

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

JESSICA SERAFIM FRASSON

**Epistemologias da Educação Física escolar:
do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta**

Porto Alegre

2020

Jéssica Serafim Frasson

**Epistemologias da Educação Física escolar:
do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Doutorado em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Frasson, Jessica Serafim
Epistemologias da Educação Física escolar: do alto
da torre de marfim ao chão da realidade concreta /
Jessica Serafim Frasson. -- 2020.
235 f.
Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2020.

1. Epistemologia. 2. Educação Física escolar. 3.
Subcampo acadêmico-científico . I. Wittizorecki,
Elisandro Schultz, orient. II. Título.

Dedicatória

*À todos os professores e professoras
de Educação Física escolar.*

Agradecimentos

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

Gonzaguinha – Caminhos do coração

A pandemia do novo coronavírus, que vem assolando o Brasil e o mundo e desnudando as perversidades sociais e econômicas causadas pelo sistema capitalista, obrigou-nos a adotarmos a prática do distanciamento social; tirou-nos aquilo que, muitas vezes, é o mais consolador: o abraço! São tempos difíceis, sobretudo, pelas milhares de vidas ceifadas, mas causadas também pela instabilidade política que potencializa e pouco contribui para amenizar a crise sanitária que vivemos. Assim, aprendemos da forma mais difícil que ficar longe, nesse momento, é o melhor a se fazer, e foi nesse período de distanciamento social que o mergulho na tese, de fato, se deu.

No entanto, justamente em tempos de tanta solidão e distanciamento, pude contar com os mais calorosos abraços virtuais. Os cafés nas cantinas, as cevas nos bares e o yoga no *HariOM* (locais onde alguns dos *insights* dessa tese surgiram), foram substituídos pelas salas de reunião *online* nas plataformas *Zoom*, *Google Meet* e *Skype*, e, com efeito, a minha casa passou a ser meu local de trabalho, de estudo, de festas e, também, passou a ser o espaço em que faço minha prática de yoga.

Estamos completando sete meses de afastamento e, nesse período, *trabalhei na tese* todos os dias, com exceção de alguns finais de semana e feriados. Foi um mergulho profundo e, confesso, exaustivo. Assim, na cronologia desta tese, escrevo essas palavras por último, com a sensação de que o *ciclo está se fechando* e de que ele foi possível, especialmente, pelo *suporte* das pessoas que viveram comigo, de uma forma ou de outra, esse doutoramento. Por isso escolhi abrir os agradecimentos com um trecho de uma canção do Gonzaguinha que vem me acompanhando desde a dissertação de mestrado, “Caminhos do coração”, pois acredito que suas palavras expressem o meu sentimento ao ter por perto pessoas tão importantes e que, numa relação dialógica, contribuem para a construção do meu ser.

Por isso, acreditando que somos *as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas* e, honrando minha ancestralidade, inicio agradecendo a todos e todas que vieram antes de mim e que constituem minha teia familiar. Agradeço aos meus avós, Joana (*in memoriam*), Higino (*in memoriam*), Avelino (*in memoriam*) e, principalmente, Emília, que tem vibrado com as conquistas cotidianas em cada ligação e mensagem que trocamos. Obrigada, vó!

Agradeço aos meus pais, Lindomar e Cleusa, pelo suporte, carinho, amor e compreensão. Obrigada pela preocupação de sempre e pelos *bons dias* diários no *WhatsApp*, mantendo a presença amorosa, mesmo a distância. Agradeço à minha irmã Tainara, uma mulher de gênio forte, sensível e leal, com quem aprendo todos os dias. Agradeço também ao André, meu cunhado, que foi um grande parceiro nos últimos tempos. Obrigada por tudo!

Agradeço ao Fernando, que, como um presente do universo, chegou enchendo meus dias de amor e com quem convivi nos últimos e mais intensos momentos de escrita da tese. Obrigada pela paciência, pelo carinho e pelo cuidado cotidiano. Eu "*não sei se o mundo é bom, mas ele ficou melhor desde que você chegou*".

À Mauren, uma mulher forte, incansável e cheia de energia. Ao teu lado aprendi que ser mulher e mãe é um ato político. Agradeço pela irmandade construída ao longo desse doutoramento. Do *doc* para a vida!

Ao Edu, parceria de uma década. Obrigada pelo incentivo de sempre, pela atenção e pelo tempo que dedicou às inúmeras leituras e discussões dessa tese. Que baita parceria intelectual!

Ao Lucas e à Lorena, pela amizade e pelo carinho com que me recebiam em seu lar. Perdi a noção de quantos papos reflexivos e engraçados tivemos na casa de vocês. Muito obrigada!

Mauren, Edu e Lucas, os integrantes do grupo *café com epistemologia*: com vocês três pude compartilhar as angústias e as alegrias, não só sobre a tese, mas também, sobre a vida. Vocês foram essenciais nesse processo e, em tempos pandêmicos, deram sentido à frase do Carlos Drummond de Andrade: "a amizade é um meio de nos isolarmos da humanidade cultivando algumas pessoas".

Àquelas que apesar da distância, sempre se fizeram presentes: Amanda, Schi, Celly e Paty, obrigada por estarem ao meu lado, por compartilharmos essa amizade tão linda e pelas vibrações positivas ao longo desses anos.

À Erica, *mulher que corre com os lobos*, obrigada pela escuta sensível e atenta, obrigada pelas palavras firmes e potentes. *Gracias hermana!*

Agradeço à Porto Alegre, cidade que me acolheu quando decidi fazer o mestrado. Por aqui passei um pouco mais de seis anos e pude construir muitas relações. Obrigada ao Elisandro, o ariano com quem construí a primeira relação desse ciclo, obrigada pela acolhida e orientação desde o mestrado. Agradeço pelo carinho, cuidado e parceria ao longo desses anos e também pela liberdade com que me permitiu construir esse trabalho.

Ao F3P-EFICE, grupo de pesquisa de que passei a fazer parte quando cheguei na ESEFID/UFRGS. Agradeço a todos os colegas, mas em especial à Angélica, à

Natacha, à Tati e ao Gui, com quem compartilhava meus anseios, frustrações e alegrias do *fazer científico*. Grata pela parceria!

Agradeço aos professores que compõem minha banca de doutorado. Professoras Denise e Dinah e professores Ari e Vicente, obrigada pelo aceite, pela leitura atenta e pela possibilidade do diálogo nesse processo de construção do conhecimento.

Ao Fabiano, pela parceria de sempre, pelos cafés reflexivos e pela amizade. Obrigada por tudo, Bossle!

À Jacque e ao Lucas, amizades que *ganhei no mestrado*. Agradeço pela presença e parceria de sempre. Obrigada pela leitura atenta e reflexiva.

Agradeço ao IFRS e, em especial, ao *Campus Viamão*, lugar no qual tomei contato com a juventude e com as suas mais belas expressões de resistência e esperança. Agradeço não só aos estudantes desse campus, como também aos colegas com quem compartilhava o cotidiano da labuta. Agradeço, particularmente, à Daisy, à Cib, à Renata, à Marcia e à Cris, *mulheres de resistência*, com quem construí linda amizade e parceria. Vida longa ao *Campus Viamão*!

À Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde pude realizar o curso de mestrado e, agora, o de doutorado. Viva a educação pública gratuita e de qualidade!

À CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu desenvolver esse estudo.

Agradeço aos professores e professoras de Educação Física, líderes dos grupos de pesquisa, pela participação e pelas entrevistas concedidas. Vocês oportunizaram a realização desse estudo, obrigada!

Por fim, vou me despedindo e *fechando esse ciclo* com a certeza que “*é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar*”

À todas e todos vocês, muito obrigada!

Não pode perceber (o educador bancário) que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2005, p. 74, grifos do autor).

Dados de identificação

1.NATUREZA DO ESTUDO: Tese de doutorado

2.INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

3.DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança

4.PROGRAMA: Ciências do Movimento Humano

5.TEMA DA PESQUISA: A Educação Física Escolar e os grupos de pesquisa

6. TÍTULO DA PESQUISA: Epistemologias da Educação Física escolar: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta

7.PROBLEMA DE PESQUISA: Como os grupos de pesquisa engendram o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e que relações são construídas nesse espaço social?

8.OBJETIVO GERAL: Compreender o engendramento do subcampo acadêmico-científico Educação Física escolar e as relações construídas nesse espaço social a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil.

9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Descrever o perfil dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil;
- b) Identificar e descrever o *habitus* acadêmico-científico dos líderes dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil;
- c) Identificar e mapear o capital científico produzido pelos grupos de pesquisa da região sul do Brasil;
- d) Identificar e interpretar as temáticas, metodologias e os pressupostos teórico-epistemológicos que orientam as práticas científicas dos grupos de pesquisa;
- e) Interpretar as concepções de Educação Física e Educação Física escolar partilhada pelos líderes e seus respectivos grupos de pesquisa;
- f) Analisar e interpretar o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, a partir dos grupos de pesquisa.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como tema de pesquisa o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e busca discutir, a partir de diferentes pontos de vista epistemológicos, a questão expressada pela seguinte pergunta: como os grupos de pesquisa engendram o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e que relações são construídas nesse espaço social? Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender o engendramento do subcampo acadêmico-científico Educação Física escolar e as relações construídas nesse espaço social a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil. Para dialogar com a pergunta e o objetivo apresentados, apoio-me nas lentes teóricas de Pierre Bourdieu sobre a sociologia da ciência e na perspectiva libertadora de Paulo Freire, além de traçar diálogos com outros autores e autoras vinculados a uma perspectiva crítica de Educação, Educação Física e Educação Física escolar. O desenho metodológico estrutura-se a partir da abordagem da pesquisa qualitativa e apresenta a prosopografia como procedimento metodológico, vinculado a entrevistas semiestruturadas e à análise de documentos como ferramentas do processo de obtenção das informações. Com base nas perspectivas sociológicas que orientam esta tese, entendo que o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar se engendra a partir das lutas simbólicas entre os agentes providos e os desprovidos de capital, ou seja, entre ortodoxos, vinculados a um viés conservador, e hereges, aliados a uma tendência progressista. A manutenção das hierarquias se sustenta pelo conflito entre grupos que professam, em termos bourdieusianos, certo tipo de sacerdócio acadêmico e de independência inofensiva. Desse modo, defendo a tese de que o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar sofre de um mal grave, quiçá congênito, um vício de origem eurocêntrico, médico e positivista, no qual o conhecimento mais valioso é aquele que compreende a Educação Física escolar a partir de uma perspectiva reducionista do movimento, pautada no paradigma da aptidão física com vistas à saúde, onde os corpos são objetificados, além de servirem com vetor de reprodução e perpetuação da dominação. Contudo, igualmente identifiquei que a reprodução dessa ciência hegemônica não é passiva de linearidade, existindo, portanto, disputas entre as diferentes práticas científicas, agentes sociais e o sistema que organiza e rege o campo e o subcampo. Por isso, o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar também se engendra a partir de diferentes racionalidades científicas, mas sobretudo a partir de diferentes interesses políticos-epistemológicos, que se expressam no conhecimento que construído “na”, “sobre”, “com” e “para” a Educação Física escolar. As relações que engendram esse espaço social são de poder e dominação e se expressam por meio da violência simbólica. Finalmente, discuto ainda um segundo aspecto que abala das relações mais sutis às mais complexas no subcampo, ou seja, a existência de um projeto gestado e organizado pela estrutura social dominante (sociedade capitalista que se pauta sob preceitos econômicos) para oprimir, cercear e silenciar vozes, e que faz, sobretudo, com que a reprodução do paradigma científico dominante – pautado pela racionalidade técnico-instrumental, articulada à ciência natural, médica e positivista – seja intencional, condicionando, de acordo com Bourdieu, a *casualidade* da distinção natural dos agentes sociais no subcampo.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Epistemologia; Subcampo acadêmico-científico.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como tema de investigación el subcampo académico-científico de la Educación Física en la escuela y busca discutir, desde diferentes puntos de vista epistemológicos, la siguiente pregunta: ¿cómo generan los grupos de investigación el subcampo académico-científico de Educación Física Escolar y ¿qué relaciones se construyen en este espacio social? En este sentido, este estudio tiene como objetivo comprender el engendramiento del subcampo académico-científico Educación Física en la escuela y las relaciones construidas en este espacio social a partir de grupos de investigación de la región sur de Brasil. Para dialogar con la pregunta y el objetivo planteado, me baso en la lente teórica de Pierre Bourdieu sobre la sociología de la ciencia y en la perspectiva liberadora de Paulo Freire, además de trazar diálogos con otros autores vinculados a una perspectiva crítica de la Educación, Educación Física y Educación Física en la escuela. El diseño metodológico se estructura en base al enfoque de investigación cualitativa y presenta la prosopografía como procedimiento metodológico, vinculado a entrevistas semiestructuradas y al análisis de documentos como herramientas en el proceso de obtención de información. Con base en las perspectivas sociológicas que orientan esta tesis, entiendo que el subcampo académico-científico de la Educación Física en la escuela se genera a partir de las luchas simbólicas entre los agentes aportados y los que no tienen capital, es decir, entre los ortodoxos, ligados a un sesgo conservador, y herejes, aliados a una tendencia progresista. El mantenimiento de las jerarquías se sustenta en el conflicto entre grupos que profesan, en términos bourdieusianos, cierto tipo de sacerdocio académico e independencia inofensiva. Así, defiendo la tesis de que el subcampo académico-científico de la Educación Física en la escuela adolece de una adicción grave, quizás congénita, de origen eurocéntrico, médico y positivista, en la que el conocimiento más valioso es el que comprende la Educación Física escolar. desde una perspectiva reduccionista del movimiento, basada en el paradigma de la aptitud física con miras a la salud, donde los cuerpos se objetivan, además de servir como vector de reproducción y perpetuación de la dominación. Sin embargo, también identifiqué que la reproducción de esta ciencia hegemónica no es pasiva de la linealidad, por lo que existen disputas entre las distintas prácticas científicas, de los agentes sociales y el sistema que organiza y gobierna el campo y el subcampo. De esta manera, el subcampo académico-científico de la Educación Física en la escuela también se engendra a partir de distintas racionalidades científicas, pero sobre todo de diferentes intereses político-epistemológicos, que se expresan en el conocimiento que se construyó “en”, “sobre”, “con” y “para” la Educación Física en la escuela. Las relaciones que crean este espacio social son de poder y dominación y se expresan a través de la violencia simbólica. También señalo y discuto un segundo aspecto que sacude de las relaciones más sutiles a las más complejas en el subcampo, es decir, la existencia de un proyecto gestionado y organizado por la estructura social dominante (sociedad capitalista basada en preceptos económicos) para oprimir, restringir y silenciar voces, y eso hace, sobre todo, que la reproducción del paradigma científico dominante - guiada por la racionalidad técnico-instrumental, articulada a la ciencia natural, médica y positivista- sea intencional, condicionando, según Bourdieu, la casualidad de la distinción natural de los agentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Física Escolar; Epistemología; Subcampo académico-científico

ABSTRACT

This Doctoral Thesis develops as its research theme the academic-scientific subfield of Physical Education in Schools and seeks to discuss, from different epistemological points of view, the question expressed by the following question: how do research groups generate the academic-scientific subfield of Physical Education in Schools and what kind of relationships are built in this social space? In this sense, this study aims at understanding the formulation of the academic-scientific subfield of Physical Education in Schools as well as the relationships built within this specific social space, by focusing on research groups in the Southern region of Brazil. In order to dialogue with the question and objective herein presented, I rely on Pierre Bourdieu's Sociology of Science and Paulo Freire's Liberating Education, in addition to other authors linked to a critical perspective of Education, Physical Education, and Physical Education in Schools. The work is structured on qualitative research methods and presents prosopography as a methodological procedure, employing semi-structured interviews and document analysis as tools for the process of obtaining information. Based on Bourdieu's sociological perspectives, I understand that the academic-scientific subfield of Physical Education in Schools is generated from the symbolic struggle between the agents provided with and those lacking capital, that is, between orthodoxy or conservative bias, and heresy or progressive trend. From this point of view, the continuance of hierarchies is sustained by the conflict between groups that profess either an academic priesthood or a harmless independence. Therefore, I present the thesis that the academic-scientific subfield of Physical Education in Schools suffers from a serious, perhaps congenital, dependency on its Eurocentric, medical and positivist origins, in which the most valuable knowledge comprises Physical Education in Schools from the reductionist perspective of the movement, based on the paradigm of physical fitness for the sole purpose of health. From this angle, bodies are objectified and serve as a vector for reproduction and perpetuation of domination. However, I also identified that the reproduction of this hegemonic science is not passive of linearity, therefore, there are disputes between the different scientific practices of social agents and the system that organizes and governs the field and the subfield. In this way, the academic-scientific subfield of Physical Education at school is also engendered from different scientific rationalities, but above all from different political-epistemological interests, which are expressed in the knowledge that was built "in", "about", "with" and "for" school Physical Education. The relationships that create this social space are of power and domination and are expressed through symbolic violence. Ultimately, I discuss a second aspect that affects from the most subtle to the most complex relationships in the subfield, that is, the existence of a project both generated and organized by the dominant social structure (capitalist society based on economic rules) to oppress, restrict and silence voices. This project provides, above all, the intentional reproduction of the dominant scientific paradigm – guided by technical-instrumental rationality articulated to natural, medical and positivist science –, and also ends up conditioning, in Bourdieu's words, the *casualness* of the natural distinction of agents in the subfield.

KEY WORDS: Physical Education in Schools; Epistemology; Academic-scientific subfield.

LISTA DE SIGLAS

CAPEES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CELAFISC/UCB - Centro Estudos Laboratório Aptidão Física São Caetano Sul /
Universidade Católica de Brasília
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMPESQ – Comissão de Pesquisa
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DGP – Diretório de Grupo de Pesquisa
EF – Educação Física
ESEFID – Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança
FAP – Fundação de Amparo a Pesquisa
FEF/UFMT – Faculdade de Educação Física/Universidade Federal de Mato Grosso
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GTT – Grupo de Trabalho Temático
IE – Instituição de Ensino
IF – Instituto Federal
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
MEC – Ministério da Educação
NPC – Não periódicos científicos
PET – Programa de Educação Tutorial
PG – Pós-Graduação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PQ – Produtividade em Pesquisa
RBAFS – Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RBCM – Revista Brasileira de Ciências do Movimento
REF – Revista de Estudos Feministas
RPCD – Revista Portuguesa de Ciências do Desporto
SBAFS – Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UNICNEC – Centro Universitário Cenecista de Osório
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Os grupos de pesquisa e seus respectivos líderes.....	74
Quadro 02: Distribuição dos grupos de pesquisa e seus respectivos líderes nas instituições de ensino.....	84
Quadro 03: Distribuição dos Grupos de Pesquisa e seus respectivos líderes nas Grandes Áreas e Áreas de conhecimento.....	86
Quadro 04: Linhas de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pelos líderes dos grupos 09, 18, 20 e 23 no <i>site</i> do DGP.....	159
Quadro 05: Linha de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pela líder do grupo 15 no <i>site</i> do DGP.....	163
Quadro 06: Linha de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pela líder do grupo 11 no <i>site</i> do DGP	165
Quadro 07: Linhas de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pelos líderes dos grupos 14 e 28 no <i>site</i> do DGP.....	167
Quadro 08: Linhas de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pelos líderes dos grupos 21 e 27 no <i>site</i> do DGP.....	174
Quadro 09: Revistas em que os líderes mais publicaram artigos ao longo de dos últimos vinte anos (2000/2020)	192

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Palavras-chave utilizadas nas linhas de pesquisa cadastradas pelos(as) 36 líderes no <i>site</i> do DGP.....	88
Figura 02: Palavras-chave das linhas de pesquisa relacionadas ao termo Educação Física escolar.....	90
Figura 03: A escolha pelo curso de Educação Física.....	99
Figura 04: Trajetória acadêmico-científica dos(as) líderes entrevistados.....	100
Figura 05: Trajetória profissional dos(as) líderes entrevistados.....	105
Figura 06: Palavras-chave identificadas nos artigos científicos publicados pelos grupos 18, 20 e 23, liderados por Ana, Mário e Paulo.....	138
Figura 07: Referências bibliográficas utilizadas em artigos científicos publicados pelos agentes dos grupos 18, 20 e 23 liderados por Ana, Mário e Paulo.....	148
Figura 08: O fazer metodológico nos grupos de pesquisa.....	149
Figura 09: Periódicos em que os líderes entrevistados veicularam suas pesquisas nos últimos vinte anos.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Ano em que os Grupos de Pesquisa foram criados.....	83
Gráfico 02: Número de projetos de pesquisa cadastrados pelos líderes em seus Currículos Lattes entre os anos de 2015 e 2020.....	91
Gráfico 03: Número de artigos científicos que cada um dos 36 líderes publicou nos últimos cinco anos (2015/2019).....	93
Gráfico 04: Número de livros e capítulos de livros que cada um dos 36 líderes publicou nos últimos cinco anos (2015/2019).....	94
Gráfico 05: Número de artigos, livros e capítulos de livros publicados nos últimos cinco anos (2015/2019) pelos agentes que compõem os dezessete grupos de pesquisa.....	95

Sumário

Palavras iniciais	19
1º Capítulo – Marco teórico	26
1.1 A sociologia da ciência de Pierre Bourdieu	26
1.1.1 O conceito de <i>habitus</i> : o princípio não escolhido das escolhas cotidianas.....	28
1.1.2 A teoria dos campos e o capital científico.....	31
2º Capítulo – Contextualizando a pesquisa	38
2.1 Educação Física: (Re)visitando a crise do paradigma	39
2.2 O campo acadêmico-científico da Educação Física: Aproximações com a sociologia da ciência de Pierre Bourdieu	44
2.2.1. O subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar no Brasil.....	51
3º Capítulo – Decisões Metodológicas	62
3.1 A Pesquisa qualitativa como abordagem metodológica	63
3.2 A prosopografia como procedimento metodológico	64
3.3 Ferramentas para a obtenção das informações	66
3.3.1. A Entrevista semiestruturada.....	67
3.3.2. Análise de documentos.....	69
3.4 Os grupos de pesquisa: identificando e construindo pontes de acesso	70
3.5 Processo Analítico	74
3.5.1 Cuidados Éticos.....	76
4º Capítulo - Análises	78
4.1. Os grupos de pesquisa da região sul do Brasil: colocações e deslocamento	82
4.1.1 Os grupos e líderes em números: um panorama geral.....	83
4.1.2 O <i>habitus</i> acadêmico-científico: acontecimentos biográficos dos(a) líderes.....	97
4.2 As práticas científicas dos grupos de pesquisa	117
4.2.1 <i>Illusio</i> : é na relação entre <i>habitus</i> e campo “[...] que se produz a adesão [...]” ao jogo.....	118
4.2.2 A distribuição dos grupos no campo acadêmico-científico: o que fazem e como fazem....	131
4.3 A Educação Física e a Educação Física escolar nos grupos de pesquisa	153
4.3.1 “ <i>Na</i> ”, “ <i>sobre</i> ”, “ <i>com</i> ” e “ <i>para</i> ” a Educação Física escolar: os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa.....	155
4.3.2 Entre a heresia e a ortodoxia: o conhecimento produzido e suas intencionalidades.....	181
Palavras finais	202
Anexos	220
A – Parecer consubstanciado do CEP.....	221
Apêndices	224
A - Ficha prosopográfica.....	225
B - Roteiro de Entrevista com os líderes.....	226
C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante.....	227
D - Palavras-chave e a frequência com que foram identificadas nas 146 linhas de pesquisa cadastradas pelos 36 líderes.....	229
E - Palavra-chaves e frequência com que foram identificadas nas linhas de pesquisas relacionadas à Educação Física escolar.....	233
F - Palavras-chave e a frequência com que foram identificadas nos artigos científicos publicados por Ana, Mário e Paulo, líderes dos grupos 18, 20 e 23.....	234

Palavras iniciais

[...] a construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, [...] e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 1989, p. 27).

Esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa Formação de professores e prática pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e tem como tema de pesquisa o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar. Antes de pautar a tese que defendo neste relatório, e assumindo o compromisso político imbricado a minha prática científica, entendo ser necessário e fundamental registrar minha compreensão sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física, bem como as lentes teóricas e epistemológicas que me orientam.

Eximindo-me da falsa ideia de neutralidade científica, posiciono-me político-epistemologicamente como uma professora de Educação Física intelectual transformadora (GIROUX, 1997; BOSSLE, 2018) e por isso, reconheço "as possibilidades de mudança, de transformação" me posicionando contrária "às injustiças econômicas, políticas e sociais que se manifestam nas diferentes formas de linguagens que atravessam a Educação Física escolar e as práticas corporais" (BOSSLE, 2018, p. 29). Desde modo, destaco que esta tese, enquanto fruto de uma pesquisa científica, propõem construir uma leitura crítica da realidade concreta¹, denunciando as práticas "opressiva, [...] injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade" (GADDOTI, 1996, p. 81), de um outro real possível. Para isso, apoio-me nas lentes teóricas de Pierre Bourdieu sobre a sociologia da ciência, e na perspectiva libertadora de Paulo Freire, além de traçar diálogos com outros autores e autoras vinculados a uma perspectiva crítica de Educação, Educação Física e Educação Física escolar.

¹ Entendo a partir de Freire (1981, p.35) que "a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos m si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvidas. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade".

Deste modo, a partir de Molina Neto *et al.* (2006, p. 160) concebo a Educação Física como "um campo acadêmico[-científico] multidisciplinar e polifônico" [grifos meus], e como tal, pode forjar quantas realidades científicas forem necessárias, uma vez que há tantos interesses quanto campos e subcampos (BOURDIEU, 2004). Portanto, uma das realidades científicas deste campo pode ser identificada e materializada pela Educação Física escolar, que, na perspectiva que me situo, é entendida como um componente curricular, que em sua especificidade de conteúdo possui uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, "proporcionam ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura", objetivando contribuir com a formação cultural dos estudantes (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 83).

Seguindo meu posicionamento político-epistemológico, entendo que a ciência não foi construída historicamente engendrando-se a si mesma sem qualquer influência do mundo a sua volta, ela é uma construção social e humana "que atua em vários níveis e que se expressa por meio de grupos de pessoas que pertencem a diferentes classes sociais" (FALS BORDA, 1981, p. 44). Na Educação Física, a coexistência de diferentes ontologias (SILVEIRA, 2016) demonstra como este é um campo constituído por uma teia complexa de relações, produções, interesses e agentes sociais. Contudo, recorrentemente, as pesquisas e pesquisadores que se posicionam no campo a partir de temáticas e concepções que tenham articulação com as Ciências Sociais e Humanas são pouco reconhecidos (MOLINA NETO, MOLINA, 2005, 2006) e, na maioria das vezes, são asfixiados pelo produtivismo acelerado, gerado pela ciência dominante – natural, biomédica e positivista – que organiza o campo, principalmente, quando o assunto é produção acadêmica e avaliação científica (MOLINA NETO *et al.* 2016; STIGGER; SILVEIRA; MYSKIW, 2015; BRACHT, 2015).

Assim, já não é novidade a falta de compatibilidade entre as demandas enfrentadas pelos professores de Educação Física da educação básica e aquelas exigidas no campo acadêmico-científico pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (WITTIZORECKI; FRASSON; MOLINA NETO, 2016) - o que é contraditório, se analisarmos o plano nacional de pós-graduação (CAPES, 2010)², que dispõem de um

² Acessado pelo link: <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>, no dia 14 de setembro de 2020.

capítulo inteiro sobre futuras aproximações com a educação básica, mas que parece propor ações pouco eficazes. As pesquisas realizadas sobre a temática, recorrentemente apontam as subáreas pedagógicas e socioculturais como aqueles que mais sofrem com a "lógica credencialista" (BRANDÃO, 1986) instaurada no campo, a *pari passu* que existe uma atração (fatal) nos programas de pós-graduação em Educação Física, pela subárea biodinâmica (MANOEL; CARVALHO, 2011). Nos estudos que tive oportunidade de participar³, e, naqueles que li, sobre o conhecimento produzido no campo científico da Educação Física, dois sentimentos me acompanhavam: o da indignação, devido a discrepância entre os conhecimentos produzidos e as possibilidades de acesso e permanência que os pesquisadores e pesquisadoras das diferentes áreas possuem no jogo científico; e o da curiosidade, que se materializava nas seguintes perguntas: quem são e onde estão os pesquisadores dessas subáreas? Por que continuam resistindo a lógica meritocrata e produtivista imposta? O que e como se dedicam a estudar e pesquisar no campo?

Essas curiosidades foram me aproximando aos poucos do tema de estudo desta tese, pois a Educação Física escolar, enquanto objeto de estudo nas pesquisas realizadas, vem ocupando a menor "fatia". Ou seja, o número de produções nos estudos indica uma certa linearidade em relação aos outros subcampos da Educação Física, e ao comparada com ela mesmo, vem mantendo uma certa oscilação, mas que indica certa estagnação das pesquisas voltadas a essa temática (ANTUNES *et al.* 2005; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; BRACHT *et al.* 2011; BRACHT *et al.* 2012; WIGGERS *et al.* 2015). Para Bracht *et al.* (2011, p. 30), essa condição de minoria – no que se refere ao número de pesquisas –, "talvez não seja compatível com o peso que a Educação Física escolar possui na "área" mais geral, denominada de Educação Física [...]" [grifos do autor].

Deste modo, ao me aproximar da Educação Física escolar buscando entender o conhecimento produzido, e com intenção de responder as curiosidades levantadas inicialmente, pude identificar que são muitos e diversos os envolvidos com esse espaço social, e podem ser identificados em diferentes frentes: a) nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Educação Física e áreas afins; b) em programas de PG em outras Áreas ou Grande Área de conhecimento; c) na PG *lato sensu*; e d) nos

³ FRASSON; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2019; FRASSON *et al.* 2017; 2015; FRASSON, WITTIZORECKI, 2019; WITTIZORECKI; FRASSON; MOLINA NETO, 2016; MOLINA NETO *et al.* 2016.

professores e professoras que trabalham cotidianamente com a Educação Física escolar, seja na escola de ensino básico ou no ensino superior. Então, um dos desafios desta tese ao propor compreender o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, foi buscar uma análise que contemplasse uma amplitude significativa dessas frentes. Assim, entendi que os grupos de pesquisas poderiam me auxiliar nessa empreitada, pois eles (os grupos) possuem uma diversidade de agentes sociais, de localizações acadêmicas-científicas, de produções, e de próprio envolvimento com o subcampo.

No processo de aproximação ao objeto de estudo, as dúvidas, angústias e curiosidades deram origem ao seguinte problema de estudo: **Como os grupos de pesquisa engendram o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e que relações são construídas nesse espaço social?** Essa pergunta se materializou no objetivo central que buscou **compreender o engendramento do subcampo acadêmico-científico Educação Física escolar e as relações construídas a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil**. Dada a amplitude proposta, busquei construir objetivos específicos que, articulados a problemática e objetivo geral, orientaram o processo de análise e me auxiliaram na compreensão e tradução do ponto fulcral identificado nesta tese.

Compilei, deste modo, seis objetivos específicos, a saber: (a) Descrever o perfil dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil; (b) Identificar e descrever o *habitus* acadêmico-científico dos líderes dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil; (c) Identificar e mapear o capital científico produzido pelos grupos de pesquisa da região sul do Brasil; (d) Identificar e interpretar as temáticas, as metodologias e os pressupostos teórico-epistemológicos que orientam as práticas científicas dos grupos de pesquisa; (e) Interpretar as concepções de Educação Física e Educação Física escolar partilhada pelos líderes e seus respectivos grupos de pesquisa; e, (f) Analisar e interpretar o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, a partir dos grupos de pesquisa.

O problema e os objetivos apresentados, emergiram de reflexões construídas a partir das leituras sociológicas que conduziram, em termos intelectuais, ao entendimento da pesquisa acadêmica como espaço constante de reflexão da prática científica, colocando em contraponto os limites da teoria e suas potencialidades como desvelamento das experiências vividas. Desse modo, o marco teórico que embasa esta tese, é apresentado no capítulo um e ao longo do capítulo dois, contextualizo da

pesquisa, traçando aproximações teóricas com o tema e o objeto de estudo. O desenho metodológico desta tese, apresentado no capítulo três, que está debruçado na abordagem da pesquisa qualitativa, e apresenta a prosopografia como procedimento metodológico, que vinculada a entrevista semiestruturada, e a análise de documentos serviram como ferramentas que me auxiliaram no processo de obtenção das informações. Neste capítulo, também apresento todo o processo de identificação e aproximação aos colaboradores deste estudo e também o de construção analítica.

O capítulo quatro é dedicado as análises, nele apresento com base nas perspectivas sociológicas que orientam esta tese, a compreensão de que o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar se engendra a partir das lutas simbólicas entre os agentes *'providos'* e os *'desprovidos'* de capital; os *'rentáveis'* e os *'não rentáveis'*; ou seja, entre ortodoxos, que, vinculados a um conservadorismo buscam manter “[...] conjunto de mecanismos e procedimentos pelos quais [...] assegura[m] a reprodução [...]” e a consolidação da ciência hegemônica, e os hereges, que aliados a um viés progressista, “[...] se inclinam para as estratégias de subversão”, problematizando e rompendo com o *status quo* social e científico (BOURDIEU, 2004, p. 62). A manutenção das hierarquias se sustenta pelo conflito entre grupos que professam, em termos bourdieusianos, certo tipo de sacerdócio acadêmico e de independência inofensiva.

Com a compreensão supracitada, e ao longo do capítulo quatro defendo a seguinte tese: o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar sofre de um mal grave, quiçá congênito, um vício de origem eurocêntrico, médico e positivista (SOARES, 1994), onde o conhecimento mais valioso (APLLE, 2000) é aquele que compreende a Educação Física escolar a partir de uma perspectiva reducionista do movimento, pautados no paradigma da aptidão física com vistas a saúde, onde os corpos “são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações” (SOARES, 1994, p. 27), além de servirem com um vetor de reprodução e perpetuação da dominação (BOURDIEU, 2007a). Contudo, identifiquei que a reprodução dessa ciência hegemônica não é passiva de linearidade, existindo, portanto, disputas entre as diferentes práticas científicas dos agentes sociais e o sistema que organiza e rege o campo e o subcampo. Desse modo, o subcampo o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar também se engendra a partir de diferentes racionalidades científicas, pois encharcados de teorias

epistemológicas distintas, os grupos de pesquisa e seus respectivos agentes, constroem conhecimento “na”, “sobre”, “com” e “para” a Educação Física escolar. As relações que engendram esse espaço social são de “dominação e se dão sob a égide de relações de autoridade científica” (BOURDIEU 2013, p.27) expressando-se por meio da violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Igualmente, defendo que há um outro mal, que abala das relações mais sutis as mais complexas no subcampo, um projeto gestado e organizado pela estrutura social dominante (sociedade capitalista que se pauta sob preceitos econômicos) para oprimir, cercear e silenciar vozes, e que faz sobretudo, com que a reprodução do paradigma científico dominante – pautando na racionalidade técnico-instrumental, articulados a ciência natural, médica e positivista – que se perpetua no subcampo seja intencional, condicionando a “casualidade da distinção natural” dos agentes sociais (BOURDIEU, 2007a).

Na sequência, apresento por meio das palavras finais, as considerações que pude sintetizar ao longo do processo analítico. Nas últimas páginas deste relatório apresento as referências bibliográficas que me auxiliaram nessa construção, os apêndices e anexos que, agrupados, conferem maiores explicações, traduções e descrições dos fenômenos investigados. Assim, retomo a epígrafe que abre as reflexões deste relatório para destacar que a escrita desta tese representa muitas horas de fôlego interpretativo. As páginas apresentadas a seguir são reflexos dos avanços e retrocessos, das “escritas frenéticas” e dos “tempos de gaveta”, das leituras, questionamentos, dúvidas e de diálogos que orientaram minha compreensão sobre o engendramento do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e as relações construídas nesse espaço social a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil.

Para finalizar, apresento o título que abre essa tese de doutorado que, propõe dois movimentos. O primeiro, sobre **"As Epistemologias da Educação Física escolar"**, diz respeito ao conhecimento que fundamenta e emerge dos grupos de pesquisa ao estudarem “na”, “sobre”, “com” e “para” Educação Física escolar; diz sobre aquilo que os grupos e seus agentes fazem, da forma que fazem e os interesses intrínsecos a essas ações e posições sociais. O segundo, que diz **"do alto da torre**

de marfim⁴ ao chão da realidade concreta⁵", não trata de uma visão maniqueísta ou binária sobre os agentes e seus grupos, mas de reconhecer a importância de "*sair da torre*", construindo conhecimento acadêmico-científico *com* a participação dos *agentes* sociais; ao mesmo tempo, trata sobre a *práxis* que, sendo "reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 2005, p. 127).

⁴ A torre de marfim é uma expressão que carrega alguns significados. Na tradição judaico/cristã, ela é um símbolo de nobre pureza. No campo da ciência, ela designa um mundo onde os intelectuais (os cientistas) se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia-a-dia. E, recentemente, no campo universitário, o cineasta Andrew Rossi, apresenta o documentário "Torre de Marfim: A crise universitária norte-americana", que explora a atual crise na educação, [...] discutindo, fundamentalmente, o elitismo acadêmico por meio do seguinte questionamento: "A faculdade vale o que custa?" Com isso, Rossi revela como as faculdades adotam um modelo de negócios que, frequentemente, prioriza a expansão em detrimento da qualidade do aprendizado. O documentário encontra-se na plataforma filmes do *youtube*, e pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=88eqol6vQLU>. Deste modo, aproprio-me dessa expressão para discutir preferencialmente que, a ciência, ao se desarticular ou desvincular da realidade cotidiana, pode servir como instrumentos a serviço da dominação. Nesse sentido, a torre é uma metáfora que pode ser intercambiada pelo o laboratório ou pela sala de estudos.

⁵ A expressão realidade concreta, como apresentado anteriormente, diz respeito a concepção libertadora de Freire e indica a relação dialética e dialógica entre a objetividade e subjetividade. No título, aproprio-me da expressão chão da realidade concreta ao perspectivar uma epistemologia da Educação Física escolar que por meio da produção da sua própria racionalidade científica, de forma coletiva, forjada *com* a realidade concreta e cotidiana deste componente curricular, conceba os estudantes, os professores e todos os integrantes da cultura escolar, como *agentes* do processo.

1.1 A sociologia da ciência de Pierre Bourdieu

Fazemos ciências com os fatos, assim como construímos uma casa com pedras. Mas uma acumulação de fatos não faz uma ciência, assim como não é uma casa um monte de pedras (POINCARÉ, 1985, p. 115).

Etimologicamente, o termo ciência provém do verbo em latim *Scire*, que significa aprender, conhecer. Essa definição etimológica, entretanto, não é suficiente para diferenciar ciência de outras atividades também envolvidas com o aprendizado e o conhecimento. Nesta tese, a ciência é compreendida como um processo de construção social, e para isso, nos apropriamos das lentes sociológicas de Pierre Bourdieu. O autor, ao tratar da sociologia da ciência, destaca que ela não se conforma com ser uma filha bastarda da Epistemologia, ela se torna legítima herdeira de um saber que ativa na prática o gene da História e toma por objeto de análise o sistema completo de estratégias que envolve a Ciência, isto é, o campo das posições a partir do qual a prática científica se engendra (BOURDIEU, 1983b).

A ciência foi e é compreendida como produtora de um discurso que institui e legitima saberes não por serem mais verdadeiros, mas por ser um campo que se constitui através de um consistente regime de verdade que tomou forma no século XVI, pela rigurosidade, matematização e linearidade do momento histórico, social, político, econômico e cultural daquela época. Na sociologia bourdieusiana, a ciência pode ser compreendida como um construto humano e possui uma trajetória complexa, permeada de discussões e métodos inerentes a cada época.

