

# **A SOCIOGÊNESE DO SUBCAMPO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: TENSÕES NO SEU FAZER CIENTÍFICO**

*THE SOCIOGENESIS OF THE SCIENTIFIC SUBFIELD OF BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION: TENSIONS IN ITS SCIENTIFIC DOING*

*LA SOCIOGÉNESIS DEL SUBCAMPO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA: TENSIONES EN SU HACER CIENTÍFICO*

## **TATIANA SVIESK MOREIRA**

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora substituta da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Paraná – PR.

[tatisviesk@gmail.com](mailto:tatisviesk@gmail.com)

## **JULIANO SOUZA**

Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Paraná – PR.

[julianoedf@yahoo.com.br](mailto:julianoedf@yahoo.com.br)

## **PEDRO HENRIQUE IGLESIAZ MENEGALDO**

Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Paraná – PR.

[pedromenegaldo@hotmail.com](mailto:pedromenegaldo@hotmail.com)

## **MARCELO MORAES E SILVA**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Paraná – PR.

[marcelomoraes@ufpr.br](mailto:marcelomoraes@ufpr.br)

Recebido em: 23/03/2022

Aceito em: 13/09/2022

Publicado em: 10/04/2023

### **Resumo**

O ensaio objetivou analisar as condições e contextos, as continuidades e rupturas que foram intervenientes na apropriação dos objetos de estudo durante o processo de estruturação do subcampo científico da Educação Física no sistema de pós-graduação do Brasil. Os resultados amparados na obra de Pierre Bourdieu apontam para um contexto de estruturação do subcampo marcado pela interiorização de demandas externas do campo científico da pós-graduação brasileira somado à exteriorização da interioridade permeada por conflitos em torno da especificidade da identidade de área da Educação Física, sobretudo na dicotomia entre Ciências Naturais e Humanas que demarcou disputas no interior da produção científica da área. As principais conclusões indicam que a compreensão do universo científico na perspectiva bourdieusiana revelam os nexos que dificultariam a mobilização da “comunidade acadêmica” no sentido de solucionar as problemáticas relacionadas à área da Educação Física. Ademais,

ao entender o espaço da ciência enquanto campo, rompe-se com a ideia de um corpo homogêneo de pesquisadores. Afinal a concorrência instaurada no subcampo da Educação Física reforça posturas científicas contrárias e demarcatórias de posição e ainda aumenta a necessidade de afirmação no campo, em muito, dependente da produção científica em forma de artigo nos mais altos estratos do Qualis Periódicos.

**Palavras-chave:** Educação física. Pós-graduação. Identidade epistemológica.

### **Abstract**

The essay aimed to analyze the conditions and contexts, the continuities and ruptures that intervened in the appropriation of the objects of study during the process of structuring the scientific subfield of Physical Education in the postgraduate system in Brazil. The results (supported by the work of Pierre Bourdieu) point to a context of structuring the subfield marked by the internalization of external demands of the scientific field of the Brazilian graduate program, and the externalization of the interiority permeated by conflicts around the specificity of the Physical Education area identity. This process happens especially in the dichotomy between Natural Sciences and Humanities that demarcated disputes within the scientific production of the area. The main conclusions indicate that the understanding of the scientific universe in the Bourdieusian perspective reveals the connections that would make it difficult to mobilize the “academic community” to solve problems related to the area of Physical Education. After all, the competition established in the Physical Education subfield reinforces opposing scientific postures and demarcations of position and also increases the need for affirmation in the field, which is highly dependent on scientific production in the form of articles in the highest strata of Qualis Periódicos.

**Keywords:** Physical education. Postgraduate. Epistemological identity.

### **Resumen**

El ensayo tuvo como objetivo analizar las condiciones y contextos, las continuidades y rupturas que intervinieron en la apropiación de los objetos de estudio durante el proceso de estructuración del subcampo científico de la Educación Física en el sistema de posgrados en Brasil. Los resultados, apoyados por la obra de Pierre Bourdieu, apuntan a un contexto de estructuración del subcampo marcado por la internalización de demandas externas del campo científico de los posgrados brasileños, junto con la externalización de la interioridad permeada por conflictos en torno a la especificidad de la identidad del área de Educación Física, especialmente en la dicotomía entre Ciencias Naturales y Humanas que demarcó disputas dentro de la producción científica del área. Las principales conclusiones indican que la comprensión del universo científico en la perspectiva bourdieusiana revela las conexiones que dificultarían la movilización de la “comunidad académica” para resolver problemas relacionados con el área de la Educación Física. Después de todo, la competencia establecida en el subcampo de Educación Física refuerza posturas científicas contrapuestas y demarcaciones de posición y también aumenta la necesidad de afirmación en el campo, que es altamente dependiente de la producción científica en forma de artículos en los estratos más elevados del Qualis Periódicos.

**Palabras clave:** Educación física. Posgraduación. Identidad epistemológica.

## **1 Introdução**

---

A área de Educação Física se inseriu de forma relativamente recente no campo científico de diversos países ocidentais. Esse fenômeno é algo que se iniciou com contundência na segunda metade do século XX, conforme relatam, por exemplo, as pesquisas de Brown e

Cassidy (1963) e Brooks (1981) sobre o contexto norte-americano; Cagigal (1968) na Espanha; Le Boulch (1971), Parlebas (1971) e Vigarello (1972, 1975), no cenário francês; bem como os trabalhos de Sérgio (1987, 1989) e Bento (1991) sobre a realidade portuguesa.

No Brasil, as primeiras ações mais pontuais, conforme salientam Paiva (1994) e Bracht (1999), se desencadearam com mais ênfase no final da década de 1970. Nesse contexto, afervorou-se uma série de conflitos internos em torno da definição de um objeto de estudo da Educação Física, pois esta delimitação era pré-requisito para a obtenção do seu estatuto científico. Sendo assim, diversos embates vigoraram e tensionaram as relações entre os pesquisadores que buscavam seu espaço na esfera científica (PAIVA, 1994; BETTI, 1996; LOVISOLO, 1996; BRACHT, 1999; LIMA, 2000; FERON; MORAES E SILVA, 2007; SOUZA, 2018). Uma questão central atravessa a trajetória da área da Educação Física quando o assunto é a sua legitimidade científica: a histórica inconsonância entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas.

Nessa linha de raciocínio, considerando o contexto de redemocratização do país que demarcava tais práticas sociais e científicas, é que o esporte foi abarcado pela Educação Física como o principal objeto de estudo da área (PAIVA, 1994; BRACHT, 1999). As primeiras análises críticas sobre este fenômeno, desenvolvidas por pesquisadores recém-formados doutores – alguns deles na área de Educação, já que a pós-graduação em Educação Física ainda era algo preambular – eram alicerçadas pelo referencial marxista e, de um modo geral, negavam a prática esportiva, principalmente se fosse como um conteúdo da Educação Física escolar. Isto se devia ao fato de o esporte ter sido considerado como um elemento político alienante e disciplinador da população brasileira pós-ditadura pela referida corrente de intelectuais (CORRÊA *et al.*, 2014; SOUZA, 2018; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020; VAZ, 2019).

Embora o âmbito acadêmico da Educação Física seja um segmento do campo científico brasileiro, paulatinamente ele se constitui enquanto um espaço dotado de lógica própria e, portanto, passível de ser analisado a partir das regularidades que traduzem uma coerência interna instauradora e mantenedora das disputas no subcampo em tela. Inclusive é ela mesma a produtora da demanda pelos objetos de estudo mais ou menos prestigiosos nos meios de divulgação. Quando se coloca numa perspectiva relacional as trocas simbólicas estabelecidas entre pesquisadores e seus pares com as instituições de poder do subcampo acadêmico da Educação Física, passa-se a olhar para os objetos de estudo da área enquanto elementos que

refletem as disputas históricas ocorridas no interior da área e, portanto, conferem sentido e inteligibilidade à realidade da produção científica.

