, Betti e Gomes-da-Silva destacam que o hibridismo faz parte da própria natureza da Educação Física, pois:

Para alguns, a hibridação deste componente parece ser fragilidade e confusão; para nós, sob a influência semiótica, nessa hibridação está a riqueza da Educação Física. É a diversidade e convergência de sentidos antagônicos que a constitui como uma prática social e de linguagem, que valoriza a experiência e prioriza processos. De modo que esse componente é educação que promove saúde, é saúde que promove educação; portanto, pertence ao campo das ciências tanto sociais quanto ao da saúde (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 39).

Por meio da reflexão dos autores supracitados, é possível inferirmos que, para além de um hibridismo epistemológico, e também devido a isso, existe um hibridismo no fazer pedagógico do professor de Educação Física, nos seus diferentes campos de trabalho. Assim, não cabe mais a distinção acalorada e “paranoica” do século passado sobre qual seria a melhor perspectiva para o ensino da Educação Física escolar, mas sim a busca pelo diálogo propositivo e o potencial de síntese entre as diversas tradições que formaram e formam a nossa área.

Esse elemento do hibridismo na Educação Física é tão forte que Lovisolo (2000) identificou a presença de tribos na área, ou seja, de tendências e de grupos que se afirmam a partir de um determinado tipo de fazer profissional e científico. A nosso ver, e corroborando a perspectiva de Lovisolo (1995), precisamos caminhar no sentido de reconhecermos o complexo mosaico de saberes que formam a nossa área. Nas palavras de Vaz (2003), devemos cuidar das fronteiras do campo sem necessariamente fixar ou tornar rígidos os limites da pesquisa e da reflexão na área da Educação Física.

Retornando ao fenômeno do hibridismo epistemológico, temos a distribuição dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's) do CBCE como expressão histórica desse fenômeno. Atualmente, a entidade possui treze GTT's, que reproduzem exemplarmente

os vários objetos e subcampos de pesquisa que historicamente formaram a área da Educação Física. Seguindo a ordem de apresentação do CBCE, temos: GTT 01 – Atividade Física e Saúde; GTT 02 – Comunicação e Mídia; GTT 03 – Corpo e Cultura; GTT 04 – Epistemologia; GTT 05 – Escola; GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho; GTT 07 – Gênero; GTT 08 – Inclusão e Diferença; GTT 09 – Lazer e Sociedade; GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte; GTT 11 – Movimentos Sociais; GTT 12 – Políticas Públicas; GTT 13 – Treinamento Esportivo.

Como é perceptível verificar, por intermédio da distribuição dos GTT's da maior entidade científica da Educação Física da América Latina, o campo acadêmico da área tem sido formado por subáreas e disciplinas, que ora dialogam entre si e, em outros momentos, não. Para evitarmos a análise unidimensional de que tal composição apresenta uma forma fragmentada do conhecimento (ainda que seja verdade, em certo aspecto), pontuamos que tem sido, também, por meio dessa construção, a qual é, ao mesmo tempo, disciplinar e híbrida, que a área da Educação Física tem conseguido avançar dentro da estrutura da Universidade brasileira.

A nosso ver, o grande objetivo da área da Educação Física não deveria ser o de realizar pesquisas sobre o mesmo objeto e a partir do mesmo modelo de ciência, mas sim fazer com que o Treinamento Esportivo, a Atividade Física e Saúde, a Epistemologia, a Formação profissional e os outros subcampos possam concretizar suas pesquisas perseverando a pluralidade epistemológica presente em cada um deles, porém, também voltadas para os desafios da intervenção profissional e do mundo do trabalho da Educação Física. Logo, não se trata de escolher entre o cientista e o professor, mas de formarmos o profissional capaz de produzir conhecimento tendo como base sua intervenção profissional, bem como outras problemáticas presentes na área da Educação Física.

### **5. Considerações finais**

O texto que ora se finaliza não teve a pretensão de fazer nenhuma análise de teor mais conclusivo para o debate a respeito da constituição do campo acadêmico da Educação Física no Brasil. Nossa intenção, seguindo a linha argumentativa apresentada, foi compreender algumas nuances da constituição do campo a fim de avançar a proposta sobre a possibilidade interpretativa para o entendimento das peculiaridades da área da Educação Física no Brasil. Em consequência disso, a discussão se colocou sob a perspectiva complexa do hibridismo epistemológico.

Assim, ao pensar o hibridismo que compõe a produção de conhecimento na área da Educação Física, baseado na noção de campo, reconhecemos que a produção de conhecimento da área reflete esse desenvolvimento que é condicionado pelas questões externas, mas que também acaba seguindo uma lógica interna ao campo, própria em cada região do Brasil. Por exemplo, o fato de não existir o curso de mestrado em Educação Física no estado do Pará não impediu que diversos professores realizassem essa formação em outros programas, por exemplo, nos programas de pós-graduação em Educação da região.

Essa questão nos sugere a reflexão de que mesmo quando falamos de um campo da Educação Física, é justo o reconhecimento da existência de subcampos com suas especificidades regionais. Portanto, a formação continuada de professores de Educação Física, em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*, acaba por se constituir de vários modos, em detrimento da construção histórica de cada região. Essa questão, ou seja, a constituição dos subcampos da Educação Física em cada região do Brasil, certamente é um objeto ainda pouco explorado na produção de conhecimento da área.