Nesse sentido, entendo que a ciência e o processo científico não se dão pelas acumulações de fatos, tal como a epígrafe desta seção, mas sim pelos constantes questionamentos dos seus pressupostos e epistemologia, os quais estão sempre em mutação e articulam diversas formas de produzir ciência em busca do conhecimento, sempre movidos por desafios, testes, questionamentos e rupturas. Kuhn (1988, p. 23), ao escrever "A estrutura das revoluções científicas", destaca que a comunidade científica "carrega seu conjunto de crenças". Ou seja, ela possui uma historicidade, e assim essas histórias e crenças construídas, contribuem no direcionamento das pesquisas e conhecimento. Para o autor, além de serem construções humanas, as ciências são também, construções sociais e históricas.

Bourdieu (2004a) destaca que Kuhn foi um dos mais importantes precursores de uma análise histórica da ciência. Para Bourdieu (2004a), um de seus principais

méritos, foi apresentar elementos descontínuos, não cumulativos, para explicar o desenvolvimento da ciência. Da mesma forma, o autor compreende que “o desenvolvimento da ciência não é um processo contínuo, mas que é marcado por uma série de rupturas e pela alternância de períodos de “ciência normal” e de “revoluções” (BOURDIEU, 2004a, p. 28). Assim, destaca que Kuhn “introduziu na tradição anglo-saxônica uma filosofia descontinuista da evolução científica em ruptura com a filosofia positivista que considera o progresso da ciência como movimento contínuo de acumulação” (2004a, p. 28).

Nesse sentido, para Bourdieu (2004a), Kuhn trabalhou na perspectiva sociológica de construção do conhecimento e do desenvolvimento científico. Pode-se afirmar que ambos autores operam com a perspectiva de uma estrutura social, constituída, *a priori*, por arenas de conflitos, ou seja, por disputas simbólicas e relação de poder. Assim, buscando um diálogo entre os autores, é possível afirmar que ambos corroboram ao identificar que a evolução dos processos científicos se dá a partir das tensões, disputas e conflitos. Bourdieu (2004a), ao propor uma sociologia da ciência, destaca que a intenção é fornecer instrumentos de conhecimento que possam voltar-se contra o tema do conhecimento. Em outras palavras, o autor propõe que esses instrumentos sejam utilizados no sentido de reforço, reflexões e avanços e não, no sentido de destruir ou desacreditar no conhecimento. “A sociologia que coloca às outras ciências a questão dos seus fundamentos sociais não pode eximir-se a também ser questionada” (2004a, p. 15). Assim, esse efeito espelho, proposto pelo autor, de autoexame, propõe uma autocrítica a sociologia, “servir da sociologia para fazer uma melhor sociologia” (p. 15).

Uma particularidade da obra sociológica de Pierre Bourdieu, tantas vezes por ele reafirmada, é sua crença na possibilidade de uma complementaridade entre as visões do mundo social. O sociólogo, viu-se confrontado com a dicotomia ação *versus* estrutura. Dicotomia essa protagonizada pelos pressupostos estruturalistas de Cláude Lévi-Strauss, de um lado, e pelos pressupostos existencialistas, de Jean-Paul Sartre. Por outro lado, a dualidade ou antagonismo entre agente e estrutura constitui um dos debates primeiros da teoria social contemporânea. O agente é um corpo socializado em ação, sendo a estrutura tudo o que é exterior e anterior a esse corpo. Deste modo, Bourdieu, na intenção de superar a dicotomia ator *versus* estrutura na análise sociológica, formula conceitos que são centrais para a compreensão de seu pensamento.

Para Wacquant (2002), o objetivo de Bourdieu era identificar as estruturas mais profundas dos diversos mundos sociais que formavam o universo social, bem como os mecanismos que corroboram para sua reprodução, refutando a falsa antinomia entre o objetivo e o subjetivo no que tange às relações que constituem a sociedade. Watanabe (2015) destaca que o legado sociológico de Bourdieu definiu a dimensão plural de seus objetos sociais de interesse. Para a autora, o sociólogo “sistematizou através de seus conceitos de *habitus*, capital e campo, os diferentes aportes necessários para a constituição do campo da ciência, defendendo-o como um campo científico autônomo” (WATANABE, 2015, p. 42). Assim, nesta tese, me aproprio dos conceitos supracitados para compreender a noção de ciência pautada pelo autor.

1.1.1 O conceito de *habitus*: o princípio não escolhido das escolhas cotidianas

Um dos conceitos da teoria de Bourdieu que pretende desfazer os antagonismos primários presentes no conhecimento científico, no senso comum, e que me auxilia a pensar e refletir sobre a ação humana de forma dual, é a noção de *habitus*. Para Bourdieu (1983b), *habitus* diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização, são também as experiências anteriores. Pode-se dizer que o *habitus* é como uma matriz de vivências e percepções. Assim, esse acúmulo ou conjunto de experiências e disposições, fornecem elementos necessários para nossa influência e mediação na vida cotidiana. Para o autor, o “*habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa” (BOURDIEU, 1989, p. 83).

De acordo com Setton (2002, p.62), Bourdieu desenvolveu esse conceito a partir da necessidade de “apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionantes sociais”. Dessa forma, entender a noção de *habitus* a partir de um sistema de esquemas incorporados “que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, [...] como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos” (BOURDIEU, 1990, p.26).

Em outras palavras, entender e compreender a noção de *habitus*, significa ressaltar e enaltecer o lado ativo do agente que, apesar de internalizar as representações da estrutura social, age sobre elas, não sendo apenas sujeito passivo, reflexo ou resultado mecânico dos condicionamentos sociais. “Sendo produto da

história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (BOURDIEU, 1989, p. 108). Não é imutável pois está sempre sujeito a mudanças, a partir de influências que o transformam ou se sobrepõem a ele agindo na sua estrutura estruturante e redirecionando-a. Para Bourdieu (1983a), *habitus* são:

[...] sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípios de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro. [...] Sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento com uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infimamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (p. 65).

O trabalho de Wacquant (2006) constitui um dossiê sobre a contribuição de Bourdieu. O conceito de *habitus* é, para Wacquant (2006), uma “categoria mediadora, transcendendo a fronteira entre o objetivo e o subjetivo” (p. 17). Esse conceito me auxilia a compreender a complexa relação entre determinação social e autonomia subjetiva em diferentes contextos do mundo contemporâneo. O *habitus* não ocorre de fora para dentro nem está determinado somente pelas condições objetivas externas ao sujeito de forma mecânica ou autônoma. As ações individuais e sociais estão claramente relacionadas a disposições incorporadas, estruturadas socialmente, as quais atuam nas ações e interações sociais concretas. O *habitus*, pode ser caracterizado como um sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas por um agente ou conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva” como diria escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU, 1983b, p. 72, Grifos do autor).

Dessa forma, o *habitus* são estruturas “estruturadas e estruturantes” que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas e meios sociais (estruturado) e, de outro, as práticas, ações e representações individuais (estruturante) (BOURDIEU, 1989). Assim, o *habitus* pode

ser compreendido como um conjunto de ações e reações incorporadas pelas pessoas a partir da vivência em sociedade. Ele não é aprendido, pois surge das interações sociais do meio e molda as atitudes e os pensamentos; não é consciente, mas segue as regras de convivência em determinado campo social, em que é a matriz cultural internalizada.

Pode-se compreender o *habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, um processo, que está sempre em construção. Ou seja, uma estrutura que sempre se atualiza diante as novas situações e às ações práticas dos sujeitos sociais. Assim, é possível entender que o *habitus* se constrói na socialização, e é um processo que está sempre em construção, inacabado e incompleto. Podemos pensar que assim como a socialização, ele – o *habitus* – é um processo materializado por um momento histórico singular, que se faz, desfaz e refaz (FRASSON, 2016) a partir das interações do sujeito com outros sujeitos e com o mundo social.

Bourdieu (2004a) denomina de *habitus* as disposições duráveis que levam, de alguma forma, os sujeitos sociais, – nomeados pelo autor de agentes – a resistirem e a oporem-se às regras do campo. Em outros termos, são as regras, os costumes e a cultura que influenciam o agir dos agentes. Bourdieu (1996b, p. 21) argumenta que “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição e um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas e bens de práticas”. Para Bourdieu (1983a), a noção de *habitus* se define como o

[...] sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social que funciona, nesse aspecto como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem (BOURDIEU, 1983a, p. 45, grifos do autor).

O *habitus* pode ser visto como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos pelos quais apreciamos o mundo e nos comportamos nele (BOURDIEU, 2007a), e pode ser constituído, por um conjunto de esquemas geradores de ação adaptados a um determinado campo ou situação. Em outras palavras, pode-se dizer que ele opera nos agentes como uma disposição que estrutura as ações no campo social com e a partir das relações existentes neste espaço. Wacquant (2007, p. 67), amparado em Bourdieu, aponta que “a teoria do *habitus* reconhece que os agentes fazem ativamente o mundo social por meio do envolvimento de instrumentos incorporados

de construção cognitiva" (colocando-se contra o estruturalismo), mas destaca que "estes instrumentos foram também eles próprios feitos pelo mundo social" (p. 67) (colocando-se contra o construtivismo).

Em síntese, o *habitus* fornece tanto um princípio de sociação como de individuação. De sociação, "porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares" e de individuação, "porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas" (WACQUANT, 2007, p. 67). Tudo isso porque o *habitus* é estruturado - seja pelas interiorizações passadas e incorporadas - e estruturante - a partir das ações e representações presentes - é o princípio não escolhido das escolhas cotidianas.

A incorporação do *habitus* está condicionada a noção de campo. Os conceitos são entrelaçados e interdependentes, pois um campo é também determinado pelas pessoas, suas atitudes e posturas. Para o autor, a teoria dos campos, evoca o sentido de pluralidade dos elementos que compõem a realidade cotidiana, a realidade social. Como explica Bourdieu (1983b, p.90), "para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas". Ou seja, a noção de campo e *habitus* estão fortemente unidas, uma é o meio e a consequência da outra.

1.1.2 A teoria dos campos e o capital científico

A teoria de campos sociais de Bourdieu surgiu no tempo histórico depois do conceito de *habitus*, de forma a explicar as lógicas internas estabelecidas dentro de um determinado grupo social. Pode-se pensar que os campos se caracterizam por espaços sociais, mais ou menos restritos, onde as ações individuais e coletivas se dão dentro de uma normatização. Também pode-se pensar que é nos espaços sociais que a noção de campo, tratada pelo autor, materializa-se. Segundo Bourdieu (2013a, p. 136), "o espaço social não é o espaço físico, mas ele tende a se realizar de forma mais ou menos completa e exata nesse espaço". Para o autor, um (o espaço físico) é definido pela exterioridade recíproca das partes, já o outro (o espaço social) é composto pela "pela exclusão mútua (ou distinção) das posições que o constituem;

isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais” (BOURDIEU, 2013a, p.133). Entendo, dessa forma, que a noção de espaço social pode ser considerada mais que um lugar de diferenças, pode ser compreendido como um local plural, múltiplo e está associada a percepção das diversas dimensões que conformam a vida social.

O autor define o campo social como um espaço onde os agentes se encontram em posições *a priori* fixadas e ainda, entende como “o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão [...] e não é resultado das ações individuais dos agentes” (ORTIZ, 1983, p. 19). Os campos são definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os agentes sociais. Sendo assim, é possível pensar que os campos são definidos também a partir do coletivo (BOURDIEU, 1989, 1990, 2004a). Para o autor,

compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (BOURDIEU, 1989, p. 69).

Pode-se pensar que a teoria dos campos corresponde à pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, aos diferentes campos como lugares onde se constroem sentidos comuns. Para Bourdieu (1989, p.179), o campo em seu conjunto, pode ser definido como um sistema de desvio de níveis e ainda, afirma que “nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções”. O campo possui suas próprias regras, princípios e hierarquias. Dialeticamente, apresenta em seu bojo uma dinâmica determinada e determinante, na mesma medida em que sofrem influências – e, portanto, modificações – de seus agentes.

A noção de campo em Bourdieu (2004b), caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. A vida social se reproduz no interior dos campos que funcionam com relativa independência. No entanto, ao mesmo tempo, atuam combinados de forma concorrencial. Isso porque o autor refere-se ao campo social como um “microcosmo”

dotado de leis próprias que irá determinar o direito de entrada, o valor dos troféus em disputa, bem como os limites da subversão, através de um “acordo tácito” das regras do jogo entre seus participantes.

Nesse sentido, o campo, pode ser entendido como um espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, dotado de uma história própria, que tende a orientar a busca dos agentes, definindo um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais – todo um sistema de coordenadas, relacionadas umas com as outras. Para o autor, os campos “são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004b, p.27). Desta forma, o campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio.

Fundamentado no pensamento de Bourdieu, Ortiz (1983) entende que o campo pode ser estruturado a partir de dois polos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Para o autor, agentes que ocupam o polo referente aos dominantes são aqueles “que possuem um máximo de capital social; em contrapartida aqueles que se situam no polo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão” (ORTIZ, 1983, p. 21). Em outras palavras, o campo pode ser estruturado pelas relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, que determinam a forma de suas interações. Pode-se dizer que o que configura um campo são as posições, as lutas concorrenciais e os interesses dos sujeitos sociais.

Assim, o campo científico, por exemplo, se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica. O universo da ciência é um universo de formas e produções simbólicas e, como tal, está submetido às mesmas leis gerais traçadas anteriormente sobre as teorias dos campos, assumindo formas específicas deste campo. Nas palavras de Bourdieu (2004a, p. 52), “o campo científico, tal como outros campos, é um campo de forças dotado de uma estrutura e também um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo”. Desse modo, esse universo, denominado de campo científico, “é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais que serão mais ou menos específicas dependendo do quanto este espaço é mais ou menos autônomo” (BOURDIEU, 2004a, p. 20).

O referido autor, em sua análise sobre a dinâmica dos campos, considera que os microcosmos sociais (os campos) são integrantes de um macrocosmo, o espaço social, lugar de diferenças e lutas entre diversos capitais. O autor também destaca que o campo científico (microcosmo), da mesma forma que o macrocosmo (espaço social) é submetido a leis sociais, que, no entanto, não são as mesmas deste, mas são leis próprias, específicas. Para Bourdieu (2004a), o grau de autonomia de um campo, indica o seu poder de refração, de ressignificação e mudança. “Quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004a, p. 22). Ainda sobre a ideia de autonomia do campo científico, o autor destaca que é necessário fugir da ideia de “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (p. 21).

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Em outras palavras, a “ciência pura” caracteriza um processo de autocriação num processo de perpetuação, numa espécie de “partenogênese”, que toda produção cultural só pode ser entendida por ela mesma e que se torna inteiramente independente do mundo social. De outro lado, a “ciência escrava” pode ser pensada por sua dependência, subordinação e condicionamento ao contexto e a todas as demandas político-econômicas. Assim, para fugir dessa visão maniqueísta de ciência, o autor elaborou a noção de campo científico, um universo intermediário, no qual “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Compreendo que a estrutura das relações objetivas entre os agentes no campo científico, antecede as individuais, ou seja, as relações coletivas precedem as ações individuais. Assim, entende-se que a posição que um agente ocupa na estrutura do campo é determinante para entender os seus posicionamentos. Mas, é importante destacar que as relações entre os agentes podem ou não gerar modificações nas relações de poderes; pois, aquilo que forma a estrutura de um campo é a distribuição do capital científico entre os membros que, por sua vez, acaba lhes conferindo pesos e medidas distintas, mais e menos poderes políticos dentro do microcosmo em

questão. Os agentes do campo o constroem a partir da posição que ocupam e das suas ações.

O capital científico é uma forma de capital simbólico, que se baseia em relações de conhecimento e reconhecimento dentro do campo. Nas palavras de Bourdieu (2004b, p. 26) é “uma espécie particular de capital simbólico [...] que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico”. Dessa forma, ele – o capital científico – depende do reconhecimento dos outros membros do campo e pode ser acumulado e disputado pelos sujeitos. Assim, é possível destacar que tal como nos campos político e econômico, “o mundo da ciência também conhece relações de força, de concentração e disputas de poder, capital e até mesmo de monopólios, relações sociais que implicam na apropriação dos meios de dominação produção e (re)produção (2004, p. 34). Nesse sentido, para o autor, há duas espécies de capitais científicos, que correspondem às formas de poder.

De um lado, um poder que se pode chamar de temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas [...] De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento pouco ou mal objetivo e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (BOURDIEU, 2004, p. 35) [grifos do autor].

Em outras palavras, uma espécie de capital científico (o político), diz respeito ao lugar ocupado pelos agentes na estrutura do campo. Já o poder específico, de “prestígio”, corresponde às contribuições dos agentes ao progresso da ciência (progresso esse que só se dá na disputa por capitais). Dessa forma, o campo científico pode ser pensado como um espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo é o monopólio da “*autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, [...] o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente” (BOURDIEU, 1983a, p. 122) [grifos do autor]. As duas espécies de capital científico têm leis de acumulação diferentes, que são definidas pelo estado das relações de forças entre os diversos agentes (cientistas e instituições), ou, mais precisamente, pela forma como os capitais estão distribuídos.

O capital científico “puro” adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor

indício); O capital científico da instituição se adquire, essencialmente, por estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem *tempo* – participação em comissões, bancas [...], colóquios [...] cerimônias, reuniões etc (BOURDIEU, 2004, p. 36).

Nesse sentido, entendo que a distribuição ou acumulação dos capitais científicos está na base das transformações do próprio campo em questão. Os que possuem mais capital científico são, conseqüentemente, mais prestigiados, e dominam a própria noção de ciência num dado momento. Eles tendem a conservar seu poder, impondo restrições aos novatos, já estes, na disputa por acumulação de capitais específicos, tendem a subverter a ordem vigente, galgando espaços e investindo. Pode-se dizer que os que possuem mais capital científico estão dotados de mais autoridade/legitimidade, e acabam monopolizando a estrutura do campo em questão.

Assim, no campo científico, entendo que esse modo de aquisição pode afetar as relações entre os agentes e pode modificar o desenvolvimento teórico de uma área de conhecimento, ou seja, monopolizando um determinado saber ou um determinado entendimento de ciência. Em um entendimento Bourdieusiano (1983a), é possível compreender que as relações de poder e de dominação existentes também no campo da ciência, descaracterizam a possibilidade de uma ciência neutra, interessada apenas no seu progresso. Há dentro dela uma disputa constante pela conquista da legitimidade de se falar e agir. Assim, o “universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros” (BOURDIEU, 1983a, p. 122) [grifos do autor]; dada a sua estruturação, o campo determina a forma da luta inseparavelmente científica e política dos agentes.

O campo científico é sempre o lugar de uma *luta, mais ou menos desigual*, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua *colaboração objetiva* ao se colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis (BOURDIEU, 1983a, p. 136) [grifos do autor].

Com isso, “dizer que o campo é um lugar de luta é recordar que o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse*” (1983a, p. 123, grifos do autor). Ou seja, os debates e enfrentamentos epistemológicos que atravessam o mundo da ciência encobrem estratégias de manutenção, de exclusão ou de conquista do poder de impor uma determinada definição do que é o “científico”, na medida em que se nega ou se desprende pouca

atenção às outras formas de conhecimento, por não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas daqueles que estão detidos de autoridade ou competência científica, os agentes dominantes.

Em síntese, entendo que a ciência como produtora de um discurso que institui e legitima saberes, possui suas próprias regras e princípios e ainda, estimula uma determinada “ciência pura” ou “ciência escrava” aquelas construídas, produzidas, consolidadas e legitimadas pelos agentes dominantes do campo. Para Bourdieu (2004a, p. 17), a ciência, e/ou “a legitimidade da ciência e a utilização legítima da ciência são motivos permanentes de luta no mundo social e no próprio seio do mundo da ciência”. Boa parte dessas compressões sobre o que é verdade e aquilo que é considerado científico tomou forma no século XVI. Especificamente na Educação Física, tema de estudo desta tese, os debates sobre a ciência são densos e, muitas vezes, geram tensões entre os sujeitos que circulam no campo acadêmico científico. Assim, apresento, na próxima seção, elementos que ajudam a compreender a Educação Física como um campo científico, que é estruturado e permeado por disputas simbólicas, onde se manifestam relações de poderes.

2º Capítulo – Contextualizando a pesquisa

"[...] a história do campo é a história que se faz através da luta entre os concorrentes no interior do campo" (ORTIZ, 1983, p. 27).

Neste capítulo, apresento o contexto da pesquisa no que se refere à área de conhecimento em que me encontro como estudante, professora e pesquisadora. Assim, discorrerei algumas seções e subseções, resgatando elementos que me auxiliaram na construção do objeto estudado desta tese. Esses elementos me ajudaram a localizar a história (ou parte dela) da Educação Física no Brasil, e entender como as disputas foram se contemporizando ao longo do processo de estruturação da área de conhecimento. Assim, no capítulo 2.1 busco (re)visitar a 'crise' da Educação Física para compreender os fenômenos, lutas, disputas, nomenclaturas, entendimentos, conceitos e (dis)posições.

Na seção 2.2, apresento a aproximação com Pierre Bourdieu ao entender a Educação Física como um campo de conhecimento e, mais especificamente, um campo acadêmico-científico. Neste capítulo, também apresento como a Educação Física está localizada no espaço social, pois, a Capes (2017) entende a Educação Física como uma Área de conhecimento que compõe a Grande Área Ciências da Saúde; e o Fórum permanente de pós-graduação em Educação Física (2006, p. 03) destaca que a Educação Física é "uma área de produção de conhecimentos e intervenção" e entendem que o desenvolvimento da pesquisa nesse espaço é de natureza multidisciplinar. Por isso, para esse coletivo ela "pode estar vinculada tanto às ciências da saúde quanto às ciências humanas e sociais" (2006, p. 03).

Interpreto tanto a partir da Capes como do Fórum, que a Educação Física compõe, assim como outras áreas, um espaço maior, o espaço social. Por isso, antes de identificá-la como pertencente a uma ou outra Grande Área, identifico-a como um campo relativamente autônomo e que possui suas regras, normas e disputas. Entendo a Educação Física como um campo de conhecimento acadêmico-científico, engendrado pela diversidade epistemológica. Nesta tese, debruço-me em uma das parcelas dessa diversidade: a Educação Física escolar; e passo a entendê-la como um subcampo acadêmico-científico. Assim, compreendo que "utilizar o termo subcampo em nada pode significar uma ideia de algo menor ou pejorativo, ou mesmo hierárquico" (MEZZARROBA, 2018, p. 83); corroborando, ainda, com o autor, destaco que é uma forma de linguagem dentro da teoria dos campos de Bourdieu.

2.1 Educação Física: (Re)visitando a *crise* do paradigma

Inicialmente, destaco que a intenção deste capítulo não é fazer um resgate histórico sobre o processo de constituição da Educação Física, mas de (re)visitar alguns entendimentos e conceitos que me auxiliaram no processo de construção do objeto de estudo desta tese, e que versam sobre as diferentes compreensões e olhares para a Educação Física. Assim, corroboro com Santos (2006) e entendo que os debates históricos possuem fundamental importância para a compreensão de determinados fenômenos. Então, desde que surgiu no Brasil, a Educação Física vem sendo alvo de debates e discussões acerca de suas finalidades, objetivos e compreensões (LOVISOLO, 1996; TANI, 1996; BETTI, 1996).

Em meados dos anos oitenta, Medina (1986) indicava a necessidade da evolução da área a partir da crise: “a Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” (p. 35). No mesmo sentido, Giraldelli Jr. (1988, p.15) apresenta que a área estava em ebulição, e afirmou que os observadores da área poderiam constatar que em todo o país, pululam grupos “empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da educação física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos”.

A constante busca pela resposta ao questionamento: "O que é a Educação Física?" alimentou debates acalorados. Na década de 1990, o periódico Movimento lançou esse mesmo questionamento para que diversos docentes pudessem expressar seus entendimentos sobre essa temática (GAYA, 1994; BRACHT, 1995; LOVISOLO, 1995; SANTIN, 1995; TAFFAREL, ESCOBAR, 1994), apresentando suas compreensões e vinculações epistemológicas que alicerçaram suas ideias e pesquisas.

Bracht (2003) destaca que o campo da Educação Física se fragmentou em diversas especialidades, e que no campo, “surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, etc.” (p. 31). Esse movimento, além de consolidar as diferentes especialidades, fez com que se instalasse no campo, aquilo que o autor chamou de “diálogo de surdos” (BRACHT, 2003). Ou seja, a necessidade de legitimar uma única, ou ainda a melhor

compreensão, foi maior que a disponibilidade de diálogo entre as distintas concepções e correntes teórico-epistemológicas.

Esses embates e disputas levaram Bracht (2003) a escrever o livro intitulado: Educação Física e ciência, cenas de um casamento (in)feliz. A analogia sugere pensar e refletir sobre as distintas e incansáveis "crises" na área e ainda, uma certa dificuldade de pensar a Educação Física com uma identidade epistemológica própria. Assim, antes de debater o cientificismo do campo de conhecimento, debatia-se aquilo que poderia torná-la ou legitimá-la enquanto ciência, ou seja, a sua definição. Mas, ambos movimentos estão entrelaçados, e talvez seja possível pensar que um é o meio e a consequência do outro.

Nesse sentido, para Bracht (2003) distintos eram os conhecimentos e concepções criadas que circundaram o campo da Educação Física. Contudo, o autor alertou que "[...] a pesquisa em fisiologia do exercício não é ciência da EF e, sim, ciência fisiológica, assim como história do esporte não é Ciência do Esporte e, sim, ciência histórica" (p. 32). Farinatti (1992), alertou que por utilizar-se de vários campos de conhecimento ou ciências combinadas, a Educação Física seria considerada como uma disciplina pré-paradigmática, na qual não existe um corpo de conhecimento específico ou conjunto teórico-conceitual-metodológico universalmente aceito.

A crise epistemológica da área estava, segundo Frinatti (1992, p.45) "centrada na busca ou construção de seu dimensionamento teórico, sob um paradigma que permitia uma interação de seu corpo de conhecimento a partir de um mesmo tronco". Esse debate corrobora com o anarquismo epistemológico de Feyerabend (1977), na medida em que propõe "tantas Educações Físicas quanto forem as realidades". Para Bracht (2003), as pesquisas realizadas pelos pesquisadores da Educação Física em torno do movimento humano tiveram "sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na Educação Física" (p. 32).

Dessa forma, as crises e embates tomaram corpo pelo reconhecimento que é, por vezes, uma área que confunde o campo de atuação com a especificidade do debate epistemológico que justifica a atuação no campo prático. Assim, instaurou-se no campo uma lógica de pensamentos binários, e/ou de visões maniqueístas sobre a Educação Física. Nesse sentido, Lazzarotti Filho (2011) chamou atenção para as "novas conformações" da área, ou seja, o debate a partir desse novo milênio, referia-se a novas dualidades, sendo "ciências naturais x ciências sociais, ciências teóricas x ciências aplicadas, cultura x natureza e ciências duras x ciências moles"

(LAZZAROTTI FILHO, 2011, p. 39). Esse debate se aproxima do Círculo de Viena⁶, que perseguia a delimitação de uma ciência unificada que abrangesse as realidades acessíveis aos homens, servindo de um único método de análise lógica.

Assim, Fensterseifer (1999) destacou que, se havia antes uma necessidade da área entrar em crise, “mais de dez anos depois, a palavra de ordem é: a educação física precisa sair da crise” (p. 09). Segundo o autor, não necessariamente precisaria ser construir um caráter de definitivo, “mas que pelo menos recoloca provisoriamente os fundamentos que lhe possibilitem sua legitimação enquanto campo do saber” (FENSTERSEIFER, 1999, p. 09). Essa preocupação, ainda, parece-me ser da área, mesmo tendo passado um pouco mais de trinta anos. Os múltiplos subcampos da Educação Física parecem não encontrar um denominador comum, uma identidade epistemológica que abrace suas distintas especificidades.

Para Bracht (2003), a identidade epistemológica é “a forma própria com que cada disciplina científica interroga e explica a realidade, o que é determinado pelo tipo de problema que levanta, pelos métodos de investigação e pela linguagem que desenvolveu e utiliza” (2003, p. 32). Assim, para Farinatti (1992), as discussões em relação à ciência demonstram uma tendência e uma preocupação em buscar uma identidade própria para seu corpo de conhecimento, base sobre a qual se firmaria definitivamente como uma disciplina acadêmica, garantindo dessa forma um “saber” específico de atuação com a procura de uma nova dimensão para sua prática.

Segundo Bracht (1999, p. 30), “[...] um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, e da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas (a EF é colonizada epistemologicamente por outras disciplinas)”. Bracht (2003) afirmou que a Educação Física não é ciência, mas, ela “está interessada na ciência, ou nas explicações científicas” (p. 32). O autor também alerta sobre a ilusão de acreditar que a “cientifização” da Educação Física possa resolver os seus problemas de identidade e destaca que o processo de consolidação da área não está na busca pela legitimação enquanto ciência.

Lovissolo (1996) afirma que uma das tentativas de superação da crise se deu pela enunciação de novos nomes para o campo: “cinesiologia, ciências do movimento humano, ciências dos esportes e das atividades corporais” (p. 01). Para o autor, essas

⁶ Ver mais em HAHN, Hans; NEURATH, Otto; CARNAP, Rudolf. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, São Paulo, v. 10, série I, 1986, p. 5-20.

tentativas indicam que a solução dos problemas da área foi pensar no movimento enquanto objeto epistemológico. Contudo, esse movimento fez “coexistir de forma precária a falta de unidade, de identidade e de coerência e abre a janela para um efeito perverso: qualquer coisa pode ser denominada ciência” (p. 01).

Anos depois, Fensterseifer (2000) alertava sobre o cuidado com a “porta de saída da crise”, “o perigo está em que a crise pode constituir-se em espaço privilegiado para estabelecer o reino do irracionalismo” (p. 31). Para Lazzarotti Filho (2011), ao se ampliar a área, pode-se estimular e incorporar práticas científicas com mais intensidade, “colocando-as na disputa do poder de visão e de divisão do campo” (p. 111). Dessa forma, Fensterseifer (1999) sugere pensar que a busca pela saída da crise pode aglutinar ainda mais a disputa por poder e a divisão do campo.

[...] a crise, à medida que revive criticamente o todo já produzido, rompendo a imanência da consciência de rebanho, apresenta um segundo elemento que seguramente constitui-se em motivo de disputa bem mais acirrada do que o de diagnosticá-la, ele tem a ver com o "tratamento" proposto, ou seja, a disputa pela "porta de saída" da crise (FENSTERSEIFER, 1999, p. 08).

Nesse sentido, Fensterseifer (2000) destaca um segundo ponto – que em minha interpretação parece ser análogo aos entendimentos de Farinatti (1992), Medina (1996) e Bracht (1999) – a área não deve se preocupar em delimitar uma única ou verdadeira Educação Física. Para Fensterseifer (2000, p. 36), o esforço epistemológico da área precisa “identificar os diferentes discursos e seus pressupostos, mantendo vivo o debate argumentativo que produz”, sendo essa “a verdadeira Educação Física”, da qual somos os artífices” [Grifos do autor].

Para Lovissolo (1998), parece um pouco difícil, no âmbito acadêmico científico da área, que as diversas “tribos” consigam conviver. Entendo que a convivência apresentada pelo autor significa a distinção epistemológica e as opções teórico-metodológicas de cada sujeito no campo. Segundo Lovissolo (1998), “as linguagens mediante as quais se expressam, os valores que as orientam, os objetivos que pretendem alcançar e as recomendações dos expertos para atingi-los são bem diferentes” (p. 03). Ou seja, são formas distintas de compreender e fazer o mundo científico do qual pertencem e acreditam cada sujeito.

Nas ciências sociais, as abordagens teórico-metodológicas (DEMO, 1995; SÁNCHEZ GAMBOA, 1996), distinguem-se das utilizadas nas ciências naturais. Diferenciam-se pelas formas de abordar os problemas, de selecionar algumas técnicas, seguir diversos roteiros ou métodos, utilizar autores e teorias e fundar o

conhecimento em *aprioris* epistemológicos e diferentes. Entendo que a recuperação da unidade e articulação lógica desses elementos resulta de estilos ou maneiras de pesquisar e produzir conhecimentos no campo acadêmico científico. Destaco, ainda, que: à medida que estes se expandem dentro da comunidade científica, constituem paradigmas ou modelos de fazer ciência, caminhando para a pluralidade epistemológica dentro do campo científico da área.

Para Bracht (2003), as disputas da área sempre estiveram acompanhadas do discurso científico, ele orientou, organizou e deu o “tom” do campo. No mesmo sentido, Betti (2005) alertou que a Educação Física brasileira foi marcada pela formação de comunidades científicas, que por sua vez, concretizaram-se em “linhas de pesquisas nos departamentos das universidades, programas de pós-graduação, revistas e encontros científicos” (p. 192). Assim, destaco que o resultado do mecanismo de constituição do campo científico da Educação Física foi o alicerce para os programas de pós-graduação cujas linhas de pesquisa fazem parte de um mecanismo hereditário da produção do conhecimento científico.

A busca por legitimidade e *status* deu e dá origem a produções de narrativas, que, por sua vez, indicam os lugares e posicionamentos de quem narra. Desse modo, é possível pensar que o acúmulo de pesquisas e reflexões acerca de um dado objeto já constitui, por si, um certo saber (DEMO, 1987; TRIVIÑOS, 1987). Ou seja, os estudos sobre o processo histórico da Educação Física deixam evidente a forma como a área vem lutando para se constituir e se legitimar. Nesse percurso histórico, talvez seja possível identificar dois aspectos: a) a luta por *status* acadêmico, que quer legitimar um conhecimento e, ao mesmo tempo deslegitimar outros; e, b) a “crise” de identidade, demonstrando que a área não possui um ponto de apoio comum – ‘e que ponto deveria seria esse?’ – entre os diversos subcampos que a compõe. Um aspecto se dá motivado pelo outro, e o debate encerra-se numa espécie de circularidade.

Em síntese, é possível destacar que, se no campo da Educação Física existem diferentes paradigmas, também seja possível pensar que o mesmo acontece no campo da produção científica em/na Educação Física. Os diferentes paradigmas produzem diferentes compreensões sobre os objetos de estudo, e Silveira (2016), afirma que o campo da Educação Física produz ciência a partir de diferentes ontologias. Assim, necessita-se pensar na pluralidade, na polissemia e na disseminação da área e no que se faz/*constrói/produz* nela. Para Hallal e Melo (2017, p. 326), “trata-se de olhar para o passado para lembrar que, como área, nascemos e

desenvolvemo-nos como uma fauna diversa, integrada por gente e conhecimento advindo de diferentes tradições de pesquisa”. Na próxima seção, proponho desenvolver esse debate e apresentar, a partir das lentes que orientam esta tese, minha compreensão sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física.

2.2 O campo acadêmico-científico da Educação Física: Aproximações com a sociologia da ciência de Pierre Bourdieu

A presente seção tem como objetivo apresentar minha compreensão da Educação Física enquanto campo acadêmico-científico e, ao mesmo tempo, traçar aproximações com o marco teórico que sustenta esta tese, a sociologia da ciência de Pierre Bourdieu. As produções, compreensões e visões teóricas e de mundo, construídas pelo autor, apresentam impacto em diferentes áreas de conhecimento: Filosofia, Antropologia, e Sociologia da Educação. Na Educação Física, identifiquei as primeiras aproximações e debates sobre esse campo nos trabalhos de Paiva (1994, 2003, 2004). A autora pensou à área a luz de Bourdieu: "como um espaço de jogo social *concorrencial* que implica relações de força e monopólios a serem estabelecidos, defendidos, quebrados, em luta simbólica, e suas estratégias na defesa de interesses e lucros que proporcionem acúmulo de capital simbólico" [grifo da autora]. Paiva (2004, p. 74) também destacou que esses acúmulos são "decorrentes de relações objetivas entre posições, disposições e predisposições adquiridas no campo e que nele podem ser objetivadas".

Para Paiva (2004, p. 65), o campo da Educação Física vai se caracterizando como um

espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo”. Posteriormente, colocando em xeque a visão de corpo, de educação e de ciência que sustentou durante muitos anos o debate (no campo e fora dele), o campo da educação física começa a pensar-se, esboçando, talvez, seus primeiros passos em direção à autonomia (científica e pedagógica), portanto, à sua consolidação.

A análise apresentada pela autora, compreende o campo da EF em dois momentos: o primeiro momento é o do seu engendramento, por volta da década de 1930, e o segundo quando entra em crise na década de 1980. Uma década depois, considerando a análise de Paiva (2004) e também propondo uma análise bourdieusiana, Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p. 77) apresentam por meio de um ensaio, a caracterização de um novo momento, gestado a partir da primeira década do século XXI. Para os autores, o campo da EF, "ao se expandir, diversificar-se e se dinamizar, vem incorporando o *modus operandi* acadêmico-científico". Os autores, ainda, destacam que o campo da Educação Física vem se engendrando a partir dos conceitos que buscam "suporte em diversas matrizes científicas constituídas, porém, ainda com fortes marcas do diálogo com as "ciências duras" e "moles", e estabelecendo disputa entre as formas autorizadas de construção de seus objetos (2014, p. 77).

Os referidos autores apresentam que uma das mudanças apontadas nas transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil foi a intensificação do periodismo científico como forma de comunicação e principal veículo de divulgação entre a comunidade científica. Esse movimento, segundo Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p.77), marcou e demandou "objetos acadêmico-científicos como merecedores de atenção e com disposições provenientes do *habitus* para a disputa por seus agentes". Segundo os autores, o campo da Educação Física "é relativamente recente no processo de incorporação sistemática da prática científica", mas busca se consolidar enquanto "campo acadêmico-científico com maior autonomia". Os autores também apresentam que esse processo vem se ocorrendo com maior intensidade, e a passos cada vez mais largos, e isso, acaba "demarcando um espaço social e forjando um *habitus* próprio, com a luta entre agentes e instituições em torno de capital específico e de novos objetos em disputa" (LAZZAROTTI FILHO, SILVA, MASCARENHAS, 2014, p. 68).

De acordo com classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) os programas de pós-graduação em Educação Física, juntamente com os programas da Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, constituem a área 21, a qual está alocada na grande área da saúde, que, por sua vez, faz parte do Colégio Ciências da Vida (CAPES, 2017). Essa alocação tem sido motivo de debates recorrentes no campo e foi registrada no

documento do Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica (2015), apontando a necessidade de uma alocação autônoma e específica para o campo da Educação Física.

Entendo que as disputas no campo da Educação Física não são recentes e tão pouco rasas, e por isso não busco esgotar os debates já realizados. Contudo, é importante destacar que a busca por legitimação, identidade e cientificação da área possa ter dado espaço para as disputas em torno da ocupação dos agentes no espaço social através do capital científico produzido. Mas, ao fim e ao cabo, entendo que não deixa de ser uma disputa por poder, uma vez que a lógica científica estabelecida na atualidade outorga poder no campo por meio da produtividade, aquele que produz mais é o melhor, mais legítimo e dita as regras do jogo acadêmico científico, e, desse modo, acaba privilegiando de um lado e menosprezando de outro, as diferentes formas de fazer ciência no campo.

Stigger, Silveira e Myskiw (2015, p. 20) propõe a noção de cultura científica seguindo as noções de campo e núcleo de saber de Bourdieu. Para os autores, a cultura científica é “[...] objetivada e subjetivada nas maneiras de pensar e agir - corresponde a uma comunidade científica que compartilha de “formas adequadas” de pensar e agir cientificamente e de “produzir verdade”” [grifo dos autores]. Logo, a cultura científica é um campo de lutas em que se define o que é uma “boa ciência” e quais as instituições e sujeitos estão autorizados para estabelecer as classificações dos produtos científicos (STIGGER, SILVEIRA, MYSKIW, 2015).

Nesse sentido, os conceitos apresentados pelos autores supracitados aproximam-se do que Kuhn (1978) argumentou como ciência normal, aquilo que os cientistas, a grosso modo, fazem durante a vigência de um paradigma científico ou na transição de um a outro. Nesse sentido, ao olhar para a disputa simbólica entre os agentes no campo, a partir da cultura ou capital científico, é possível apontarmos os agentes dominantes (aqueles que possuem e desfrutam de maior capital científico) e os agentes dominados (o que possuem, diante as normas e regulamentações do jogo científico, menos capital).

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa (BOURDIEU, 2004, p. 25).