Sendo assim, ao longo do presente ensaio, apresenta-se aspectos da conjuntura do campo acadêmico brasileiro que foram determinantes para a inserção da Educação Física neste *locus*, sobretudo dos pré-requisitos de admissão no campo e como eles interferiram na estrutura do subcampo em formação. Em seguida, evidenciam-se elementos da trajetória da Educação Física brasileira que delinearão a formação de um subcampo correspondente, demarcado por disputas em torno da fundamentação da identidade epistemológica para conferir o estatuto científico à área.

## 2 Pré-requisitos de admissão da Educação Física no campo científico brasileiro

---

Um cientista é a materialização de um campo e suas estruturas cognitivas são ajustadas às expectativas inscritas neste campo (BOURDIEU, 2008, p. 62).

Ao instrumentalizar a epígrafe disposta acima para a interpretação das condições sob as quais se produz cientificamente em Educação Física, se é convidado a relacionar as estruturas sociais do subcampo da área aos alicerces cognitivos dos pesquisadores envolvidos com esta produção. A conjuntura para a materialização das estruturas cognitivas do pesquisador por meio da produção científica foi estruturada pelo campo ao longo da sua trajetória de existência e concorre para a sua estruturação, com tendência à reprodução, na medida em que é a produção científica (re)admitida como instrumento legítimo definidor do ofício do investigador. Por conta desta premissa teórica bourdieusiana é que se busca, nas nuances das disputas históricas da estruturação do subcampo científico da Educação Física, os indícios para compreender as condições de apropriação dos objetos de estudos da área.

Soaria um tanto quanto ingênuo olhar para o pesquisador e para a sua produção isoladamente sem, minimamente, levar em conta suas relações com os outros investigadores e com o seu grupo de pesquisa – que também se posiciona entre outras equipes de investigação (BOURDIEU, 2004, 2008, 2013). Da mesma forma, seria inocência conceber um grupo sem relacioná-lo a determinada disciplina e área do conhecimento que, por si só, possuem um *status* diante das outras. Desprender o investigador do grupo de pesquisa, do programa de pós-graduação, da universidade à qual pertence e do sistema educacional brasileiro também tende a reduzir o olhar sobre os agentes e as instituições que compõem um determinado campo.

Descolar a produção científica das características das revistas – escopo, corpo editorial, cronologia própria e posição no campo – é também fechar os olhos para determinadas características da produção. Afinal de contas, por que se escolhe publicar sobre certo tema/abordagem em determinado periódico mesmo diante da diversidade de temas/abordagens e de veículos de publicação possíveis e disponíveis atualmente?

Há, portanto, que se considerar em uma análise sociológica da produção do conhecimento a cadeia de agentes e instituições que se relacionam entre si de um modo complexo e estável (porém não permanente) a partir de uma lógica criada/recriada pelos mesmos e que, por sua vez, tende a produzir/reproduzir modos de agir e de pensar muito próprios. Não por acaso, tais intervenientes são o que dão suporte às escolhas e acabam por delimitar o campo científico e, mais a rigor, o subcampo em demarcação no presente ensaio. Nesse sentido, pode-se afirmar que a lógica do campo, conforme preconiza Bourdieu (2004, 2008, 2013), define os capitais necessários para a admissão, posicionamento e a notoriedade/reconhecimento/distinção – capital simbólico – dos agentes e instituições neste espaço social. Da mesma forma, esse *modus operandi* produz as diferenças e as dominâncias existentes nesse determinado *locus*.

Trata-se, como sugere a análise bourdieusiana, de um jogo de poder no qual um joga com o outro, ao mesmo tempo em que joga contra o outro, afinal os recursos são escassos e, por consequência, produtores das disparidades hierárquicas existentes. Aqui cabe destacar que, não por acaso, a luta pelo monopólio da autoridade científica se eleva ao constatar-se que a mesma se constrói por meio do reconhecimento outorgado pelos próprios pares – que ao mesmo tempo são concorrentes/cúmplices – em uma dinâmica na qual a obtenção do prestígio acadêmico decorre não só da comunicação do seu conhecimento de forma legítima no campo científico, mas de um complexo mecanismo estruturante que distribui recursos de ordem material e simbólica.

Dentre os recursos restritos produtores das hierarquias no campo científico brasileiro, pode-se destacar a lógica da distribuição das bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, os resultados em concursos públicos para docentes, o credenciamento dos professores no sistema de pós-graduação, o acesso aos melhores conceitos dos programas de pós-graduação, os financiamentos junto às instituições de fomento, as bolsas de produtividade em pesquisa e assim por diante. Esses recursos, por seu turno, são limitados e conferem ao seu portador maior

possibilidade de desenvolver suas investigações, ou seja, a chance objetiva de incrementar o seu capital científico e, conseqüentemente, seu capital simbólico no interior do campo.

Ao contextualizar a Educação Física frente a esse sistema de disputas de ordem político-científica, tem-se que sua história estrutural delineada como espaço científico relativamente autônomo engendra uma articulação com as práticas científicas correntes na luta por um maior reconhecimento profissional na hierarquia da ciência. No Brasil, o cenário não é diferente e a Educação Física, em sua estruturação epistemológica, configura um espaço social onde ocorrem as disputas e tensões em torno do estatuto de autoridade científica e da demarcação da profissão em sua singularidade e importância na hierarquia de produção dos bens científicos.

Nesse percurso de contextualização da Educação Física frente ao cenário científico estruturado no Brasil, é importante inicialmente pontuar em uma escala macro que o sistema brasileiro de ciência e tecnologia é considerado, conforme indica Schwartzman (2015), o maior da América Latina e o terceiro entre os países em desenvolvimento. A pós-graduação pensada de forma mais sistêmica foi iniciada no Brasil no final da década de 1960, em um contexto político e social marcado pela Ditadura Militar. No ano de 1968, o sistema de pós-graduação vinculou-se aos departamentos das universidades, exigindo-se do candidato um número mínimo de disciplinas cursadas. Além disso, foram estabelecidas as bancas de qualificação e de defesa e mantiveram-se as relações de orientação entre docentes e discentes dos programas. No começo da década de 1970, a pós-graduação foi definida como política estratégica governamental para o desenvolvimento econômico do país (GERMANO, 1993; SANTOS, 2003; CUNHA, 2007; SCHWARTZMAN, 2015; ALMEIDA, 2017).

Paralelamente à conjuntura social supracitada, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que havia sido criada em 1951 – instituição vinculada ao Ministério da Educação responsável por regular os programas de pós-graduação *stricto sensu* – sancionou direcionamentos que paulatinamente ampliaram o seu intento primeiro de formação de recursos humanos para atuarem no ensino superior, com a missão de impulsionar o desenvolvimento científico brasileiro. As continuidades e rupturas do campo científico brasileiro definidoras da sua trajetória, contemporaneamente, apontam para um dos principais objetivos visados, a saber, a projeção internacional com a finalidade de consolidar a expansão e a consistência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (KUENZER; MORAES, 2005; HOSTINS, 2006; ALMEIDA, 2017).

As duas primeiras transições significativas ocorridas na priorização das ações supervisionadas pela CAPES que influenciaram na lógica de funcionamento do campo científico foram: I) a implementação do I Plano Nacional de Pós-Graduação que a partir de 1976 preconizou o acompanhamento e a avaliação dos Programas de pós-graduação pela CAPES; e II) o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986, 1989) por meio do qual, passou-se a valorizar pesquisas voltadas às Ciências e Tecnologia, vislumbrando assegurar a independência econômica do país (KUENZER; MORAES, 2005; HOSTIN, 2006; ALMEIDA, 2017).