Por enquanto, finalizamos este estudo reafirmando que a natureza híbrida da Educação Física precisa ser concebida e explorada tendo em vista o avanço de discussões teóricas e modos de produzir conhecimento sobre o universo das práticas corporais. Essa produção de conhecimento deve ser pensada tanto para avançar a análise e a compreensão sobre as diversas problemáticas teóricas e epistemológicas da Educação Física como para a formação profissional dos sujeitos, projetando a qualificação da intervenção com as práticas corporais que são diariamente realizadas em escolas, clubes, praças, projetos sociais, centros de treinamento, hospitais, academias de ginástica e associações esportivas e de lazer.

### **Referências**

AVILA, A. B. **A Pós-Graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre o realismo e o anti-realismo. 2008. 233f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. 2. ed. São Paulo: Movimento, 2009.

BETTI, M; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BEZERRA, B. C; LÜDORF, S. M. A. A Subárea Pedagógica na Pós-Graduação em Educação Física: Uma Revisão Sistemática. **Arquivos em movimento**, v. 18, n. 1, p. 355-375, 2022.

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

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Tradução. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRACHT, V. **A construção do campo acadêmico da ‘Educação Física’ no período de 1960 até nossos dias**: onde ficou a Educação Física? IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física – CHELEF, 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 4. ed. Unijuí, 2014.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DA COSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FRASSON, J. S; MOLINA NETO, V; WITTIZORECKI, E. S. A produção científica resultante de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação física no período de 2013 a 2017. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25091, 2019.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

GAMBOA, M. C; GAMBOA, S. S. **Produção do conhecimento em Educação Física: balanços, debates e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GLEYSE, J; DALBEN, A. Conflitos entre esporte e ginástica na França: a criação de um método nacional de educação física entre o final do século XIX e início do século XX. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas-SP, v. 18, e020043, p.1-16, 2020.

HUNGARO, E. M; PATRIARCA, A. C; GAMBOA, S. S. A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67, jan./abr. 2017.

KUNZ, E. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuf, 2004.

LOVISOLO, H. R. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

LOVISOLO, H. R. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72, dez. 1996.

LOVISOLO, H. R. Pós-Graduação e Educação Física: Paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.1, set. 1998.

LOVISOLO, H. R. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

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**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MEDINA, J. P. S. **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação Física. 9. ed. Campinas: Papirus, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SOARES, C. L, *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e História**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TELLES, S; LÜDORF, S. M. A; PEREIRA; E. G. B. **Pesquisa em Educação Física**. Perspectiva sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Editora autografia, 2017.

TANI, G. Pós-graduação em Educação Física: crescimento e correção de rota. In: MOREIRA, W; Nista-Piccolo, V (orgs.). **Educação Física e esportes no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

VAZ, A. F. Educação do corpo, conhecimento e fronteiras. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.

VAZ, A. F. Sobre o corpo na reforma da vida. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, e020041, p.1-17, 2020.

## Notas

---

<sup>i</sup> Informamos ao leitor que a partir deste momento, junto à expressão *Educação Física*, faremos uso dos termos *disciplina*, *campo* e *área*. Com o termo *disciplina*, fazemos referência à Educação Física como disciplina escolar, que historicamente tem assumido diferentes significados. Por outra via, os termos *área* e *campo* apontam para outros sentidos, que podem fazer menção à Educação Física como campo de conhecimento, espaço de formação de professores e ramo de atuação profissional.

<sup>ii</sup> Mesmo com intenções, contribuições e perspectivas diferentes, é possível dizer que médicos, militares, pedagogos, intelectuais e ilustres figuras do campo político-social tiveram influência decisiva na constituição da Educação Física como parte integrante das atividades escolares em várias nações europeias, ainda que, em cada lugar, o sentido e os fins da educação do corpo apresentassem peculiaridades e formas bem específicas (GLEYSE; DALBEN, 2020; VAZ, 2020).

<sup>iii</sup> De acordo com Soares (2007, 2011), ginástica era o termo e a prática identificada como a própria Educação Física desde a sua sistematização na Europa. Portanto, falar do que hoje conhecemos por Educação Física, nos séculos XVIII e XIX, significava falar da ginástica. A partir do século XX, devido à expansão e a consolidação do esporte como prática corporal hegemônica na sociedade civil e na escola, o termo “Educação Física” passou a ser mais associado à disciplina curricular.

<sup>iv</sup> Os trabalhos de Gamboa e Gamboa (2015) e Hungaro, Patriarca e Gamboa (2017) discutem as noções de relativismo e pós-modernismo na produção de conhecimento em Educação Física. Na perspectiva dos autores, relativismo e pós-modernismo expressam a recusa da teoria e dos mecanismos racionais para a análise dos fenômenos.

## Sobre os autores

### Renan Santos Furtado

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará, lotado na Escola de Aplicação. Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: [renanfurtado@ufpa.br](mailto:renanfurtado@ufpa.br)

### Carlos Nazareno Ferreira Borges

Pós-doutorado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor da Universidade Federal do Pará, lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1911-2278>. E-mail: [enosalesiano@hotmail.com](mailto:enosalesiano@hotmail.com)

**Gabriel Pereira Paes Neto**

Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPa). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1065-6882>. E-mail: [gabrielpaesneto@gmail.com](mailto:gabrielpaesneto@gmail.com)

Recebido em: 01/05/2022

Aceito para publicação em: 22/01/2023