O espaço social diz respeito às posições sociais que se definem umas em relação às outras, que se faz em determinados espaços e tempos físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual em geral inconsciente, de seus agentes (BOURDIEU, 1983b). Os agentes constroem os fatos científicos e o campo a partir das suas posições neste espaço, posição que determina suas possibilidades e impossibilidades. Para Bourdieu (1983b, p. 114), “todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação”.

No campo acadêmico-científico da Educação Física, no que tange à produção, não chega a ser novidade que os dominantes possuem vinculação com a subárea biodinâmica, sendo os agentes vinculados às subáreas pedagógica e sociocultural, os dominados (MANOEL; CARVALHO, 2011). Silva, Gonçalves-Silva e Moreira (2014) também apontam que apesar do crescimento visível da pós-graduação *stricto sensu* da educação física brasileira nos últimos anos, o crescimento das diferentes subáreas não é equânime. Ou seja, essas subáreas continuam pertencendo à parcela de agentes dominados do campo.

A luta no interior do campo ganha um grau de complexidade maior quando a Área 21 coloca no mesmo patamar de disputa as diferentes formas de fazer e produzir conhecimento na área. Já constatamos em outros estudos (MOLINA *et al.* 2016; FRASSON, *et al.* 2017b) que a escrita, análise e publicação das produções são distintas e incomparáveis. Isso porque o processo analítico nos estudos vinculados à subárea Sociocultural e Pedagógica demanda um pouco mais de tempo, pois necessita de uma capacidade argumentativa diferenciada, resultando assim, na “redução de artigos produzidos a partir das teses e dissertações”, e acaba mantendo “a lógica da separação das áreas por quantidade de produção” (FRASSON *et al.* 2015, p. 11).

Contribuindo com essas análises, o estudo de Castro *et al.* (2017) apresenta uma análise da produção de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, no período de 2001 a 2010, tendo como pano de fundo as “regras do jogo científico”. Os autores e as autoras do estudo analisaram as teses e dissertações dos programas de PG da USP, UNESP, UFRGS, UNICAMP e UGF⁷. As informações

⁷ A descrição dessas siglas estão na lista de sigla.

obtidas e organizadas pelos autores revelaram a predominância do viés biodinâmico além de indicarem que "o enfoque pedagógico foi encontrado em menor proporção em todos os programas" (2017, p.869), e concluíram, a partir de Bourdieu, "que a política da pós-graduação da Área 21, referendada e incentivada pela Capes, e seus impactos no campo têm favorecido essa construção do campo científico da Educação Física" (CASTRO *et al.* 2017, p.869).

Recentemente, Corrêa, Corrêa e Rigo (2018) também apresentaram uma análise do campo científico a partir da pós-graduação *stricto sensu* da Educação Física brasileira. Fundamentados em um estudo de caráter exploratório, os autores analisaram o "Plano Nacional de pós-graduação (PNPG 2011-2020); Documento de Área (2016) da Área 21 da Capes; Plataforma Sucupira; os sítios dos programas de pós-graduação; e o Qualis Periódicos da área 21 (quadriênio 2013-2016)" (p. 361) e concluíram que "as lógicas epistemológicas e avaliativas que vigoraram na área 21 nas últimas avaliações, principalmente por referendar um Qualis Periódicos predominantemente biológico, têm obstruído as condições e possibilidades de expansão das subáreas sociocultural e pedagógica" (CORRÊA, CORRÊA, RIGO, 2018, p. 359).

De forma geral, os estudos apresentados sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física indicam elementos que me fazem refletir sobre as posições de dominantes e dominados que os agentes ocupam no campo, pois nos indicam, sobretudo, a reprodução do sistema (BOURDIEU, PASSERON, 2015) da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física nos últimos vinte anos do campo acadêmico-científico. Essa reprodução, por sua vez, indica que, ainda que as subáreas sociocultural e pedagógica tenham avançado e galgado outras posições no espaço social, a pós-graduação brasileira *stricto sensu* em Educação Física tem privilegiado, ainda, algumas formas de conhecimento em detrimento de outras.

Segundo Bourdieu (1983a), as condições de agir no campo determinam-se conforme a posição do agente no espaço social, uma vez que são orientadas por estratégias políticas e de poder. Essas estratégias consolidam relações que são de dominação entre uma classe de agentes sobre a outros no campo e ainda, "se dão sob a égide de relações de autoridade científica" (BOURDIEU 2013, p. 27). Para Thiry-Cherques (2006, p. 37), "a dominação é, em geral, não-evidente, não-explicita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica". Bourdieu (1996b, p. 52), enfatiza que ela não é implicação direto de uma luta aberta, "do tipo "classe dominante" versus "classe

dominada”, mas o resultado de um conjunto complexo de ações infraconscientes, de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre todos os demais”. Cada campo possui sua dinâmica de concorrência e dominação procedente “das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39). O autor completa que “a distribuição de capital é desigual, o que implica que [...] vivam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face do inconformismo dos demais indivíduos e grupos (p. 39)”.

Então, há lutas concorrenciais decorrente de relações de poder, são contínuas, e não se restringem às disputas materiais, são amplas e decorrentes dos sentidos gerados e legitimados socialmente. Assim, alguns questionamentos me surgem: não estaria a Grande Área cometendo um certo epistemicídio (SANTOS, 2009) no campo da Educação Física? Ou seja, inferiorizando algumas das formas de saber "em nome dos desígnios do colonialismo, monopólios e disputas de campo de conhecimento", menosprezando as "perspectivas presente na diversidade científica e nas visões do mundo" (SANTOS, 2009, p. 49). Que capital científico é produzido? Que capital tem mais valor? Que *habitus* os agentes constroem para poder representar, ao menos, uma pequena parcela do campo científico a que são vinculados? Quem e o que lhes confere o direito de legitimar ou deslegitimar agentes e saberes no campo?

A *pari passu* que questiono, interpreto que a problemática que dá sentido ao campo (as disputas em torno da(s) forma(s) legítima(s) de “Educação Física”), ajude-me a entender a estrutura social do campo acadêmico-científico, que é composto por uma pluralidade de conhecimentos. Essa pluralidade faz com que cada agente se aproprie de determinadas concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como de uma compreensão e concepção de sociedade e mundo. Então, há aí, a construção de *habitus* científico dos agentes envolvidos, que, apesar e a partir das dificuldades enfrentadas no jogo acadêmico, constroem formas de (re)existir no campo.

O que a análise sociológica traz, e que, num certo sentido, muda tudo, é antes de qualquer coisa uma colocação em perspectiva sistemática de visões perspectivas que os agentes produzem para as necessidades de suas lutas práticas no interior do campo, e que, a despeito de tudo o que eles fazem para “universalizá-las”, como no exemplo da evocação da “demanda social”, encontram seu princípio nas particularidades de uma posição no próprio interior do campo, e que assim postas em seus eixos mudam radicalmente de sentido e de função (BOURDIEU, 2004, p. 48).

Pode-se pensar que cada agente no campo, com seus recursos metodológicos em mãos, lança-se a apreender uma parte desse complexo movimento do real. O campo da Educação Física toma forma ao mesmo tempo em que seus agentes se transformam, e essa transformação se dá também pelo *habitus* (BOURDIEU, 1996b), que são disposições que levam os envolvidos a se oporem às determinadas regras existentes no campo, e que culmina em um princípio gerador e unificador que retraduz as características desse campo, e dos próprios agentes.

Para Mezzaroba (2018, p. 132), quanto mais nos embrenhamos no campo, mais fácil será identificar os “sinais de constituição de novos paradigmas, considerando-se que a heterogeneidade dos agentes certamente gera uma diversidade (e não uma homogeneidade [...]) de formas de saberes e práticas”. Os agentes, situados no espaço social do campo, precisam possuir como prática contínua e indispensável o diálogo, mesmo que haja entre eles o conflito de ideias. Para os autores, é só assim, através dos debates, “pela argumentação, pela justificação e pelo olhar diferenciado que o campo se nutre e os saberes e práticas são transformados e atualizados” (MEZZAROBA, 2018, p. 132).

Partindo das análises sobre o campo apresentadas anteriormente em reflexões de outros autores e autoras, destaco que, hoje, um pouco mais de quinze anos após as primeiras formulações acerca do campo da Educação Física, podemos pensar que ela ainda vem *rumando* (PAIVA, 2004) a autonomia, em passos não muito largos, uma vez que sofre influências diretas de outras áreas, e isso organiza a posição dos professores e professoras no espaço social, bem como a forma como esses agentes⁸ olham, pensam e disputam o próprio campo que fazem parte. Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p.77) já haviam destacado que “esse, talvez, seja o *locus* onde o campo acadêmico científico da EF parece apresentar maiores dificuldades neste novo momento de seu desenvolvimento, seja por ser recente, seja por seu incipiente grau de desenvolvimento”. Analisando a Educação Física a partir das classificações indicadas pela Capes, é possível pensar que “há uma autonomia em fase de

⁸A apropriação do termo agente por Bourdieu está relacionado “ao seu esforço de construção de um teoria da ação da prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo como os agentes concretos, inseridos no em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais. [...] O termo põe em relevo a dimensão concreta da ação, ou seja, o modo como os indivíduos efetivamente agem em situações efetivas, modo esse que, perspectiva de Bourdieu, seria muito diferente da obediência estrita de um conjunto de regras” (NOGUEIRA, 2017, p. 26-27). Desta forma, passaremos a utilizar o termo agentes para nos referirmos aos professores e professoras que trabalham nesse campo, e mais especificamente aos líderes que participaram desta pesquisa.

construção, *ainda* sofrendo forte influência de outros campos" (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 75, grifo meu).

Em vias de finalização, e assumindo o compromisso político imbricado a prática científica, entendo ser necessário e fundamental registrar a minha compreensão sobre o campo da Educação Física, bem como as lentes teóricas que me orientam. Assim, a partir de Molina Neto *et al.* (2006, p.160) entendo a Educação Física como "um campo acadêmico[-científico] multidisciplinar e polifônico" [grifo meu], e como tal, pode forjar quantas realidades científicas forem necessárias; e, entendendo importância do diálogo entre as diferentes áreas que compõem a Educação Física. Contudo, destaco que recorrentemente as áreas, pesquisas e pesquisadores que se posicionam no campo a partir de temáticas e concepções que tenham articulação com as ciências sociais e humanas não são reconhecidos (MOLINA, MOLINA NETO, 2001) e, na maioria das vezes, são asfixiados por aqueles que organizam o campo (FRASSON *et al.* 2015; 2017a).

Deste modo, defendo um campo acadêmico-científico da Educação Física que esteja pautado a partir de espaços democráticos de diálogos e que visibilize, reconheça e invista nas diferentes práticas científicas, a diversidade epistemológica, sobretudo naquelas que são colocadas (pela ciência dominante), historicamente, a margem do campo. Assim, dedico-me a Educação Física escolar e mais especificamente, o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar. Dessa forma, na próxima seção apresento algumas reflexões sobre o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e como ele vem sendo construído.

2.2.1. O subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar no Brasil

Na seção anterior, tratei do campo acadêmico-científico da Educação Física e mais especificamente como ele veio se desenvolvendo nos últimos vinte anos, a partir de alguns estudos que analisaram a temática amparados no pensamento bourdieusiano. Nesta seção, proponho jogar luz ao subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar. Contudo, antes disso, penso ser fundamental apresentar que compreendo a Educação Física escolar como um componente curricular e que em sua especificidade de conteúdo, possui uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, "proporcionam ao aluno uma reflexão acerca de uma

dimensão da cultura”, visando contribuir com a formação cultural deste aluno (SOUZA JUNIOR, 2001, p. 83).

Partindo dessa compreensão, passo a refletir sobre o subcampo, e entendo que ele pode ser pensado e analisado a partir de algumas formas, e uma delas é pela via da produção do conhecimento. Assim, um dos primeiros movimentos foi buscar na literatura as possíveis análises já realizadas nesse e sobre esse espaço social. Desse modo, essa subseção tem como objetivo pautar a discussão a partir de alguns textos que ajudam a mapear como o subcampo veio se desenvolvendo e configurando nesses últimos anos.

Primeiramente, destaco que não identifiquei estudos que tratam a Educação Física escolar como um subcampo, ela foi pensada e analisada como uma subárea de pesquisa da Educação Física (ANTUNES *et al.* 2005; BETTI, FERRAZ, DANTAS, 2011; BRACHT *et al.* 2011; 2012). No estudo de Wiggers *et al.* (2015), é possível identificar que a Educação Física escolar é entendida como um campo. Outro elemento comum aos estudos diz respeito ao local onde realizam a pesquisa: os periódicos científicos da área da Educação Física. Ainda que as revistas escolhidas pelos autores tenham variado de acordo com o estudo, identifiquei que cinco delas estão presentes nos três estudos: Motriz, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Movimento, Revista da UEM (Universidade Estadual de Maringá) e Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM).

Nos quatro estudos, as revistas foram selecionadas por possuírem "uma política editorial voltada para divulgação de conhecimento de um amplo espectro de subáreas da Educação Física" (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p. 110). Destaco que uma das minhas hipóteses sobre os periódicos científicos, pode ser entendida em Bracht *et al.* (2011, p. 13), ao apontar que a produção neste espaço "é, em grande medida, representativa da produção mais geral, pois mesmo o material publicado em livros e em anais e também aquele objeto de dissertações e teses tendem, ao menos em parte, a ser veiculados, antes ou depois, em periódicos". Assim, é possível entender que além da produção em periódicos, a seleção das revistas esta articulada com os interesses dos agentes, bem como com as posições ocupadas por eles no espaço social, indicando também como esses próprios agentes indicam compreendem a publicização científica sobre a temática na área.

O estudo de Antunes *et al.* (2005, p.180) aponta uma análise sobre a Educação Física escolar a partir do conhecimento produzido entre os anos de 1999 a 2003 em

artigos científicos de onze revistas⁹. Os autores caracterizaram as revistas em três tipos: a) revistas de natureza profissional, que "têm a preocupação específica de disseminar conhecimentos relacionados com os aspectos aplicados da intervenção profissional" (p. 180); b) revistas de natureza profissional, que indicam a "disseminação de conhecimentos básicos da Educação Física, produzidos não necessariamente para fins de aplicação (p. 180); e, c) revistas generalistas, que "contemplam tanto preocupações profissionais quanto acadêmicas" (ANTUNES *et al.* 2005, p.180).

Para análise do material, os autores se apropriaram de categorias de classificação¹⁰ que foram organizadas de acordo com o tema em estudo. Dos artigos identificados, 21,2% correspondem a estudos relacionados a Educação Física Escolar, e para os autores, a maioria dos artigos nacionais indicam a caracterização da Educação Física Escolar¹¹, enquanto os artigos internacionais demonstram preocupação com o processo ensino-aprendizagem. Esse texto indicou, segundo Antunes *et al.* (2005), que a pesquisa em Educação Física escolar no Brasil era pequena, e que nas poucas vezes que acontecia, indicava "uma predominância dos estudos relacionados à caracterização" (p. 179). Ainda é possível destacar que essa análise apontou "não ser o contexto escolar um objeto privilegiado de estudo para a Educação Física" (ANTUNES *et al.* 2005, p. 180).

Ao concluírem a pesquisa, os autores indicaram "um déficit de conhecimentos academicamente elaborados acerca da prática pedagógica na escola" (ANTUNES *et al.* 2005, p. 183), que foi também a mesma análise identificada no estudo realizado por Betti, Ferraz e Dantas (2011) entre os anos de 2004 e 2008, a qual buscou

⁹ Revista Brasileira de Educação Física; Motriz; RBCE; European Physical Education Review; Teaching Elementary Physical Education; Journal of Teaching Physical Education; Journal of Physical Education, Recreation and Dance; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Apuntz; Movimento; e, Revista da Educação Física.

¹⁰ "a) Finalidade – investigação sobre os fins ou objetivos últimos da Educação Física Escolar (proposição, compilação ou análise das suas finalidades e implicações). b) Caracterização – descrição das aulas de Educação Física, em suas dimensões psicológica, comportamental, histórica e social, assim como seus entrelaçamentos com contextos sociais mais amplos. Essa categoria é representada por pesquisas de cunho descritivo, do tipo levantamento e observacional. c) Processo Ensino-Aprendizagem - estudo dos fatores envolvidos na otimização da aprendizagem. d) Formação de professores - pesquisa sobre o processo de formação de professores. e) Epistemologia - investigação sobre a natureza do conhecimento da PEFE, ou seja, o estudo dos postulados, conclusões e métodos das diferentes subáreas da PEFE. f) Indefinido – investigações em que não é possível identificar um tema central, ou quando aparece mais de um tema entre os mencionados acima, sem predominância identificável. g) Não escolar - investigações que não tratam da Educação Física Escolar" (ANTUNES, *et al.* 2005, p.181).

¹¹ Ver nota de rodapé 2.

caracterizar e problematizar a Educação Física Escolar como prática profissional e subárea de pesquisa. Os autores analisaram a produção do conhecimento a partir de onze periódicos¹² e classificaram os artigos em seis categorias¹³, adaptado do que foi proposto por Antunes *et al.* (2005). Ambos estudos buscaram mapear e apresentar as direções que o campo poderia caminhar à época de cada pesquisa. Assim, analisando os dois artigos, foi possível identificar uma queda no que se refere às produções em Educação Física escolar uma década depois dos estudos de realizados por Antunes *et al.* (2005). Ou seja, dos 1.582 artigos publicados nas revistas selecionadas, 289 (18%) foram classificados como “Educação Física Escolar” (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p. 110).

Tanto nos estudos de Antunes *et al.* (2005) como no de Betti, Ferraz e Dantas (2005), foi possível compreender que a mudança do subcampo Educação Física, no que se refere à produção do conhecimento, precisa passar "necessariamente pela transformação do status da área da pedagogia dentro da Educação Física" (ANTUNES *et al.* 2005, p. 183). Bracht *et al.* (2011) e Bracht *et al.* (2012), em uma análise de recorte temporal um pouco maior (1980 a 2000) também realizaram um mapeamento sobre a produção do conhecimento em Educação Física escolar e ainda, indicam a mesma preocupação com os rumos da subárea.

Em um primeiro momento, os autores elegeram nove periódicos da área¹⁴ construíram categorias¹⁵ e (sub)categorias para a análise, "trata-se de uma espécie

¹² Cinergis; Conexões; Motriz; Movimento e Percepção; Movimento; Pensar a Prática; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; RBCE; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista da Educação Física; e, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.

¹³ "a) Finalidade - investigação sobre os fins, objetivos e sentidos da disciplina Educação Física Escolar (proposição, compilação ou análise das suas finalidades e implicações); b) Caracterização - descrição das aulas de Educação Física, em suas dimensões física psicológica, comportamental, histórica, social e etc., assim como seus entrelaçamentos com aspectos individuais, coletivos no contexto da escola e em contextos sociais mais amplos. Essa categoria é representada por pesquisas de cunho descritivo-interpretativo; c) Didática - estudo dos fatores e métodos envolvidos na otimização dos processos de ensino e aprendizagem; d) Formação de professores - pesquisa sobre o processo de formação de professores em todas as suas modalidades; e) Epistemologia - investigação sobre a natureza do conhecimento do campo da Educação Física Escolar, ou seja, o estudo dos postulados, conclusões e métodos de pesquisa das diferentes subáreas do campo da Educação Física Escolar; f) Indefinido - investigações em que não é possível identificar um tema central, ou quando aparece mais de um tema entre os anteriormente mencionados, sem predominância identificável" (BETTI, *et. all* 2011, p.111).

¹⁴ RBCE, Movimento, Revista da UEM, Pensar a Prática, Motrivivência, Motriz, Ciência e Movimento, Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹⁵ 1) Fundamentação: "Os artigos que compõem a categoria Fundamentação dizem respeito àqueles que, em alguma medida, buscam lançar os alicerces teóricos para a construção de uma determinada Educação Física Escolar. [...] procuram, por meio de distintos referenciais, fornecer e/ou problematizar as bases teóricas sobre as quais a prática pedagógica dessa disciplina deve ser/é construída, assim como questionar, além disso, aspectos fundantes de elementos que a perpassam, por exemplo, os conteúdos de que trata" (p.15); 2) Intervenção: "engloba artigos que reúnem questões afetas à ação

de mapeamento mais quantitativo dessa mesma produção" (BRACHT *et al.* 2011, p.18). O segundo momento do estudo possibilitou uma análise mais interpretativa dessa produção e, segundo os autores, "possui um caráter mais qualitativo, já que se concentra na análise interna dos artigos publicados dentro de cada categoria" (BRACHT *et al.* 2012, p.12). Dos 4.166 artigos publicados, 647 foram identificados como correspondentes ao tema da Educação Física Escolar, indicando 15,5% da produção. Os autores identificaram o predomínio dos artigos relacionados à categoria Fundamentação, seguido dos artigos de Intervenção e dos artigos de Diagnóstico¹⁶.

Buscando uma análise mais interpretativa dos artigos, os autores direcionaram os olhares para as revistas que mais publicaram¹⁷, à época da pesquisa, estudos relacionados à temática da Educação Física escolar. Nesse segundo momento, foram identificados os artigos que seriam lidos e analisados, o que redundou em 377 artigos¹⁸. A análise dos artigos levou os autores a apontarem que "a categoria Fundamentação, além de conter o maior percentual de artigos, influenciou as temáticas das outras categorias. Essa categoria dá o tom das discussões sobre o tema geral EF Escolar no período" (BRACHT *et al.* 2012, p. 29). Um outro elemento analisado pelos autores foi o Movimento Renovador, que pautou, "majoritariamente, as problemáticas, os aportes teórico-metodológicos dos artigos publicados a partir da década de 1980". As três décadas de análise também indicaram o crescimento de novos temas de estudo, e isso conferiu uma amplitude de tratamento das questões relativas à Educação Física escolar.

Nas palavras de Bracht *et al.* (2012, p. 31), as análises indicaram "uma grande dispersão de esforços, uma grande diversidade de temas, focos e interesses" que orientaram a produção do conhecimento nos períodos de 1980 a 2000. Para os

pedagógica propriamente dita. [...] tratam desde os elementos que antecedem o evento aula, até o momento em que ela acontece, passando, ainda, pelos demais fatores que influenciam/determinam esse acontecimento" (p.16); 3) Diagnósticos/descrições: "abarcam os estudos que buscam oferecer um panorama acerca de temáticas específicas da Educação Física Escolar, geralmente, a partir da realização de pesquisa empírica e/ou de relato de experiência" (p.16); e 4) Categoria Outros: "foi construída em função da impossibilidade em classificar alguns artigos dentro das categorias mais amplas ou das subcategorias já estabelecidas, na medida em que tais artigos também não permitiam a configuração de novas categorias" (BRACHT, *et al.* 2011, p.17).

¹⁶ A saber: Fundamentação (46%); Intervenção (35%); Diagnósticos/Descrições (17%) e Outros (2%).

¹⁷ As revistas selecionadas para esta segunda parte foram: Movimento; RBCE; Motrivivência e Pensar a Prática (BRACHT, *et al.* 2012). "A opção por elas leva em conta o fato de serem as revistas (ainda em circulação) que apresentam percentuais mais elevados em relação ao tema da Educação Física Escolar" (BRACHT, *et al.* 2011, p.32).

¹⁸ A saber: Fundamentação: 183; Intervenção: 149; Diagnósticos/Descrições: 45 - a categoria Outros foi descartada (BRACHT, *et al.* 2012).

autores, isso também poderia refletir na "pulverização de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação ou da dispersão interna dessas linhas" (BRACHT *et al.* 2012, p. 31). Uma outra análise realizada por Bracht *et al.* (2012) sobre a produção em Educação Física escolar está localizada em uma das notas de rodapé do estudo – o que, no meu entendimento, é um debate que merece maior atenção quando se busca analisar o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, objeto de estudo desta tese.

Um dos resultados da produção do conhecimento sobre o tema EF Escolar foi a construção de uma quase unanimidade quanto à utilização do conceito de Cultura Corporal ou Cultural Corporal de Movimento para referir-se ao conteúdo de que trata a EF na escola. Isso, mais uma vez, não significa unidade teórica no sentido estrito, mas, de qualquer forma, propicia um consenso mínimo a partir do qual o debate teórico tem mais condições de prosperar e ser produtivo (BRACHT *et al.* 2012, p.32).

O debate sobre o conceito e nomenclatura utilizada ao longo dos anos para definir o objeto de conhecimento da Educação Física escolar foi/é, em meu entendimento, mais uma das disputas existentes no campo. Em vista disso, ainda que se construa uma "unanimidade quanto à utilização do conceito de Cultura Corporal ou Cultural Corporal de Movimento" (BRACHT *et al.* 2012, p.32), outras reflexões surgem: que conceitos são esses e como eles operam no campo e subcampo? Quem eles contemplam? Que conhecimentos constroem? Entendo que essas perguntas suscitam curiosidade e desejo de diálogo imediato, contudo, optei por refletir sobre elas a partir das informações obtidas no trabalho de campo e por isso, serão retomadas nos capítulos de análise desta tese.

Um outro estudo que apresenta, a partir de uma revisão sistemática, uma análise sobre a produção da Educação Física escolar, é o de Wiggers *et al.* (2015). Nesse estudo, os autores prosperam por meio de uma revisão em oito periódicos¹⁹ da Área, analisar as tendências da pesquisa em Educação Física Escolar no Brasil. Os autores utilizaram como recorte temporal os anos de 2006 a 2012 e apontaram que a produção sobre a temática indica 16,20% do total de artigos publicados. "Para a análise dos enfoques temáticos, o estudo seguiu as categorias e subcategorias de

¹⁹ Os periódicos utilizados pelos autores foram: Motrivivência, Motriz, Movimento, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE) e Revista da Educação Física/UEM (REF/UEM).

Bracht *et al.* (2011; 2012), mas com adaptações pertinentes às fontes literárias do período investigado²⁰ (WIGGERS *et al.* 2015, p. 834).

Wiggers *et al.* (2015, p. 835) indicam que 428 dos artigos "se situam no campo da Educação Física Escolar. [...] Considerando o total de 2.632 artigos veiculados pelas revistas selecionadas no período, esse volume corresponde a apenas 16,20%". Para os autores supracitados, esses dados indicam uma lacuna "no campo mais abrangente da produção" (p.839). Ao compararmos esse percentual com o estudo de Bracht *et al.* (2011), é possível identificar um crescimento (em torno 1,2%) da produção. Contudo, se relacionarmos os dados apresentados no estudo de Wiggers *et al.* (2015) aos dados identificados nas pesquisas de Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Antunes *et al.* (2005), é possível identificar uma queda considerável, no que diz respeito às produções sobre a Educação Física escolar em periódicos, sendo de 1,8% e 5% respectivamente. Em síntese, os estudos de Antunes *et al.* (2005), de Betti, Ferraz e Dantas (2011), de Bracht *et al.* (2011), de Bracht *et al.* (2012) e de Wiggers *et al.* (2015), apresentam como ponto fulcral nas análises, certa preocupação no que diz respeito à parcela de conhecimento produzido sobre a Educação Física escolar entre os anos de 1890 a 2012.

Esses dados dialogam com os apresentados por Frasson *et al.* (2017a), ao analisar entre os anos de 2012 e 2016, as teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação da Área 21 na região sul do Brasil²¹. Neste estudo, a autora e os autores buscaram refletir sobre as aproximações entre as produções e a Educação Básica. Dos 907 trabalhos identificados, 96 (10,88%) correspondem a subárea pedagógica, sendo 83 (11,77%) dissertações de mestrado, 13 (6,43%) teses de doutorado. Essa parcela da produção indica, segundo a autora e os autores, que

²⁰Os artigos foram distribuídos em três grupos: "fundamentação", "intervenção" e "diagnóstico". Nessa categoria, os autores substituíram a subcategoria "inclusão" por "temas emergentes", "pois a primeira reuniu um número insignificante de trabalhos. Em contrapartida, identificou-se nas fontes um conjunto de temas novos, fruto de questões emergentes. Estudos que oferecem descrições e panoramas relativos a temáticas da Educação Física Escolar, por intermédio de pesquisa empírica, foram associados à categoria diagnóstico. Diferentemente de Bracht *et al.* (2011), nesta inseriu-se a subcategoria "diagnósticos relativos ao desenvolvimento motor/cineantropometria", reunindo artigos que pretendiam conhecer, por exemplo, as condições e o comportamento físico-motor de escolares. Por sua vez, a ênfase na intervenção se caracteriza por estudos que enfrentaram a ação pedagógica na escola propriamente dita. Esta categoria permaneceu inalterada em relação ao proposto por Bracht *et al.* (2011; 2012)" (WIGGER *et al.* 2015, p. 834-835).

²¹ A busca foi realizada no site da Plataforma Sucupira e foram identificados nove PPGs, a saber: Ciências do Movimento Humano na UFRGS; Educação Física na UFPel; Educação Física na UFSM; Educação Física na UFSC; Ciências do Movimento Humano na UDESC; Educação Física na UFPR; Ciências do Movimento Humano na UTFPR; Educação Física na UEL/UEM; e, Exercício Físico na Promoção de Saúde na UNOPAR.

as demandas da educação básica ainda encontram dificuldades dentro dos programas de pós-graduação, uma vez que pertencem a parcela menor e muitas vezes de pouco prestígio e reconhecimento pelos pares dentro da Área 21 e no próprio campo da Educação Física (FRASSON *et al.* 2017a).

Um outro estudo identificado foi o de Gomes *et al.* (2019), em que os autores também realizaram estudo exploratório descritivo buscando, um mapeamento dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, lançando um olhar especificamente para a subárea pedagógica²². As informações de análises dos autores "foram retiradas dos projetos de pesquisa ativos e registrados pelos pesquisadores em seus Currículo *Lattes*" (GOMES *et al.* 2019, p. 03), e foram categorizados por eixos temáticos²³ que foram classificados por "categorias que dessem conta de agrupar as principais abordagens de pesquisa dos docentes" (p. 03). Os eixos temáticos foram utilizados pelos autores para compreender uma possível organização da subárea. Os autores identificaram 191 projetos de pesquisas, e destes, 54,45% correspondem ao eixo temático Educação Física escolar. Contudo, faz-se necessário destacar que mesmo que os autores apontem um certo crescimento das produções sobre a temática de estudo, ao analisar a totalidade da produção, a Educação Física escolar ainda se situa no conjunto de temáticas que compõe a menor parcela da produção no campo da Educação Física (FRASSON *et al.* 2017a; FRASSON; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2019).

²² Os autores utilizaram a classificação indicada por Manoel e Carvalho (2011, p.392): "A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas 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. [...] A subárea sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia. A subárea 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".

²³ "a) Educação Física Escolar: ênfase na Educação Física enquanto disciplina presente nos processos de escolarização, componente curricular pertencente ao currículo da educação básica contemplando educação infantil, ensino fundamental e médio; b) Esporte Educacional: foco nas práticas sociais realizadas em contextos além da escola, como clubes e organizações não governamentais, versando sobre a aproximação do esporte a um caráter educacional com intuito de desenvolver através dos esportes valores formativos; c) Formação de Professores: relacionado aos aspectos dos processos de formação docente nos diversos âmbitos da Educação Física, sejam eles na escola e/ou em outros espaços da intervenção profissional, assim como em outros espaços formais como a universidade e a pós-graduação; d) Aprendizagem Motora/Pedagogia do Esporte: realça aos aspectos relacionados à aprendizagem motora, crescimento motor e seus desdobramentos para o campo acadêmico/científico da Educação Física, relacionados principalmente à iniciação esportiva, bem como enfoques na aproximação entre o esporte e a pedagogia, especialmente no que concerne a discussões acerca dos elementos didáticos das práticas pedagógicas para o ensino do Esporte" (GOMES, *et al.*, 2019, p.03).

Recentemente, foi lançado um olhar para a produção em Educação Física Escolar publicada nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)²⁴, entre os anos de 1979 a 2017 (SOUZA *et al.* 2020). As autoras e os autores realizaram um levantamento quantitativo da produção geral acumulada ao longo das 20 edições do CONBRACE e apresentaram as tendências em relação às questões apresentadas nos trabalhos sobre Educação Física escolar, dentro e fora do grupo de trabalho temático (GTT) Escola. Na identificação das produções, "para considerar o trabalho como pertencente ou com afinidade e/ou proximidade à temática Educação Física Escolar", os autores utilizaram "como critérios, vinte e quatro categorias²⁵ [...] com o intuito de traçar o perfil da pesquisa em Educação Física Escolar", ao mesmo tempo destacam que as categorias foram configuradas "em subtemas que perpassam o eixo central "escolar" e mais seis outros eixos temáticos que são: Currículo e Formação, Educação Física na Educação Básica, Conteúdo das aulas de Educação Física, Epistemologia, Avaliação Física e Gênero" (SOUZA *et al.* 2020, p. 132).

Sobre a produção, as autoras e os autores identificaram que dos 6433 trabalhos publicados nos anais das 20 edições do CONBRACE, cerca de 27,88% (1794 produções) concentram o debate acerca da temática Educação Física escolar. Souza *et al.* (2020) afirma "que as questões referentes à Educação Física na Escola superam, em quase cinco vezes, o volume de trabalhos por eixos/temas desenvolvidos em outros contextos", e indicam certa "relevância do tema Escola para a produção do campo acadêmico da Educação Física", ao identificar "que a mesma representa 31% do total de publicações nos anais, no decorrer de vinte edições de um dos maiores congressos do campo, com abrangência nacional e internacional" (SOUZA *et al.* 2020, p.140).

²⁴ O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) é o tradicional evento científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) realizado, com periodicidade bienal, desde 1979.

²⁵ A saber: Adesão e Evasão; Análise da Produção de Conhecimento/ Grupo de Estudos; Avaliação de Rendimento Escolar; Corpo, Cultura e Educação; Currículo e Formação; Danças e Expressões Rítmicas; Documentos Federais, Estaduais e Municipais Referentes à Educação; Educação Física na Educação Infantil; Esportes Radicais de Aventura; Gênero; Ginástica e Artes Corporais; Jogos e Brincadeiras; Metodologias, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas; Percepção Externa sobre o que significa a Educação Física nas Escolas; Trabalhos de Avaliação e Mensuração da Capacidade Física e Cognitiva; Educação Física Inclusiva- Pessoas com Deficiência; Ensino Fundamental; Educação Para Jovens e Adultos (EJA); História da Educação Física Escolar; Epistemologia.

Sobre o estudo realizado por Souza *et al.* (2020)²⁶, entendo que esses números são significativos e expressam outra realidade sobre a produção em Educação Física escolar que as apresentadas nos estudos que analisaram a produção nos periódicos nacionais, internacionais e nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação. Isso indica que o Conbrace, tal qual o CBCE em sua totalidade, tem se configurado desde seu surgimento como uma entidade científica que abraça o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar. Neste sentido, Souza *et al.* (2020, p. 147) apontam que "por ser uma temática que compõe a construção histórica da Educação Física brasileira, o espaço da pesquisa também foi historicamente demarcado".

Enlaçando as análises realizadas pelos estudos apresentados até aqui, é possível destacar, no que tange a produção do conhecimento, que historicamente a Educação Física escolar vem ocupando a menor "fatia da pizza", ou seja, o número de produções, nos estudos indica um não crescimento em relação aos outros subcampos da Educação Física, e ao ser comparada consigo mesma, vem mantendo uma certa oscilação, mas, sempre tende a diminuir em relação ao estudo de Antunes *et al.* (2005), o qual foi o ponto de partida desta análise. Para Bracht *et al.* (2011, p.30), "é possível dizer que esse percentual (15,5%) talvez não seja compatível com o peso que a Educação Física escolar possui na "área" mais geral, denominada de Educação Física [...]" [grifos do autor].

Os estudos, de forma geral, evidenciam e confirmam algumas hipóteses para esses contornos do subcampo: a Educação Física se forjou a partir das áreas médica e biológica e isso carrega certo significado (BRACHT, *et al.* 2012); o número reduzido de periódicos que apresentam em suas políticas editoriais espaço para as publicações acerca das demandas Educação Física escolar (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011) e especificamente sobre os periódicos, Bracht (2011, p. 30), destacaram que, ainda que identificada uma "ampliação da produção total das revistas na última década [...] não significou um aumento na participação de artigos sobre Educação Física Escolar, pois o percentual se manteve relativamente estável no período analisado; "a distribuição

²⁶ É importante demarcar que as autoras e os autores parecem entender a Educação Física escolar, a escola e a Educação Física na escola como temáticas semelhantes. Em alguns momentos até parece que os tratam como sinônimos. Ressalto que existem produções na escola que não pertencem à Educação Física escolar, e que isso merece melhor nitidez ao debater o campo e subcampo acadêmico-científico.

desigual dos pesquisadores entre as áreas no âmbito da pós-graduação" (WIGGERS, *et al.* 2015, p. 839); e "o distanciamento das instituições de ensino superior do sistema básico de ensino (ANTUNES, *et al.* 2005, p.183).

Como possibilidade de repensar a produção acerca da Educação Física escolar, Wiggers *et al.* (2015) destacam que se faz "necessário fomentar políticas de pesquisa e pós-graduação que atendam às especificidades da área". Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019, p. 11) corroboram ao apontar a necessidade de "pensar na pluralidade, na multiplicidade, na disseminação da área e nas diferentes possibilidades que ela proporciona para que as subáreas possam construir/produzir ciência no campo da Educação Física". Segundo Wiggers *et al.* (2015, p.832), a produção do conhecimento no Brasil está, majoritariamente, ligada aos programas de pós-graduação. A autora e os demais autores também destacam que localizar "as pesquisas em Educação Física Escolar implica entendê-las como resultantes de processos abrangentes que marcam o fazer científico, bem como de movimentos mais específicos que afetam a área, especialmente suas formas de conhecer". Em vista disso, proponho nesta tese, analisar o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar para além das produções científicas, e volto meu olhar para aqueles que produzem o conhecimento (ou parte dele) no subcampo.

Entendo que os agentes que produzem o conhecimento da Educação Física escolar no subcampo podem ser identificados em diferentes frentes: (a) nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Educação Física e áreas afins; (b) em programas de PG em outras Áreas ou Grande Área de conhecimento; (c) na PG *lato sensu*; e (d) nos professores e professoras que trabalham cotidianamente com a Educação Física escolar, seja na escola de ensino básico seja no ensino superior. Então, um dos desafios desta tese foi lançar mão de uma análise do subcampo acadêmico-científico que contemplasse uma amplitude significativa dessas frentes sem perder a profundidade analítica. Por conseguinte, encontrei nos grupos de pesquisas²⁷, o espaço que poderiam me auxiliar nessa empreitada, pois eles (os grupos) possuem uma diversidade de agentes²⁸, de trabalhos e de localizações acadêmicas-científicas.

²⁷ Os detalhes sobre os grupos de pesquisa podem ser identificados nas decisões metodológicas, apresentadas ao longo do capítulo 3.

²⁸ Os agentes sociais no campo da Educação Física e subcampo da Ef escolar são apresentados e entendidos nesta pesquisa como os líderes e os demais pesquisadores dos grupos de pesquisas investigados.

3º Capítulo – Decisões Metodológicas

Ora, eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa (BOURDIEU, 2005, p. 38).

Ao realizar uma pesquisa, é necessário levar em consideração a influência de alguns fatores nesse processo, ou seja, os lugares, as pessoas, os acessos ao campo de estudo, as disponibilidades e os documentos investigados. Em outras palavras, é importante perceber que o procedimento de identificação e definição do elemento de estudo é equivalente ao refinamento do problema investigado, e também com o próprio desenvolvimento teórico (MOLINA, 2010). Um outro elemento interessante de pensarmos ao fazer pesquisa são as parcerias e os conhecimentos construídos no processo.

Para Vianna (2001), a metodologia orienta o caminho que a pesquisa irá percorrer. Sá-Silva, Almeida e Guidane (2009) afirmam que existem diferentes metodologias a seguir, e essa escolha depende do pesquisador que, ao analisar seu objeto, seu problema de pesquisa e a corrente epistemológica que pretende seguir, define qual os melhores conjuntos de técnicas irão atender a solução de seu problema. Assim, a epígrafe que abre este capítulo diz muito sobre meu processo durante a realização desta tese. Fui aprendendo, durante esse caminho teórico-metodológico, os princípios que guiaram minhas escolhas e minha própria prática científica e, foi nesse sentido, de avanços e recuos, que a construção teórico-metodológica desta tese se desenvolveu.