A partir da década de 1990, o sistema de avaliação da CAPES passou a supervisionar os programas de pós-graduação considerando a clareza na definição da área, linhas de pesquisa e projetos. Atenta-se ao fato de que as medidas mencionadas não se deram em consonância com o aumento repentino da produção científica e/ou com o incremento na formação de docentes. Elas foram mobilizadas pelo aparato institucional do governo, através de uma política de Estado em contextos sociais bastante específicos do período da ditadura militar e de redemocratização do Brasil (SANTOS, 2003; KUENZER; MORAES, 2005; HOSTIN, 2006; FURTADO; HOSTIN, 2014; ALMEIDA, 2017).

Sendo assim, os reflexos da estruturação do campo científico brasileiro com respaldo em demandas da esfera política, somados ao caráter avaliativo da CAPES nas quebras de regularidades apresentadas no campo científico incidiram sobre a área da Educação Física durante um contexto em que ela buscava se inserir e se legitimar no espaço acadêmico. Foi a partir desta premissa que se tornou latente a necessidade de delimitar o subcampo da Educação Física, seus objetos e métodos, a fim de atender aos critérios estabelecidos pela política científica nacional. Iniciou-se então um intenso debate acerca da delimitação/demarcação temática da área e em referência à sua própria legitimidade enquanto ciência, pois a multiplicidade de objetos e abordagens, por vezes, era interpretada como falta de identidade (BETTI, 1996; TANI, 1996; BRACHT, 1999; LIMA, 2000; KOKUBUN, 2003).

Em adição às disputas internas pré-existentes, a inserção da Educação Física no campo científico previa a sua adequação aos critérios de avaliação da CAPES. Em outras palavras, para que adquirisse o estatuto científico, a área da Educação Física precisou arcar internamente com o ônus do seu ingresso no campo científico, ao se adequar a uma demanda específica criada por este universo. Os professores ligados aos diversos cursos de Educação Física existentes nas principais universidades brasileiras entraram em conflito em torno de uma definição de qual era

o objeto de estudo da área para então acessar o lucro simbólico do estatuto científico. Sendo assim, embora já houvesse um debate em torno da identidade epistemológica – pois o viés pedagógico da Educação Física já tinha obtido certa expressividade desde o começo da década de 1980 – foram as Ciências Naturais as que viabilizaram a inserção da Educação Física no campo científico (PAIVA, 1994; BETTI, 1996; LOVISOLO, 1996; TANI, 1996; BRACHT, 1999; LIMA, 2000; KOKUBUN, 2003; FERON; MORAES E SILVA, 2007; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020; SOUZA, 2021) e, a partir de então, embora contribuíssem fortemente para a “cientificidade” da Educação Física, incitaram as disputas e tensões em torno dos contornos do seu fazer científico.

Quitau e Moraes e Silva (2020) assinalam que a relação entre a área de Educação Física e o campo científico se amparou primordialmente numa perspectiva biológica sobre o exercício físico, onde se deu um domínio da instituição esportiva como modelo para sua organização. Segundo os autores, foi uma crítica a esse quadro que alimentou o intenso debate que se instalou a partir da década de 1960 na Europa e nos anos 1980 no Brasil, momento no qual as Ciências Humanas passaram a disputar espaço com as Ciências Naturais no subcampo da Educação Física.

Almeida, Bracht e Vaz (2015) assinalam que foi em tal conjuntura que emergiu uma pedagogia crítica na área de Educação Física no Brasil. Torri e Vaz (2006) apontam que a obra do sociólogo francês Jean-Marie Brohm foi de fundamental importância para o desenvolvimento de um discurso crítico sobre o esporte no Brasil. Vaz (2019) salienta que a busca por referências críticas não ficou restrita à obra do intelectual francês. O autor indica que intelectuais alemães como Bero Rigauer e Andreas Heinrich Trebels, bem como toda uma discussão oriunda da perspectiva teórica de pensadores brasileiros da área da Educação, como Demerval Saviani, foram acionados por intelectuais da Educação Física no Brasil.

Cabe destacar que esta aproximação teórica estava em sintonia com o momento político do país, visto que no final da década de 1970 surgiu na Educação Física brasileira uma busca por contribuições teóricas baseadas nas Ciências Humanas. Esse processo gerou o que foi denominado como a “crise da Educação Física”, em que, amparados em elementos das humanidades, uma série de intelectuais passaram a questionar a hegemonia de uma Educação Física sustentada exclusivamente em vertentes das Ciências Naturais (BRACHT, 1999).

Foi nesse cenário que se consolidaram na área uma vertente científica e outra pedagógica. Os representantes da perspectiva científica almejavam construir um discurso de

legitimidade da Educação Física por si só. Seu argumento baseava-se no fato de que a Educação Física seria o ramo pedagógico e/ou o campo de aplicação prática de uma ciência mais ampla, que acabou por receber diferentes denominações: Ciência da Motricidade Humana (Manuel Sérgio), Ciência do Movimento Humano (Go Tani), Cinesiologia (Jeferson Canfield), Cinantropologia (José María Cagigal), Psicocinética (Jean Le Boulch), Praxiologia Motriz (Pierre Parlebas). Exceto pelas propostas de Pierre Parlebas e Manuel Sérgio, em geral essas concepções continuaram praticamente baseadas em conhecimentos das Ciências Biológicas (LIMA, 2000; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020; SOUZA, 2021).

Por sua vez, a vertente pedagógica buscou estabelecer outra relação entre a Educação Física e a ciência, entendendo que a mesma não se constituía com uma disciplina científica em si, nem necessitava de tal atributo. O que era necessário nessa perspectiva era o estabelecimento de uma prática baseada no conhecimento científico e que não ficasse restrito às Ciências Naturais. A vertente pedagógica, como apontado por Bracht (1999), pensava a Educação Física especialmente a partir de sua expressão como disciplina escolar e refletia sobre o fato de que, neste espaço, o conhecimento advindo da esfera biológica não era suficiente para orientar suas práticas. Quantificar, mensurar, estabelecer parâmetros orgânicos de atuação, segundo os representantes dessa vertente, não coincidiam com os propósitos da instituição de ensino especialmente em um período de redemocratização pelo qual passava o país.

A vertente pedagógica apontava para a necessidade da área se tornar um espaço acadêmico/profissional e que também se amparasse nos saberes advindos das diferentes Ciências Humanas. Se até então o conhecimento das ciências “tradicionais” havia sido a principal base para Educação Física, a partir das décadas de 1980 e 1990, a Sociologia, a História e as teorias da Educação passaram a ocupar um lugar essencial para a compreensão e constituição acadêmica da área, sistematizando um novo paradigma denominado de “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992; BRACHT, 1999; VAZ, 2019).

Souza (2018), por sua vez, realiza algumas críticas em relação ao discurso pedagógico construído na Educação Física brasileira nesse período. O autor indica que a revolução pedagógica, em sua resposta às tentativas de revolução científica na área, muitas vezes suspeitava e desprezava a ciência em benefício de questões marcadamente políticas. O autor destaca que esse discurso pedagógico muitas vezes não levou em conta que essa não era uma posição unânime, nem dominante, no campo da Sociologia, haja vista que boa parte dos

sociólogos perseguia a objetividade de sua disciplina em prol de uma maior autonomia do campo.

O quadro instaurado é representativo e regular do campo e no ato científico, que assim como outras práticas, são resultados, segundo aponta Bourdieu (2008), do encontro de duas histórias: de um lado, uma trajetória corporificada na forma de disposições (*habitus* científico dos agentes em suas linhas de investigação); de outro, a história objetivada assente a própria estrutura do campo e em seus instrumentos. Nessa perspectiva, verifica-se a presença de um sentido prático particularizado dos grupos de pesquisadores da Educação Física, ligado às histórias e ao ofício desses investigadores, pelas quais procuravam determinar os problemas a serem analisados e o modo de como os tratar de acordo com as suas perspectivas.