Assumi a perspectiva da sociologia do conhecimento de Pierre Bourdieu, inclusive no que diz respeito a prática da pesquisa. Assim, partindo dessas escolhas, a pergunta que orientou as reflexões desta pesquisa foi: Como os grupos de pesquisa engendram o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e que relações são construídas nesse espaço social? Para delimitar o problema de pesquisa, elegi como foco de investigação, os grupos de pesquisa da região sul do Brasil e seus pesquisadores, por entender que são, também, agentes propulsores do conhecimento neste subcampo. Assim, objetivei compreender o engendramento do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e as relações construídas nesse espaço social a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil. Para isso, optei pela abordagem qualitativa, e me apropriei da prosopografia como procedimento

metodológico, vinculada à entrevista semiestruturada e à análise de documentos como ferramentas que me auxiliaram no processo de obtenção das informações

3.1 A Pesquisa qualitativa como abordagem metodológica

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa foi reconhecida no final dos anos 1960, mas ao passar dos anos, foi ganhando reconhecimento no meio científico, principalmente, no que diz respeito aos estudos vinculados à área da Educação. André (2007, p. 121) destaca que “os estudos que nas décadas de 60-70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo”. Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (1986) apontam que começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente devido à necessidade de obter respostas aos problemas educacionais atuais. Os métodos tradicionais citados eram aqueles que tendiam a aproximar daqueles utilizados pelas ciências físicas e naturais.

Assim, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes; por se tratar de uma metodologia que destaca a descrição e a indução ao estudo das compreensões pessoais. Responde a questões muito particulares, ocupa-se, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado, ou seja,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, no nível de realidade social que não é clara e que precisa ser exposta e interpretada. Molina (2010) apresenta que os estudos de cunho qualitativo oferecem mais agilidade e liberdade de reflexão, apropriando-se de técnicas de investigação que descrevem e interpretam as representações e os significados do cotidiano de determinados grupos sociais. A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto

do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Assim, esta tese assume a responsabilidade científica de interpretar as informações que resultaram dos espaços, dos agentes, dos grupos e do subcampo da Educação Física Escolar. Destacamos que não temos a intenção de comparar ou generalizar as informações; mas, de construir elementos que nos façam refletir sobre aquilo que vem sendo o campo da Educação Física escolar a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil.

3.2 A prosopografia como procedimento metodológico

Buscando coesão entre o desenho teórico e metodológico desta tese, mergulhei em um mundo pouco conhecido por mim ao fazer e construir ciência na Educação Física: a prosopografia. Esta abordagem tem origem nos estudos históricos, e depois foi sendo utilizada por outras áreas como a ciências sociais, por exemplo. Por ser utilizada em diferentes áreas, ela também possui diferentes entendimentos enquanto a sua apropriação. Em outros termos, nas pesquisas históricas, a prosopografia pode ser entendida como uma das mais valiosas técnicas de pesquisas (STONE, 2011), já nas ciências sociais, ela é mais que um instrumento de pesquisa e é entendida como um método associado ao construto teórico de apreensão do mundo social (MONTEIRO, 2014). Mas, de forma geral, a abordagem supracitada pode ser entendida como biografias coletivas.

Na visão de Heinz (2006), a definição canônica do termo pertence a Stone (2011, p.115), para quem prosopografia é “a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas”. Partindo dessa definição, Stone (2011) acrescenta que a operacionalização do método dá-se, em primeiro lugar, pela definição de um universo de sujeitos e, em segundo lugar, pela formulação de um grupo de questões padronizadas a serem lançadas ao universo definido. Nesta tese, entendo a prosopografia como um procedimento metodológico (GIL, 1987).

Conforme Stone (2011), a finalidade da prosopografia “é dar sentido à ação política, ajudar a explicar a mudança ideológica ou cultural, identificar a realidade social e descrever e analisar com precisão a estrutura da sociedade e o grau e a natureza dos movimentos em seu interior” (p. 115-116). Segundo o autor, a partir

desta abordagem seria possível abarcar as dinâmicas, os sentidos e os significados da ação política, assim como compreender o tipo de mobilidade social em distintos períodos históricos em dada sociedade. Em síntese, é possível afirmar que com a prosopografia os historiadores fazem a sociologia do passado (HEINZ, 2006).

Nas ciências sociais, Pierre Bourdieu se apropriou da prosopografia como um método, para entender empiricamente as problemáticas relacionadas à produção e à reprodução dos grupos dirigentes nas distintas esferas sociais francesas. Essa abordagem, enquanto “método que utiliza um enfoque de tipo sociológico em pesquisa histórica” (HEINZ, 2006, p. 09), permitiu desvendar variáveis significativas para os estudos de Bourdieu como aspectos sociológicos de determinados grupos: os perfis sociais, o recrutamento e a reprodução social em dado contexto histórico determinado. Com a prosopografia, Bourdieu (1989) demonstrou a correspondência entre a origem social, a escola frequentada, a carreira profissional e a política. Portanto, este método está imbricado na teoria dos campos sociais. Com a apropriação da prosopografia, os estudos bourdieusianos me auxiliaram a compreender o campo econômico, científico e político.

Ao tratar da prosopografia, Bourdieu (1996b) destaca que enquanto método, ela fornece dados objetivados de certo indivíduo, ou seja, as disposições socialmente construídas que os posicionam no mundo social. Para o autor, os dados biográficos, desse modo, indicam a possibilidade de identificar como um indivíduo concentra características de um grupo e ainda localizar trajetórias comuns que compartilham os mesmos princípios geradores, ou seja, um *habitus* comum daqueles situados no mesmo grupo social. Mas, conforme afirma o autor, a biografia construída não é o último momento da análise científica, pois “a trajetória que ela visa reconstituir define-se como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996b, p.292).

Assim, ao tratar de trajetória, Bourdieu estaria se referindo a objetivação do *habitus*, e esta objetivação só se torna capaz a partir dos dados biográficos dos agentes, pois segundo Montagner (2007), as trajetórias apontam uma série de traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias. Monteiro (2014) corrobora com o debate ao destacar que as trajetórias desvendam as posições ocupadas por um mesmo agente ou por um grupo de agentes no espaço social, bem como as “mudanças engendradas na estrutura do campo o qual esses agentes

localizam-se e como se distribuem as diferentes espécies de capitais em jogo e os usos que os agentes fazem deles" (MONTEIRO, 2014, p. 16).

Ao realizar uma prosopografia, objetiva-se entender o funcionamento social das instituições ou dos meios onde agem os sujeitos estudados (CHARLE, 2006). Dessa forma, proponho o uso da prosopografia para compreender o engendramento do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e as relações construídas neste espaço social a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil. Investigar a história e o percurso dos líderes e grupos significa percorrer um trajeto em busca dos contextos relacionados às suas vivências, da sua compreensão sobre o processo de interação nos diferentes espaços e tempos em que estiveram e estão inseridos, desde o familiar, escolar e/ou profissional que o agente traz consigo e que influencia sua prática.

Segundo Heinz e Codato (2015, p. 253) o método prosopográfico "não se resume à produção de tabelas de frequência com informações sócio-profissionais e de carreira sobre agentes políticos do passado, a partir de dados pré-construídos", ele é a produção de uma base de dados "fabricada" pelo pesquisador. Ela precisa, necessariamente, reunir um conjunto "informações que reconheçam o aspecto lacunar do perfil produzido como estruturado socialmente. E que busque superar esse aspecto com pesquisa documental minuciosa" (p. 253). A prosopografia, torna-se um método útil para a compreensão dos grupos de pesquisa, uma vez que permite a análise organizada e sistemática de um grande emaranhado de informações, sem forçar a massificação ou a uniformização dos dados.

Sendo assim, o principal *corpus* documental desta pesquisa consiste em uma articulação de fontes documentais (o site do DGP com os dados de identificação dos grupos de pesquisa, as produções dos grupos e os currículos *lattes* dos pesquisadores) e entrevistas, que foram analisadas a partir da perspectiva da sociologia do conhecimento de Pierre Bourdieu. Para estudar os grupos de pesquisa, elaborei uma ficha prosopográfica (apêndice A) concentrei as informações sobre os grupos, líderes e demais pesquisadores.

3.3 Ferramentas para a obtenção das informações

Nesta seção, apresento as ferramentas utilizadas para a realização da presente tese: a entrevista e a análise de documentos. Essas técnicas, serviram de

base para as fichas prosopografias, que foram construídas por mim através das entrevistas realizadas com os líderes dos grupos, das informações sobre os grupos acessadas no *site* do Diretório de Grupos de pesquisa do CNPQ, o manual do usuário dos grupos de pesquisa, e também os currículos *lattes* dos líderes e demais pesquisadores dos grupos.

Essas fontes foram a base para preencher uma planilha com as principais informações biográficas apresentadas: (1) criação; (2) estrutura; (3) formação; (4) localização; (5) prática científica; e (6) produção intelectual²⁹. Destaco que essas categorias se subdividem em outros pontos de análises que serão retomadas e discutidas nos capítulos de análises desta tese. Nas próximas subseções, descrevo de forma mais detalhada as ferramentas utilizadas para a obtenção das informações.

3.3.1. A Entrevista semiestruturada

Bourdieu (1999) indica que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. A entrevista, como ferramenta para obtenção das informações desempenha um papel importante nos estudos científicos, e elas estão dentre as técnicas qualitativas utilizadas por Bourdieu (THIRY-CHERQUES, 2006), que é o marco teórico desta tese. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Negrine (2010) destaca que as entrevistas utilizadas como instrumentos de investigação envolvem desde “entrevistas formais” nas quais há um conjunto de perguntas: as “menos formais”, em que o entrevistador fica com uma liberdade maior, podendo ampliar o roteiro de entrevista de acordo com a situação adequada e também podem ser as “informais”, que não segue nenhum tipo de roteiro. Aproprio-me nesse estudo, da entrevista semiestruturada, buscando tecer um diálogo aberto e ao mesmo tempo direcionado com os colaboradores da pesquisa.

²⁹ Um exemplo dessa ficha se encontra no apêndice A, desta tese.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de obtenção de informações. Ela combina perguntas abertas e fechadas, nas quais os colaboradores possuem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, bem como, de cobrirem com maior profundidade determinados assuntos, uma vez que ela também possui como vantagem uma elasticidade quanto à duração.

Segundo Negrine (2010), utilizando essa forma de entrevista, é possível garantir um emaranhado de informações importantes, em razão dela possuir uma grande flexibilidade. Nesse seguimento, através do diálogo, deixa o entrevistado mais à vontade, e assim, se o entrevistador acreditar que é adequado realizar perguntas que não está no roteiro, poderá fazer desde que seja relevante ao assunto tratado. Lükde (1986, p.36), destaca que é preferível e aconselhável “o uso de um roteiro que guie a entrevista [...]. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica [...] isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, [...] respeitando o sentido do seu encadeamento”. Assim, planejamos e elaboramos o roteiro de entrevista (apêndice B), não no sentido de se apegar unicamente as perguntas descritas, mas para ter um guia que pudesse conduzir o diálogo entre o pesquisador e os líderes entrevistados.

Outro elemento que foi conduzido com cuidado foi o registro das entrevistas. Lükde (1986) propõe duas maneiras de registrar as informações obtidas nas entrevistas, uma é a gravação, através de gravadores, aparelhos eletrônicos, ou, a anotação em bloco de notas pelo pesquisador durante a entrevista. Utilizei tanto gravadores eletrônicos quanto bloco de notas para assentar as questões que me despertavam atenção naquele momento, pois nem todas as expressões faciais e os sentimentos dos entrevistados são captados pelo gravador.

Depois de gravadas, as entrevistas foram organizadas e transcritas. Bourdieu (1999) aponta algumas sugestões para com a transcrição da entrevista que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante; pois, de alguma forma, o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a

entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise; eles demonstram os sentimentos e angústias dos entrevistados. Nesse sentido, o bloco de notas me auxiliou, pois ao transcrever as entrevistas pude recorrer a essas anotações, transcrevendo, na medida do possível, aquilo que os líderes narraram e expressaram durante as entrevistas.

Assim, paralelamente às entrevistas, realizei as transcrições, e na sequência, enviei aos líderes para leitura, ajustes e aprovação no uso da pesquisa. Somando todas as entrevistas, obtive um total de 13h de áudio e 128 páginas de transcrições. Esse trabalho foi realizado entre os meses de outubro de 2018 a abril de 2019. Após aprovação dos(as) líderes, as entrevistas foram analisadas sob ótica da sociologia da ciência, e para isso, identifiquei as unidades de significado de cada entrevista e, na sequência agrupei-as por temáticas comuns, que deram origem às categorias de análise que serão apresentadas nos capítulos de análise desta tese.

3.3.2. Análise de documentos

Ao propor a utilização de mais de um instrumento de obtenção de informações, ampliei os olhares e me permiti enxergar outras perspectivas sobre a mesma situação. Igea e colaboradores (1995) destacam que se apropriar de mais de um instrumento, também possibilita obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparação entre as diversas informações, efetuando assim, a triangulação da informação obtida. Então, elegi a análise documental com uma das ferramentas para obtenção das informações. O objetivo da análise documental foi identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜKDE & ANDRÉ, 1986, p.39). Desse modo, utilizei para obtenção de informações, três documentos que me auxiliaram na construção das análises e interpretações sobre os grupos de pesquisa pesquisados: o currículo *lattes*, a página dos grupos no site do DGP, e o manual do usuário, gerado pelo CNPq.

O currículo lattes dos líderes e demais pesquisadores dos grupos me forneceu informações sobre a produção intelectual dos sujeitos, bem como as

temáticas de estudos que se dedicavam a investigar. O currículo *lattes* também contribuiu para mapearmos as informações sobre a trajetória acadêmica e profissional dos líderes participantes deste estudo.

A página dos grupos de pesquisa, no *site* do diretório (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>), dá acesso às informações de cada grupo cadastrado na plataforma do DGP. Compilamos informações sobre a identificação, endereço, contato, repercussões, linhas de pesquisa, recursos humanos, instituições parceiras, indicadores de recursos humanos de cada grupo, e também os equipamentos e *softwares*, quando utilizados por eles. Neste local, também identifiquei os indicadores de produção de cada um dos líderes, bem como os periódicos e número de publicações dos agentes, nos últimos vinte anos (2000/2020).

O manual do usuário, é um documento disponível no *site* do CNPQ (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/manual-do-usuario/>) que apresenta as funcionalidades básicas do sistema Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) e orienta os usuários quanto à sua utilização. Esse documento nos auxiliou para compreender a estrutura dos grupos, do próprio sistema do DGP e os glossários utilizados pela plataforma.

3.4 Os grupos de pesquisa: identificando e construindo pontes de acesso

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que é um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para incentivo à pesquisa no Brasil define um grupo de pesquisa como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente, e que possuem um ou em alguns casos duas lideranças:

Cujo fundamento organizador é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; - Cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); - E que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador e seus estudantes (CNPQ, p. 13, 2018).

O conceito de grupo admite que ele seja composto de apenas um pesquisador, e, em grande parte dos casos, os grupos se compõem do pesquisador e de seus estudantes. O pesquisador líder de grupo é o agente que “detém” a liderança acadêmica e intelectual naquele ambiente de pesquisa. Normalmente, tem a

responsabilidade de coordenação e planejamento dos trabalhos de pesquisa do grupo. Sua função aglutina os esforços dos demais pesquisadores e aponta horizontes e novas áreas de atuação dos trabalhos (CNPQ, 2018). O líder de grupo é o responsável pelo preenchimento e envio das informações do grupo na página do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Segundo o CNPQ (2018), o diretório constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País.

As informações contidas no Diretório dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos); às linhas de pesquisa em andamento; às especialidades do conhecimento; aos setores de aplicação envolvidos; à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo³⁰. Segundo o *site* do CNPq, o DGP possui três objetivos principais: no que se refere à sua utilização pela comunidade científica e tecnológica, serve de instrumento para o intercâmbio e trocas de informações; as bases de dados do Diretório são fontes de informação e uma ferramenta para o planejamento e a gestão das atividades de ciência e tecnologia; e, sendo recorrente a realização de censos, as bases de dados resultantes representam um importante papel na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil.

Para identificação dos grupos de pesquisas cadastrados no Diretório, realizamos as buscas com filtragens em dois níveis: a) Filtragem simples - por grande área, objetivando identificar a grande área em que os grupos de estudos estão vinculados e, b) Filtragem combinada – por grande área do grupo e por área do grupo, utilizando nas buscas o descritor Educação Física Escolar. Na busca, os grupos poderiam ter sido identificados se o descritor estivesse no nome do grupo, nome da linha de pesquisa, palavra-chave da linha de pesquisa, ou ainda, na repercussão do grupo. As palavras-chave, pelas quais os grupos de pesquisas são identificados, são determinadas e registradas pelo líder ao efetuar o cadastro no Diretório, mas é necessário destacar que mesmo cadastrando uma dada palavra-chave, o grupo pode abordar as questões relacionadas a esta apenas ocasionalmente, ou seja, o foco principal não é um determinado tema (SILVA, MENDONÇA E SAMPANHO, 2014). Nessa busca inicial, o resultado foi de 177 grupos em todo Brasil.

³⁰ <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>, acesso março de 2018.

Os grupos também possuem no diretório, uma certificação, que é gerada pelo sistema após preenchimento dos dados pelo líder. Há quatro tipos de certificações: 1) certificado; 2) em preenchimento; 3) não atualizado; e, 4) excluído. Segundo o Manual do Usuário do DGP, um grupo certificado, é aquele grupo enviado pelo líder que foi certificado pelo dirigente de pesquisa da instituição que o abriga. O Grupo em preenchimento pode ser um grupo novo ainda não enviado ao CNPq pelo líder ou, um grupo já existente cujo formulário foi editado pelo líder para atualizações e ainda não foi reenviado ao CNPq. Grupo não-atualizado é o grupo certificado que permaneceu mais de 12 (doze) meses sem sofrer nenhuma atualização. Grupo excluído é o grupo que foi excluído pelo próprio líder, ou excluído automaticamente pelo sistema segundo as regras estabelecidas para cada situação (CNPQ, 2018).

Em síntese, e nas regras do Diretório, o grupo de pesquisa, depois de certificado precisa ser atualizado ao menos uma vez a cada 12 meses, caso não seja, entra automaticamente na condição de não atualizado, que permanece por mais 12 meses. Se atualizado neste período, retoma para a condição de certificado, caso contrário é automaticamente excluído pelo sistema. Um grupo excluído não pode mais ter seus dados recuperados e editados pelo líder para atualizações, e não fica acessível ao Dirigente para mudança de situação. Assim, se um grupo ainda ativo foi excluído pelo sistema ou pelo próprio líder, o mesmo poderá cadastrá-lo novamente, mas apenas inserindo um novo grupo.

Assim, com essas informações, e sabendo do tempo para realização desse estudo seria inviável contemplar todos os 177 grupos. Diante disso, estabeleci alguns critérios de exclusão: A certificação de excluído no Diretório do CNPq e a ausência do descritor Educação Física Escolar na linha de pesquisa, objetivos ou palavras-chave das linhas; e também elegi critérios de inclusão: a identificação do descritor Educação Física Escolar no título das linhas de pesquisas; nas palavras-chave; e/ou objetivos das linhas de pesquisas e ainda, delimito a região sul do Brasil como espaço geográfico, tendo em vista que no momento da pesquisa, encontrava-me como estudante, professora e pesquisadora dessa região, portanto, o acesso aos grupos e deslocamento para pesquisa aconteceu de forma mais tranquila.

Partindo dos critérios estabelecidos, foram selecionados 36 grupos de pesquisas, sendo 13 localizados no Rio Grande do Sul, 12 no Paraná e 11 em Santa Catarina. Após essa definição, o passo seguinte foi a negociação de acesso para a realização das entrevistas. Entrei em contato os(as) 36 líderes via plataforma do DGP

e também via *e-mail*. No mês de setembro do ano de 2018, encaminhei a carta de apresentação aos líderes indicando a intenção da pesquisa e solicitando uma primeira conversa para estreitar os laços entre a pesquisadora e os colaboradores do estudo. À medida em que os líderes retornavam o convite sinalizando o aceite para participação na pesquisa, agendava o dia, local e horário para realização da entrevista.

No mês de outubro do ano de 2018, foram realizadas 11 entrevistas. Após um mês do primeiro contato com os líderes, reenviei as cartas para os(as) outros(as) 25 líderes que não haviam retornado o contato. Nesse segundo momento, obtive 4 respostas confirmando a participação na pesquisa, e as entrevistas foram realizadas no mês de novembro do ano de 2018. Ao completar dois meses do segundo contato, envie mais uma vez a carta de apresentação aos 21 líderes que ainda não haviam respondido o contato inicial, tendo o retorno de mais dois líderes, e as entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do ano de 2018; de outubro a dezembro de 2018 entrevistei 17 líderes.

Optei por não enviar *e-mails* nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, respeitando o possível período de férias dos professores e professoras. Desse modo, retomei os convites nos meses de março e abril de 2019, e não obtive retorno de nenhum dos 19 líderes. Estabeleci o mês de abril de 2019 como limite para o convite aos líderes, uma vez que necessitava de tempo para compilação e organização dos materiais obtidos nas entrevistas e documentos. Portanto, encerrei o período de contato totalizando 17 entrevistas, sendo 08 de grupos localizados no Rio Grande do Sul, 05 no Paraná e 04 em Santa Catarina.

Importante destacar aqui o modo como vou utilizar para dialogar com as informações obtidas nas entrevistas com os e as líderes e seus respectivos grupos, uma vez que assumi a responsabilidade ética de preservar a identidade dos participantes. Assim, optei por utilizar nomes fictícios para identificar e me referir aos líderes que concederam a entrevista e números para identificar os grupos de pesquisa. No quadro que segue, apresento os nomes escolhidos para representar os(as) líderes e seus respectivos grupo de pesquisa.

Quadro 01: Os grupos de pesquisa e seus respectivos líderes

Grupo de pesquisa	Líderes
Grupo 03	Carla
Grupo 04	Gabriela
Grupo 07	Rosa
Grupo 09	Gabriel
Grupo 11	Bete
Grupo 14	Marcelo
Grupo 15	Patrícia
Grupo 18	Ana
Grupo 19	Lucas
Grupo 20	Mario
Grupo 21	Marcos
Grupo 22	Marcia
Grupo 23	Paulo
Grupo 26	Artur
Grupo 27	Carlos
Grupo 28	João
Grupo 36	Helena

Fonte: Autora, a partir de informações obtidas no *site* do DGP

Destaco que optei por utilizar essa estrutura e que os grupos não seguem a ordem numérica estabelecida, pois primeiro foram identificados os grupos pesquisa no *site*, e nesse primeiro momento, já foram identificados numericamente por questão de organização e compilação das informações. Em um segundo momento, os líderes foram sendo identificados e contatados para participação na pesquisa. Esse movimento nos possibilitou conhecer as pessoas que representam os grupos por meio da liderança destes, isso nos levou a criar uma relação com essas pessoas a ponto de nomearmos com nomes fictícios, mas que ainda nos indicam algumas semelhanças e nos fazem lembrar dos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa. Destaco, ainda, que, em alguns momentos (especialmente no capítulo 4.1.1 desta tese), apresentarei informações de todos os 36 grupos identificados inicialmente, pois as análises realizadas dos agentes que não concederam a entrevista foram realizadas a partir de informações obtidas através do *site* do DGP e dos documentos de análise.

3.5 Processo Analítico

Para o processo de análise, foram cruzadas as informações prosopográficas dos grupos de pesquisa, construídas a partir das entrevistas e dos documentos analisados. Essas informações foram apresentadas e analisadas com a finalidade de formar um cenário que permitisse a visualização das inter-relações entre eles. Para isso, compilei os dados referentes aos aspectos intrínsecos e extrínsecos dos grupos, líderes e demais participantes dos grupos em uma tabela de excel. Para a análise das informações, a reflexividade, ponto importante da postura epistemológica de Pierre Bourdieu e de suas inquietações, precisou ser considerada. Assim, seguindo a lógica e pensamento do autor, a total objetividade da análise só seria possível se houvesse a neutralização dos interesses econômicos, sociais, culturais e simbólicos do pesquisador (MATON, 2003). Dessa forma, torna-se fundamentalmente importante reconhecer essa não totalidade como uma limitação, pois segundo Thiry-Cherques (2006), no pensamento bourdieusiano

[...] a percepção do empírico é distorcida não só pelo *habitus* dos agentes, mas pelo nosso próprio *habitus*. Por este motivo, ao seguir Bourdieu, o que previamente devemos buscar é a análise das nossas próprias disposições, de modo a alcançar a universalidade mediante a identificação e a crítica da produção intelectual em que se dá a pesquisa. O cuidado com a reflexividade é essencial ao método porque Bourdieu partilha a posição construtivista de Saussure e do estruturalismo em geral, de que o ponto de vista cria o objeto (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 43).

Assim, assumi a sociologia do conhecimento como o ponto de vista que sustenta o objetivo desta tese, e entendo a reflexividade como um movimento de fornecer elementos para o conhecimento, e que possam servir como um espelho, “que podem se voltar contra o próprio sujeito do conhecimento, não para destruir ou desacreditar o conhecimento (científico), mas para controlá-lo e reforçá-lo” (BOURDIEU, 2001, p. 15). O autor alerta que “nas ciências sociais, a análise sociológica da produção do produtor é imperativa” (2004, p.118), e completa:

[...] esse gênero de análise poderia ter também uma função clínica e terapêutica: a sociologia é um instrumento de auto-análise extremamente poderoso que permite a cada um compreender melhor o que é, dando-lhe uma compreensão de suas próprias condições sociais de produção e da posição que ocupa no mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 118).

Para Valle (2013), o debate sobre a sociologia reflexiva apresentado pelo autor, abarca grande parte de suas obras e ainda, desvela sua luta pela “construção de um discurso científico que não teme a crítica” (p. 413). A autora também destaca que sua intenção foi a de evitar um efeito de fechamento, e de oferecer um olhar múltiplo para a ciência e as formas de fazer pesquisa.

Aprender a pensar a dinâmica dos diferentes espaços sociais (indivíduo/sociedade, micro/macro, estruturas estruturadas/estruturas estruturantes), geralmente antagônicos, exige escapar do dualismo sujeito/objeto e da oposição entre interioridade e exterioridade. Isso supõe raciocinar não mais em termos de individualidades religadas, interligadas, sobrepostas ou justapostas umas às outras, mas em termos de conexões variáveis e relacionais, marcadas por estratégias complexas de dominação e de reprodução social (VALLE, 2013, p. 415).

Dessa forma, Valle (2013) destaca que as metodologias comparativas ocuparam um lugar privilegiado e de destaque nos procedimentos das pesquisas realizadas por Bourdieu, “seja para pôr em evidência as similitudes e as diferenças no interior de uma mesma sociedade, ou de sociedades diversas, seja para desvelar as práticas e os deslocamentos nas distintas posições sociais” (2013, p.415). Para esse sociólogo, o método comparativo “permite pensar relacionamento um caso particular construído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes [...] ou entre estados diferentes do mesmo campo” (BOURDIEU, 2001, p. 33).

Assim, proponho tecer uma análise comparativa reflexiva. Contudo, não intenciono comparar a compreensão sobre Educação Física Escolar de um grupo ao outro, mas a proposta caminha no sentido de refletir sobre as particularidades que fazem cada grupo construir suas compreensões, concepções, *habitus*, e capitais dentro do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar. Em vista disso, a partir do *corpus* documental obtido com as entrevistas, os documentos e a perspectiva teórica de Bourdieu, construí categorias de análise, que reuniam elementos comuns e potentes para dialogar com a problemática e objetivos desta tese.

Com o objetivo de amadurecer as reflexões escritas nesta tese, compartilhei o texto escrito com companheiros e companheiras de grupo de estudo e também amigos e amigas professores e professoras de Educação Física, para que pudessem ser realizadas as apreciações e comentários, de modo a discutir e aprofundar a plausibilidade e coerência das descrições e interpretações. Também assumi a responsabilidade científica de interpretar e analisar o objeto de pesquisa a partir da lente teórica que embasou a construção da problemática de estudo, a sociologia do conhecimento.

3.5.1 Cuidados Éticos

Inicialmente, destaco que enquanto projeto de doutorado, esta pesquisa foi submetida para apreciação na Plataforma Brasil (certificado de apresentação para apreciação ética nº 16610519.9.0000.5347), e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Rio grande do Sul, com o parecer consubstanciado de número 3.627.614 (anexo A). Enquanto projeto, também submeti ao exame de qualificação exigido pelo curso de doutoramento em Ciências do Movimento Humano, da UFRGS, departamento Educação Física, Fisioterapia e Dança, onde foi avaliado por uma banca composta por dois professores e uma professora, além do orientador desta pesquisa; ambos com a titulação de doutores.

A participação dos colaboradores aconteceu a partir do convite enviado na carta de apresentação, que após aceite, e no dia da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C), que explicou aos agentes, os objetivos da pesquisa e os procedimentos utilizados. Também vale ressaltar que as informações obtidas foram sigilosas, ficando sob minha responsabilidade todas as gravações e transcrições, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa seguiram os seguintes passos:

- 1) apreciação e aprovação do projeto de tese pela banca de qualificação;
- 2) submissão do projeto de tese na Plataforma Brasil (certificado de apresentação para apreciação ética nº 16610519.9.0000.5347);
- 3) apreciação e aprovação do projeto pela Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da ESEFID/UFRGS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (nº 3.627.614, anexo A);
- 4) negociação de acesso com os líderes dos Grupos de Pesquisa: envio das cartas de apresentação e intenções da pesquisa; agendamento das entrevistas e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
- 5) substituição dos nomes verdadeiros por nomes fictícios, para preservar as suas identidades;
- 6) devolução das entrevistas aos colaboradores para que pudessem avaliar o conteúdo e caso julgassem necessário realizar algum reparo;
- 7) cuidado nas descrições e interpretações que não gerem prejuízo moral às instituições e aos colaboradores;
- 8) compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

4º Capítulo - Análises

Era uma vez...

Um grande "quebra-cabeça". As peças estavam todas embaralhadas aleatoriamente em cima de um enorme tabuleiro. Dispor as peças ordenadamente, compondo o quadro, era o objetivo maior a ser alcançado. O engraçado era que as peças não estavam desarticuladas de forma idêntica para todos os participantes do jogo. Alguns já as tinham - uns mais, outros menos - ordenadas. Sabia-se também que, ao final do jogo, muitos não teriam encaixado todas as peças em seus devidos lugares. Por sua vez, outros, por o terem conseguido, já estariam montando um outro quebra-cabeça, com mais peças, mais complexo.

A duração do jogo? A vida inteira. Seu significado? A busca da própria compreensão do mundo em que vivemos. Da percepção da nossa presença nele. A leitura da realidade (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 17) [grifos do autor].

Para analisar, interpretar e compreender o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, retomo a noção de campo enquanto um espaço social que é multidimensional e de posições relativas. Essas posições são determinadas, segundo Bourdieu (1989), a partir do volume total de capital (a quantidade produzida e acumulada pelos agentes), pela composição do capital (o peso relativo que as diferentes espécies de capital têm no conjunto) e também pelo início de trajetória individual e coletiva (que orienta os agentes para posições de chegada mais ou menos prováveis segundo seus diferentes pontos de partida). Contudo, tendo em vista que "o campo científico é sempre o lugar de uma *luta, mais ou menos desigual*, entre agentes desigualmente dotados de capital específico" (BOURDIEU, 1983a, p.136) [grifos do autor], é possível afirmar que as dimensões que predisõem as posições dos agentes no espaço social se dão de formas distintas, uma vez que alguns grupos possuem "as peças do quebra-cabeça" mais ordenadas que outros.

Partindo da metáfora apresentada na epígrafe que abre as reflexões desta tese, entendo que os diferentes ordenamentos das peças no tabuleiro de jogo não são mera casualidade do destino, pelo contrário, as distinções entre agentes e as classes de agentes são reflexos de uma estrutura social que se debruça, sobretudo, no conservadorismo ideológico dominante, que, por sua vez, é orientado pelo sistema econômico vigente. Assim, afirmar "que o campo é um lugar de luta é recordar que o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse*" (BOURDIEU, 1983a, p.123) [grifos do autor], e que esses interesses são orientados por concepções político-ideológicas, que traduzem suas concepções de

mundo, de ciência, e, conseqüentemente, de Educação Física e de Educação Física escolar dos agentes sociais.

Por conseguinte, busco ao longo das próximas páginas sustentar a seguinte tese: o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar sofre de um mal grave, quiçá congênito, um vício de origem eurocêntrico, médico e positivista (SOARES, 1994), onde o conhecimento mais valioso (APLLE, 2000) é aquele que compreende a Educação Física escolar a partir de uma perspectiva reducionista do movimento, pautados no paradigma da aptidão física com vistas a saúde, onde os corpos “são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações” (SOARES, 1994, p. 27), além de servirem com um vetor de reprodução e perpetuação da dominação (BOURDIEU, 2007a). Contudo, identifiquei que a reprodução dessa ciência hegemônica não é passiva de linearidade, existindo, portanto, disputas entre as diferentes práticas científicas dos agentes sociais e o sistema que organiza e rege o campo e o subcampo. Desse modo, o subcampo o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar também se engendra a partir de diferentes racionalidades científicas, pois encharcados de teorias epistemológicas distintas, os grupos de pesquisa e seus respectivos agentes, constroem conhecimento “na”, “sobre”, “com” e “para” a Educação Física escolar. Igualmente, defendo que há um outro mal, que abala das relações mais sutis as mais complexas no subcampo, um projeto gestado e organizado pela estrutura social dominante (sociedade capitalista que se pauta sob preceitos econômicos) para oprimir, cercear e silenciar vozes, e que faz sobretudo, com que a reprodução do paradigma científico dominante – pautando na racionalidade técnico-instrumental, articulados a ciência natural, médica e positivista – que se perpetua no subcampo seja intencional, condicionando a “*casualidade da distinção natural*” dos agentes sociais (BOURDIEU, 2007a).

Apoio-me em lentes bourdieusianas, ao entender que “as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico; têm em vista impor a legitimidade da sua dominação [...] por meio da própria produção simbólica” e que “por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo” ameaçam “sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Assim, a dominação exercida pelo poder de legitimar uma ou outra ciência, ou ainda, a autoridade conferida, no campo e no subcampo, àqueles que possuem determinado

capital acadêmico-científico, desencadeia não só uma distinção entre agentes dominantes e dominados, como potencializa a marginalização³¹ e a negação do conhecimento produzido pelo outro, freando e inibindo "a inventividade e a criatividade" (BOURDIEU, 2013b, p. 27) e gerando uma castração da capacidade de ser mais (FREIRE, 1996). E, ao monopolizar o campo e o subcampo acadêmico-científicos, a ciência dominante elege não só o conhecimento que é mais valioso, como aponta, sobretudo, o conhecimento de quem, vale mais (BOSSLE, BOSSLE, 2018).

Desse modo, apresento ao longo dos próximos capítulos que o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, a partir dos grupos de pesquisa e de seus respectivos agentes sociais, pode ser pensado entre os dominantes, que são aqueles que "num estado determinado de relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade [...]" e que "inclinam-se para estratégias de conservação – as que [...] tendem para a defesa da ortodoxia" do campo e do subcampo; e os dominados, que são "os menos providos de capital [...] que se inclinam para as estratégias de subversão – as de heresia" (BOURDIEU, 1983b, p. 121), visando à transformação social da realidade concreta. Assim, os hereges e os ortodoxos disputam o jogo acadêmico-científico buscando impor e/ou construir novos "[...] princípios de visão e de divisão do mundo social [...]" (BOURDIEU, 2004, p. 33). Por isso, destaco e também sustento ao longo das próximas páginas a falsa ideia de neutralidade científica, uma vez que todos somos orientados por uma concepção de mundo.

Também apresento ao longo da tese que a manutenção das hierarquias se sustenta pelo "conflito ritual entre a grande ortodoxia do sacerdócio acadêmico e a heresia notável dos independentes inofensivos" que compõem os "mecanismos que contribuem para manter a hierarquia dos objetos e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos" (BOURDIEU, 2007b, p. 37). A lógica produtivista e meritocrata instaurada pelo sistema econômico vigente e adotada pelos órgãos de financiamento de pesquisas, organiza, opera e engendra o campo científico a partir das relações de força constituídas nesse espaço social. Essas relações são de "dominação e se dão sob a égide de relações de autoridade

³¹ A partir de Freire (1979, p. 47), entendo que os marginalizados estão "dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante".

científica" (BOURDIEU 2013, p.27) expressando-se por meio da violência simbólica (BOURDIEU, 1989).

As manifestações de violências simbólicas geradas por àqueles que são os "*possuidores do poder*" estruturam o campo acadêmico-científico na organização dos editais de fomento de pesquisa; na aprovação de projetos por mérito, mas que não são contemplados financeiramente; na concessão de bolsas de estudo e credenciamento de professores e professoras em programas de pós-graduação *stricto sensu*; na falta de reconhecimento e valorização das múltiplas ciências produzida no subcampo; no próprio léxico científico/biomédico/econômico; e, sobretudo, na nomeação da Educação Física como área de conhecimento pertencente à Ciência da Saúde, o que indica o entendimento da Educação Física e da Educação Física escolar pautado no paradigma da aptidão física com vistas à saúde; e aqui, cabe perguntar: "a saúde de quem?" (ARAUJO, 2020).

Esta tese também apresenta reflexões de que a "*maioria é minorizada*", ou seja, aqueles que se dedicam a práticas científicas contra-hegemônicas no campo e no subcampo não são poucos e também não são agentes passivos do sistema. Pelo contrário, as evidências empíricas vão apresentar as diferentes formas de resistência e as estratégias de sobrevivência que esses grupos de pesquisas e seus respectivos agentes criam e organizam a partir de seu *modus operandi* para seguir disputando o jogo acadêmico-científico. As formas de resistência no campo e no subcampo, passam preferencialmente pela adesão ao jogo, uma vez que, ao aderirem ao jogo acadêmico-científico, "os agentes dominados reconhecem os agentes dominantes" (BOURDIEU, 2019a, p. 335) e, deixam "de ser '*seres fora de*' e assumem a posição de marginalizados, '*de seres dentro de*'" (FREIRE, 2005, p. 70) [grifo do autor]. Ao assumirem-se como '*seres dentro de*' uma estrutura que oprime e silencia, os subalternizados incorporam ao *modus operandi* os seus *illusios*, que são inerentes ao pertencimento do subcampo, um "interesse desinteressado [...], que leva a admitir, [...] que o jogo científico merece ser jogado" (BOURDIEU, 2004, p.30), pois, para esses grupos, "não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 1992, p. 91).

Por fim, destaco que as reflexões construídas ao longo das próximas páginas me permitiram apontar e sustentar que a crítica à ciência dominante é uma crítica imbricada na sociedade que nos organiza. Desse modo, entendo que "há um aparelho

científico construído para defender os interesses da burguesia, e este é hoje o aparelho dominante [...] que limita o crescimento de outras construções científicas", sobretudo daquelas "que dizem respeito aos que se encontram na base da sociedade" (FALS BORDA, 1981, p.47), e que "exerce nítida influência sobre a manutenção do *status quo* político, social e econômico que cerca o sistema industrial e capitalista dominante" (p. 44).

4.1. Os grupos de pesquisa da região sul do Brasil: colocações e deslocamento

Sendo os agentes levados a viver num mundo que não é radicalmente distinto daquele que modelou seu *habitus* primário, a sintonia logo se estabelece entre a posição e as disposições daquele que a ocupa [...] Sobretudo por conta de transformações estruturais que suprimem ou modificam certas posições, e também da mobilidade inter ou intra-geracional, a homologia entre o espaço de posições e o espaço de disposições nunca é perfeita e sempre existem agentes numa posição em falso, deslocados, mal situados em seu lugar (BOURDIEU, 2001, p.192).

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) disponibiliza, em seu *site*, os resultados dos censos do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Os censos contêm informações referentes aos 37.640³² grupos em atividade, sendo que cada um deles possui informações básicas do próprio grupo, de todos os pesquisadores e estudantes vinculados e, quando existente, de empresas vinculadas ao grupo (CNPq, 2019). No censo disponibilizado pelo CNPq, também é possível identificar os grupos por regiões, por instituições, bem como por Grandes Áreas e Áreas de conhecimento em que os grupos, professores e estudantes estão localizados, construindo e produzindo conhecimento.

Assim, iniciarei esta seção apresentando, por meio de uma análise prosopográfica, os grupos de pesquisa da região sul do Brasil que se dedicam a estudar e pesquisar a Educação Física Escolar. A prosopografia me auxiliou a compreender a trajetória dos líderes e dos grupos, além de fornecer subsídios para entender o funcionamento estrutural e organizacional do subcampo acadêmico-científico da Educação Física Escolar na região sul. Para isso, apresento este capítulo em duas seções.

Na primeira seção, intitulada "**Os grupos e líderes em números: um panorama geral**", apresento os grupos de pesquisa e seus líderes desde o ano de

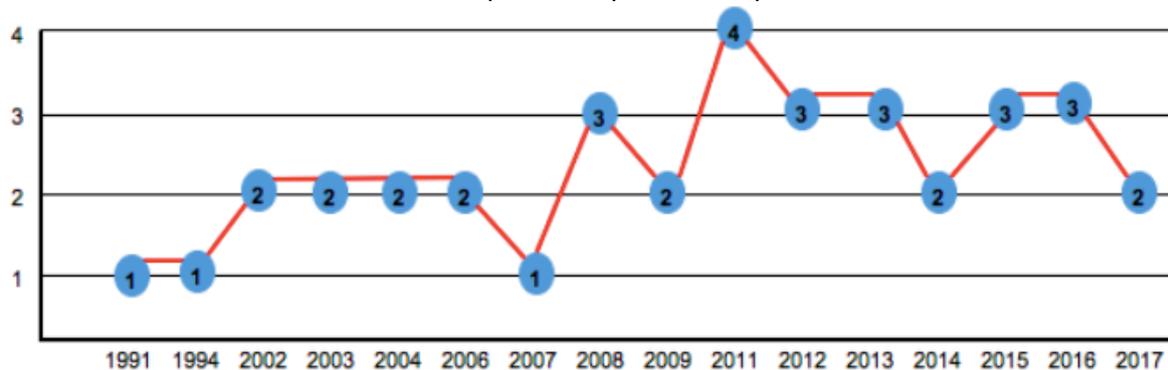
³² Dados obtidos pelo site: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>, acesso dia 27 de junho de 2019.

criação até os indicadores de produção nos últimos cinco anos (2015/2019). A segunda seção, que tem como título "**A construção do *habitus* acadêmico-científico dos líderes: acontecimentos biográficos**", apresenta os acontecimentos biográficos dos líderes a partir das "colocações e deslocamentos" desses agentes no espaço social (BOURDIEU, 1996, p.190), ou seja, como eles se construíram e estavam localizados (no momento que realizei pesquisa), no campo e no subcampo.

4.1.1 Os grupos e líderes em números: um panorama geral

Essa seção tem como objetivo apresentar o perfil dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil que pesquisam/estudam a Educação Física Escolar. Para isso, foram analisados os anos de criação dos grupos, a Grande Área e a Área de Conhecimento em que eles estão localizados, as instituições de ensino dos grupos, a titulação dos líderes, as linhas de pesquisas dos grupos, as temáticas de estudos, e as metodologias que os grupos se apropriam para construir e divulgar os conhecimentos produzidos. Destaco que essa seção apresentará de forma mais descritiva, o mapeamento dos 36 grupos de pesquisa identificados. Ao buscar os grupos no site do DGP, foi possível verificar que possuem anos de criação diversificados. O grupo mais antigo é originário do ano de 1991 e o mais recente, do ano de 2017. O gráfico apresentado a seguir indica os 36 grupos de pesquisa e seus respectivos anos de criação.

Gráfico 01: Ano em que os Grupos de Pesquisa foram criados



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De acordo com os dados indicados pelo gráfico, foi possível agrupar o cadastro dos grupos no DPG, a partir dos seus anos de criação, em três décadas. Na primeira década, que corresponde de 1992 a 2001, temos 5,6% dos grupos. A segunda década

totaliza 38,8% e indica os anos de 2000 a 2010. Nesse caso, talvez seja possível pensar que tal situação se deva ao fato de que neste ano tornou-se obrigatório o cadastramento dos currículos de todos os pesquisadores, bem como dos grupos de pesquisa, na Plataforma Lattes (CNPq, 2019). Segundo Souza, Isayama (2006), esse movimento também serviu para fortalecer o vínculo das instituições com a Plataforma Lattes, aumentando a sua importância no meio acadêmico.

Os anos de 2011 a 2017, ainda que em curso, indicam a terceira década (ou parte dela até o momento desta pesquisa), que conta com 55,6% dos grupos cadastrados no *site* do DGP. Aqui, identifiquei que, de 2008 em diante, há um aumento no número de grupos cadastrados na plataforma e interpretei que esse aumento possa ser fruto do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado a partir do ano de 2008. O REUNI possuía como meta aumentar o número de vagas, de cursos e de professores, além do crescimento da população universitária (BRASIL, 2007; 2012). Essa expansão das universidades pode ter potencializado e influenciado o número de pesquisadores, possibilitando novos acessos e condições de fazer pesquisa no Brasil.

Essa assertiva também pode ter relação com as instituições às quais os líderes e os grupos estão vinculados, cuja maior concentração encontra-se nas redes públicas de ensino. Na tabela a seguir, é possível observar o número de grupos por instituições. A coluna nomeada de 'Geral' indica todos os 36 grupos identificados inicialmente, enquanto que a coluna nomeada de 'Específicos' indica os 17 líderes entrevistados(as).

Quadro 02: Distribuição dos grupos de pesquisa e seus respectivos líderes nas instituições de ensino

Categoria Administrativa	Geral	Específicos
Universidade Federal	13	08
Universidade Estadual	12	04
Instituto Federal	02	01
Colégio de Aplicação	01	01
Universidade Comunitária	03	01
Universidade Privada	04	02
Centro Universitário	01	-
Total	36	17

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O número de grupos de pesquisa localizados nas instituições de ensino de categoria administrativa pública é de 77,9%, sendo que, destes, 46,436% estão nas universidades federais e 42,9%, nas universidades estaduais; 7,1% em Colégios de Aplicação; e 3,6% nos institutos federais. O ensino privado, concentra 13,9% dos grupos de pesquisa, enquanto que as universidades comunitárias, que não possuem finalidades lucrativas, contam com 8,2% dos grupos. A partir desse dado, também é possível destacar que todos os líderes dessas instituições de ensino (privadas e comunitárias) são professores universitários, pois as instituições são universidades, faculdades ou centros universitários, diferentemente das instituições públicas, onde temos líderes que são professores de institutos federais e de colégios de aplicação.

De acordo com Silva, Mendonça e Sampaio (2014), a predominância dos grupos de pesquisa nas instituições públicas de ensino pode ser pensada e explicada a partir da legislação do Ensino Superior, nas quais a obrigatoriedade da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão – decorrente de uma política pública de caráter neoliberal³³, que acabou favorecendo ações do mercado econômico – foi extinta através da reconfiguração da organização acadêmica do ensino superior em centros universitários, faculdades, escolas e institutos superiores de ensino. O decreto nº 3.860/2001, estabelece a obrigatoriedade da tríade ensino-pesquisa-extensão apenas nas universidades, desconsiderando a indissociabilidade para outras instituições de ensino (BRASIL, 2001). O decreto nº 1892/2008 também institui a tríade como um dos objetivos dos IFs (BRASIL, 2008).

Um outro aspecto a ser considerado, segundo Silva, Mendonça e Sampaio (2014), quando se analisa a discrepância entre os grupos e conseqüentemente as pesquisas nas instituições de ensino (IEs) públicas e privadas são os regimes de trabalhos dos professores líderes dos grupos de pesquisa. Nas instituições privadas, impera o regime de trabalho por horas, que, segundo a legislação vigente, garante a obrigatoriedade de que apenas um terço do corpo docente atue em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, artigo 52). Sendo assim, apenas 33,33% têm a possibilidade de dedicar 20 horas semanais aos estudos, pesquisas e demais demandas docentes.

³³ Entendo o neoliberalismo, a partir de Bourdieu (1998 p .3050-351), como "uma teoria econômica poderosa, que aumenta muito através da sua força simbólica a força já existente das realidades econômicas que ela aparentemente apenas exprime. [...] Esse evangelho, ou melhor, a vulgata mole que nos é proposta de todos os lados sob o nome de liberalismo é feita de um conjunto de palavras definidas como 'globalização', 'flexibilidade', 'desregulação', etc. as quais, pelas suas conotações liberais e mesmo libertárias podem conferir uma aparência de mensagem de liberdade e de libertação para uma ideologia conservadora que se pensa como oposta a todas as ideologias".

Contrastando com essa realidade, nas instituições públicas de ensino, os docentes dispõem de estatuto jurídico especial e, em sua maioria, usufruem do regime de trabalho de dedicação exclusiva (BRASIL, 1996), no qual os professores podem ter a possibilidade e tempo hábil para pensar e se dedicar com profundidade às demandas acadêmicas.

Também entendo, a partir das informações obtidas, que a predominância de grupos de pesquisa nas IEs com categoria administrativa pública deve-se, além da condição de trabalho no caráter de dedicação exclusiva, aos próprios projetos e objetivos propostos por essas IEs, que encontram sustentação na distribuição de bolsas de estudo e de financiamentos às instituições públicas. Segundo os dados apresentados pelo Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES, 86,4% das bolsas de estudo no Brasil são concedidas às IEs com status jurídico público, enquanto 13,4% às IEs de status jurídico privado (GEOCAPES, 2019). Ao analisar a região sul, a predominância se mantém: no Rio Grande do Sul, 66,5% das bolsas são concedidas ao ensino público e 33,5%, ao ensino privado; em Santa Catarina, 85,7% são direcionadas as IEs com status jurídico público, enquanto que 14,3%, às IEs privadas; e, no Paraná, 89,3% das bolsas são concedidas ao ensino público e 10,7%, ao ensino privado (GEOCAPES, 2019).

Os grupos de pesquisa se encontram localizados nessas instituições de ensino por conta da vinculação dos seus líderes e o mesmo acontece com as Áreas de Conhecimento onde os grupos são cadastrados. Elas tendem a indicar a área em que o líder está vinculado, ou, ainda, onde o grupo tem desenvolvidos e publicizado suas pesquisas. No quadro que se segue, apresento as Grandes Áreas e as Áreas de às quais os grupos pertencem.

Quadro 03: Distribuição dos grupos de pesquisa e seus respectivos líderes nas Grandes Áreas e Áreas de Conhecimento

Grande Área	Área de Conhecimento	Geral	Entrevistados
Ciências da Saúde	Educação Física	32	14
	Saúde Coletiva	01	01
Ciências Humanas	Educação	03	02
Total		36	17

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir do quadro 03, é possível identificar que os grupos estão vinculados e produzem conhecimento, em duas Grande Áreas: Ciências da Saúde, onde a

predominância dos grupos é 91,6%, e Ciências Humanas, com 8,4% dos grupos. Na Grande Área Ciências da Saúde é possível identificar duas Áreas de Conhecimento: a Educação Física, majoritária, onde se concentram 97% dos grupos da Grande Área a que pertencem; e a Saúde Coletiva, com 3% dos grupos. A Educação, como Área de Conhecimento, conta com 100% dos grupos da Grande Área Ciências Humanas.

Essa mesma concentração se manteve em relação aos 17 grupos cujo líderes foram entrevistados, pois a Ciências da Saúde e a Educação Física permanecem como a Grande Área e a Área de Conhecimento que mais possuem grupos de pesquisa vinculados. Destaco que essa predominância da Educação Física talvez se deva ao local onde os líderes dos grupos estão credenciados – em programas de pós-graduação – e também ao fato de a EF estar alocada na área 21, Ciências da Saúde.

Ainda no que diz respeito ao perfil dos grupos e líderes, foi possível identificar que 78,4% possuem a titulação de doutores(as), enquanto que 21,6% são mestres. Também procurei identificar se os líderes dos grupos estavam credenciados ou não em programas de pós-graduação *stricto sensu* e quais as possíveis áreas em que produzem conhecimento. De forma geral, 52,7% dos líderes estão credenciados em algum programa de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto que 47,3% não estão credenciados ou não possuem esse tipo de vinculação.

Ao analisar as Áreas de Conhecimento em que os líderes estão credenciados orientando seus estudantes de mestrado e doutorado, foi possível identificar que 73,7% dos líderes estão credenciados em PPGs pertencentes à Grande Área Ciências da Saúde, enquanto que 26,3% são vinculados à Grande Área Ciências Humanas. Na Ciências da Saúde, foram identificados quatro programas de pós-graduação, a saber: Educação Física, com seis líderes credenciados; Ciências do Movimento Humano, com cinco líderes; Gerontologia, com dois líderes; e Atenção Integral à Saúde, com um líder credenciado. Na Grande Área Ciências Humanas, apenas um PPG em Educação foi identificado e contou com cinco professores credenciados.

Ainda analisando a trajetória e os caminhos percorridos pelos grupos, observei as linhas de pesquisas que os grupos apresentam no Diretório. Segundo o próprio diretório, as linhas de pesquisas representam temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si (CNPq, 2019). Borges-Andrade (2003) destaca que as linhas de pesquisas são figuras institucionais e não individuais,

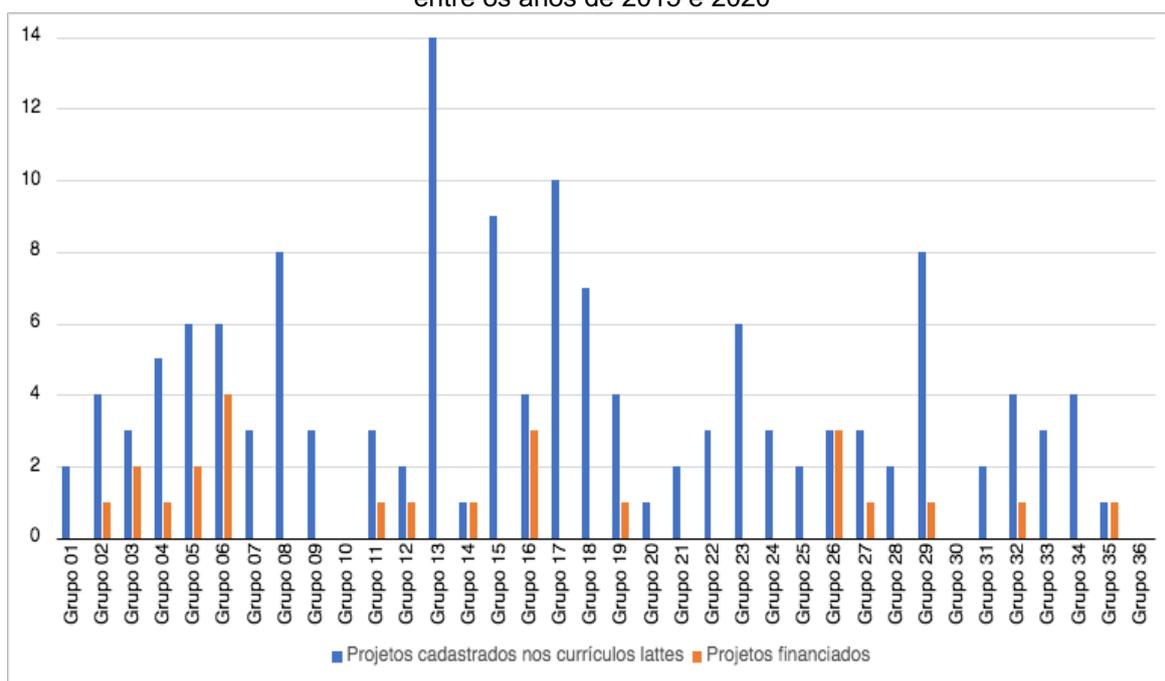
diferentes cores, indicando aquilo que aparece com mais e menos frequência na lista aplicada³⁶. Assim, a partir das palavras-chaves e da figura, observei os enfoques dados às investigações realizadas pelos grupos dentro das linhas de pesquisa, uma vez que elas indicam os caminhos trilhados pelos participantes dos grupos. Segundo Borges-Andrade (2003) e também de acordo com as especificidades do Grupo de Pesquisa (CNPq, 2019), é possível afirmar que as linhas de pesquisa, ao fim e ao cabo, informam o que, de fato, os componentes dos grupos fazem.

É importante destacar que as linhas de pesquisa não são projetos de pesquisa. Segundo o manual do usuário dos grupos de pesquisa, elas subordinam-se aos grupos e os projetos, por sua vez, subordinam-se às linhas (CNPq, 2019). Um grupo pode ter uma ou mais linhas e elas não precisam estar associadas a todos os integrantes do grupo. Contudo, uma linha de pesquisa só se justifica quando apresentar uma considerável (em termos numéricos) produção científica e tecnológica, a partir dos projetos e das pessoas envolvidas (BORGES-ANDRADE, 2003). Sendo assim, é importante que a linha de pesquisa agregue mais de um pesquisador, bem como mais de um projeto de pesquisa.

A figura apresentada sobre as linhas de pesquisa dos grupos indica também a pluralidade de temas e as inúmeras possibilidades de produção relacionadas à Educação Física em seus diversos contextos, além dos diferentes enfoques e objetivos de cada temática estudada. Contudo, parece necessário destacar que nem todas as palavras-chave identificadas e apresentadas possuem relação com o descritor Educação Física escolar, objeto de estudo desta tese. Interpreto então, que em alguns momentos a Educação Física escolar pode não ser o objetivo ou foco principal de algumas das linhas. Dessa forma, ampliei as buscas procurei identificar em quais linhas de pesquisa o descritor Educação Física escolar estava presente. O resultado da busca foi significativo, pois, das 146 linhas de pesquisa cadastradas, 29 possuem o descritor Educação Física escolar em seus títulos e/ou em suas palavras-chave.

³⁶ A figura representa 285 (54%) das palavras identificadas por razões de nitidez para leitura. A lista com todas as palavras-chave e a frequência com que foram identificadas pode ser encontrada no Apêndice D.

Gráfico 02: Número de projetos de pesquisa cadastrados pelos líderes em seus Currículos Lattes entre os anos de 2015 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O primeiro ponto a destacar no gráfico 02 é que, dos 36 líderes, 33 possuem projetos cadastrados, sendo os líderes dos grupos 10, 30 e 36 aqueles que não possuem projetos de pesquisa cadastrados em seus currículos. No gráfico, também é possível identificar que o número de projetos financiados é pouco expressivo, uma vez que, dos 141 projetos identificados, apenas 17% (24) foram contemplados financeiramente em alguma modalidade de fomento. Ao jogar luz sobre a Educação Física escolar, identifiquei que apenas 17 dos 141 projetos identificados possuem relação com o subcampo e que 2,8% (4) foram contemplados financeiramente. Os demais projetos financiados estão relacionados aos debates de esporte e lazer, de formação de professores, de saúde coletiva, de atividade física e de coordenação motora de jovens, crianças e idosos.

Ainda sobre os projetos de pesquisa cadastrados pelos líderes em seus currículos e que foram contemplados financeiramente, busquei identificar as agências e órgãos financiadores, bem como as modalidades de financiamento. Assim, identifiquei que 28% dos projetos foram financiados pelas fundações de amparo a pesquisa (FAPs); 25% foram contemplados pelos editais de financiamento interno das universidades comunitárias, estaduais ou privadas; 19% foram contemplados pelos

editais da CAPES; 16%, pelo então Ministério do Esporte³⁸; 8% foram contemplados pelo CNPq; e 4% dos projetos de pesquisa foram financiados pelo então Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome³⁹. Sobre as modalidades de financiamento, foi possível identificar que 50% foram ou são bolsas de pesquisa, 41%, de auxílio financeiro, e 9% foram cadastradas pelos líderes como outros. É importante destacar que o auxílio financeiro é a modalidade de fomento que custeia a execução dos projetos e que a prestação de contas fica sob a responsabilidade do pesquisador contemplado. Os projetos relacionados à Educação Física escolar foram financiados pela CAPES (2), CNPq (1) e FAP (1), e todos na modalidade de bolsa de pesquisa.

Esses projetos, em sua maioria, são submetidos às agências de fomento pelos líderes, pois a grande maioria dos editais exige a titulação de doutor para submissão das propostas. Ainda sobre os financiamentos das pesquisas, é possível pensar que, na medida em que esses agentes vão sendo contemplados, maiores são as chances de galgar espaços no campo e no subcampo, pois as modalidades de fomento possibilitam aos agentes maiores condições de acesso e desenvolvimento dos projetos. Contudo, o que se percebe no campo e no subcampo é que esses financiamentos também seguem a lógica dominante instaurada, ou seja, os que recorrentemente ocupam posições de dominação tendem cada vez mais a serem contemplados pelos editais de fomento à pesquisa; pois esses são os que ocupam o topo da torre.

Outro ponto de reflexão, ao discutir sobre os financiamentos das pesquisas, refere-se às conversões dos capitais, ou seja, "as formas de capital são conversíveis umas nas outras, por exemplo, o capital econômico pode ser convertido em capital simbólico e vice-versa" (BOURDIEU, 1983b, p. 114). Assim, neste caso, o capital científico é convertido em capital econômico. Nesse sentido, o sociólogo francês ainda destaca que a incorporação dos capitais "seja ele na forma de conhecimento acadêmico ou outros tipos de conhecimentos, decorre também do fator econômico, pois pode proporcionar a compra de fatores básicos para a acumulação" e conclui afirmando que "o êxito acadêmico não depende do dom de um indivíduo, mas sim do produto investido para que o agente possa desenvolver tal habilidade" (BOURDIEU,

³⁸ Na data de 31 de outubro de 2018, o Esporte, que gozava de caráter de Ministério desde 1995, passa a dividir a pasta com o novo Ministério da Educação, Esportes e Cultura.

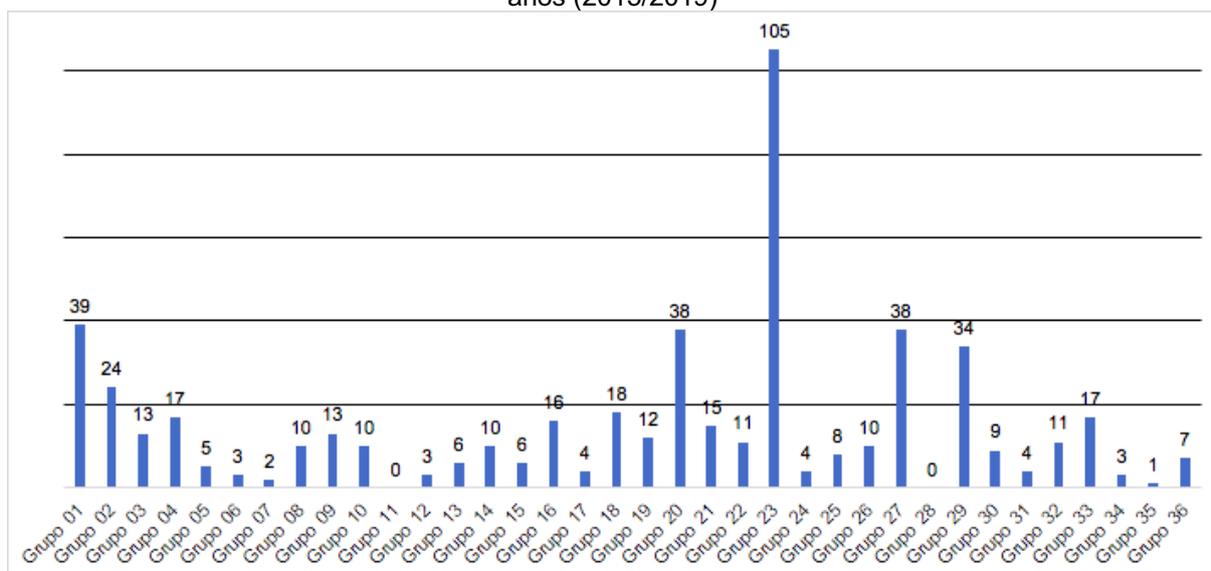
³⁹ Órgão extinto com a edição da Lei N° 13.844, de 18 de Junho de 2019. As funções do antigo Ministério foram atribuídas ao Ministério da Cidadania.

2007b, p.74), ou seja, é fundamental que o incentivo e fomento às pesquisas aconteça de forma ampla e que contemple a diversidade científica do campo e do subcampo.

Com a possibilidade da conversão de um capital em outro, é possível entender, de acordo com Bauer (2016), o motivo que leva o capital científico a ser tão cobiçado: a lógica produtivista está intimamente ligada à sua rentabilidade dela no campo e no subcampo, seja em forma de financiamento, seja em forma de pontuação. Deste modo, também busquei identificar, ao mapear o perfil dos grupos, as produções que esses coletivos vêm construindo no espaço social. E, de maneira geral, foi possível entender que os grupos têm se dedicado a produzir artigos, livros e capítulos de livros, além das teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso que são frutos das orientações de iniciação científica.

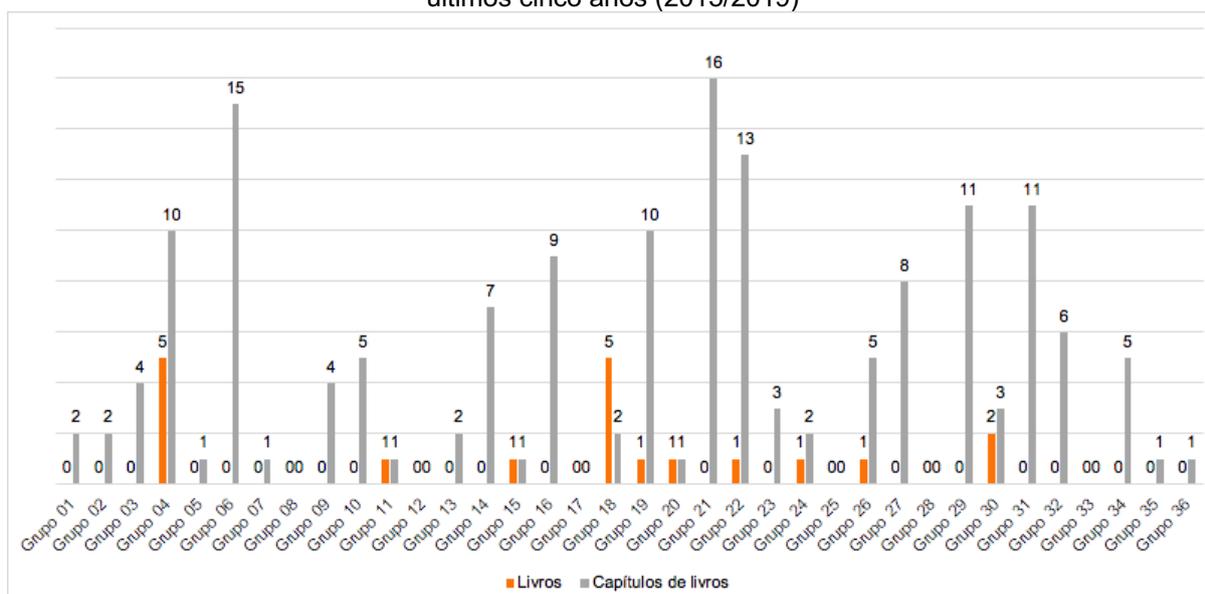
Assim, em um primeiro momento, busquei mapear a produção científica de todos os 36 líderes. Para isso, utilizei a ferramenta "indicadores de produção" que está disponível no *site* do DGP e pude constatar que nos últimos cinco anos, foram identificadas 707 produções, sendo 74,4% de artigos publicados em periódicos científicos; 22,9% de capítulos de livros; e 2,7% de livros. Nos gráficos que seguem, apresento a produção de cada um dos 36 líderes no que se refere a livros, capítulos de livros e artigos científicos.

Gráfico 03: Número de artigos científicos que cada um dos 36 líderes publicou nos últimos cinco anos (2015/2019)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 04: Número de livros e capítulos de livros que cada um dos 36 líderes publicou nos últimos cinco anos (2015/2019)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao interpretar os gráficos apresentados acima, observei uma certa linearidade na produção entre os líderes do grupo, exceto no caso do grupo 23, que se sobrepõem aos demais. Também identifiquei que 55,5% dos líderes tiveram suas produções focadas em artigos científicos e capítulos de livros; 25% dos líderes possuem produção em artigos, livros e capítulos de livros; 13,9% produziram nos últimos cinco anos, apenas artigos científicos; 2,8% produziram livros e capítulos de livros; e 2,8% não apresentaram nenhuma das produções analisadas nos últimos cinco anos.

Explorando os dados dos gráficos 03 e 04, a partir do número de professores líderes credenciados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, identifiquei que os líderes credenciados em e que possuem vinculação com a Grande Área Ciências da Saúde, dispõem de 59% da produção, equivalente a 417 produtos entre artigos, livros e capítulos de livros. Os líderes credenciados em programas vinculados à Grande Área Ciências Humanas possuem 17,8% da produção, equivalente a 126 produtos. Já os líderes que não são credenciados em nenhum programa de pós-graduação *stricto sensu*, detêm 23,2% da produção, totalizando 164 produtos.

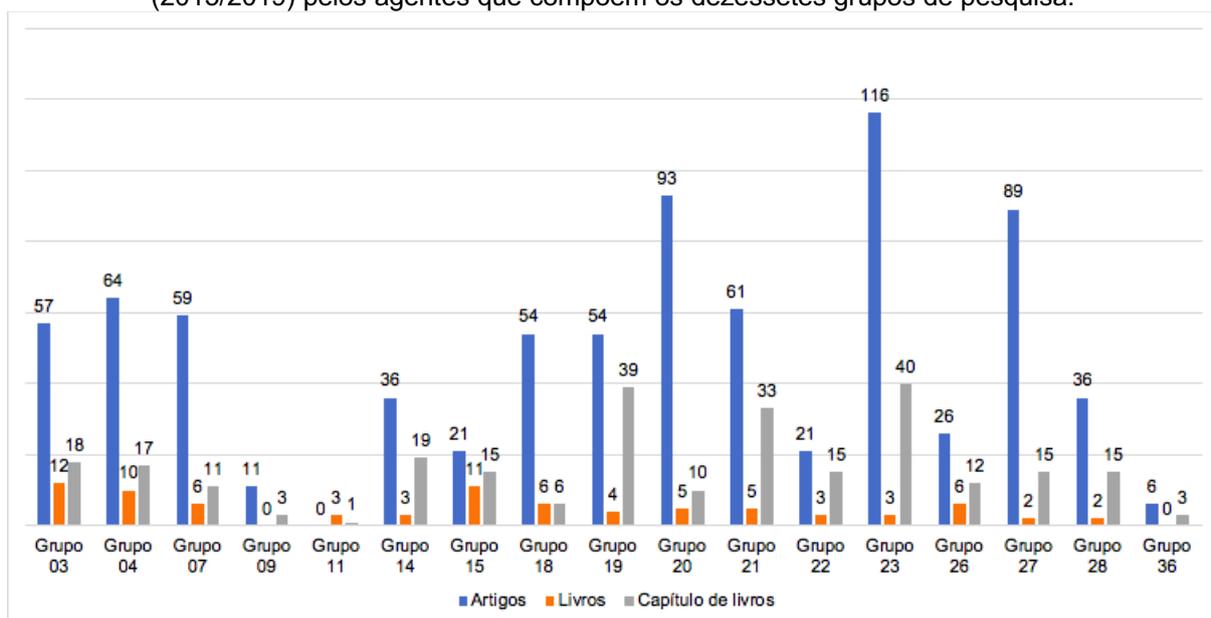
Os 17 líderes que não estão credenciados em nenhum PPG possuem maior produção que os cinco líderes credenciados em programas da Grande Área Ciências da Educação. Ainda assim, a análise da produção dos líderes nos faz refletir sobre a avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação, pois um dos, se não o mais importante, critério para a classificação dos conceitos dos programas é a produção intelectual dos professores credenciados (CAPES, 2005). Analisando o conceito dos

programas onde os líderes estão credenciados, identifiquei que os PPGs vinculados à Área de Conhecimento Educação possuem conceitos 4, 5 e 6, respectivamente. Enquanto que os programas vinculados às Áreas de Conhecimentos Educação Física, Ciências do Movimento Humano, Gerontologia, e Atenção Integral à Saúde possuem conceitos 2, 3, 4, e 6.

Interpretei e entendo que, quanto maior o conceito do programa, maior o número da pontuação para credenciamento e reconhecimentos dos professores e, conseqüentemente, maior será o número da produção acadêmico-científica dos líderes. Segundo a CAPES (2005), a avaliação individual e conjunta do corpo docente leva em consideração a produtividade em atividades de ensino e pesquisa, sobretudo publicações, como se seguem: artigos em periódicos, livros, capítulos de livro e trabalhos completos em anais (todos listados no Qualis/CAPES de cada área).

A partir desses dados, e para finalizar o mapeamento proposto nesta seção, direciono meu olhar para os 17 grupos dos quais os respectivos líderes me concederam as entrevistas e amplio a busca sobre as produções para todos(as) os(as) integrantes de cada grupo. Em um primeiro momento, identifiquei 348 integrantes distribuídos entre os 17 grupos. Na sequência, passei a compilar toda a produção desses agentes nos últimos cinco anos (2015/2019), ou, em alguns casos, a partir da data em o agente ingressou no grupo de pesquisa. Esses dados estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 05: Número de artigos, livros e capítulos de livros publicados nos últimos cinco anos (2015/2019) pelos agentes que compõem os dezessete grupos de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Diferentemente do gráfico 03, sobre a produção dos 36 líderes, os dados apresentados no gráfico 05 indicam uma produção mais homogênea no que se refere ao tipo, pois 82,4% dos grupos possuem produção em artigos, livros e capítulos de livros, enquanto que 11,7% produziram apenas artigos e capítulos de livros, e, 5,9%, apenas livros e capítulos de. Outro ponto de divergência é que todos produziram livros e capítulos de livros, enquanto que, no gráfico anterior, 11% não apresentaram esse tipo de produção. O ponto comum entre os gráficos 03 e 04 é que a produção de artigos é superior à de livros e capítulos de livros, e que a produção de capítulos de livros é superior a produção de livros. Ou seja, 69,50% da produção é referente a artigos, enquanto que 23,50% são capítulos de livros e 7% representam a produção em livros, totalizando 1157 trabalhos acadêmicos científicos nos últimos cinco anos.

Os grupos 09, 11 e 36, liderados por Gabriel, Bete e Helena são grupos que foram criados recentemente, nos anos de 2012, 2015 e 2017, respectivamente. Bete e Helena, não estão credenciadas em programas de pós-graduação e também são professoras com titulação de mestre; Gabriel, apesar de ser líder de um grupo recente, possui um número de produção um pouco maior que Bete e Helena. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de que, no ano de 2018, ele se credenciou na PG, caracterizando um vínculo com a produção acadêmica, além de ter feito toda a sua formação acadêmica em universidade federal, o que possibilitou construir o vínculo com a iniciação científica, com grupos de pesquisa e, conseqüentemente, um contato maior com a produção científica. Com isso, ele caracteriza-se por ser um líder que constituiu sua formação acadêmico-científica amparado numa perspectiva de ciência marcada também pelo produtivismo acadêmico. O debate sobre a formação dos líderes será aprofundado nos próximos capítulos de análise desta tese.

Retomo ao gráfico 05, para destacar o grupo 28 e a diferença entre a produção do líder (gráfico 04) e a de todos os seus integrantes. João, líder do grupo 28, não está credenciado em nenhum PPG, e também assumiu recentemente (no ano de 2017) a liderança deste grupo. Suas últimas produções foram há mais de cinco anos. Ao ampliar o olhar para a produção dos demais integrantes, é possível identificar um total de 53 trabalhos. Há também uma outra particularidade, que é a proximidade com o grupo 27, liderado pelo professor Carlos. As aproximações aconteceram no sentido de fortalecer os dois grupos, tanto no que diz respeito ao uso do espaço na própria universidade como no que concerne às produções acadêmico-científicas dos agentes envolvidos.

Encaminhando uma possível síntese, pode-se destacar, de uma forma geral, que os grupos de pesquisa e seus respectivos líderes, antes de tudo, estão envolvidos por uma sociedade articulada aos preceitos econômicos, o que, de uma forma ou de outra, direciona a todos a serviço do capital econômico. Os agentes sociais, estão condicionados e a mercê desse sistema, que acaba priorizando uma forma de produção no campo acadêmico-científico. Ainda que esta seção não tenha se dedicado a analisar profundamente os dados levantados, ela indica e abre caminhos para refletirmos sobre as relações imbricadas entre o conhecimento que os grupos vêm produzindo, a quantidade que produzem, as temáticas, as linhas de pesquisa e, inclusive, o envolvimento dos agentes com os programas de pós-graduação. Assim, encerro esta seção reforçando que o objetivo neste momento foi descrever, a partir dos números obtidos, um panorama geral dos grupos de pesquisa que se dedicam, de alguma maneira, a estudar e investigar a Educação Física escolar. Entendo que as informações apresentadas neste primeiro momento orientem os caminhos analíticos desta tese e me auxiliem a compreender o campo e o subcampo acadêmico-científico da área.

4.1.2 O *habitus* acadêmico-científico: acontecimentos biográficos dos(a) líderes

Dando continuidade à descrição dos grupos, seus respectivos líderes e demais participantes, procurei, nesta seção, apresentar a construção do *habitus* acadêmico-científico dos líderes a partir dos acontecimentos biográficos de suas trajetórias, ou seja, suas colocações e deslocamentos no espaço social investigado. O processo de descrever uma biografia ou uma trajetória, a partir do olhar sociológico de Bourdieu, significa entender além das intenções pessoais, o sentido das ações do agente em um campo (BOURDIEU, 1996a). Assim, apresento e descrevo as emoções e suspiros que embalaram as entrevistas ao rememorar os acontecimentos biográficos que fizeram e fazem parte dos seus percursos.