Esses tensionamentos e dualidades epistemológicas cristalizadas na Educação Física estão de certa forma concatenados com a trajetória científica da área no Brasil, com a forma como se deu sua inserção e permanência no campo científico brasileiro e como, aos poucos foi se constituindo enquanto um *locus* relativamente autônomo e dotado de lógica própria (SOUZA, 2021). Dentre os dualismos, pode-se destacar, sob diferentes denominações do mesmo dilema epistemológico que se baseia na tensão entre as humanidades e ciências naturais: Aptidão Física X Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 1992); Teoria x Prática e/ou Ciência x Intervenção pedagógica (BRACHT, 1999); Ciências Naturais x Ciências Humanas (FERON; MORAES E SILVA, 2007); Biodinâmica x Pedagógica/Sociocultural<sup>1</sup> (MANOEL; CARVALHO, 2011).

O ingresso da Educação Física no campo científico evidenciou, no alvorecer do século XXI, um quadro que se constituiu enquanto uma polaridade histórica da área no Brasil: a dicotomia entre as Ciências Naturais, demarcadas pela subárea da “Biodinâmica”, e as Ciências Humanas, representadas pelas subáreas “Pedagógica” e “Sociocultural”. Esta oposição aclarada pelos requisitos de admissão da Educação Física no campo científico e de permanência ao longo da sua trajetória de existência fomentou tensões internas demarcatórias de posições, oposições,

---

<sup>1</sup> Segundo Manoel e Carvalho (2011), a Biodinâmica compreende as atividades de pesquisa relacionadas a disciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. As linhas de pesquisa na biodinâmica são orientadas pelas Ciências Naturais. A Sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da Sociologia, Antropologia, História e Filosofia. Por sua vez, a Pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à Pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As subáreas Sociocultural e Pedagógica definem suas linhas de investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas.

disposições e distinções constituintes do subcampo (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2012, 2018; SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014; MORAES E SILVA *et al.*, 2017; SOUZA *et al.*, 2022). Percebe-se que a demanda do campo científico evidenciou um embate sobre qual viés epistemológico legitimava a Educação Física. As ações direcionadas a cumprir com os pré-requisitos de admissão da área no campo acadêmico estabeleceram objetos de disputa, posições e hierarquias no interior do subcampo.

Concomitantemente, outra oposição se apresentou como reflexo da constituição do subcampo da Educação Física. Diante da inexistência de mestres e doutores formalmente habilitados a lecionarem no ensino superior, haja vista a recenticidade da pós-graduação em Educação Física, os primeiros cursos de pós-graduação, criados no final da década de 1970 e início dos anos 1980, eram, preponderantemente, voltados à formação de docentes (BRACHT, 1999). Mas, ao mesmo tempo, segundo aponta Kokubun (2003), emergia uma demanda pela constituição de um corpo de pesquisadores que desenvolvesse produtos científicos capazes de fortalecer a área. Por consequência dessas exigências, Teixeira *et al.* (2020) salienta que a lógica referente ao que se esperava da pós-graduação em Educação Física gradualmente sofreu alterações que consideraram aspirações próprias da área e as demandas apresentadas pelo campo científico de forma mais ampla.

Nesse cenário, a gradual alteração do principal foco na formação de docentes para a de pesquisadores visivelmente ganhou força a partir do momento em que, propulsionada pela intenção política de assegurar a independência econômica do país por meio do investimento em ciência e tecnologia, a CAPES passou a avaliar os programas de pós-graduação (SANTOS, 2003; KUENZER; MORAES, 2005; FURTADO; HOSTIN, 2014; ALMEIDA, 2017). Assim sendo, tornou-se necessário para a Educação Física ofertar os produtos científicos com vistas a permanecer no campo científico, pois, paulatinamente, a consequência da qualificação dos programas de pós-graduação passou a ser a produção científica.

Quando se evidencia a “moeda” necessária para acessar os bens restritos – ou seja, os pré-requisitos básicos para ocupar uma posição de prestígio no espaço acadêmico –, afervoraram-se as disputas internas e demarcam-se as posições hierárquicas no interior da Educação Física. Diante deste quadro, identifica-se que a constituição do subcampo acadêmico da área se deu pelas exigências do campo científico, mas que, aos poucos, passou também a ser fomentada pelas demandas criadas internamente. Se, por um lado, a interiorização dessas requisições externas da pós-graduação brasileira em torno dos produtos científicos ganhou peso em

determinados períodos da estruturação desse subcampo, por outro, o acirramento das disputas internas sobre o *modus operandi* do fazer científico da área mantiveram-se e foram cada vez mais exteriorizadas nessa relação de cunho dialético.

Foi a partir da necessidade de definição do objeto de estudo e dos métodos próprios que se acentuaram os conflitos relativos à identidade epistemológica da Educação Física brasileira que buscava uma definição que fosse legítima, mas com valorização da produção científica que implicou na definição da “moeda” de jogo, a Educação Física passou a se estruturar enquanto subcampo de oposições dentre as quais se destacou a dicotomia Ciências Naturais x Ciências Humanas, institucionalizando-se de acordo com as mesmas, mobilizando a disputa entre os agentes/instituições em torno da requerida produção científica.

### **3 A consolidação da Educação Física no campo científico: tensões entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas**

---

De acordo com os argumentos levantados por Bracht (1999), a inserção da Educação Física no campo científico brasileiro iniciou-se, durante o final da década de 1970, de maneira tardia e fragilizada pela dificuldade na delimitação do seu objeto de estudo e da falta de uma tradição científica. Gradativamente, ao longo da sua trajetória de existência enquanto subcampo instaurou-se uma lógica de funcionamento na qual os conflitos em busca dos bens simbólicos delimitaram uma forma de agir própria dos agentes. Tal condição de inserção da Educação Física no campo científico reificou dilemas epistemológicos enraizados na área, posicionou os agentes e instituições em escalas desiguais de poder e alavancou disputas entre agentes e instituições que legitimaram a formação do subcampo com uma lógica própria.

Esse contexto de estágio “pré-científico” da área no Brasil – e em outras conjunturas globais – foi marcado por questões de ordem filosófica, científica e deontológica promovidas pelos agentes inseridos ou em processo de inserção nas universidades, que exerceram papel significativo no estabelecimento das bases protocientíficas e científicas num formato mais sistematizado para a cientificidade da Educação Física. Esse momento ainda preambular de sistematização do subcampo derivou, conforme apontam Souza *et al.* (2022), do empreendimento de acadêmicos dotados de competências fundamentais para confrontar e avançar nos delineamentos de critérios de demarcação científica da área, operando por vezes diante de suas disposições e reflexividade.

Diante desse panorama destaca-se que um elemento importante para compreensão da lógica de formação do subcampo é o fato de que os primeiros pesquisadores interessados em incluir a Educação Física no campo científico não foram formados por programas de pós-graduação da área ou, se foram, adquiriram seus títulos em outros países onde já existiam cursos de mestrado e doutorado. A maioria deles, segundo sublinham Tani (1996) e Bracht (1999), se titularam nas áreas da Educação ou em outros espaços mais consolidados cientificamente como as Ciências Biológicas e/ou da Saúde, em áreas como a Fisiologia, Medicina e Biologia.

O primeiro programa de pós-graduação em Educação Física *stricto sensu* foi o da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), fundado em 1977 com o curso de mestrado. Em 1989, institucionalizou-se na mesma universidade o primeiro curso de doutorado em Educação Física do Brasil e da América Latina (AMADIO, 2017; RODACKI, 2017). O advento de programas de pós-graduação fez com que se propagassem os grupos de pesquisa, congressos e, conseqüentemente, a produção científica da área. Porém, a necessidade de mestres e doutores para atuarem no ensino superior em Educação Física era latente e, na perspectiva de Kokubun (2003), esta obrigação de formar mestres e doutores para suprir a demanda por professores universitários afetou negativamente o desenvolvimento científico da área.

Eis outro ponto de tensionamento que cabe avaliar no interior da área. Afinal, quando foram elaborados e postos em prática os critérios de avaliação da CAPES no formato de pontuação atrelada à produção científica dos programas de pós-graduação, materializada através do Qualis Periódicos, passou-se a designar de forma clara os pesquisadores, grupos de pesquisa, laboratórios e instituições aptas ou não a adquirirem o estatuto científico. A partir de então, evidenciam-se algumas diferenciações hierárquicas em termos de capital simbólico entre docentes-pesquisadores e pesquisadores-docentes (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2012, 2018; SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014; TEIXEIRA *et al.*, 2020).

Tais oposições, em conjunto com os pesquisadores, grupos de pesquisa, laboratórios e instituições que se distanciam por conta da proximidade com as Ciências Naturais ou com as Ciências Humanas, movimentaram importantes disputas no subcampo e se relacionam com as rupturas e continuidades observadas ao longo do percurso histórico da Educação Física, enquanto um segmento do campo científico que passa a adquirir certa coerência interna. Dessa forma, o que Bracht (1999) denominou como uma área considerada “difusa e confusa” e/ou “diversificada epistemologicamente” como apontam Rigo, Ribeiro e Halal (2011) e Gomes *et*

*al.* (2019), acaba por definir os limites de um subcampo dotado de lógica própria fundada nas mencionadas oposições.

Acredita-se que as referidas oposições prescrevem a própria existência do subcampo em análise, portanto é compreensível que os critérios de avaliação se encontrem permanentemente em jogo, havendo desentendimentos em relação aos meios utilizados para regular os conflitos. Isto se dá visto que a distribuição dos capitais é desigual e é esta partilha que define a hierarquia das posições no subcampo (BOURDIEU, 2004, 2008, 2013). Para compreender como se dão essas disputas, é necessário entender minimamente como foram estabelecidos os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação.

Sobre isso, a primeira questão a ser considerada é que a Educação Física se situa na denominada Área 21 da CAPES, juntamente com a Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Isto se dá por conta de sua tradição ser vinculada às Ciências Naturais, em especial as Ciências da Saúde (MANOEL; CARVALHO, 2011; RIGO, RIBEIRO; HALAL, 2011; LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2012, 2018; SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014; CORRÊA; CORRÊA; RIGO, 2019; FURTADO *et al.* 2021). Os representantes da área, ao longo do período avaliativo, estabelecem os critérios para que os programas de pós-graduação em Educação Física se mantenham em funcionamento, subam ou baixem de conceito.<sup>2</sup>

Como dito anteriormente, os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física estiveram focados na formação de docentes para atuarem como professores no ensino superior. Segundo Kokubun (2003), este imbricamento da pós-graduação com a formação inicial dificultou o desenvolvimento científico da área. Porém, nas duas últimas décadas, pode-se identificar o considerável crescimento dos programas em Educação Física. Dados mais recentes apontam que estão estabelecidos no Brasil 36 programas de pós-graduação em Educação Física que abarcam 807 docentes (GOMES *et al.*, 2019; FURTADO *et al.*, 2021), quantitativo expressivo se comparado com o ano 2006, cujo número de docentes credenciados era de 293 (MANOEL; CARVALHO, 2011), e, também de 2010, quando existiam 21 cursos aprovados pela CAPES e 394 docentes credenciados (RIGO; RIBEIRO; HALAL, 2011).

---

<sup>2</sup> Furtado e Hostin (2014), salientam que as avaliações eram primeiramente trienais, posteriormente elas passaram a serem quadrienais, sendo julgadas em notas que podem variar entre o conceito 3 a 7. A nota 3 é a mínima para o funcionamento de um programa. Os conceitos 6 e 7 são exclusivos para cursos que ofereçam doutorado com nível de excelência de acordo com padrões de qualidade internacionais.

Na última década, o crescimento da pós-graduação em Educação Física resultou também no aumento da sua produção científica, pois a avaliação passou a ser diretamente vinculada ao seu “produto”, que basicamente tem sido a produção científica em forma de publicações em periódicos de alta seletividade editorial. Porém, isto nem sempre foi assim. Barata (2016) indica que um marco neste sentido ocorreu no ano de 1990, quando o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) passou a utilizar como ferramenta para avaliar a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação a quantidade de artigos publicados. O autor ainda salienta que, em 1998, ocorreu uma modificação no processo de avaliação, pois como a produção era bastante extensa e o critério quantitativo não atendia necessariamente a qualidade da produção de um programa, o CTC-ES passou a considerar a indexação do periódico, a revisão por pares e a internacionalização como diferenciais que, de certa forma, garantiam a qualidade e a relevância das publicações das áreas.

O *Qualis Periódicos*, portanto, é uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Sua função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES. Ao lado do sistema de classificação de capítulos e livros, o *Qualis Periódicos* é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo (BARATA, 2016).

Dessa forma, o *Qualis*, ferramenta utilizada pela CAPES para avaliar os periódicos, sofreu modificações de acordo com o crescimento e as características das produções científicas de cada área. Barata (2016) lembra que a primeira classificação adotada previa uma divisão em periódico internacional, nacional ou local e as revistas eram posicionadas entre A, B e C, de acordo com a representatividade para determinada área. Neste formato, as áreas tinham liberdade para definir os critérios de avaliação. A autora salienta que em 2007, foi aprovada uma estrutura avaliativa dividida nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Cabe destacar que em 2022 a CAPES consolidou um processo de revisão do sistema *Qualis* que não é mais dividido por áreas, tornando um documento único e com uma classificação mais ampla (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5 e C).

Dentro de tal lógica, quando se fala em produção científica publicada em periódicos, refere-se também ao capital científico dos investigadores, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, dentre outros agentes e instituições envolvidos. Contudo, outras formas de capitais também se relacionam com a produção científica. O capital cultural institucionalizado

na forma de títulos de mestrado e doutorado que se configuram como itens obrigatórios para um pesquisador trilhar sua carreira acadêmica encontra-se objetivamente imbricado ao capital científico do investigador, pois os programas elaboram políticas para cumprirem com os pré-requisitos necessários para alcançarem uma boa avaliação junto a CAPES.

Castiel e Sanz-Valero (2007), Zuin e Bianchetti (2015), Azevedo, Catani e Hey (2017) e Ramos (2018), ao refletirem sobre o contexto científico brasileiro, ressaltam o crescimento das pesquisas científicas por conta da intensa publicação, principalmente a partir da década de 1990. Manoel e Carvalho (2011) e Teixeira *et al.* (2020) consideram que, apesar dos programas de pós-graduação em Educação Física terem acompanhado as expectativas em relação à produtividade de artigos científicos, o cenário não indicou necessariamente o desenvolvimento científico da área como um todo. Manoel e Carvalho (2011) salientam que devido à heterogeneidade epistemológica da área e às disputas por melhor posicionamento no subcampo, existem temáticas e abordagens mais suscetíveis a serem publicadas nos principais periódicos.

O artigo científico publicado em revistas de alta seletividade editorial atualmente é uma “moeda” potente de jogo nas disputas travadas pelo melhor posicionamento dos pesquisadores e instituições científicas no campo científico (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007; ZUIN; BIANCHETTI, 2015; AZEVEDO; CATANI; HEY, 2017; RAMOS, 2018). Esta “moeda” admite, reconhece e posiciona o investigador, pois é uma maneira de dimensionar a sua competência específica ao subcampo, transformando-se em capital científico. A quantidade e a qualidade das publicações nos periódicos costumam ser elementos decisórios nas etapas de uma carreira acadêmica.