Bourdieu (1996b) aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo. Essa objetivação resulta em uma trajetória, que diferentemente das biografias comuns, descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário (BOURDIEU, 1996b). É possível intercambiar a palavra escritor e literário por

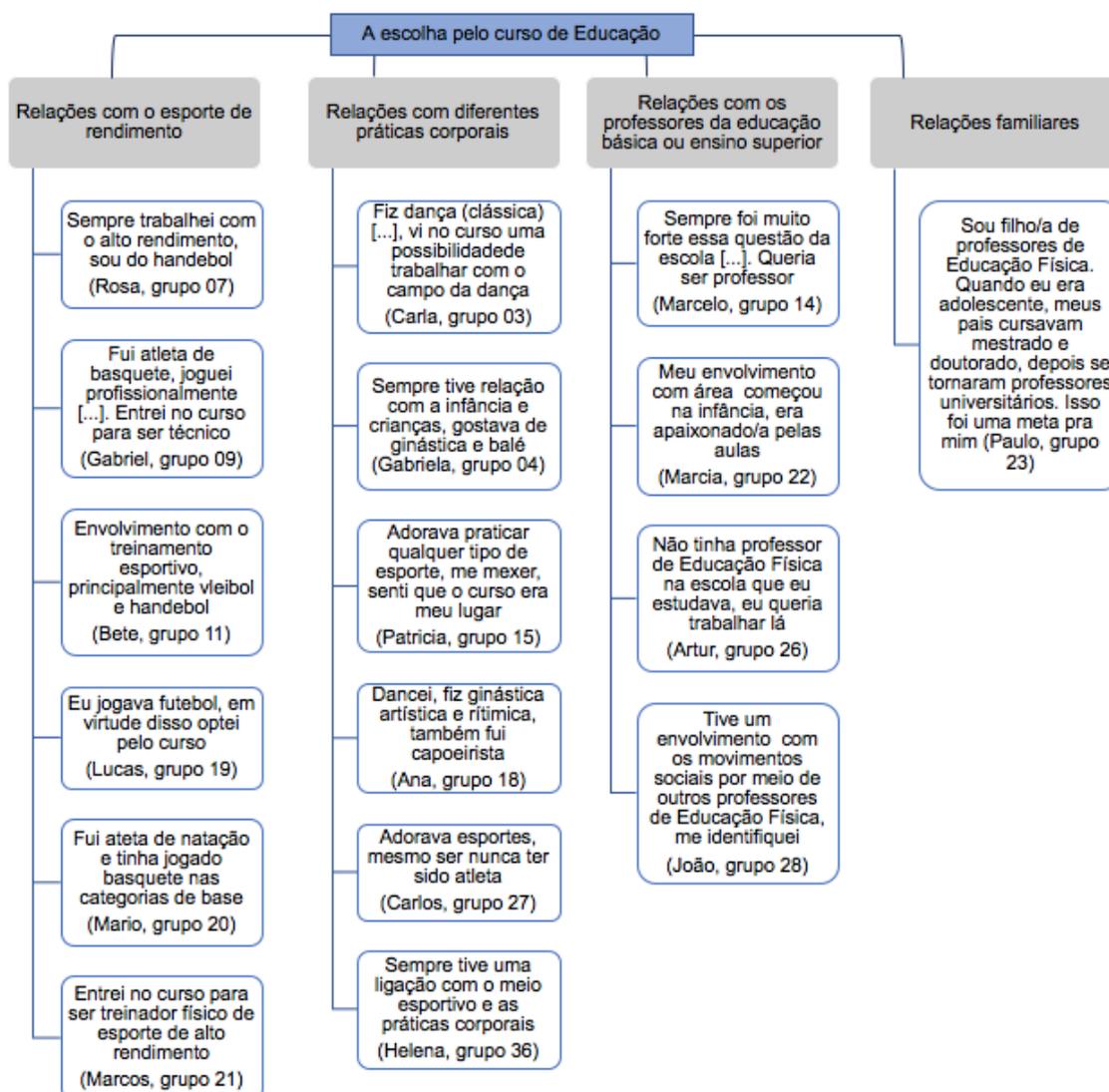
intelectual e científico, sem alterarmos o sentido da definição. A biografia independe do indivíduo, está ligada ao conceito de agente operando em um campo de forças, muitas vezes sem atinar para o sentido real de sua ação, em um conjunto mais vasto de caminhos possíveis à sua geração. Os acontecimentos biográficos se desenvolvem nos diferentes momentos de vida dos agentes no campo social, e partem dos diversos capitais aí investidos (BOURDIEU, 1996b).

Partindo da análise sociológica, proponho não só apresentar a trajetória dos agentes enquanto percurso, como também analisá-la como reflexo das relações de forças estabelecidas entre o agente, o campo e o subcampo. Assim, identifiquei, a partir do trabalho de campo, cinco acontecimentos biográficos que me ajudam a entender como o *habitus* acadêmico-científico dos líderes foi se construindo ao longo da sua trajetória: identificação com a área; iniciação científica; mestrado e doutorado; trajetória profissional; credenciamento ou não na pós-graduação; e construção do grupo de pesquisa. Optei por iniciar a reflexão pelo vestibular que os agentes prestaram, onde tudo, ou boa parte de tudo, começou.

Não chega ser novidade que os acadêmicos em formação inicial em Educação Física, estejam ligados ao campo esportivo ou sejam ex-atletas (SANTINI, MOLINA NETO, 2005). Krug e Krug (2008) também destacam que o principal motivo para a escolha do curso de Educação Física na UFSM é a relação com as diferentes práticas esportivas. Com os líderes dos grupos, participantes desta pesquisa não foi diferente. Dos 17 líderes, apenas seis deles apresentaram outros elementos que balizaram a escolha pela profissão que não a proximidade com o campo esportivo. Como registros biográficos do tempo anterior à formação inicial que emergiram ao se refletirem sobre a docência e início da trajetória acadêmica, os líderes indicaram quatro fatores prioritariamente: relações com o esporte de rendimento e alto rendimento; relações com diferentes práticas corporais; relações com professores da escola básica ou ensino superior; e relações familiares.

A escolha e a trajetória dos(as) líderes dos grupos remetem, para além de uma análise individual, a uma reflexão conjunta dos caminhos docentes aqui retratados, os quais revelaram uma gama de características que representam boa parte dos percursos formativos e profissionais dos professores de Educação Física (SANTINI, MOLINA NETO, 2005).

Figura 03: A escolha pelo curso de Educação Física



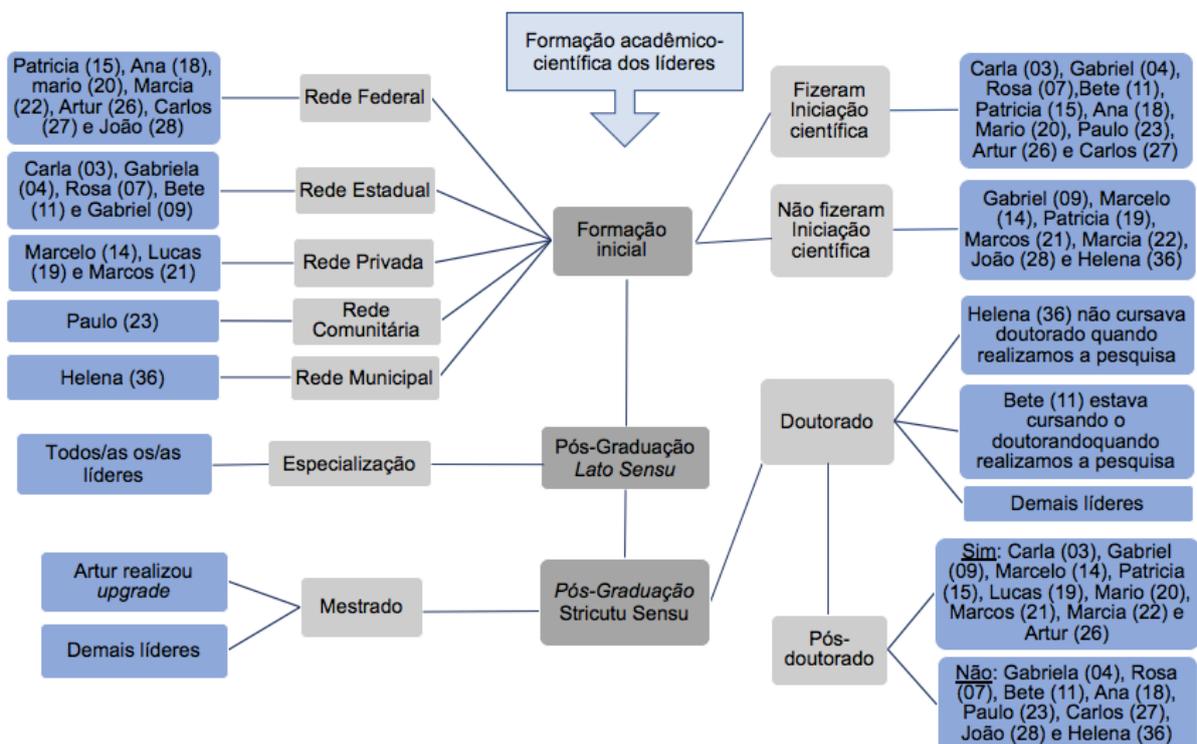
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A figura acima apresenta os dados empíricos que foram obtidos na entrevista com os e as líderes dos grupos de pesquisa. Ressalto que em nenhum momento os líderes foram questionados sobre sua escolha profissional ou sobre os motivos que os levaram a determinada escolha, contudo, ao serem indagados sobre os caminhos trilhados no campo da Educação Física todos – sem exceção – narraram seu ingresso na formação inicial, tornando esse um acontecimento biográfico a ser refletido. Entendo que essas narrativas vieram carregadas de sentido e significado e indicam o ponto inicial de identificação com a área. As falas dos líderes demarcam as colocações nos espaços, mas também indicam que deslocamentos no campo aconteceram, ou seja, "as coisas não acontecem como a gente pensa..." (Artur, grupo 26). Assim o *habitus* acadêmico científico dos líderes foi se modificando a partir das relações de forças estabelecidas no espaço social. Desta forma, apresento as

narrativas obtidas nas entrevistas com os(as) líderes e os caminhos trilhados por eles no campo acadêmico-científico.

Na figura 04, apresentada na sequência, é possível identificar a trajetória acadêmica dos agentes durante seus processos formativos, e suas colocações no campo acadêmico. Nela, podemos identificar a categoria administrativa da instituição onde o líder fez sua a formação inicial, o envolvimento com a iniciação científica e se fez ou não especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Figura 04: Trajetória acadêmico-científica dos(as) líderes entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Todos os e as líderes entrevistados(as) cursaram especialização, dezesseis possuem mestrado e um deles não tem o título de mestre pois fez *upgrade* direto para o doutorado. Sobre o doutorado, um líder estava cursando no momento da entrevista, um líder não cursou, e os demais quinze líderes possuem títulos de doutores(as). No que se refere ao pós-doutorado, nove dos líderes cursaram e oito, não. A formação inicial dos líderes aconteceu em universidades federais (41%), universidades estaduais (29%), em instituições de ensino privado (18%), em universidades públicas municipais (6%), e em universidades de categoria administrativa comunitária (6%). Apresento as categorias administrativas das instituições, pois um dos questionamentos realizados a eles(as) foi sobre o contato com a iniciação científica. Minha hipótese inicial era de que as universidades públicas teriam um número maior

de líderes que haviam se envolvido com a iniciação científica durante sua graduação em relação às universidades de categoria administrativa privada. Essa reflexão se materializa nas falas dos(as) líderes a seguir.

Foi na federal que tive oportunidade de fazer pesquisa. Na privada, isso não era possível e aí me identifiquei com aquilo que realmente gostaria de fazer (Patrícia, líder do grupo 15).

Em nenhum momento fomos instigados a fazer pesquisa, a buscar um conhecimento técnico científico. Fui descobrir isso na especialização (Marcos, líder do grupo 21).

Nunca fiz iniciação científica, me tornei pesquisadora com quase 50 anos, fazendo o mestrado e doutorado. Isso me faz sentir um déficit muito grande na minha formação (Marcia, líder do grupo 22).

Minha carreira, enquanto pesquisadora, começou no mestrado, ao participar de um grupo de pesquisa, porque eu não tive iniciação científica na faculdade (Helena, líder do grupo 36).

As falas acima representam parte dos processos formativos dos líderes, bem como a ausência de envolvimento com a pesquisa nesse período. Patrícia, líder do grupo 15, teve sua formação inicial, primeiramente, em universidade privada pois só posteriormente conseguiu acessar a universidade federal. A narrativa da líder retrata a diferença de possibilidades de pesquisa entre um local e outro. Ao analisar a trajetória de todos os líderes, identifiquei que 59% tiveram a possibilidade de se envolver com a iniciação científica durante o período da graduação, o que concretiza minha hipótese inicial. O dado empírico para sustentar essa assertiva é de que 90% desses líderes cursaram suas graduações em universidades públicas, sendo 50% em universidades de categoria administrativa federal e 40% em universidades estaduais, enquanto que 10% dos líderes são oriundos de universidade de categoria administrativa comunitária.

Contudo, também é importante chamar atenção para o número (41%) de líderes que não tiveram aproximação com o campo científico durante o curso de formação inicial. Apesar de ser um número bastante representativo, aponto para uma lacuna em nossa hipótese inicial, pois, deste total, 57% fez sua formação inicial em universidades de ensino público, sendo 29% em universidades federais, 14% em universidades estaduais e 14% em instituições de ensino de categoria administrativa municipal, enquanto que 43% fez sua formação inicial em universidades de categoria administrativa privada. Assim, mesmo que uma boa parte dos líderes tenham se envolvido com pesquisa em universidades públicas, também identifiquei um déficit no que diz respeito a essas mesmas IEs.

O questionamento sobre a iniciação científica durante a graduação ocorre por entender que, em algumas instituições, existem estudantes que são "iniciados cientificamente durante o período que antecedeu aos cursos de mestrado e doutorado" (CABRERO, COSTA, 2015, p.111). Ou seja, o envolvimento durante o curso de formação inicial pode não só incitar o desejo de como também propiciar as condições para a continuidade do processo de formação e, conseqüentemente, ajudar a construir o *habitus* acadêmico científico dos agentes

Como sempre tive muito próximo da pesquisa na minha graduação, conheci muitos professores, participava de muitos eventos, né?. A iniciação científica foi fundamental, ela me deu suporte para fazer posteriormente o mestrado e o doutorado (Carlos, líder do grupo 27).

No primeiro semestre já estava na extensão e em grupo de pesquisa, fui levando isso no decorrer da minha formação. Sempre me envolvi com a pesquisa (Patrícia, líder do grupo 15).

Fiz mestrado, doutorado e pós-doutorado. A motivação para essa formação se deu logo no PET (Programa de Educação Tutorial), respirávamos o estudo e a pesquisa, e meu campo de interesse inicial pela dança foi se ampliando (Carla, líder do grupo 03).

As narrativas de Carlos, Patrícia e Carla, além de sustentar a análise inicial sobre a importância da iniciação científica nos cursos de formação inicial, demarca mais um acontecimento biográfico que compõem a trajetória desses agentes. Para Canaan e Nogueira (2015, p. 66) vivenciar a iniciação científica ajuda a desenvolver "um maior domínio do conjunto de disposições necessárias à atividade científica", podemos pensar que os estudantes são iniciados no jogo acadêmico científico, passando a conhecer e se apropriar dos códigos e das linguagens acadêmicas (expressão oral e escrita), assim como seu uso apropriado (por exemplo, a escolha pertinente de leituras e de atividades a serem realizadas). As autoras ainda complementam que essas competências "são constituídas no dia a dia da pesquisa" e que essas características "criam um ambiente propício ao desenvolvimento de um *habitus* acadêmico-científico" (CANAAN; NOGUEIRA, 2015, p.66).

Para Bourdieu (1983b) o conceito de *habitus* consiste na maneira como os agentes se portam e agem nas estruturas sociais. Além disso, ele pode ser incorporado a partir das relações que são estabelecidas no campo social. Assim, para Canaan e Nogueira (2015, p. 67) "o *habitus* acadêmico seria um sistema de disposições gerado no interior do campo científico e, como tal, refletiria os valores e estilos de um grupo específico: a comunidade acadêmica". Além disso, para as

autoras, a iniciação científica pode desenvolver o *habitus* acadêmico, pois auxilia na socialização e principalmente na internalização das regras e estruturas de funcionamento do campo (CANAAN; NOGUEIRA, 2015), condicionando diretamente as ações do estudante no campo acadêmico científico.

Deste modo, é possível inferir que o estudante que tenha a possibilidade de vivenciar a iniciação científica possa também desenvolver predisposições que são resultantes do contato com o campo acadêmico-científico, o que pode vir a beneficiar toda sua trajetória acadêmica. Avançando no debate, entendo que participar da iniciação científica significa, analiticamente, deter e acumular um determinado poder simbólico (BOURDIEU, 1989), uma vez que ela pode ser um trunfo ou recurso favorecedor do prolongamento das trajetórias acadêmicas, que foi o caso dos líderes entrevistados. Os líderes foram se constituindo pesquisadores a partir das colocações no espaço social e os deslocamentos aconteceram quando eles partiram para trilhar seus caminhos profissionais, levando consigo as experiências vivenciadas no percurso acadêmico. Marcos, líder do grupo 21, não teve experiência ou contato com a iniciação científica em sua graduação, mas a experiência ao fazer mestrado e doutorado contribuiu para seu percurso profissional.

Desde que fui orientando de mestrado e doutorado ajudei a orientar outras pessoas, na iniciação científica, por exemplo... fui aprendendo, fui bolsista no segundo ano de mestrado, e aí passei a fazer orientação no estágio docente com meu orientador, aprendi a fazer orientação de TCC, isso foi muito importante para mim... Não era só aprender o método científico e me apropriar da ciência na minha pesquisa, mas se envolver, aprender e produzir o conhecimento orientando alguém (Marcos, líder do grupo 21).

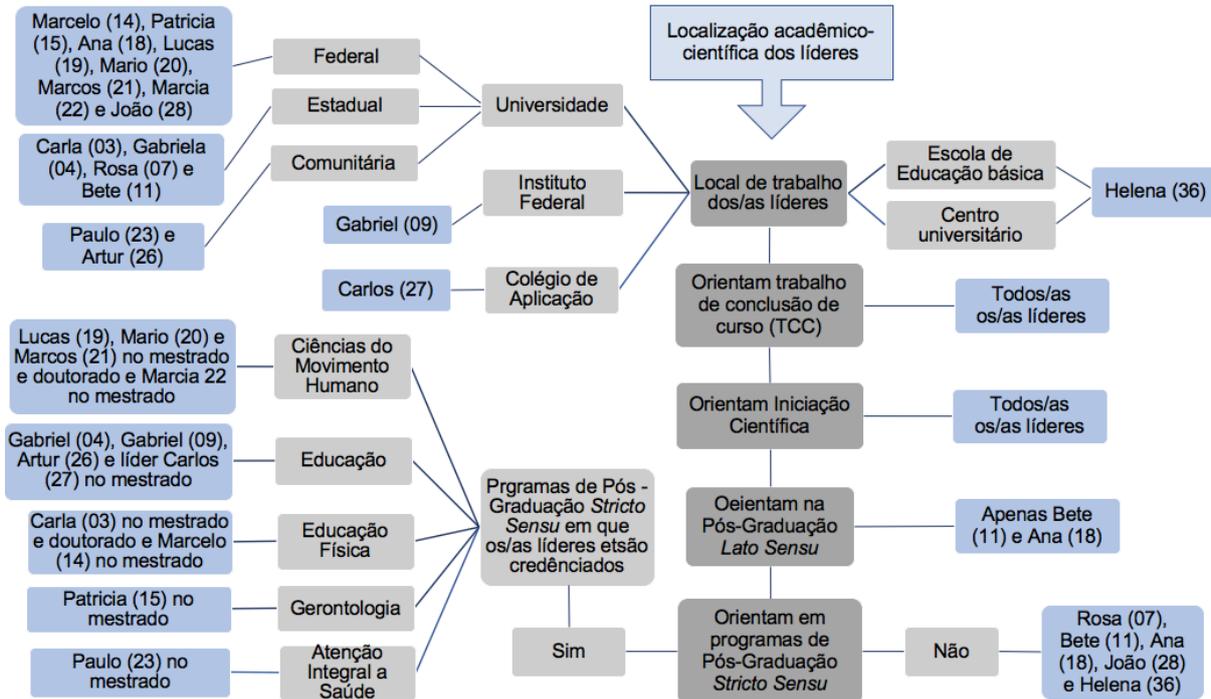
A narrativa de Marcos, remete às reflexões apresentadas por Saviani (2007), ao destacar que a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica e tem como objetivo a formação de pesquisadores. O envolvimento com a pós-graduação, para além do produto acadêmico apresentado no final do curso, acaba se tornando um acontecimento biográfico de potência na trajetória desse líder. Saviani (2002, p. 159) aponta que o ponto nodal do sistema de PG reside na orientação. "[...] é, com efeito, através do processo de orientação, que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio desta difícil prática, que é a pesquisa [...]." Então, os caminhos percorridos pelos líderes e o envolvimento com as pesquisas e orientadores, pode contribuir para a inserção, adaptação e permanência do estudante na pós-graduação.

As próprias condições de produção do *habitus*, [...] fazem com que as antecipações que ele engendra tendem a ignorar a restrição à qual está subordinada a validade de todo cálculo das probabilidades, [...] as antecipações do *habitus*, espécie de hipóteses práticas fundadas na experiência passada, atribuem um peso desmedido às primeiras experiências (BOURDIEU, 2009, p. 89).

Este debate remete ao processo de socialização, que ocorre a partir das múltiplas relações estabelecidas em um determinado espaço social (FRASSON, 2016). O *habitus*, segundo Bourdieu (2004a) pode ser entendido com um sistema de disposições, de tendências incorporadas pelos agentes, por meio da especificidade do processo de socialização percorrido por ele que, relacionado a uma inserção social, o levaria a agir, pensar e sentir de determinada forma. Deste modo, os líderes entrevistados, quer tenham feito iniciação científica ou não, aprenderam, por hora, a jogar o jogo, a construir relações, a compartilhar entendimentos, culturas e concepções, ocupando um lugar no campo. A posição ocupada por um agente e a maneira de ocupá-la dependem também de sua trajetória, quando a posição inicial (especialmente a referente à instituição de origem) – definida por fatores sociais, como a natureza do capital adquirido – tem valor. Para Bourdieu (1983a), embora o *habitus* seja um sistema engendrado no passado orientando a ação presente, ele pode ser um sistema aberto, sujeito a novas experiências e em constante reformulação.

Bourdieu e Wacquant (1992, p.108) afirmam que “o *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”. Deste modo, a trajetória profissional dos líderes pode estar relacionada a aquilo que eles faziam enquanto estudantes, temáticas de pesquisa ou métodos de pesquisa, por exemplo. Na figura 05 que segue abaixo, apresento alguns elementos da trajetória profissional dos líderes.

Figura 05: Trajetória profissional dos(as) líderes entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Partindo do fluxograma é possível identificar que 82% dos(as) líderes estão localizados em instituições de ensino público. Destes, 59% estão em instituições de categoria administrativa federal; 23%, em categoria administrativa estadual; 12%, em instituição comunitária de ensino; e 6% em instituição de categoria administrativa privada. A rede federal está dividida entre colégio de aplicação, instituto federal e universidade. Os líderes localizados nas instituições estaduais e comunitárias trabalham em universidades, já os localizados na rede privada, em centro universitário. Dos líderes entrevistados, 70,6% (12) estão credenciados e orientam em uma ou mais linhas de pesquisa em PPG *stricto sensu*, enquanto que 29,4% (05) não possuem credenciamento nesse tipo de programa. Todos os líderes orientam trabalhos de conclusão de cursos (TCC) e de iniciação científica (IC). Apenas Bete e Ana, líderes dos grupos 11 e 18, orientam em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Analisar a trajetória profissional dos líderes é importante para poder entender os motivos de criação dos grupos de pesquisas. Nas instituições públicas de ensino, o ingresso acontece mediante a prestação e aprovação em concursos públicos. Especialmente em universidades, desde o ano de 2013⁴⁰, o ingresso no magistério

⁴⁰ Medida provisória n 614, de 14 de março de 2013 altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera a Lei no 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências, disponível no site:

público federal e estadual só acontece se os candidatos aprovados possuírem o título de doutorado, diferentemente dos institutos federais, dos colégios de aplicação e das universidades comunitárias e privadas. Destaco isso pois grande parte dos agentes antes de se efetivarem em um concurso público, ocuparam outros empregos. Ressalto que por ter sido uma medida provisória do ano de 2013, alguns dos(as) líderes ao ingressarem no magistério superior ainda não haviam cursado o doutorado, e passaram a cursar enquanto professores já efetivos, que foi o caso de Rosa e Bete, líderes dos grupos 07 e 11.

Como apresentado anteriormente, a identificação dos agentes com o campo, em sua maioria, deu-se pela ligação com o fenômeno esportivo, inclusive no que diz respeito aos primeiros locais de trabalho desses agentes. Assim, interpreto que um dos deslocamentos no espaço social foi quando os(as) líderes deixaram seus empregos anteriores e se colocaram no campo de uma outra forma, optando pelo caminho do magistério superior, do ensino básico, ou, ainda pelos credenciamentos em cursos de PG. Isso caracteriza um novo acontecimento biográfico na trajetória profissional desses agentes, que se soma às múltiplas socializações e à construção do seus *habitus* acadêmico-científicos.

Ainda em relação às colocações dos líderes nos espaços sociais do campo acadêmico-científico, dediquei-me a analisar seus credenciamentos nos cursos de PPG. Como é possível visualizar na figura 05 apresentada anteriormente, os líderes estão tanto na pós-graduação *lato sensu* como na *stricto sensu*. Desta forma, apresento abaixo excertos acerca do que os(as) líderes narraram nas entrevistas sobre suas colocações e deslocamentos no campo acadêmico-científico no que diz respeito ao credenciamento na PG.

Quando tu termina o doutorado e já está numa instituição que oportuniza a formação de mestres e doutores a intenção é dar sequência, de orientar... Em 2006 me credenciei para orientar o mestrado e em 2010 no doutorado (Lucas, líder do grupo 19).

Acredito que houve um incentivo, motivação, um desejo do meu orientador, para que eu acendesse ao PPG, para produzirmos conhecimento e fortalecermos a área... comprei a ideia desde o início, mas nunca produzi pensando em entrar no PPG... Achei que seria interessante na minha carreira aprender mais sobre Educação Física escolar (Marcos, líder do grupo 21).

<http://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-no-614-de-14-de-maio-de-2013-30038979>, acesso dia 20 de agosto de 2019.

Sempre foi um objetivo meu enquanto pesquisador, desde que eu terminei o doutorado eu pensei... Então eu vislumbrava isso, e também de poder oportunizar para outras pessoas, assim como eu tive a oportunidade de fazer também (Gabriel, líder do grupo 9).

Enquanto eu era adolescente meus pais cursaram mestrado e doutorado e depois se tornaram professores universitários, então isso sempre foi uma meta minha, ser professor universitário e de programas de pós-graduação (Paulo, líder do grupo 23).

Estou na PG por dois motivos: Um é meu, é particular, um novo desafio pessoal, uma vez que estou numa universidade federal e poder contribuir com a formação de pesquisadores. O outro, relacionado ao primeiro, é de poder oportunizar que outros estudantes também possam vivenciar essa experiência (Marcia, líder do grupo 22).

Sou coordenadora do curso de especialização. Quando assumi a coordenação do curso, me afastei da pós stricto sensu, e me dediquei à reformulação e reestruturação deste curso. Senti necessidade de dar um apoio à especialização justamente para ela não fechar, sobravam vagas. Então foi um compromisso que eu tinha, pelos anos que eu trabalhei na educação básica como professora (Ana, líder do grupo 18).

Nas falas supracitadas é possível identificar os diferentes motivos que levaram, ou não, os líderes para a PG *stricto sensu*: família, orientador, desejo pessoal, e a própria oferta dos cursos, nas instituições onde estão trabalhando. Contudo, o que chama atenção nas narrativas é a intencionalidade com o credenciamento: oportunizar o acesso desse tipo formação para outras pessoas, possibilitar, através das orientações que outras pessoas também possam produzir e se construir intelectualmente no campo, bem como oportunizar que essas pessoas possam dar início ao seus *habitus* acadêmicos-científicos (BOURDIEU, 1983).

Essas relações construídas entre os agentes no e com o campo, indicam mais uma vez a existência de um processo de socialização, uma vez que o indivíduo não nasce destituído de socializações. Podemos pensar que existe uma variação de *habitus* que é provocada a partir de experiências pregressas regidas pelo campo social. Neste mesmo sentido, Wacquant (2007) destaca que o *habitus* permite ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação.

Sociação porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares. [...] Individuação porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização única no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Por ser simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes) (WACQUANT, 2007, p.67).

A relação do *habitus* com o campo compõe o próprio campo como substrato culturalmente internalizado (aprendido/apreendido) pelos agentes. Para Bourdieu (2004b, p. 162) “[...] o mais importante é, sem dúvida, que a questão desse espaço é

formulada nesse mesmo espaço”. Aproximando esse debate das falas dos líderes, entendo que não só os agentes constroem o campo social a partir das relações estabelecidas nele, como o contrário também acontece, de tal como que o campo forje os agentes, a partir das posições que eles ocupem neste espaço.

Nas narrativas acima, entendo que, independentemente do motivo que levou ou não os e as líderes para pós-graduação, eles puderam escolher estar nela ou não. Contudo, apresento narrativas de líderes que, ao contrário dos apresentados anteriormente, não puderam fazer essa escolha.

Não, não estou vinculado à pós-graduação. Ainda não! Eu ainda não tenho a produção acadêmica exigida né. No programa de pós-graduação em Educação Física em função da sua matriz, que é voltada muito para a área Biodinâmica, as exigências e pontuações para o credenciamento são muito altas (João, líder do grupo 28).

Estou orientando na área da gerontologia, mas meu vínculo, minha questão moral e ética é com a Educação Física, e eu quero dar esse retorno. Mas alguns critérios (pontuação) me impedem de fazer isso. [...] Eu só queria dar minha colaboração, um retorno para a sociedade daquilo que foi investido em mim (Patrícia, líder do grupo 15).

A narrativa de João e Patrícia remetem a duas situações que se diferem e se assemelham. Diferem no que diz respeito às colocações no espaço social, já que Patrícia está credenciada na pós-graduação enquanto que João, não. No entanto assemelham-se nos deslocamentos no campo, pois nenhum deles conseguiu ascender em programas de pós-graduação em Educação Física por conta da pontuação para o credenciamento que é exigida pelos programas ligados à Área 21. Essa pontuação essa é realizada a partir das produções acadêmicas e científicas, ou, em termos bourdieusianos, a partir da acumulação de capital científico. Essa busca pela acumulação pode gerar, muitas vezes, as lutas e disputas no campo. Para Bonnewitz (2003, p. 60), “a razão dessas lutas é a acumulação de capital que garante a dominação do campo”.

Segundo Ortiz (1983), as estratégias dos agentes se orientam em relação às posições que eles ocupam no interior do campo e suas práticas vão no sentido de maximizar os lucros, havendo uma propensão a investir em um determinado capital, acumulando-o. Thiry-Cherques (2006, p. 32) corrobora afirmando que, assim como nos conflitos "políticos e econômicos, os agentes precisam de um determinado volume de capital para se inserirem no campo e naturalmente utilizam-se de estratégias que possibilitem a permanência ou a conquista de uma posição no campo social".

Ortiz (1983, p. 94) ainda ressalta que “essas estratégias de maximização de lucro específico não são conscientes nos agentes, elas são o resultado da relação inconsciente entre um *habitus* e um campo”. Na narrativa de Patrícia, líder do grupo 15, identifiquei um reflexo possível das relações de forças estabelecidas entre o agente, o campo e o subcampo, ou seja, a migração para outra área de conhecimento por conta das dificuldades vivenciadas na área de preferência. Hallal e Melo (2017), sinalizam que essa migração está cada vez mais comum, e destacam que não se trata somente de diálogo, mas sim do próprio pesquisador procurar outras áreas para construir e produzir seus conhecimentos. Essa, é também a estratégia utilizada por Carlos, líder do grupo 27, para jogar o jogo acadêmico-científico estabelecido no campo.

Não tenho vontade nenhuma de estar na área 21, dessa forma como a área 21 está... esse processo avaliativo é desumano, ele pouco contribui com aquilo que a gente faz... [...] Quando cheguei aqui, em 2016, fui direto na Educação. Não me deram muita escolha, não tive outro caminho. Ou viveria como um pesquisador na Educação ou seria um zumbi na Educação Física (Carlos, líder do grupo 27).

É importante destacar que as lutas travadas no campo se dão muito menos entre os agentes, e muito mais pela forma como o campo está estruturado. Trata-se de luta contra a estrutura do campo acadêmico-científico, contra quem cria as regras e as formas de agir e estar neste espaço. Nesse sentido, o campo acadêmico-científico também é estruturado e estruturante, e “essa estrutura é, a grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento” (BOURDIEU, 2004b, p. 24). Assim, para Bourdieu (2013b, p. 27), é nas relações sociais de dominação que se dão sob a égide de relações de autoridade científica, que a violência simbólica acontece, expressando-se “nos determinantes sociais da seleção dos comitês de seleção e dos critérios das comissões de avaliação, nas condições sociais de recrutamento e no comportamento dos gestores científicos”, ou seja, no credenciamento de professores e professoras, na seleção de bolsas de estudo e no financiamento de pesquisas. O autor alerta que há espaços “de cooptação, que protegem alguns dos rigores da avaliação científica e proíbem a outros a plena expressão de suas possibilidades criadoras”, freando e inibindo “a inventividade e a criatividade, sobretudo dos mais jovens” (BOURDIEU, 2013b, p. 27).

A partir dessas relações de forças, os agentes acabam criando seus *modus operandi*, aprendendo a se relacionar e se comunicar, compartilhando uma cultura que se fundamenta em determinados modos de agir e de pensar que identificam os

grupos como iguais, aprendendo as regras do jogo. Aprender as regras significa trilhar novos caminhos, construir novas estratégias, fazer rupturas e desfazer laços sociais. Para Bourdieu (1989, p. 21-22) o *modus operandi* é “um modo de produção científico [...] cuja única maneira de o adquirir é o de ver operar praticamente ou observar o modo como este *habitus* científico [...] ‘reage’ perante opções práticas”. [grifos do autor]. O autor completa que é uma “espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio” (1989, p. 23).

Desta forma, a possibilidade de estar ou não, credenciado na PG conduz os líderes a muitos caminhos e um deles é a participação ou a construção de um grupo de pesquisa, o que caracteriza uma forma de jogar o jogo do campo, o *modus operandi* científico dos líderes. Neste momento, direciono meu olhar para as narrativas que me ajudaram a compreender as trajetórias dos agentes, bem como os motivos de criação dos respectivos grupos de pesquisa.

O grupo surge com as milhares de dúvidas sobre a escola e o processo formativo. Apresentei as ideias para alguns alunos e colegas e eles compram a ideia comigo. O grupo surge com alunos de doutorado, mestrado, iniciação científica (Gabriela, líder do grupo 04).

Entre com o projeto da Educação Física na área das linguagens que criei junto com uma colega que tinha sido a professora substituta. Nós nos identificamos, e começamos a trabalhar juntas, aí surge o grupo. [...] Ele surge pela questão de ter pessoas juntas, discutindo e construindo conhecimento, oportunizando bolsas de iniciação científica. Pela necessidade de contato, de comunicação, de pessoas que pensam ou não parecido sobre o tema que estudamos [...] Essa colega acabou se concursando aqui, trabalhamos juntas até hoje (Marcia, líder do grupo 22).

O grupo surgiu da necessidade de conversa dentro do próprio departamento. Um colega um dia conversou comigo: Vamos criar uma linha de pesquisa! Ele trabalha com a praxiologia motriz e com formação de professores e como tenho vínculo com a escola ele me procurou, então surgiu a ideia de criar um grupo especificamente para discutir a iniciação à docência e a formação continuada... Mas hoje eu que estou à frente do grupo, da liderança (Marcelo, líder do grupo 14).

Nas narrativas acima, interpretei que os grupos foram concebidos e construídos de maneiras distintas. Na fala de Marcia, líder 22, é possível observar que a concepção do grupo foi idealizada e estruturada a partir de um ideal coletivo, e que continua sendo gestado coletivamente. O grupo 04, liderado por Gabriela, carrega em sua trajetória formas de concepção e gestão distintas do grupo 22, interpretei que ele foi concebido e gestado por um ideal individual, partiu de ideias individuais, mas foi estruturado pela coletividade, pelos pares. A concepção do grupo 14, liderado por Marcelo, foi coletiva, porém, os deslocamentos de agentes ocasionados por

interesses individuais acabou dando outros contornos e, conseqüentemente, o grupo passa para uma outra forma de ser gestado, com uma liderança individual. Na seqüência apresento a disposição coletiva que levou Bete e Artur a criarem os grupos 11 e 26.

Surge de uma necessidade de fortalecer o projeto político pedagógico do curso, que já apontava como foco as proposições teórico-metodológicos de uma Educação Física mais crítica. Então o grupo vem na perspectiva de estudar a produção do conhecimento, tendo em vista a intervenção lá na escola (Artur, líder do grupo 26).

O grupo de estudo surgiu pelo fato de nós termos aqui na universidade, uns seis ou sete grupos ligados ao bacharelado, na área da saúde. Não tinha nenhum na área da licenciatura, então senti que precisávamos ter esse grupo de pesquisa (Bete, líder do grupo 11).

Ao interpretar as narrativas, entendo os grupos foram concebidos, estruturados e gestados por uma disposição coletiva e muito singular: um posicionamento político comum, uma forma de entender a formação. Analisando as especificidades desses grupos a partir de Bourdieu (2004b), é possível refletir sobre a importância dos líderes dentro do campo, cujo espaço só é possível através da ação mesma de sua liderança. Nas palavras do autor, "os agentes criam o espaço, e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram" (BOURDIEU, 2004b, p. 23). Assim, nos casos de Bete e Artur, o interesse coletivo sustentado pelo posicionamento político dos agentes, originou uma forma de jogar o jogo, foi um reconhecimento da necessidade lógica do jogo no campo. Estou falando de mobilização por uma disputa acadêmico-científica, de apropriação e de tomada de posição, que são reflexos da "relação entre a posição no campo e as disposições (o *habitus*) do seu ocupante" (BOURDIEU, 2001, p. 84-85). Para o autor, a estrutura social "atribui a cada investigador, em função da posição que nela ocupa, as suas estratégias e tomadas de posição científicas", e destaca que "ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo" (BOURDIEU, 1996b, p. 144), ou seja, é agir e se movimentar no campo.

Na seqüência dessa análise, identifiquei uma outra perspectiva de concepção e gestão dos grupos, diferentemente de todas as narrativas apresentadas anteriormente. Trata-se de uma construção que surge por interesses particulares e que é reflexo de uma formação específica, como é possível interpretar na narrativa de Mário, líder do grupo 20.

O doutorado foi outra mudança radical na minha compreensão de ver o fenômeno desportivo. Quando retornei dele, formei o grupo de pesquisa, e claro que muito influenciado por esse determinado projeto, o perfil de aptidão física das crianças e alunos das escolas de lá... Implantei o projeto aqui, nas escolas daqui, do projeto surgiu grupo, ele é o grupo na verdade (Mário, líder do grupo 20).

Ao realizar o doutorado, Mário se identificou com a temática estudada e ao mesmo tempo despertou para uma outra forma de entender a área. Esse movimento despertou o desejo por um grupo que pudesse dar continuidade ou avançar sobre aquilo que foi iniciado com os estudos do líder no processo de doutoramento. Aqui, mais uma vez, a experiência construída durante a trajetória acadêmica do líder vem à tona. O *habitus* acadêmico-científico de Mário foi se reestruturando permanentemente, a partir das experiências e das relações constituídas.

De uma forma geral, analisando as falas dos líderes, sobre os motivos de criação dos grupos de pesquisa entendo que eles foram concebidos, estruturados e gestados a partir de distintas disposições coletivas e individuais dos agentes. Contudo, destaco que um grupo sempre será construído e constituído pela coletividade, pelas relações coletivas que são estabelecidas pelos próprios agentes no campo, antes mesmo de dar origem ao grupo. Segundo Schenato (2011, p. 34) mesmo o gênio mais criativo "com toda sua individualidade não escapa de um conjunto de relações que são costuradas de acordo com a posição que o mesmo ocupa. Toda individualidade e aparente singularidade está submersa numa coletividade" que pertence a um determinado tempo e espaço.

Em contrapartida, também alerto que essa mesma coletividade que constrói o grupo em um determinado tempo e espaço pode sofrer modificações ao longo de sua trajetória. Os *habitus* dos líderes são duráveis mas não estáticos ou eternos: "as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas, como demonstrado, por exemplo, a propósito de situações de migração" (WACQUANT, 2007 p. 67), apresentada anteriormente. Desse modo, Bourdieu (2001) apresenta a noção ativa dos agentes como frutos de suas experiências em uma trajetória individual e também como produto coletivo dos campos sociais nos quais estão inseridos. Para o autor, "a capacidade de construir a realidade social, [...] não é a de um sujeito transcendental, mas a de um corpo socializado, investido na prática dos princípios organizadores

socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada” (BOURDIEU, 2001, p. 167).