A hierarquia dos objetos de estudo, abordagens e métodos predispostos a serem publicados nas revistas consideradas mais importantes dialogam com a estrutura social/cognitiva (*habitus*) dos agentes e instituições posicionados em escalas de poder no subcampo científico da Educação Física. A diversidade de temáticas dentre as quais figura a área e ainda a variedade de possíveis olhares evidenciam uma abrangência que remete aos diferentes sentidos conferidos pelos agentes e instituições do subcampo à prática científica. Estas variadas referências para se pensar a Educação Física, interiorizadas na forma de *habitus*, fazem com que este objeto de pesquisa, as metodologias e abordagens se tornem bastante diferenciadas e diferenciadoras.

Souza *et al.* (2022) salientam que a estrutura reinante na esfera científica se fundamenta num processo de mercantilização construída em torno de uma dinâmica

meritocrática que aufer vantagens e desvantagens aos agentes dedicados ao ofício científico. Tal estrutura distribui recompensas e culpas, demarcando e autorizando quem está apto ou não a praticar ciência. Os autores ainda lembram que a classificação dos Programas de Pós-Graduação, segundo a ótica da quantificação das produções, pode ser lida como sintoma de um processo denominado de americanização da ciência, isto é, da transformação das instituições científicas em empresas do capitalismo estatal, ou ainda, da lógica de emergência da grande empresa universitária do capitalismo.

Nesse contexto as tensões, conforme apontam Moraes e Silva *et al.* (2017), acabaram sendo inevitáveis, porém, constitutivas de potenciais avanços e passíveis de serem revistas/negociadas. Souza *et al.* (2022) salientam que um dos problemas mais sensíveis se refere ao fato que a produção de conhecimento em Educação Física é pluridisciplinar, mas o critério avaliativo sobre como se constitui a produção deste saber é bastante monolítico. A área mesmo sendo bastante plural e diversificada, tem sido regulada e medida pelos parâmetros classificatórios próprios das Ciências Naturais (MANOEL; CARVALHO, 2011; RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011), o que talvez seja, assim como assinalam Souza *et al.* (2022), uma postura reducionista para com aqueles que trabalham em interface com as Ciências Humanas. Afinal, conforme apontam os autores, trata-se uma lógica de produzir ciência que requer outros tempos, procedimentos, vias de divulgação e, portanto, necessitariam critérios de avaliação e de regulação alternativos, mais autônomos e afeitos à especificidade desse tipo de pesquisa na área de Educação Física.

Na sequência de seus argumentos, Souza *et al.* (2022) salientam que os critérios avaliativos postos aos pares que trabalham segundo o aporte teórico-metodológico das Ciências Naturais talvez não sejam os mais qualificadores do fazer científico, fato que externaliza a necessidade de uma diversificação da política de avaliação pelos órgãos de regulação da atividade científica no Brasil. Somado a isso, os autores argumentam que a falta de autonomia do campo científico é um problema de longa data e que não se limita a uma ou outra disciplina acadêmica, sendo um problema global e transdisciplinar que necessita ser enfrentado.

No caso da Educação Física, entretanto, as condições de autonomia, já discutidas por Lovisoló (1996) e Bracht (1999), são bastante frágeis não só em termos da produção acadêmica, mas também no que se refere à atuação prática. Essa falta de autonomia, segundo apontam Souza *et al.* (2022), teria menos a ver com a estruturação histórica pluridisciplinar da Educação Física no Brasil e com as clivagens que dela resultaram e mais com a forma como os agentes e

as entidades internas do subcampo se colocaram perante as forças externas. A percepção de Souza *et al.* (2022) é de que muita ênfase e energia são conferidas às disputas internas do campo e essas, potencialmente, vão secundarizando uma série de lutas comuns que a área precisaria travar externamente para ser mais bem reconhecida na hierarquia da ciência e, principalmente, na esfera das profissões.

A partir dessa leitura, pode-se preliminarmente inferir que não existe escolha científica livre de ser também uma estratégia de posicionamento orientada para maximização dos lucros simbólicos. Sobre essa lógica, Bourdieu (2008, p. 58) argumenta que: “Se há um lugar onde se pode supor que os agentes agem de acordo com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados, é certamente o domínio científico”. Este princípio tende a ocorrer também na ocasião da opção por temáticas, abordagens, metodologias e assuntos relacionados à Educação Física. A estrutura do referido subcampo comporta agentes e instituições dominantes e dominados. A relação entre estes se dá no sentido de que os primeiros buscam a manutenção do princípio de suas práticas e os segundos, buscam ascender nas escalas de poder, aderindo e/ou buscando subverter a lógica vigente, conforme preconizam as reflexões de Bourdieu (2008; 2013).

Um exemplo de tentativa de subverter essa lógica pode ser encontrado no livro intitulado Dilemas e Desafios da Pós-graduação em Educação Física. Trata-se de uma coletânea organizada por um conjunto de pesquisadores ligados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que estabelece uma dura crítica em relação aos critérios de avaliação da pós-graduação realizada pela Área 21 da CAPES (RECHIA, *et al.*, 2015). Nota-se, conforme apontam Moraes e Silva *et al.* (2017), que as críticas abordadas na coletânea giravam em torno da ineficácia do Sistema de Avaliação da CAPES e dos desdobramentos decorrentes dele para a Educação Física. Dentre as principais críticas abordadas pelos capítulos que compõem o livro, organizado pelo CBCE destacam-se as seguintes: a) o desequilíbrio entre as oportunidades para pesquisas de cunho qualitativo em detrimento às de caráter quantitativo; b) o definhamento da área pedagógica e sociocultural dentro da pós-graduação em Educação Física; c) a restrição dos assuntos tratados nas reuniões da Área 21, que na maioria das vezes aborda o crescimento da “produtividade”, em que os representantes de área não dialogam com os pesquisadores de uma forma mais ampla; d) a necessidade de profissionalização dos periódicos científicos para atender às demandas de produção; e) os critérios de avaliação que não contemplam o trabalho de um professor universitário; f) a pressão pela produção, ênfase na quantidade de publicações

e a padronização na avaliação do que seria um “pesquisador produtivo” são elementos que indicam vantagens na disputa por recursos e posições na carreira.

Compreende-se a validade da proposta da retratada coletânea, pois se trata de um grupo de pesquisadores, alguns estabelecidos, outros não, que, como tantos outros, se organizam e buscam validar os seus interesses, objetos e sua forma de fazer pesquisa. Neste sentido, Moraes e Silva *et al.* (2017) destacam que a referida obra não considera os condicionantes enraizados nos próprios autores, ou seja, apesar de analisarem as práticas científicas na Educação Física, eles não se colocam em nenhum momento como produtores e/ou reprodutores destes procedimentos que tanto criticam.

Bourdieu (2001) indica que os agentes de um campo, através das trocas que estabelecem, tendem a interiorizar lenta e gradativamente determinados *habitus* que são a estrutura social incorporada como estrutura cognitiva que precede a ação. Presume-se que esses agentes – no caso os autores da coletânea de textos – possuem a lógica específica do subcampo da Educação Física encarnada e que as diversas tensões históricas existentes neste espaço se refletem também em suas práticas científicas. Sendo assim, levanta-se a seguinte questão: Como é possível analisar as práticas científicas de seus pares sem ponderar a interveniência das suas próprias ações no mesmo espaço de disputas? Acredita-se que a produção, principalmente, aquela em periódicos de maior impacto e de alta seletividade editorial, tornou-se uma “moeda” de jogo importante, perseguida a todo o tempo pelos agentes da área. Os pesquisadores tendem a buscar legitimidade, prestígio e, conseqüentemente, poder através dela, buscando melhores posições dentro do campo científico.