Assim, proponho olhar para os grupos de pesquisa também como uma herança do capital científico, uma vez que identifiquei, no trabalho de campo, que nem todos os agentes entrevistados construíram os grupos que hoje lideram. Então, além do grupo de pesquisa ser idealizado, concebido e gestado de muitas formas, ele também pode ser entendido como um bem simbólico do capital científico, que pode algumas vezes ser herdado de/por outros agentes. Bourdieu e Wacquant (1992) apresentam a herança cultural como um dos seus conceitos e destacam que essa herança diz respeito à transmissão de uma geração para outra. Trata-se da transmissão de habilidades, de competências, de maneiras de se portar e de agir na sociedade, e que geralmente são transmitidas pelas famílias. Para os autores, as posições sociais, escolares e profissionais dos “herdeiros” são influenciadas pelas relações e posições do grupo familiar. Sendo assim, é possível que o acesso à universidade bem como o desempenho durante sua realização, possa ser influenciado por variáveis advindas do grupo familiar (BOURDIEU, WACQUANT, 1992; BOURDIEU, PASSERON, 2015).

O grupo foi criado em 2011 para atender às demandas de pesquisa e extensão dos cursos de bacharelado e licenciatura. [...] Mas, eu ainda não era do grupo! [...] Assumi a coordenação porque a antiga coordenadora estava com muita carga horária, e como era importante um professor doutor ser o coordenador, acabei assumindo o posto. [...] Todos os profes do grupo foram meus professores durante a graduação, começo a me identificar com eles e passo a integrar o grupo (Paulo, líder do grupo 23).

Esse grupo é antigo, eu conheci ele quase na sua origem, início dos anos 90 em função da primeira especialização que ele organizou... participei de um projeto de extensão organizado por um dos professores, mas, mesmo assim, não tinha uma vinculação e não era integrante dele [...] Começo a frequentar o grupo no doutorado, minha orientadora fazia parte do grupo... mas passo a ter uma relação mais orgânica quando ingressei como professor aqui da universidade. Mas, ao chegar, em 2013, descobri que o grupo havia sido desorganizado [...] havia um abandono. Entrei com a missão de reorganizar o grupo [...] e ele muda a partir do ano passado (2017), com a chegada do professor Carlos aqui na universidade, [...] ele já tinha um grupo de pesquisa consolidado [...] e nós fizemos uma junção, uma integração dos dois grupos (João, líder do grupo 28).

O grupo de pesquisa no campo científico pode ser entendido como um *modus operandi*, uma estratégia desenvolvida pelos líderes para se manter no espaço social, rodeado de pessoas que compartilham dos mesmos ideais e que disputam as mesmas lutas e o mesmo capital. Sendo um bem simbólico do capital científico, os grupos carregam consigo uma acumulação científica, que varia desde a forma de

fazer pesquisa, até a produção intelectual dos pesquisadores. Entendi que foi desse modo que Paulo e João, líderes dos grupos 23 e 28, herdaram os grupos de pesquisa dos líderes anteriores. Contudo, a forma de incorporação dessa herança científica se desenvolveu de forma distinta. Paulo assumiu o grupo a partir das suas vivências, que começaram já na formação inicial. Ao assumir a liderança do grupo, ele dá sequência às lógicas estabelecidas na estrutura desse espaço, inclusive na lógica de produção e reprodução científica constituída pelos integrantes do grupo: "o que mudou foi a liderança, mas a gente segue no mesmo caminho e com as mesmas intenções" (Paulo, líder do grupo 23).

Esse processo de incorporação da herança científica toma outros contornos no caso de João e do grupo 28. O líder chama atenção, em sua narrativa, para o abandono dos gestores e participantes do grupo. Aprofundando as análises, percebi que este é o grupo mais antigo no que se refere ao ano de criação. Assim, o abandono mencionado aconteceu devido à redistribuição dos professores para outras universidades, ou para outros grupos dentro da mesma instituição. Outro elemento relevante teria sido a aposentadoria de alguns dos integrantes com a consequente saída do campo acadêmico-científico.

O grupo 28, liderado por João também possui uma outra particularidade: a proximidade ao grupo 27, liderado pelo professor Carlos. Ambos trabalham na mesma universidade, mas em locais diferentes. Carlos é professor do colégio de aplicação, foi nomeado no ano de 2017 e está credenciado no programa de pós-graduação em Educação da universidade. João, por sua vez, é professor do curso de formação inicial em Educação Física, foi nomeado no ano de 2013 e ministra as disciplinas de estágios curriculares do respectivo curso. Ainda que não esteja explícito na narrativa de João, é possível destacar que as aproximações entre os grupos se deram antes de tudo pelos interesses de pesquisa e de estudo dos líderes e essa reflexão pode ser materializada em um dos trechos da entrevista realizada com Carlos.

O nosso grupo tem uma sede, que é a sala do grupo 28, fomos convidados pelo professor João, [...] líder do grupo 28, a fazer parte e ocupar essa sala, pois não tínhamos sede própria, mas estávamos nos reunindo nas salas do colégio de aplicação [...]. Por termos poucos grupos no CDS⁴¹ que debatem escola, e por termos aproximações epistemológicas e estudarmos as mesmas temáticas, eu aceitei e

⁴¹ Centro de desportos, onde o curso de Educação Física da universidade está localizado.

migramos para essa sala, dividindo o mesmo ambiente. Então o grupo funciona na sala do grupo 28 [...] (Carlos, líder do grupo 27).

Em uma análise bourdieusiana do campo acadêmico-científico, é possível destacar que esses interesses também se estendem àquilo que o autor nomeou de “maximização de lucros” com vistas a conquistas de poderes no campo. A proximidade entre os dois agentes fortaleceu os dois coletivos, tanto no que diz respeito ao espaço que ocupam – esses são dois dos poucos grupos que se dedicam a estudar e a investigar temáticas apontadas por Carlos na universidade –, como no “quesito” produção – os grupos passaram a construir e a publicar trabalhos acadêmicos-científicos juntos além de compartilhar espaços de bancas de trabalho de conclusão de curso e de defesas de teses e dissertações, conforme identificado nos Currículos Lattes dos agentes.

Foi possível entender, ao longo da entrevista realizada com João, que ele decidiu manter o grupo ativo por ser um dos mais antigos e possuir uma história significativa no campo da Educação Física, pois ele surgiu fortemente vinculado ao movimento renovador da Educação Física. O primeiro líder do grupo 28 foi um dos representantes dos debates progressistas, tendo influenciando fortemente o campo e subcampo. As informações do grupo 28 cadastradas no *site* do DGP correspondem ainda aos ex-integrantes. Sobre isso, João ressalta que esse coletivo cadastrado representa a história de criação do grupo, porém afirma que, como assumiu “o grupo quase que do zero, novos rumos foram tomados [...] e os integrantes do grupo 27 agora representam o novo coletivo e os novos rumos do grupo (João, líder do grupo 28).

Assim, é possível destacar, a partir de uma lógica bourdieusiana que, esse grupo não acompanhou o processo de reprodução do capital científico e simbólico: ele herdou o grupo, mas não os capitais nele acumulados. Interpreto que “os novos rumos” tomados pelo grupo são tanto de ordem organizacional como epistemológica. João buscou construir um novo *modus operandi*, apropriou-se de outras maneiras de agir e de conceber para operar cientificamente no campo com novos autores e bases epistêmicas. Associando as concepções de campo e *habitus* é possível inferir que, quando um grupo de agentes está imerso nas mesmas condições sociais, desenvolve-se individualmente um *habitus* com características muito próximas.

Para Bourdieu (1987) os agentes que se identificam no campo e que ocupam posições semelhantes estão sujeitos aos mesmos fatores condicionantes e, por

consequente, "têm toda a chance de desenvolver as mesmas disposições e interesses e de produzir as mesmas práticas e representações. Aqueles que ocupam posições semelhantes têm toda a chance de desenvolver o mesmo *habitus*" (p. 05). Sendo assim, entendo que todo ponto de vista é à vista de um ponto socialmente localizado.

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social (BOURDIEU, 1990, p. 158).

O *habitus* implica não só o senso de lugar, mas também o senso do lugar do outro. Os agentes se autoclassificam. O *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos. As representações sociais mudam conforme a posição ocupada e, por conseguinte, o *habitus* adquirido numa experiência duradoura de uma posição social também se modifica. Entendo que o *habitus* pode ser incorporado a partir das relações de força que são estabelecidas no campo social a partir dos acontecimentos biográficos.

Sobre os acontecimentos biográficos dos líderes, entendo que a identificação com a área de conhecimento, antes mesmo da formação inicial, produziu nos agentes uma forma de ver e operar no campo, principalmente, através do fenômeno esportivo. Como tempo, o *habitus* constituído se modificou, fazendo com que os líderes se deslocassem para outros lugares no campo ao longo de suas trajetórias. A iniciação científica contribuiu para o prolongamento dos percursos acadêmicos além de se tornar, dentro do campo acadêmico-científico, uma forma de deter e acumular poder simbólico. É por isso que o *habitus*, pode ser entendido como o princípio não escolhido das escolhas cotidianas (BOURDIEU, 1983a).

Os deslocamentos no campo e o envolvimento dos(as) líderes com os cursos de mestrado e doutorado, em alguma medida, contribuíram também para a apropriação e a acumulação de capital, além de possibilitarem uma outra forma de olhar para o campo, inclusive sobre as escolhas profissionais. Ainda sobre a trajetória profissional, o credenciamento ou não dos líderes nos PPGs caracteriza a luta contra a estruturação do campo acadêmico científico, que cria as regras e as formas de agir e estar neste espaço. Os grupos de pesquisa podem fazer parte dessa luta, uma vez que são utilizados como estratégias de sobrevivência, onde os líderes e demais participantes não só constroem seus *modus operandi* para jogar o jogo como também apropriam-se das regras a partir das quais seguem as disputas.

Por fim, entendo que as disputas que os agentes travam no interior do campo são muitas vezes contra as estruturas cristalizadas, e muito menos contra os outros agentes que ocupam esse mesmo espaço social. No próximo capítulo, proponho apresentar, a partir da posição ocupada pelos e pelas líderes no campo, os capitais científicos produzidos e acumulados, além de compreender a relação desses capitais com o subcampo da Educação Física escolar.

4.2 As práticas científicas dos grupos de pesquisa

O *habitus* produz práticas [...] que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas [...] não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, [...] definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção (BOURDIEU, 1983c, p. 65).

Pierre Bourdieu elaborou e escreveu sobre a teoria da prática, e esta, "refuta tanto a concepção racionalista da ação quanto a ideia de agentes movidos pelas estruturas de maneira inconsciente" (SAPIRO, 2017, p. 296). Ou seja, o sociólogo destaca a relação dialética entre o agente e a estrutura através das ações, dos manejos e arranjos sociais (BOURDIEU, 2004a). Contudo, é importante apontar que embora tenha arquitetado esta teoria, ele não desenvolveu uma definição específica para expressar o conceito de prática. Por outro lado, é possível aprender, a partir de suas obras, que a noção de prática é apreendida na complexa exposição que ele faz da noção de *habitus*.

Freitas (2012, p. 14) afirma que "as práticas englobam tanto a *hexis* corporal quanto o *ethos*, abrangendo todos os espaços e ocorrências antropológico-culturais e discursivos, gestuais, de estilo de vida, de pensamento e modo de falar". A autora ainda destaca que as práticas, engendradas pelo *habitus* (e engendrando-o), "representam estilos gerais de vida, de atitudes, de posturas, de condicionamentos", que são "válidas e reconhecidas, aceitas ou rejeitadas pelos indivíduos, grupos e classes" (FREITAS, 2012, p. 15). Assim, superando uma lacuna do objetivismo, que considera as práticas como um fato social dado, pode-se pensar que elas "são apreendidas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação" (BOURDIEU, 1983c, p. 47), ou, podem ser entendidas como um movimento de "sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto" (BOURDIEU, 1989, p. 62), isto é, um movimento de ação dos agentes.

O sociólogo francês destaca que, para fugir "ao realismo da estrutura"⁴² [...], é necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática" (BOURDIEU, 1983c, p. 60), ou, mais especificamente, "do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade" (BOURDIEU, 1983c, p. 60). Neste sentido, proponho nesta seção compreender a prática dos agentes no campo e, mais especificamente, a prática científica dos grupos de pesquisa. Por prática científica, compreendo um conjunto de ações que são arquitetadas e gestadas pelos agentes para se manter no campo social. Entendo essas ações como as formas de produzir e de construir conhecimentos – avanços, problemas, produções, concepções teóricas, desenhos metodológicos –, bem como os diálogos, as relações científicas, o interesse e o envolvimento dos agentes dentro do campo e do subcampo acadêmico-científico.

Assim, as práticas científicas dos grupos serão apresentadas em duas seções. A primeira, intitulada "***Illusio e capital: é na relação entre habitus e campo*** [...] **que se produz a adesão [...]’ ao jogo**", onde identifico os capitais acadêmico-científicos produzidos pelos agentes que compõem os grupos, as relações construídas entre os agentes e o subcampo acadêmico-científico, bem como os interesses construídos que os movem no espaço social. A segunda seção que tem como título "**A distribuição dos grupos no campo acadêmico científico: o que fazem e como fazem**". Nela apresento, além das distribuições dos agentes, o funcionamento do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar a partir das temáticas de estudo/pesquisa, orientações e bases epistemológicas e os diferentes caminhos metodológicos utilizados pelos agentes no campo.

4.2.1 *Illusio*: é na relação entre habitus e campo "[...] que se produz a adesão [...]" ao jogo

⁴² Segundo Bourdieu (1983c, p. 60), o realismo da estrutura "hipostasia os sistemas de relações objetivas, convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo".

Para Bourdieu (2004b), o campo científico, assim como outros campos, estrutura-se a partir do entendimento de um espaço constituído por relações. O autor destaca que essas são relações de força – monopólios, lutas, interesses e lucros – e o que está em jogo é um capital específico que só tem valor para os que estão dentro do campo, dentro do jogo. As relações de forças são atravessadas pelo *habitus* dos agentes, um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes.

Segundo Bourdieu (1996b, p. 199), é na relação entre *habitus* e campo “[...] que se produz a adesão [...] ao jogo, a *illusio*, reconhecimento do jogo e da utilidade dele, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares”. Desta forma, esse reconhecimento do jogo por parte dos agentes pode fazer com que eles criem suas estratégias de acumulação de capital, buscando a subversão ou a manutenção do espaço social. Contudo, ainda que os agentes se reconheçam ou se predisponham a jogar o jogo, “é o campo que designa a cada agente suas estratégias, ainda que se trate de derrubar a ordem científica estabelecida” (BOURDIEU, 1983, p. 138).

O autor destaca que não há nas pesquisas uma escolha puramente científica. As intencionalidades das pesquisas são, também, estratégias políticas. Assim, a *illusio*, “é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo” (BOURDIEU, 1996b, p. 141). Então, os interesses e disputas acontecem sempre em busca de um capital específico, um capital simbólico para cada campo: “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 2004b, p. 29). Partindo das leituras e do olhar sociológico em que me apoio para refletir sobre as informações obtidas no trabalho de campo, perguntei-me: Por que pesquisar? Que interesse é esse? Qual o sentido dessa curiosidade epistemológica? Que lutas existem? Que capital se disputa? Que relações são construídas? Esses questionamentos me orientaram no sentido de compreender o funcionamento do subcampo, a partir das relações, dos interesses, das disputas e dos capitais que o constituem.

Deste modo, o objetivo desta seção é apresentar o capital científico produzido nos grupos, as relações entre os agentes e o campo acadêmico-científico, bem como os interesses construídos. Optei por iniciar as reflexões a partir do capital científico, pois uma das críticas que eu e outros companheiros apontamos em outras oportunidades dizia respeito ao produtivismo que assolava as produções sobre

Educação Física na Educação Básica (FRASSON, MOLINA NETO, WITTIZORECKI, 2019; FRASSON *et al.* 2017a; 2017b; WITTIZORECKI, FRASSON, MOLINA NETO, 2016). Nessas oportunidades, também identificamos que as produções relacionadas à Educação Física escolar existiam, mas eram asfixiadas pela hegemonia da ciência dominante no campo. Assim, busquei jogar luz para a produção desses grupos que vêm resistindo à lógica produtivista instaurada e, para isso, procurei analisar que capital científico seria esse, e como ele está sendo pensado pelos agentes que compõem o campo e o subcampo.

Das nossas teses e dissertações produzimos os artigos que são publicados nos periódicos. Temos projetos de organizar livros, e escrevemos trabalhos para os eventos e congressos da área (Gabriela, líder do grupo 04).

Somos um grupo juvenzinho [...] Os trabalhos que surgem do grupo são dos TCCs, da iniciação científica, e apresentamos nos congressos (Bete, líder do grupo 11).

A produção mais recente é um livro, o grupo vem trabalhando a mais ou menos três anos com esse livro... possui capítulos de membros do grupo e capítulos de pesquisadores que colaboraram com a nossa pesquisa... Temos alguns artigos publicados em revistas, e apresentação em eventos (Carla, líder do grupo 03).

As narrativas acima dão conta de expressar a diversidade de produções construídas pelos demais agentes entrevistados. Ao analisar os Currículos Lattes dos agentes, identifiquei que os grupos, em sua maioria, produzem (a) artigos que são oriundos das pesquisas de mestrado e doutorado; (b) livros e capítulos de livros que são organizados no esforço da coletividade; e (c) trabalhos que são apresentados em eventos e congressos da área, resultado de pesquisa de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão. Outro elemento que analisei a partir da triangulação das informações obtidas nas entrevistas, nos currículos e nas informações do *site* do DGP, foi a tendência das produções. Os grupos em que os líderes e demais participantes estão vinculados com a PG tendem a produzir mais artigos e livros, enquanto os que não possuem essa vinculação, concentram suas produções em trabalhos para apresentar em congressos.

Interpreto que essa disposição, ou concentração de produção, possa ocorrer pela pressão imposta por quem conduz e regula o campo acadêmico científico, ou ainda, por conta dos líderes estarem ou não, credenciados em programas de pós-graduação. Entende-se que a lógica de produção e/ou pontuação estabelecida no

campo condiciona o jogo acadêmico-científico. Assim, mesmo com a autonomia, predisposição e interesse, o agente continua sendo dominado pela estrutura do campo, pois, como afirma Bourdieu (1989), o campo designa as estratégias de lutas, de disputas e de resistência do agente, por via do poder simbólico.

Bourdieu (1983a) destaca que o campo científico se estrutura também pela distribuição do capital específico, o científico. Para Ortiz (1983), no campo científico o capital se refere à autoridade científica, que, por sua vez, é construída pela acumulação de capital, de prestígio e de legitimidade. Para Bourdieu (1983a, p.127), "a luta pela autoridade científica, [...] assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capital". Desse modo, a acumulação de capital pode legitimar uma forma de fazer ciência e de produzir conhecimento, cuja legitimação mesma coloca os agentes dominantes no centro do campo, e minimiza a diversidade dos saberes, enaltecendo apenas uma forma de fazer ciência.

Bourdieu (2004b) destaca que, no campo científico, existem relações de força, disputas e busca por concentração de capital que procuram dominar o campo por meio "apropriação dos meios de produção e reprodução" (p.34). O autor também alerta que os agentes podem reconhecer a existência das disputas, tanto para manter ou para subverter a lógica vigente, sendo esse reconhecimento fruto da relação de força entre seu *habitus* e o próprio campo. Ao reconhecerem as relações de força estabelecidas, os agentes passam a criar outros sentidos para suas ações cotidianas.

No nosso modo de produzir conhecimento, gastamos muito tempo fazendo as dissertações e teses, trabalhamos de forma artesanal e transformar isso em artigo é difícil, demanda tempo... Não trabalhamos de forma industrial, é dentro do possível, com saúde... temos conexões e parcerias com outros colegas, o projeto da CAPES por exemplo, éramos em três grupos, formamos doutores com aquele projeto, que são hoje professores universitários, o projeto também resultou em um livro, que foi escrito a várias mãos, aquele livro para mim foi o material mais legal que já construímos, tem dois produtos ali: a formação de doutores que passaram a ser editores do livro e a produção coletiva (Lucas, líder do grupo 19).

Lucas apresenta elementos interessantes e que ajudam a compreender as estratégias organizadas pelos agentes para operar no campo. Ao afirmar que o grupo trabalha de forma artesanal e não industrial, o líder indica que reconhece a existência de uma lógica produtivista no campo e indica que seu grupo não se forja nessa racionalidade. Para Garcia e Targino (2008) a produção dos grupos de pesquisa,

carrega consigo intrínsecas cargas ideológicas, podendo ser representadas por valores referentes à ética e à responsabilidade social. Acrescento que essas cargas ideológicas também formam sujeitos e, sobretudo, concepções de pesquisas, de ciência e de mundo. Assim, entendo que o grupo reconhece a lógica estabelecida, mas joga o jogo buscando subvertê-la e, ao mesmo tempo, não se alienar a ela. Ao analisar as produções dos grupos, conforme o gráfico 04 apresentado no capítulo anterior, é possível identificar que esse é um grupo que se encontra entre os cinco que mais publicaram ao longo dos últimos cinco anos (2015/2019), ou seja, vem galgando espaços nos ranqueamentos e disputas entre os líderes analisados.

Outro ponto passível de análise, na narrativa de Lucas, diz respeito à compreensão que o líder tem do que é produto. Entendo que essa compreensão abarque não apenas o resultado final, mas também a construção e a apropriação do conhecimento. Seria possível afirmar que Lucas entende que o processo formativo está entrelaçado ao ato de construir/elaborar/escrever um artigo, livro, capítulo de livro ou trabalho para apresentação em congressos. Essa compreensão também é identificada na narrativa de Carla, líder do grupo 03, que destacou, durante a entrevista, que as apresentações em eventos são "outra parte importante do processo de pesquisa e formação" (Carla, líder do grupo 03). Essas e outras formas operar no campo acadêmico-científico podem ser identificadas na entrevista realizada com Helena, líder do grupo 36.

Não damos prioridade às revistas A1, B1... Não é que não achamos importante, mas é porque não estamos ligados a nenhum programa de pós-graduação. [...] Publicamos em revista de "Qualis ruim" (no sentido de avaliação e pontos)... isso não importa muito para nós... Produzimos conhecimento com as discussões do nosso cotidiano, para nossas realidades [...] Somos uma cidade relativamente pequena, o conhecimento que produzimos gera mais impacto no cotidiano dos nossos professores que um artigo em uma revista de Qualis alto (Helena, líder do grupo 36).

Entendo que as práticas científicas de um grupo de pesquisa remetem, também à capacidade de propor reflexões que interpretem a realidade sociocultural, e que possam ser demonstradas no campo por meio da produção científica, que, neste caso específico, "são produções caseiras sobre as nossas experiências, compartilhadas no nosso seminário interno" (Helena, líder do grupo 36). Para Bourdieu (2007b, p. 107), "a posição social e o poder específico atribuídos aos agentes em um campo particular dependem, antes de mais nada, do capital específico que eles podem mobilizar [...]".

Neste sentido, mesmo que Helena e os demais agentes que compõem o grupo 36 não atendam à lógica produtivista que a instituição científica determina, eles possuem e exercem um poder específico e representativo para uma parcela de agentes, que, neste caso, são os professores que circulam por este espaço social. Contudo, relembro que, mesmo buscando essa estratégia para jogar o jogo e se construir no campo, eles não são totalmente autônomos, pois sofrem as pressões exercidas pelas estruturas. Para Bourdieu (2004a, p. 126):

A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele (eles próprios produzidos enquanto tal pelas relações de força e de luta para transformar as relações de força constitutivas do campo) produzem investimento de tempo, de dinheiro, de trabalho, etc. (BOURDIEU, 2004a, p. 126).

Então, ainda que os agentes se empoderem dentro do campo, eles estarão sob o comando das estruturas das relações objetivas e, conseqüentemente, uma parcela de agentes sempre estará sujeita à estrutura. Para Bourdieu (2004a, p.23), as estruturas das relações objetivas do campo, empregam os princípios e determinam "os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc." no campo e no subcampo acadêmico-científico.

Desse modo, a estrutura das relações objetivas, além de organizar o campo acadêmico-científico a partir de uma determinada concepção, pode determinar a posição que o agente vai ocupar no campo (dominante/dominado), o que eles podem ou não podem fazer, a própria forma como eles precisam se organizar para jogar o jogo, além de orientar as tomadas de posição dos agentes. Misoczky (2003) destaca que cada campo prescreve e possui seus princípios regulativos. No campo acadêmico-científico da Educação Física, é possível pensar que a estrutura que normatiza e regula o campo seja a Área 21, Ciências da Saúde.

Lazzarotti Filho *et al.* (2018, p. 235), ao analisarem os documentos da Área 21 da CAPES, destacaram que o processo de avaliação dos PPGs "tem extrapolado a dimensão estrita da pós-graduação brasileira e tem afetado as atividades acadêmicas e científicas como um todo". Os autores alertam que esse processo, construído pela própria área, estende-se para além da formação em nível de pós-graduação, "e acaba se estruturando como principal espaço de disputa dos agentes da EF, pois é a partir desses documentos que se define o valor dos principais objetos em disputa no campo"

(p. 235). A afirmação feita pelos autores é corroborada pelas entrevistas apresentadas a seguir:

Chegamos num momento em que se rompe com a qualidade para trabalhar com a quantidade (Gabriela, líder do grupo 04).

Tenho uma amiga que diz o seguinte: tem os trabalhos que fazem sentido para nossa vida acadêmica e tem os trabalhos que são a ração do Lattes (Lucas, líder do grupo 19).

Toda a forma como a Grande Área e a Área se constitui e é avaliada, está na contramão daquilo que conseguimos, com muito custo, fazer (Marcia, líder do grupo 22).

Schmidt (2011, p. 322) afirma que, como ferramenta do produtivismo, a avaliação científica busca impor um “poder de dominação da esfera científica e intelectual” que tende a se tornar natural e legítimo, pois as organizações que compõem o campo aderem e se submetem a essa lógica, criando assim, um sistema ao qual devem responder. Contudo, analisando as narrativas supracitadas a partir da lógica bourdieusiana, entendo que alguns agentes conseguem compreender a força da estrutura sobre suas ações e, logo, reconhecem a dicotomia subjetivismo/objetivismo. Os momentos objetivos e subjetivos das relações sociais formam um par dialético, as estruturas objetivas existem e coagem as representações e ações dos agentes, mas estes, por sua vez, no seu cotidiano, podem transformar ou conservar tais estruturas.

Bourdieu (2004a) alerta para a importância da observação do que rege os acontecimentos cotidianos, buscando uma compreensão das determinações não casuísticas do campo, ou seja, alerta para a tomada de consciência dos agentes. Segundo o autor, o campo científico é lugar de luta política, e ele destaca que “não há “escolha” científica [...] que não seja uma estratégia política” (BOURDIEU, 1996b, p.146). Assim, as posições dos agentes neste espaço social, dizem muito sobre as temáticas investigadas e estudadas, bem como sobre as teorias e desenhos teórico-metodológicos de que eles se apropriam para desenvolverem suas pesquisas. Por isso, é possível pensar que as realidades científicas vividas nos grupos de pesquisas sofram mudanças e tomem diferentes contornos por conta da influência da estrutura das relações objetivas no campo científico.

Não estou no lugar que queria estar, mas foi o lugar que me acolheu e é onde eu consegui estar. Me sinto angustiada, ninguém me ouve na nossa área, me chamam

de improdutiva, as orientações, aulas e projetos não são suficientes. Querem pontos em cima de pontos, mas não possibilitam meu ingresso no programa (Patrícia líder do grupo 15).

A narrativa destaca a influência da estrutura no campo, nas ações e na posição dos agentes sociais. Patrícia precisou criar estratégias próprias para se manter no campo acadêmico-científico, essas estratégias que indicam serem as relações de forças, de interesses (coletivos e individuais), e de luta pelo poder (BOURDIEU, 2004b) que definem o campo. Bourdieu (2004b) afirma que as lutas e entraves nos campos são permanentes, constantes e não finalizadas. Ao aproximar essa reflexão da própria história da Educação Física, pode-se encontrar semelhanças indicativas de que a Área sempre esteve em disputa.

Para Bracht (2000), tratam-se de disputas em “torno da definição de qual seu objeto, qual a concepção de ciência a ser adotada, quais problemáticas de investigação são legítimas ou devem ser privilegiadas” (BRACHT, 2000, p.62). Então, interpreto, que se antes a disputa girava em torno do que a área era ou deixava de ser – se poderia ou não ser considerada ciência –, hoje, parece-me que a luta no campo se dá pela autoridade científica. Nesse caso, lida-se com a busca por reconhecimento daquilo que é construído e socializado, ou ainda, pela validação de determinadas vertentes de estudo, o que, ao fim e ao cabo, não deixa de ser uma disputa pelo poder de outorgar aquilo que é legítimo no campo.

A Área seguiu um rumo epistemológico e filosófico profundamente empirista e positivista, numa determinada perspectiva de fazer ciência. Não se tem as mesmas condições de pesquisa [...]. Para nós e para nossas produções, não temos problema, conseguimos acompanhar as exigências de forma tranquila, trabalhamos diretamente com o tema (Mário, líder do grupo 20).

Mário é um dos agentes entrevistados que se coloca no campo acadêmico-científico, como pesquisador de temas ligados à subárea biodinâmica. Sua narrativa evidencia, em minha interpretação, dois reconhecimentos por parte do líder: o primeiro acerca do sentimento de pertencimento e do posicionamento acadêmico e político, da temática estudada – ele diz que, apesar dos rumos da área, as pesquisas que faz e suas colocações no espaço não sofrem dificuldades, pelo contrário, são reconhecidas e prestigiadas por aqueles que estruturam o campo e o subcampo. Já o segundo reconhecimento, diz respeito à constatação das dificuldades enfrentadas por aqueles que, diferentemente dele, não pertencem a esse modo de fazer ciência. Assim, existe

o entendimento de que o campo e o subcampo se encontram desigualmente distribuídos.

Os trechos apresentados ilustram que a forma como a área está sendo regulada e normatizada pode gerar posições dominantes para alguns grupos e posições subalternas para outros. Assim, parece-me plausível pensar que a Área 21 acaba não oferecendo as mesmas condições de jogo e não contempla as diversas formas de fazer pesquisa. Em uma disputa onde alguns agentes dispõem de mais capital simbólico que outros e, além disso, possuem mais condições de acumular esse capital, a probabilidade de gerar um ciclo vicioso no campo será cada vez maior.

Bracht (2000, p.62) afirma que, na área, "como condição para sua afirmação, como condição para sua existência, deve haver um consenso mínimo em torno da ideia de que há algo em jogo, ou seja, de que existe um jogo que vale a pena ser jogado". Sendo assim, há algo entre os agentes que simboliza a disputa e que faz com que se mantenham investidos. Portanto, se a pergunta antes era sobre o que se disputava no campo acadêmico-científico, hoje, questiono-me: o que faz com que o agente continue disputando o campo, sendo que é um jogo tão desigual?

O funcionamento do campo científico, segundo Bourdieu (1983a), "*produz e supõe uma forma específica de interesse*" (p.123, grifos do autor), e, a esse interesse, chamará *illusio*. O "[...] *illusio* é o oposto da ataraxia, é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo" (1996c, p. 140). Essa forma específica de interesse, significa "[...] 'estar em', participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos" (BOURDIEU, 1996b, p. 139). Mas afinal, que *illusio* os agentes sociais produzem no campo?

Para dialogar com as questões supracitadas e com o marco teórico desta tese, apresento "os porquês" que levam os líderes e seus grupos a seguirem no jogo e na disputa do/no campo acadêmico-científico.

A pesquisa move o grupo, é sinônimo de curiosidade, de inquietação, de desconforto, de deslocamento... Fazer pesquisa é estimular nossas buscas, fazer com que a gente se sinta vivo! (Carla, líder do grupo 03).

Pesquisamos para entender historicamente o que campo de conhecimento vem sendo e o que ele pode ser... A pesquisa é uma possibilidade muito instigante de compreendermos historicamente o campo, bem como de perspectivá-lo (João, líder do grupo 28).

Alguns colegas pesquisam para aprender sobre a própria prática, para orientar alunos. Eu pesquiso também para isso, mas, além disso, pesquiso para me manter ou ingressar nos cursos de pós-graduação. Sem pesquisa e publicações, não conseguimos nos manter ou muito menos entrar no mundo da pós (Paulo, líder do grupo 23).

É uma realização fazer aquilo que gosto e oportunizar que outras pessoas façam... Acreditamos que fazer pesquisa também seja uma forma de entender o nosso cotidiano, nossa prática e compreender isso como elementos de transformação e contribuição para a sociedade... Estou trabalhando na escola, então se não for para melhorar nosso cotidiano, parece que não faz sentido fazer pesquisa (Gabriel, líder do grupo 09).

As narrativas apresentadas apontam para os diferentes interesses que os agentes sociais empregam ao fazerem suas pesquisas: aprender e compreender a história do campo; indagar-se enquanto professores pesquisadores; entender a realidade cultural que cerca as pesquisas dos grupos; contribuir socialmente; problematizar e transformar a realidade; ingressar e se manter em programas de pós-graduação, entre outros. Bourdieu (2004a, p. 126) destaca que “[...] não existe um interesse, mas interesses, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito”. O autor ainda aponta que “há tantos interesses quanto campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento”. Esses interesses variam de acordo com as necessidades e especificidades e indicam também a forma como os líderes entendem o processo formativo dos sujeitos que participam dos grupos.

Para Bourdieu (2004a, p. 127), “o interesse é simultaneamente condição de funcionamento de um campo [...], na medida em que isso é o que estimula as pessoas, o que as faz concorrer, rivalizar, lutar, é produto do funcionamento do campo”. Essa reflexão pode ser compreendida em um dos trechos da entrevista realizada com Mário, líder do grupo 20: “os nossos estudantes procuram o grupo por uma questão de concepção filosófica e pedagógica e, por isso, se enquadram na perspectiva do grupo”. A narrativa de Mário permite interpretar que a aproximação dos estudantes aos grupos de pesquisa, além de acontecer mediada pela compactuação com uma determinada concepção filosófica e/ou pedagógica, ocorre também pelo reconhecimento, nessa concepção, de um determinado modo de fazer ciência e, ainda, indica um entendimento de Educação Física e Educação Física escolar. Também identifiquei esses elementos nas entrevistas realizadas com Marcos e Carlos, líderes dos grupos 21 e 27.

Num mundo onde a proletarização do trabalho pouco valoriza a formação continuada, você ter um professor de escola que queira estudar um pouco mais sobre o seu cotidiano é algo que precisamos valorizar. Isso é um interesse social, que vai ao longo do tempo se transformar numa compreensão de mundo, de pesquisa. Pesquisamos para contribuir com a sociedade, com a área de conhecimento, com o chão da escola, com o cotidiano do professor. [...] Aquele que produz conhecimento precisa ter compromisso social (Carlos, líder do grupo 27).

Acredito que pesquisar pode nos ajudar a fazer transformação, é algo político, um traço de identidade. Pesquisar é poder se alimentar no percurso e conseguir reconhecer as disputas, as formas tão desiguais. Acredito que a função social da escola pública é a emancipação. [...] Quando um professor vem me procurar para fazer mestrado ou doutorado, acredito que é isso que ele está buscando, a transformação, não é catequese [...] é uma forma de ativismo mais orgânica, é o professor da escola que está buscando a academia, isso que faz com que a gente acredite na transformação da sociedade... Com isso, eu não me sinto mais no jogo da Área 21, mas tenho o objetivo de pesquisar, que são esses e por esses motivo que falei, mas eles não fazem parte do jogo da Área 21 (Marcos, líder do grupo 21).

Diferentemente de Mário, líder do grupo 20, que se posiciona no campo como pesquisador de temáticas privilegiadas pela Ciências da Saúde, Marcos e Carlos, líderes dos grupos 21 e 27 se reconhecem, no campo acadêmico-científico, como professores pesquisadores de temáticas que se distanciam do *modus operandi* hegemônico da Área 21. Ou seja, possuem compreensões sobre ciência e sobre fazer pesquisa no campo e subcampo que são antagônicas ao modelo dominante de ciência. Interpretei que as narrativas de Carlos e Marcos se assemelham no que diz respeito à intencionalidade, aos motivos e ao *illusio* que orientam os agentes dos grupos a pesquisarem. Ambos entendem a pesquisa e a produção do conhecimento como uma função social do pesquisador e também destacam o professor enquanto pesquisador da sua própria prática. Outro elemento interessante a destacar é a associação da função social da pesquisa com o ato político e identitário que visa à problematização e à transformação social da realidade, indicando uma concepção de mundo.

Para Bourdieu (1996b, p. 73), o "trabalho de construção de uma realidade social da qual participamos mais ou menos como intelectuais por pertinência ou por aspiração [...] é outra que não a identidade social do produtor intelectual". Então, tendo em vista que o campo acadêmico-científico é identificado pela grande maioria dos(as) entrevistados(as) como assíncrono e que a pluralidade epistemológica apresentada pelas pesquisas e pelos pesquisadores é maior que o entendimento de ciência da

Área que regulamenta o campo acadêmico-científico, entendo que as narrativas apresentadas localizam epistemologicamente os grupos no campo e no subcampo, pois elas apresentam que o sentido de fazer pesquisa é muito maior do que as exigências da Área 21 ou dos PPGs em que os pesquisadores estão credenciados. Essa assertiva pode ser evidenciada na entrevista realizada com Marcos, quando afirma "não me sinto mais no jogo da Área 21, mas tenho o objetivo de pesquisar" (Marcos, líder do grupo 21).

O investimento e interesse do agente em jogar o jogo acontece por diferentes motivos. No caso do campo acadêmico-científico da Educação Física, por exemplo, esses motivos são mediados pela intenção de subversão ou de manutenção do próprio campo. Em ambos os casos, há o reconhecimento de que é necessário estar no jogo. Bourdieu (2004b, p. 30) afirma que "a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse, leva a admitir, [...] que o jogo científico vale a pena", e ela acaba definindo "os objetos dignos de interesse, interessantes, importantes, capazes, portanto, de merecer o investimento". Assim, o campo "produz essa forma particular de *illusio* que é o interesse científico, [...] um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana [...] aparece como desinteressada" (BOURDIEU, 2004b, p. 31).

No caso do grupo 21 liderado por Marcos, ou do grupo 28, liderado por Carlos, o desinteresse pelo jogo científico da Área 21 e o descontentamento com essa forma de produzir conhecimento acabam direcionando seus interesses para objetos em que os agentes julgam dignos de sua importância. Esse redimensionamento pode ser entendido como o interesse "puro", que, segundo Bourdieu (2004b, p. 31), "é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que "compensa" [grifos do autor].

O campo é "espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes" (BOURDIEU, 1989, p. 135). O autor também apresenta a importância e a indissociabilidade entre "a análise da estrutura, a estática e a análise da mudança, a dinâmica" dos agentes. Para o autor "[...] conhecer a estrutura significa adquirir os meios de compreender o estado das posições e das tomadas de posição, mas também o futuro, a evolução provável das posições e tomadas de posição"

(BOURDIEU, 2001, p. 87). Nesse sentido, é através das forças da estrutura sobre os agentes e do interesse dos agentes em jogar o jogo e disputar o capital simbólico que o campo vai se desenhando e se (re)estruturando.

As práticas culturais – e podemos pensar nas práticas científicas também – segundo Bourdieu (1983c, p. 47), “são aprendidas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação”. Para o autor, elas são as motivações para agir e o próprio produto das ações e sua reprodução. Através das práticas culturais se capta o *habitus* e se delineiam os jogos de interesses e de capitais simbólicos, além de se definirem grupos e classes sociais. Assim, analisando o campo acadêmico-científico da Educação Física, entendo que as práticas científicas dos grupos de pesquisa geram *habitus* ao mesmo tempo em que são geradas por ele, formando um ciclo de ações e predisposições dos agentes no campo. Compreendo, também, que as práticas científicas indicam aquilo que o grupo faz, como faz e porquê faz, ou seja, os interesses, as intencionalidades e, conseqüentemente as relações de poder ali instauradas.