Paiva (1994) demarca, ainda que de forma tímida, um primeiro esforço em desmistificar a relação entre Educação Física e ciência no contexto da formação e nas primeiras gestões do CBCE ocorridas na década de 1980. Amparada pelo referencial bourdieusiano, a autora analisou as relações entre os atuantes na referida instituição e atentou para os conflitos ocasionados pela incursão do cientificismo na área, com vistas ao acúmulo de capital simbólico. Sua análise olhou também para os reflexos do CBCE para o “fazer científico” da Educação Física nos anos de 1980.

Foi mediante este contexto que a temática crítica ao esporte passou a se destacar nas produções científicas da área a partir de um referencial marxista, como um instrumento de opressão da sociedade capitalista. Passa-se a discutir o papel educacional da Educação Física em detrimento à sua função de melhoria da aptidão física e de inserir os jovens na prática

esportiva. Buscou-se nas Ciências Humanas o aparato teórico para embasar e legitimar este tipo de reflexão (PAIVA, 1994; BETTI, 1996; BRACHT, 1999; FERON; MORAES E SILVA, 2007; CORRÊA, *et al.*, 2014; ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2015; SOUZA, 2018; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020; MORAES E SILVA; FIGUERÔA, 2021; VAZ 2019).

A discussão epistemológica sobre a Educação Física foi tracejada e angariou visibilidade em um dado momento e diante de uma conjuntura política e acadêmica bastante específica. Esta reflexão constituiu um avanço para a área, pois evidenciou a relevância dos aspectos culturais e sociais próprios à manifestação esportiva. Porém, em mais de três décadas que separam este primeiro olhar lançado sobre a Educação Física, pouco se avançou da perspectiva epistemológica no sentido da contribuição científica para com as problemáticas encontradas na área, conforme evidenciam as reflexões de Souza (2021). Isso ocorre, conforme aponta Kuhn (2017), em função de que determinados grupos agem em prol da ciência normal, em que teorias e objetos de pesquisa permanecem na circularidade consonante aos paradigmas dominantes da área.

Identifica-se então as tensões e objetos de disputa que instituíram o subcampo científico da Educação Física, ao tomar por base o posicionamento de agentes, a formação de instituições, ambos dotados de capitais e *habitus* e dispostos a “jogar o jogo”. Dessa forma, com base nos ensinamentos de Pierre Bourdieu, passa-se a problematizar as ideias de imparcialidade e de neutralidade na eleição de temáticas de pesquisa alusivas à Educação Física. Entende-se que a escolha do objeto, da abordagem, do formato de publicação e do veículo no qual se pretende publicizar uma pesquisa científica não é aleatória, muito menos livre de sentido. Mesmo que não passando totalmente pelo nível da consciência do agente, existe uma demanda científica bastante específica e latente que decorre do campo acadêmico e que requer que estes julgamentos sobre “o que” e “onde” publicar sejam feitos de forma estratégica, de acordo com o sentido do jogo e com vistas a jogar o jogo.

O requisito de admissão de um pesquisador ou grupo de pesquisadores no campo científico é a quantidade e qualidade do seu capital científico. O mesmo tende a ocorrer no subcampo da Educação Física. Este capital específico é posto à prova a todo o tempo pelos agentes e instituições que estão sujeitos ao controle/avaliação dos outros pesquisadores, sobretudo daqueles considerados mais “competentes”. Dessa forma, Bourdieu (2004; 2008; 2013) salienta que o capital científico é o reconhecimento das suas virtudes distintivas por parte dos seus pares concorrentes. O estatuto de autoridade científica se torna um propósito e, ao

mesmo tempo, um investimento na valorização do que está em jogo e na *illusio* de que este jogo social vale a pena de ser jogado.

O campo científico quase sempre é um local de conflitos e as escolhas realizadas estão ajustadas à posição que cada um ocupa na estrutura social de dominação, ou seja, as possibilidades e preferências de um pesquisador/grupo de investigadores institucionalizado possuem peso de acordo com a posição hierárquica ocupada por eles no universo científico. Neste sentido, a perspectiva de campo rompe com uma concepção romantizada de “comunidade científica” unificada, homogênea e predisposta a sanar, com suas pesquisas, demandas sociais mais amplas.

Os pré-requisitos de admissão da Educação Física no campo científico, a se saber: definição do seu objeto de estudo/metodologia próprios, e produção científica em quantidade e qualidade – dentro do Sistema de Avaliação da CAPES – reafirma e realça as tensões existentes entre pesquisadores que “bebem” das Ciências Naturais ou das Humanas em suas pesquisas para compreender os objetos relativos à Educação Física. Na busca pelo capital científico que passou a ser um diferencial agregador de prestígio e notoriedade ao seu portador, agentes e instituições do subcampo ocuparam posições hierárquicas e a todo tempo estabeleceram relações estratégicas para a preservação da sua posição, para a ascensão na escala de poder ou para a modificação do *modus operandi* em determinado espaço social, com vistas a poderem “jogar o jogo” de uma posição mais privilegiada. O interesse em comum na pesquisa fez com que esses investigadores gradativamente passassem a constituir um espaço dotado de complexidade e lógica própria e com relativa autonomia, onde mesmo sendo pares/cúmplices, são também juízes e rivais na busca pelo reconhecimento, cujo efeito colateral foi refletido na produção de conhecimento da área, e, dadas suas proporções, foram importantes para construir um conjunto de saberes e adquirir um estatuto científico de ordem própria da Educação Física no Brasil, ainda que em estágio embrionário e, em certa medida, fragilizado.

## 4 Conclusões

---

Como visto no transcorrer do presente ensaio, o subcampo acadêmico da Educação Física trata-se de um espaço de lutas travadas entre agentes e instituições em torno da autoridade científica, ou seja, da forma consagrada do fazer científico. As publicações qualificadas são capazes de legar ao pesquisador o acesso aos melhores postos de prestígio no subcampo. Como consequência, ao longo da trajetória da Educação Física agentes e instituições deste segmento

elaboram e mobilizam estratégias de acesso aos referidos bens simbólicos para que assim possam “jogar o jogo” de posições mais privilegiadas. Ao pensar o subcampo da Educação Física em termos de rupturas e continuidades e/ou como um *locus* propenso à reprodução da ordem social, constatou-se a tendência de os agentes pertencentes a escalas mais altas de poder, ou seja aqueles que se amparam nas Ciências Naturais, de elaborarem estratégias de reforço que almejam à conservação da lógica de funcionamento do subcampo, ou, caso contrário, de ascensão ao poder de agentes dominados, muitas vezes pesquisadores que se apoiam nas Ciências Humanas, que visam à subversão da lógica posta.

Ocorre que, para se posicionar em uma colocação de prestígio no espaço dos possíveis, levando em conta o sentido do jogo e a concorrência estabelecida, é imprescindível se valer do sentido do jogo, e isto demanda uma leitura apurada das relações de poder que se estabelecem no subcampo. Invariavelmente, este funcionamento incide nas escolhas dos instrumentos de disseminação do conhecimento e de temáticas/abordagens das pesquisas a serem publicadas. Para que esta literatura seja publicada nos principais veículos existentes no subcampo e obtenha ressonância por meio do reconhecimento dos pares, ela precisa estar ajustada ao senso prático produtor dos julgamentos dos agentes dominantes responsáveis pela publicação.

Pode parecer precipitado atribuir excessiva racionalidade aos agentes, já que o *habitus*, entendido como produto de um engendramento social dos esquemas de pensamento e ação, não necessariamente passa pelo nível da consciência e é adquirido lenta e gradativamente pela exposição às constantes situações sociais. A leitura das posições e disputas no campo é uma questão determinante para as práticas científicas bem-sucedidas. Neste caso, habitualmente as rotinas de delimitação de temáticas e abordagens de estudo e de periódicos a serem pleiteados pelos textos dos estudantes são desempenhadas pelos pesquisadores mais renomados, formadores dos grupos de pesquisa e orientadores de dissertações e teses.

A existência do campo científico pressupõe a existência de um *habitus*, ou seja, a interiorização de uma forma própria de enxergar o mundo social e nele aplicar o seu senso de julgamento, dentro dos limites “aceitáveis” de ação, a partir das referências apreendidas pelas relações sociais cultivadas ao longo da permanência na esfera científica. Este *habitus* atua como um código de pertencimento ao que diferencia agentes e instituições dentro do universo acadêmico e delimita um universo dos possíveis diante dos outros campos. Ele passa da subjetividade – esquemas mentais de pensamento e ação – para a objetividade através da ação,

estabelecendo também as distâncias sociais e as hierarquias no interior de um determinado campo.

O *habitus* aparece como um conceito chave na elucidação dos nexos causais definidores dos objetos de estudo dignos de serem pesquisados ou dos considerados menores e menos significantes. Isto se dá pois as ideias, conceitos e saberes são originários da sua condição de produção. Daí a pertinência do referencial teórico-metodológico bourdieusiano para a leitura das condições sociais da produção científica em Educação Física.

A compreensão do universo científico na perspectiva bourdieusiana revela os nexos que dificultariam a mobilização da “comunidade acadêmica” no sentido de solucionar as problemáticas relacionadas a área da Educação Física. Ademais, ao entender o espaço da ciência enquanto campo, rompe-se com a ideia de um corpo homogêneo de pesquisadores. A concorrência instaurada no subcampo da Educação Física reforça posturas científicas contrárias, estratégicas e demarcatórias de posição e ainda aumenta a necessidade de afirmação no campo, em muito, dependente da produção científica em estratos mais altos do denominado Qualis.

Nesse sentido as reflexões de Souza *et al.* (2022) são pertinentes, pois indicam que alguns segmentos do subcampo têm mais interesse nessa autonomia, ao passo que outros grupos almejavam conservar a atual estrutura. Os autores lembram que no domínio das pesquisas realizadas em interlocução com as Ciências Humanas esse sentimento é bastante pujante e, mais que isso, é talvez nessa região do subcampo que uma “revolução simbólica bem-sucedida” (BOURDIEU, 2014), coletiva e expandida possa ser iniciada. Sendo assim, se as regras do jogo apontam que devemos publicar ou perecer e se algumas regiões do subcampo levam a sério demais essa crença, Souza *et al.* (2022) indagam que entre publicar qualquer coisa sem a profundidade e a rigorosidade teórica devida que compromete a atividade científica da área e o perecer – comprometendo a sobrevivência no jogo –, há que existir um terceiro caminho a ser percorrido, ainda que não se saiba seguramente qual é.

A intenção da CAPES em ampliar sua avaliação para parâmetros mais qualitativos indica um interessante caminho a ser trilhado pelo campo científico brasileiro. A avaliação quadrienal recentemente finalizada evidencia a intenção de se levar em conta novos elementos no processo avaliativo da pós-graduação no Brasil. O Documento da Área 21, aquela na qual a Educação Física está inserida, evidencia essa intenção (BRASIL, 2019), tanto que a nova ficha de avaliação aponta para itens inéditos que não ficam restritos à publicação de artigos em

periódicos. Apesar dos significativos avanços contidos nesse documento uma análise mais global desse novo modelo só será possível futuramente, quando tal matriz avaliativa se consolidar no campo científico brasileiro.

## Referências

---

- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. Educação física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, p. 317-331, 2015.
- ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil**: história de uma tradição inventada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- AMADIO, A. C. Construindo o futuro, significado dos 40 anos da Pós-graduação da EEFE-USP e contextualização histórica: Universidade e ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, p. 7-18, 2017.
- AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; HEY, A. P. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 296-304, 2017.
- BARATA, R. de C. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, 2016.
- BENTO, J. O. **Desporto, saúde, vida**: Em defesa do desporto. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P. Manet: uma revolução simbólica. **Novos estudos**, n. 99, p. 121-135, 2014.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área 21**: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

BROOKS, G. A. **Perspectives on the academic discipline of physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1981.

BROWN, C.; CASSIDY, R. **Theory in physical education: A guide to program change**. Philadelphia: Lea & Febiger, 1963.

CAGIGAL, J. M. La educación física ¿ciencia?. **Citius, Altius, Fortius**, v.10, n.1-2, p. 5-26, 1968.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, 2007.

CORRÊA, A. J. *et al.* O esporte brasileiro entre dilemas epistemológicos: da acusação à busca por absolvição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 118-125, 2014.

CORRÊA, M. R. D.; CORRÊA, L. Q.; RIGO, L. C. A pós-graduação na educação física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, p. 359-366, 2019.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

FERON, A. de V.; MORAES E SILVA, M. A igreja do “diabo” e a produção do conhecimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 107-122, 2007.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 15-23, 2014.

FURTADO, H. L. *et al.* Panorama da pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil: primeiros indicativos. **Educere et Educare**, v. 16, n. 39, p. 50-74, 2021.

GERMANO, J. W. **Estado e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, L. do C. *et al.* Programas de pós-graduação stricto sensu em educação física no Brasil: diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Movimento**, p. e25012-e25012, 2019.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 2, 2003.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* Modus operandi da produção científica da EF: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 1-14, 2012.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 233-241, 2018.

LE BOULCH J. **Vers une science du mouvement humain**: introduction à la psychocinétique. Paris: Expansion Scientifique Française, 1971.

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 2, 2000.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.

MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 389-406, 2011.

MORAES E SILVA, M. *et al.* Pós-graduação em Educação Física: apontamentos sobre o livro “Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física”. **Journal of physical education**, v. 28, 2017.

MORAES E SILVA, M.; FIGUERÔA, K. M. **Ciências humanas e educação física**: elementos introdutórios. Curitiba: Intersaberes, 2021.

PAIVA, F. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: UFES, 1994.

PARLEBAS, P. Pour une épistémologie de l'éducation physique et sportive. **Revue de l'éducation physique et sportive (EPS)**, v. 110, p. 5-22, 1971.

QUITZAU, E. A.; MORAES E SILVA, M. Educación Física y ciencia: una mirada historiográfica. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport**, v. 12, n. 1, p. 23-42, 2020.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos 1. **Educação e pesquisa**, v. 44, e161579, 2018.

RECHIA, S A. *et al.* **Dilemas e Desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2015.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

RODACKI, A. L. F. As universidades brasileiras e os 40 anos da pós-graduação da EEFEE-USP. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, p. 51-54, 2017.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

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

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

SÉRGIO, M. **Educação Física ou ciência da motricidade humana**. Campinas: Papyrus, 1989.

SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos!. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, 2014.

SOUZA, J. Da força do argumento ou do argumento de força? Notas para repensar a produção teórico-crítica em Educação Física no Brasil. **The Journal of the Latin American Sociocultural Studies of Sport**, v. 9, n. 1, p. 108-127, 2018.

SOUZA, J. **Do homo movens ao homo academicus**: rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física. São Paulo: LiberArs, 2021.

SOUZA, J. *et al.* Interfaces entre educação física e teoria social – reflexões e desafios para a formação científica. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 2, p. 1-16, 2022.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

TEIXEIRA, F. C. *et al.* Entre pesquisa e docência: notas sobre o projeto formativo stricto sensu em Educação Física. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 164-181, 2020.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 1, p. 185-200, 2006.

VAZ, A. F. Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. **Movimento**, v. 25, p. e25069, 2019. DOI: [10.22456/1982-8918.96236](https://doi.org/10.22456/1982-8918.96236). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96236>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VIGARELLO, G. Réflexions sur l'origine, l'unité, et la place de la théorie en Éducation Physique. Etudes et recherches, **Annales ENSEPS**, n. 1, p. 4-10, 1972.

VIGARELLO, G. Éducation physique et revendication scientifique. **Esprit**, n. 446, p. 739-754, 1975.

ZUIN, A.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 726-750, 2015.