Esse conjunto de especificidades ajudam caracterizar os grupos fazendo com que eles se distingam dos demais, seja por escolha, convicção e/ou estratégia de ação. Bourdieu (2013b), ao analisar as classes sociais a partir das relações com as práticas culturais, destaca que a lógica das distinções preside os "estilos de vida" dos agentes no campo. Em síntese, é possível afirmar que os agentes mapeiam o campo, reconhecem os locais, as instituições, as regras e as normas; criam as estratégias de sobrevivência e de manutenção e/ou subversão do campo. Essas estratégias se materializam em lutas em prol de capital científico. Contudo, é uma luta desigual que produz agentes dominantes e dominados, uma luta de interesse e intencionalidade, cuja adesão ao jogo se dá pela *illusio*, que é a produção de crença para se adequar a esse *modus operandi* próprio, podendo dele fazer parte.

Analisando o campo, entendo que os agentes estão implicados em um jogo acadêmico-científico que, por sua vez, imprime um conjunto de ações desigualmente distintivas. Essas ações presidem os estilos de vida dos grupos de pesquisa, que são permeados pela via da violência simbólica, materializando-se em ações como produções, temáticas, avaliações e prestígios acadêmicos. Essa relação de força entre o agente e o campo produz *habitus*, estratégias e predisposições em jogar o jogo. Por meio das informações obtidas, reconheço que as distinções entre os grupos

de pesquisa não dizem respeito apenas a sua forma de produzir conhecimento, mas também, ao entendimento do porquê esse conhecimento precisa ser produzido e a posição social que cada grupo ocupa no campo acadêmico-científico.

4.2.2 A distribuição dos grupos no campo acadêmico-científico: o que fazem e como fazem

No livro *“Razões Práticas: sobre a teoria da ação”*, Bourdieu (1996b) desenvolve alguns de seus argumentos a partir da seguinte questão: “Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem?” (BOURDIEU, 1996b, p. 137). O autor também lembra que os jogos intelectuais possuem alvos e que esses alvos despertam interesses. Sociologicamente, o autor destaca que o que explica aquilo que os agentes fazem é a busca por “transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único, ou de um conjunto coerente de princípios (BOURDIEU, 1996b, p. 138).

Assim, Bourdieu (1996b) alerta que os agentes não são sujeitos⁴³ diante de um objeto que será construído por um ato intelectual de conhecimento. Eles são e estão, para o autor, envolvidos em seus afazeres, “estão presentes no *por vir*, no a fazer, no *afazer* (*pragma*, em grego), correlato imediato da prática (práxis) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto” (p.139, grifos do autor). Os agentes estão inscritos no presente do jogo, eles constroem da mesma forma que são construídos pelo jogo. Silveira, Myskiw e Stigger (2019, p. 152) afirmam que “há inúmeros processos de formação de pesquisadores de Educação Física os quais dependem da realidade científica em que acontecem”. Corroboro com os autores e entendo que há, na prática científica dos grupos de pesquisa, a mesma pluralidade, pois este é também um espaço de formação, onde se forjam pesquisadores a partir de diferentes perspectivas, teorias, concepções e interesses.

A prática científica pode ser plural tanto no que fazem os grupos, como na forma com que fazem, bem como os motivos que os levam a fazer. Partindo dessa reflexão, entendo que os grupos de pesquisa podem ser considerados como espaço

⁴³ Segundo o autor, “somos o produto de estruturas profundas. Temos, inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos. [...] Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 1996, p. 44).

de reflexão, problematização, produção e difusão de conhecimento científico, pois tendem a serem polos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos. Isso me faz compreender que as ações dos agentes no campo acadêmico-científico estão encharcadas de interesses e intencionalidades ao mesmo tempo que são mediadas pelas relações entre o *habitus* dos agentes e o campo. Assim, as produções dos grupos de pesquisa referem-se às temáticas de estudos, que, por sua vez, indicam aquilo que os grupos fazem enquanto produtores de conhecimento na área em que estão localizados⁴⁴, além de estabelecerem de alguma forma a organização do campo acadêmico-científico da área.

A regularidade da estrutura vai se configurando a partir da própria engendração do subcampo, pois, conforme Bourdieu (2004b, p.128), “todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é a codificação de seu funcionamento.” Importante lembrar que esse funcionamento também é dinâmico e vai se organizando conforme o jogo estabelecido. Assim, proponho nesta seção refletir sobre as distribuições dos agentes e o funcionamento do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, a partir das temáticas de estudo/pesquisa, assim como das diferentes formas de pesquisa no campo e das bases epistemológicas que sustentam as pesquisas realizadas pelos coletivos.

Trabalhamos preferencialmente com a formação inicial e continuada, e algumas pesquisas sobre o planejamento, mas com foco na formação (Marcelo, líder do grupo 14).

Estudamos as temáticas de formação inicial, trabalho docente, estruturação e organização do ensino e da escola (Gabriela, líder do grupo 04).

A linguagem, essa está sendo uma das temáticas centrais hoje. As concepções e olhares sobre a linguagem (Marcia, líder do grupo 22).

Trabalho docente, construção da identidade, docência, prática docente, prática pedagógica e educativa, a socialização, são temas que nos interessam (João, líder do grupo 28).

Esses grupos apresentam em suas temáticas de pesquisa elementos que ajudam a compreender o professorado e a formação de professores, em seus mais amplos aspectos. Segundo Carlos, líder do grupo 27 – que também tem se dedicado a estudar temáticas semelhantes –, essas são possibilidades de estudos que “ajudam

⁴⁴ Essa afirmação se deve ao fato de alguns grupos e líderes estarem ligados a outras áreas de conhecimento, conforme discutido no primeiro capítulo de análise desta tese.

a entender o que os professores fazem, porque fazem e da forma que fazem no seu cotidiano" (Carlos, líder do grupo 27). Desse modo, entendo que esses grupos se apropriam da Educação Física escolar, adentram e se embarram no cotidiano da escola para realizarem suas pesquisas.

No trecho da entrevista de João, líder do grupo 28, fica subentendido que as temáticas de pesquisa estão fortemente ligadas ao *illusio* dos grupos, aos interesses e às escolhas cotidianas. Do mesmo modo, entendo, a partir da narrativa de Marcia, líder do grupo 22, que a agenda de pesquisa dos grupos pode ser constituída de forma processual, acompanhando aquilo que os agentes entendem como necessário em um determinado tempo histórico. O mesmo elemento pode ser identificado nas entrevistas realizadas com Carla e Lucas, líderes dos grupos 03 e 19.

A cada quatro ou cinco anos nós escolhemos uma temática... associadas às discussões de corpo e cultura física, considerando as questões sociais, históricas e econômicas de relação de poder, e questões da diversidade étnica, racial e de classe social (Carla, líder do grupo 03).

Temos diferentes nichos: bodybuilding, docência em diferentes níveis de ensino, serviços de saúde, artefatos midiáticos [...] Uma marca do grupo é a questão dos temas emergentes, a questão da Educação Física na área de construção curricular ainda é muito verde na nossa área [...] tem muito o que se discutir. Quando e se isso estiver saturado, na perspectiva do grupo, vamos cavar em outros poços, outros temas, e é por isso que temos tantos trabalhos diferentes no grupo, né... (Lucas, líder do grupo 19).

As narrativas indicam a processualidade dos temas que compõem as agendas de pesquisa dos grupos e me levam a refletir sobre a noção de intelectual debatida por Bourdieu (1989). O intelectual está situado histórica e socialmente, "na medida em que é contemporâneo daqueles com quem se comunica e a quem dirige a sua obra, recorrendo a todo um código que tem em comum com eles: temas, problemas, formas de raciocinar, formas de percepção" (LIMA, 2010, p.18). Dessa forma, os agentes se forjam no campo científico a partir "da multiplicidade dos fatores que entram em jogo nas tomadas de posição, no interesse ou no desinteresse relativamente ao compromisso político ou ideológico" (CHARLE, 2017, p. 237).

Assim, antes de tudo, entendo que as agendas de pesquisas dos grupos estão orientadas ideológica e politicamente. São mediadas por uma determinada cultura e pela interiorização dos valores de uma sociedade, de uma época, de uma classe, ou ainda pela condição de autoridade científica que pode ser outorgada aos agentes no

campo. Ainda sobre as agendas de pesquisa dos grupos, um outro elemento passível de análise diz respeito ao prestígio acadêmicos, às escolhas e aos interesses dos líderes por determinados temas de investigação que podem render capitalização científica no campo.

No caso de Lucas, líder do grupo 19, as agendas de pesquisa variam de acordo com a saturação ou emergência das temáticas no campo. Analisando as pesquisas realizadas pelo coletivo, identifiquei a dedicação do grupo a diferentes temáticas e que, segundo o líder, representam aquilo que é novo ou pouco estudado pelos demais agentes do campo. Aqui, identifiquei a relação da agenda de pesquisa do grupo com a capitalização científica, em que o prestígio acadêmico-científico não se dá pela quantidade produzida, mas pelo ineditismo das pesquisas. Segundo Bourdieu (2004b), a autoria científica também pode ser considerada como uma forma de capital científico, aquele que é representado pelo prestígio, pelo reconhecimento, pela definição de posição social e de autoridade (LAZZAROTTI FILHO *et al.* 2012)

Ao refletir sobre o capital científico, Bourdieu (2004b, p.26) destaca que ele é “uma espécie particular de capital simbólico que consiste no reconhecimento atribuído pelo conjunto de pares concorrentes no interior do campo científico”. Dessa forma, estudar aquilo que é novidade no campo acadêmico-científico não só pode gerar reconhecimento pelos pares como também pode organizar a distribuição dos agentes no próprio espaço social. Ainda segundo Bourdieu (1996b, p. 61), “o que configura um campo são as posições, as lutas concorrenciais e os interesses”. O autor também nos lembra que o conhecimento de um agente sobre sua posição na estrutura da distribuição do campo e das suas disposições, “[...] permite prever (ou, pelo menos, compreender) as suas tomadas de posição específicas (por exemplo, o tipo de investigação científica que vai realizar, normal, reprodutiva ou, pelo contrário, marginal, arriscada)” (BOURDIEU, 2001, p. 85).

Estudamos corpo, gênero e sexualidade. Percebo que a Educação Física tem sido apontada em alguns estudos como a disciplina privilegiada para trabalhar essas temáticas. [...] Talvez porque o corpo seja mais evidente nesse contexto, porque a estrutura da aula seja mais próxima dos alunos. [...] ou, por ser uma disciplina mais voltada para as práticas corporais e esportivas, a questão de gênero grita nas escolas e a sexualidade por sua vez tem sua vinculação com a questão dos esportes. Contudo, vejo bastante difícil trabalhar com esses temas, mas também sei que serão cada vez mais necessários, e farei da minha voz uma voz de resistência em relação

a isso, no sentido de ampliar essas discussões, de fortalecer o grupo, e multiplicar essas discussões na própria universidade (Patrícia, líder do grupo 15).

Segundo a análise bourdieusiana, na lógica de ciência hegemônica estabelecida pela estrutura que normatiza o campo acadêmico-científico da Educação Física, a narrativa de Patrícia representa temáticas de pesquisa que são consideradas marginais ou arriscadas no que se refere ao prestígio e à autoridade científica em uma determinada lógica de fazer ciência e produzir conhecimento. Molina Neto (1996), ao debater sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, aponta que a condição marginal dada à disciplina conduz o professorado a certo isolamento do trabalho docente na escola. No campo acadêmico-científico, também é possível identificar esse isolamento, uma vez que são inúmeras as dificuldades encontradas pelos pesquisadores de temáticas não tão legitimadas e prestigiadas pela estrutura social do campo.

Contudo, a marginalização das temáticas pode conferir aos pesquisadores uma disposição para agir, ou seja, criar ações e posicionamentos de resistência dentro do campo acadêmico-científico. Para Bourdieu, essa disposição é a "gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação", isto é, o *habitus* (2004b, p. 149). Assim, o conhecimento adquirido por meio dessa condição, pode indicar uma disposição do agente em ação para disputar o capital simbólico em questão (BOURDIEU, 1989). Desse modo, entendo que fazer ciência contra-hegemônica na Educação Física é um ato político e de resistência, pois os pesquisadores reconhecem que pertencem à parcela de agentes dominados e assumem uma disputa que busca evidenciar e visibilizar outras formas de saber.

Para Bourdieu (1983a), o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica, ou ainda, "o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado" (p. 122, grifos do autor), ou seja, a ideologia dominante outorga legitimidade à ciência que cumpre os seus propósitos. Concordo com o autor, pois acredito que o que se disputa no campo e no subcampo acadêmico-científico da Educação Física e da Educação Física escolar é o poder, um poder simbólico. Essa disputa caracteriza a possibilidade de uma construção da realidade, que segundo Bourdieu (1989, p. 09) "tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*".

No campo acadêmico-científico da Educação Física, onde se perpetua historicamente a tradição de pesquisa anglo-saxônica, as disputas entre os agentes acontecem justamente pelo fato de que a produção do conhecimento científico vem sendo configurada, alicerçada e justificada com base no modelo epistemológico hegemônico que, desconsidera as demais teorias epistêmicas e racionalidades científicas. Esse movimento desperta os efeitos de dominação, onde os dominantes não só oprimem os agentes dominados como também suas formas de produção, pois as perspectivas sobre o mundo social são “vistas a partir de um ponto” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 74).

Ao associar as concepções de campo e *habitus*, entendo que os agentes que se sentem contemplados com o modelo de ciência vigente tendem a analisar não só aquilo que eles produzem, mas também aquilo que o outro faz. Partindo da análise sociológica de Bourdieu (1987), destaco que a estrutura dominante do campo exerce tal influência sobre as massas via sistemas simbólicos que os agentes pertencentes ao grupo que pactua com o modelo vigente não percebem que essas forças também os oprimem, pois eles também se encontram numa busca desenfreada pelo produtivismo acadêmico-científico. Para seguir com a reflexão, apresento, na sequência, um dos trechos da entrevista realizada com Ana, líder do grupo 18:

Infelizmente muitos professores baseados ou alicerçados em teorias pedagógicas, visam apenas a reflexão do movimento. Nós vimos professores que trabalham tudo, menos a Educação Física [...] Nossa temática de pesquisa é a saúde na escola, o papel do profissional da saúde dentro da escola, a questão da inclusão escolar e a avaliação escolar além do ato pedagógico. [...] Na escola, fizemos avaliação da postura estática e dinâmica, fizemos blitz para analisar a postura dos alunos, o peso das mochilas, como sentam em sala de aula, quais são as cadeiras e classes que a escola dispõe e damos orientação aos professores. Posso te garantir que é melhor que discutir Movimento sem Terra (Ana, líder do grupo 18).

O trecho apresentado leva a refletir sobre dois pontos de análises. O primeiro diz respeito à concepção de Educação Física identificada nas entrelinhas da narrativa. Ao apresentar as temáticas de pesquisa, Ana também nomeia o professor de Educação Física como profissional da saúde, sendo possível perceber uma relação entre aquilo que o grupo faz enquanto pesquisa e aquilo que entende como função do professor de Educação Física na escola, uma vez que evidencia essas temáticas em detrimento de outras. Retomando um pouco da história da EF no Brasil, é possível pensar que não só essa concepção possui raízes europeias, como destacava Soares

(1994), como também está pautada a partir de um modelo positivista de ciência, no qual os corpos “são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência” (SOARES, 1994, p. 27).

O segundo ponto de análise é reflexo do primeiro e trata da crítica, apontada por Ana, sobre a teorização da disciplina a partir das perspectivas pedagógicas adotadas pelo professorado, critica essa que também foi identificada na narrativa de Mário, ao se posicionar e afirmar que o grupo 20 é “desfavorável a toda uma pedagogia chamada crítica que, no nosso ponto de vista, muito pouco colabora com o papel da Educação Física” (Mário, líder do grupo 20). Entendo que as críticas realizadas por Ana e Mário estão alicerçadas nos mitos de origem da Educação Física, e versam sobre a velha e longa discussão daquilo que é ou o que deixa de ser o campo de conhecimento, principalmente quando se pensa no chão da escola. Sobre isso, Bourdieu (1983a, p. 141) alerta que “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas”.

Analisando as críticas de Ana e Mário a partir das pesquisas que os coletivos realizam, entendo a posição hierárquica que ocupam no campo, pois são, antes de tudo, temáticas historicamente legitimadas na área por aqueles que dominam o fazer científico. Desse modo, temáticas muito semelhantes às apresentadas na narrativa de Ana, líder do grupo 18, também foram identificadas nas entrevistas realizadas com Mário e Paulo. Ambos desenvolvem pesquisas ligadas à “atividade física, saúde, envelhecimento humano, e as doenças crônicas” (Paulo, líder do grupo 23), e fomentam, por meio de pesquisas e projetos, o “aumento de atividade física, buscando uma modificação no perfil saudável das crianças e adolescentes das escolas” (Mário, líder do grupo 20). Soares (1994) alertou sobre o poder que a Medicina possui sobre a Educação Física, justamente por tratar de conhecimentos que vêm a cuidar do “corpo doente” e a estabelecer as regras sociais de manutenção do “corpo sadio”. Isso pode ocorrer pelo fato de os estudos vinculados à Medicina ganharem mais visibilidade, legitimidade e *status* no campo acadêmico-científico.

Soares (1994) busca na história os elementos que revelam a influência do pensamento científico positivista, da cultura, dos modelos e dos métodos sistematizados da Europa na Educação Física brasileira. Segundo a autora, esse

pensamento se disseminou no meio intelectual brasileiro, que, por questões sociais, políticas e econômicas, viam nesse ideário a representação de suas próprias concepções. Assim, além das narrativas apresentadas, busquei nas produções realizadas pelos grupos 18, 20 e 23, liderados por Ana, Mário e Paulo, elementos que pudessem ajudar a compreender o conhecimento que esses agentes vêm produzindo no campo e no subcampo acadêmico-científicos.

Figura 06: Palavras-chave identificadas nos artigos científicos publicados pelos grupos 18, 20 e 23, liderados por Ana, Mário e Paulo.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na figura 06, apresento as palavras-chave⁴⁵ utilizadas nos artigos científicos publicados nos últimos cinco anos (2015/2019) em periódicos nacionais e internacionais, impressos e online, pelos grupos 18, 20 e 23. Segundo Borges-Andrade (2003), as palavras-chave indicam aquilo que eles têm se dedicado a pesquisar no campo acadêmico-científico e a figura evidencia um léxico relacionado às áreas biológica e biomédica. Silveira (2016) ao estudar os grupos de pesquisa identificou que coexistem ciências da Educação Física e destacou que múltiplas são as formas de pesquisa e os vocabulários que contemplam essa pluralidade. Nas informações compiladas do trabalho de campo também observei esses elementos.

Se, para os agentes dos grupos 18, 20 e 23, os “vocabulários como ‘estimativa’, ‘torque’, ‘isometria’ [e] ‘medir’” passavam a ser mais familiares, para os agentes dos grupos 14, 21, 26 e 27, “os verbos ‘construir’ e ‘compreender’, a expressão ‘identidade docente’ e a palavra ‘professor/a’ ganharam novas compreensões” (SILVEIRA,

⁴⁵ A lista com todas as palavras-chave e a frequência com que elas foram identificadas está no Apêndice F.

MYSKIW e STIGGER, 2019, p.152, grifo dos autores). Para Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2015, p. 24) “a linguagem [...] e determinadas utilizações eruditas das palavras [...] constituem o principal veículo das representações comuns da sociedade”, os autores também alertam que a “a crítica lógica e lexicológica da linguagem comum aparece com a condição indispensável para a elaboração controlada das noções científicas”. Desse modo, a forma de produzir e o resultado dessa produção podem indicar o próprio léxico que os integrantes dos grupos passam a partilhar e compartilhar entre si e em suas pesquisas, ao mesmo tempo em que indicam uma concepção de ciência. Esse debate ganha corpo pela análise das temáticas e expressões utilizadas pelos grupos 26, 21 e 11, liderados por Artur, Marcos e Bete:

Educação Física escolar é o campo de estudo, é onde estudamos, pesquisamos e militamos... [...] Temos trabalhos que tratam da saúde na EF Escolar, o multiculturalismo, a EF no currículo do Instituto Federal, a aula de EF, a construção da resistência do professor de EF na escola, a EF na escola Kaingang, na socioeducação... [...] a cultura escolar (Marcos, líder do grupo 21).

Interculturalidade, multiculturalismo, e corporeidade, temas que estão florescendo a partir das discussões nas escolas (Bete, líder do grupo 11).

Estudando uma proposição de organização do ensino, [...] estamos aprofundando a questão do conteúdo da Educação Física. Tratamos hoje sobre o objeto, caracterizamos, identificamos... mas não compreendemos no seu interior, o conteúdo desse objeto... aprendemos a regra, mas não sabemos dizer o motivo que faz ela ser assim... não é só sobre o fazer que a gente lida, mas é um saber sobre esse saber fazer, e a área ainda não construiu sobre isso (Artur, líder do grupo 26).

Artur, Bete, Marcos e seus respectivos grupos têm se dedicado a investigar elementos didáticos e pedagógicos, metodologias de ensino, conteúdos, cultura escolar, diferentes níveis de ensino e demais temáticas da Educação Física escolar que emergem do cotidiano das escolas e dos professores. Para Marcos, líder do grupo 21, essas temáticas de pesquisa podem fazer com "com que o grupo consiga compreender as culturas escolares quando vislumbram uma educação transformadora, numa sociedade com valores neoconservadores". Interpretando a narrativa de Marcos à luz de Bourdieu (2007a), entendo que é necessário olhar o mundo a partir das distinções existentes e reconhecer as lutas existentes no campo e como os agentes são localizados nesse espaço a partir do capital que possuem. Além disso, entendo que conhecer a realidade social em que estamos inseridos é

fundamental, pois através dela podemos perceber o mundo, nossas crenças e disposições. A narrativa também indica que os agentes desse coletivo, olham a Educação Física a partir da cultura escolar, entendem que nela há elementos que podem e contribuem para a transformação social da realidade, em seus mais amplos aspectos.

Essa reflexão leva a compreender que os grupos de pesquisa são, acima de tudo, um espaço de formação humana que reúne pessoas que compartilham um ideal. Assim, os agentes sociais possuem princípios e pontos de vista que são o produto das relações sociais às quais se submetem, cujos conhecimentos mútuos são construídos em processo dialético e dialógico (FREIRE, 2005). Nesse sentido, entendo o grupo de pesquisa como um espaço de organização, de construção de homens e mulheres, e de produção de conhecimentos, estilos de vida e percepções de mundo. O grupo de pesquisa auxilia na construção do *habitus* dos agentes, mas, por ser também um espaço estruturado e estruturante, o grupo também “sofre” com os *habitus* particulares de cada agente que compõe o e participa do espaço social.

Seguindo a reflexão sobre as temáticas de pesquisas dos grupos em que os líderes foram entrevistados, apresento as narrativas de Gabriel, Rosa e Helena líderes dos grupos 09, 07 e 36. Esses grupos possuem organizações e *habitus* distintos no que tange suas práticas científicas e, diferentemente dos demais grupos e líderes apresentados anteriormente, identifiquei neles um misto de temas e linhas de pesquisas a que os agentes têm se dedicado.

Trabalho com a linha das práticas, na ideia de identificar como práticas corporais podem influenciar no desempenho do estudante [...] com a linha cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, pensando na questão do desempenho do estudante. [...] Tenho consciência de o que vamos pesquisar são as práticas corporais no contexto educacional, mas como isso vai acontecer eu não tenho controle e nem quero (Gabriel, líder do grupo 09).

Dentro do grupo fomos percebendo diferentes temas sendo estudado, e optamos por duas linhas de pesquisa: uma [...] que trabalha com a formação de professores e a outra se chama Educação Física escolar, mas na verdade ela poderia se chamar sociocultural e pedagógica, pois nela estão as pesquisas relacionadas a essas áreas. Eu tenho professores que estudam gênero, desenvolvimento motor, saúde dos alunos, avaliação na educação física escolar. Eu estudo o que chamo de práticas pedagógicas e especificamente as metodologias de ensino (Rosa, líder do grupo 07).

Realizamos pesquisa, mas o grupo tem um caráter muito mais de extensão [...] nesses projetos, a gente tenta ressignificar os esportes nas escolas [...] trabalhamos esportes e outras práticas corporais, mas de forma ressignificada (Helena, líder do grupo 36).

Ao analisar as narrativas isoladamente, surgiram algumas interrogações. No caso de Gabriel, líder do grupo 09, é possível pensar que ele entende a Educação Física a partir de uma lógica mais desenvolvimentista, ligada ao desempenho dos estudantes? Há uma variedade de entendimentos sobre os conceitos de prática pedagógica, de metodologias de ensino, de conteúdos e do próprio campo da Educação Física na narrativa de Rosa? Helena indica que o grupo pode ser reconhecido por fazer ações extensionistas a partir da lógica esportiva e demais práticas corporais na escola, desse modo, o grupo pode ser compreendido como um espaço que ajuda, de alguma forma, a romper com a reprodução social, ressignificando os objetos de conhecimento da EF? Partindo da análise bourdieusiana, entendo que, tão importante quanto aquilo que o sujeito faz no espaço social, é entender como ele foi se constituindo nesse local. Ao aproximar as narrativas de Gabriel, Rosa e Helena a suas trajetórias acadêmicas-científicas e ao contexto social de que fazem parte, as interrogações dão lugar a interpretações.

Gabriel, líder do grupo 09, constitui-se enquanto pesquisador em um determinado fazer científico, estudando “os marcadores biológicos” de diferentes “populações” e “amostras”. Cursando o doutorado, o líder fez o concurso para um instituto federal, foi aprovado e nomeado. Por desejar manter-se envolvido com a pesquisa, Gabriel passa a buscar, na escola, novos objetos de estudo. Contudo, os novos objetos de estudo de Gabriel, de acordo com as linhas de pesquisa em que o líder se situa no campo da pesquisa, continuam tendo relações diretas com o paradigma em que se formou. Embora as produções do grupo 09 ainda estejam em construção, pois é um coletivo recente, os artigos de autoria de Gabriel, traduzem, evidenciam e sustentam suas reflexões, uma vez que buscam verificar o desempenho de estudantes não apenas em relação à atividade física, mas também a práticas corporais e a aspectos psicológicos. Em outros estudos, o líder se dedicou a verificar a relação entre algumas características psicológicas, a prática esportiva e a prática de atividade física em cerca de 300 estudantes do ensino médio⁴⁶.

⁴⁶ Essas evidências não são apresentadas na íntegra, pois isso contraria os aspectos éticos da pesquisa, que garante o anonimato dos entrevistados e o sigilo dos dados de suas pesquisas.

No caso de Rosa e do grupo 07, percebe-se uma diversidade temático-conceitual resultante do ingresso e da saída de vários professores e professoras que compartilhavam desse espaço social. Assim, o grupo parece ter perdido a unidade de pesquisa e acabou abraçando a diversidade conceitual e temática. Isso pode ser reflexo também do processo transitório pelo qual o grupo passa, uma vez que a líder e o vice-líder do grupo estão em processo de aposentadoria. Segundo Rosa, o "grupo está sendo renovado [...] tem muita gente nova entrando, e muita gente que já saiu também" (Líder do grupo 07). Assim, é possível interpretar que esse processo de mudança das lideranças, possa ter gerado essa particular diversidade temática nos estudos realizados.

O grupo 36, liderado por Helena, é um grupo que vem desenvolvendo ações extensionistas nas escolas e no centro universitário em que a líder trabalha e onde o grupo está sediado. Essas ações são pensadas a partir de projetos que buscam descaracterizar as práticas corporais, ressignificando-as. É importante destacar que esses agentes estão localizados em um centro universitário, o que potencializa as ações extensionistas, pois propicia, por meio delas, maior visibilidade para a própria instituição de ensino. Portanto, é necessário reconhecer o esforço dos agentes pertencentes a esse coletivo que busca, com isso, romper com a hegemonia esportiva, propondo, através de festivais, a vivências de outras práticas corporais, ou "ressignificando as que tradicionalmente acontecem nas escolas e nos jogos escolares, por exemplo" (Helena, líder do grupo 36).

Analisando as pesquisas realizadas pelos dezessete líderes e seus respectivos grupos de pesquisa, pude identificar as diferenças existentes entre os agentes, sobretudo no que tange às concepções de Educação Física e, conseqüentemente, de Educação Física escolar. Bracht (2000) afirma que "existe um campo acadêmico que é denominado majoritariamente no Brasil de Educação Física. Como a Educação Física será majoritariamente entendida depende das disputas neste campo" (p.62). Segundo o autor, a definição da dominação do campo, "é fruto de uma disputa (acadêmica e política). Não há uma área, cujo limites sejam aprioristicamente definidos. Ela se define na luta, e a própria definição do seu objeto é também objeto de luta" (BRACHT, 2000, p.62). Bourdieu (1989) afirma que o agente da ciência faz parte do objeto da ciência, ele ocupa e é reconhecido no campo a partir daquilo que faz, a partir da sua crença. Para o autor, o mundo é construído permanentemente

pelos agentes sociais através do *habitus*, pois ele é um sistema de disposição que possibilita "que uns vejam coisas que outros não veem" (2019, p.331).

Contudo, destacamos que as disposições dos agentes não são automatizadas, pois, para Bourdieu, elas "são pequenas molas que poderão ou não ser acionadas, mas que, se acionadas, provocarão necessariamente ações necessárias, orientadas numa certa direção" (2019, p.334). Essa direção se materializa em "categorias de percepção, esquemas classificatórios, [...] princípios de visão e de divisão que são, em grande medida, o produto de divisões objetivas percebidas por eles através desses princípios de divisão" (BOURDIEU, 2007a, p.329). Neste sentido, me dedico a apresentar as bases teórico-epistemológicas de que os grupos se apropriam para sustentar suas pesquisas no campo acadêmico-científico.

Estudamos a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Ela é nossa base epistemológica (Marcos, líder do grupo 21).

Trabalho numa abordagem mais cultural, com Daólio, Neira, e sou Freireana, ainda mais com essas discussões da Educação popular e interculturalidade aguçou mais ainda. Trabalhamos com a teoria da interculturalidade (Bete, líder do grupo 11).

A teoria da complexidade, de Edgar Morin (Carlos, líder do grupo 27⁴⁷).

Eu tenho uma relação mais forte com as questões de biopolítica, com as análises foucaultianas [...] Tenho essa perspectiva, mas o grupo sempre está aberto para aquilo que o estudante tem afinidade (Lucas, líder do grupo 19).

O que nos embasa teoricamente são as correntes críticas clássicas da EF, após movimento renovador. Nossos estudantes não alcançariam ler Marx, Adorno ou outros, partimos para autores mais contemporâneos, e que tenham lido esses clássicos, Bracht, Betti, Bossle, por exemplo (Helena, líder do grupo 36).

Nós optamos por trabalhar dentro da perspectiva crítica [...] temos afinidade com essa linha e as diretrizes curriculares estaduais e municipais são embasadas nessa perspectiva teórica. [...] Até acredito que podemos agregar outras propostas, mas agregar e não excluir, porque precisamos continuar formando pessoas críticas. Então temos trabalhado nessa perspectiva, com Libâneo, Saviani (Rosa, líder do grupo 07).

As narrativas apresentadas desvelam como os líderes se identificam no campo acadêmico-científico a partir das suas bases epistemológicas. Elas são as lentes de que os agentes se apropriam para enxergar, ler e compreender a realidade social, desde uma análise mais ampla da sociedade, até os elementos mais específicos do próprio campo de conhecimento onde estão inseridos. É interessante analisar, nas

⁴⁷ Apesar da narrativa ser de Carlos, ela também pode ser utilizada para expressar os caminhos trilhados por João, líder do grupo 28, pois ambos operam de forma conjunta no campo.

narrativas, a menção a certos autores e a relação que os pesquisadores fazem entre esses autores e as teorias de que se apropriam. Bourdieu (1989), ao analisar as relações de poder instauradas no sistema universitário francês, aponta algumas escolhas que são fulcrais, uma delas é a escolha do orientador. Por extensão, é possível considerar, também como fundamental, a escolha do grupo de pesquisa e, ainda, a escolha do ou da líder que orienta os caminhos desse grupo.

Para o sociólogo, assim "[...] como a 'escolha' do cônjuge, a 'escolha' do orientador também é em parte uma relação de capital a capital: pela condição do orientador e do tema escolhidos, o candidato afirma o sentido que ele tem de sua própria condição" (BOURDIEU, 1989, p.130). Nesse aspecto, entendo que os integrantes podem escolher participar dos grupos de pesquisa também pelas bases epistemológicas que o grupo opera no campo acadêmico-científico. Na sequência, apresento trechos das entrevistas realizadas com os líderes que se assemelham, não pela unidade na base epistemológica que assumem, mas justamente por entenderem que o grupo transita no campo acadêmico-científico entre algumas dessas teorias.

Quando você trabalha com professores da escola, sente uma necessidade da pluralidade, e às vezes uma teoria não dá conta de entender a complexidade que é a escola. Por exemplo, o materialismo dialético é extremamente relevante [...], mas às vezes, precisamos ir na fenomenologia para entender outros elementos. [...] A matriz dialética da relação cotidiana é plural e complexa (Gabriela, líder do grupo 04).

Temos uma diversidade de autores e temáticas. Algumas pessoas podem achar isso eclético, mas na verdade nós encontramos formas de organização bem semelhantes nesse outro grupo em que eu estive no Reino Unido. Eles trabalham com o conceito de cultura física, mas de uma forma ressignificada, não é o mesmo conceito do século dezenove, dos elementos gímnicos e higienistas... É ressignificado, é uma cultura física para além da vitalidade (Carla, líder do grupo 03).

Ano passado (2018) quem estava orientando mais as leituras era a Margarida⁴⁸, e ela transita numa linha pós-estruturalista com os estudos culturais. [...] Neste ano, eu assumi, e trabalhamos com autores mais ligados à pedagogia crítica, trazendo leituras que eu considero uma base importante para os que estão na iniciação. [...] É possível afirmar que o grupo transita entre essas duas perspectivas, e, na minha avaliação, conseguimos fazer isso de uma forma bem bacana (Márcia, líder do grupo 22).

Não tem uma perspectiva teórica única. [...] Te digo quais são os autores que mais trabalho. Sobre corpo talvez seria a Silvana, Le Breton, Carmem Soares, entre outros. Sobre gênero, a Joan Scott, a Judith Butler. [...] Sobre a sexualidade trabalho com o

⁴⁸ Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos e os aspectos éticos da pesquisa.

Foucault. O próprio pós-estruturalismo não é algo rígido, é misto (Patrícia, líder do grupo 15).

Hoje, eu diria que o grupo está focado mais na crítica superadora, procurando discutir as bases pedagógicas na pedagogia histórico-crítica, as bases filosóficas, dentro do materialismo histórico, e as perspectivas de formação nessa área e, principalmente os seus fundamentos psicopedagógicos, na psicologia histórico-cultural (Artur, líder do grupo 26).

Algumas narrativas apresentadas indicam a pluralidade epistemológica presente na prática científica de alguns grupos. Isso leva-me a refletir acerca de alguns elementos que diferenciam esses grupos e os colocam em diferentes posições no campo acadêmico-científico. A narrativa de Gabriela, líder do grupo 04, indica, como referência, a complexidade da escola e a necessidade de buscar em outros campos de conhecimento, elementos que ajudem a debater os fenômenos cotidianos. Nas entrelinhas da entrevista, interpretei que, para ela, o chão da escola é maior que as teorias que circulam por ele. Por outro lado, Márcia, líder do grupo 22, apontou de forma objetiva o *modus operandi* do grupo a respeito das lentes que orientam os estudos e pesquisas realizadas pelo coletivo. A líder indicou duas perspectivas na qual o grupo tem operado no subcampo: o pós-estruturalismo, que é a base de formação da vice-líder do grupo, e a pedagogia crítica, que fundamentou a formação da própria Márcia.

Patrícia inicia sua narrativa afirmando que o grupo "não tem uma perspectiva teórica única", porém conclui dizendo que "o próprio pós-estruturalismo não é algo rígido, é misto", depois de ter indicado uma série de autores que vem orientando as discussões do grupo. Os autores apontados por Patrícia, partem de base epistemológicas semelhantes na sua forma de olhar para a sociedade, formas essas que são incorporadas pelos agentes que compõem o grupo 15. Assim, as produções realizadas por ela e pelos demais agentes indicam que o grupo tem operado no campo a partir das lentes pós-estruturalistas. Artur, líder do grupo 26 também aponta diferentes vertentes que orientam os estudos, as pesquisas e *modus operandi* do grupo, de acordo com o domínio de bases pedagógicas e bases filosóficas. As pesquisas realizadas por ele e pelos demais agentes que compõem o grupo evidenciam uma perspectiva fundamentalmente de viés marxista.

Carla, líder do grupo 03, aponta em sua entrevista um certo ecletismo teórico, ao mesmo tempo em que direciona o olhar para o conceito que estudou no seu pós-

doutorado no exterior. Atualmente⁴⁹, o grupo desenvolve estudos a partir da cultura física, com um olhar ressignificado, que, segundo a líder, é semelhante “à teoria dos estudos culturais britânicos, associando as discussões de corpo e cultura física, considerando as questões sociais, históricas e econômicas de relação de poder, e as questões da diversidade étnica, racial e classe social” (Carla, líder do grupo 03). Outro ponto relevante diz respeito à disponibilidade de e à abertura do grupo a estudar outras teorias a partir do momento histórico em que estão localizados: “vamos construindo junto com o projeto que nos engloba num determinado momento”, o que indica certa transitoriedade epistemológica.

Partindo de uma análise bourdieusiana sobre a constituição do campo e do subcampo acadêmico-científico, entendo que as bases teórico-epistemológicas de que os grupos se apropriam apontam, não só seu posicionamento no campo, como também e sobretudo, as lentes que têm embasado as pesquisas e os debates realizados pelos agentes. As bases teórico-epistemológicas traduzem os princípios que orientam os grupos a fazerem o que fazem, a discutirem o que discutem e a problematizarem aquilo que os coloca e desloca no espaço social – o que, em minha interpretação, é o ponto em comum entre as narrativas apresentadas até aqui –, ou seja, buscam denunciar e superar uma perspectiva de ciência hegemônica, que inviabiliza e silencia vozes no campo e no subcampo. Também a partir de Bourdieu (2004b), é possível pensar que esses agentes se posicionam como aqueles que buscam subverter a lógica imposta pela estrutura estruturada e estruturante.

Diferentemente das narrativas apresentadas acima, em que os líderes indicaram de forma direta ou indireta suas bases teórico-epistemológicas, identifiquei, no trabalho de campo, líderes que afirmaram não vincular a prática científica do grupo a fundamentos específicos: segundo Gabriel, Ana, Mário e Paulo, líderes dos grupos 09, 18, 20 e 23, os grupos não possuem uma lente que oriente as pesquisas e as temáticas de estudo dos coletivos. Entendo que, para esses agentes, são os próprios objetos e os agentes que os estudarão que determinam as “melhores” bases epistemológicas a serem utilizadas. Na sequência, apresento trechos das entrevistas realizadas com Paulo e Gabriel, e que representam também a opinião de Ana e Mário:

Não temos uma base teórica que permeia nossas pesquisas e acho que não vislumbro isso, de ter uma base fixa e desenvolver as pesquisas do grupo a partir de uma

⁴⁹ No momento de realização deste estudo, ou seja, entre os anos de 2016 e 2020.

teoria... Não vejo uma pesquisa assim na área da educação [...]. Não quero me limitar apenas uma perspectiva só, acho que vai depender muito do objeto de estudo de cada orientando (Gabriel, líder do grupo 09).

Trabalhamos de forma mais aberta e cada um escolhe um referencial adequado e que se identifique" (Paulo, líder do grupo 23).

Amparada em Bourdieu (1983a), destaquei, em outro momento, que não há, uma escolha puramente científica. As escolhas são encharcadas de intencionalidades. A ilusão da neutralidade nas pesquisas daqueles que se dedicam a estudar a Educação Física a partir do paradigma da atividade física e saúde, como visto em outros estudos, é característica de um determinado fazer científico de caráter positivista, biomédico e natural (SOARES, 1994). Também entendo a partir de Freire (2001, p.19) que “a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”. Segundo o autor, os que se dizem neutros “estão ‘comprometidos’ consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem” (FREIRE, 2001, p.19, grifo do autor).

Desse modo, penso que uma posição de pseudoneutralidade fortalece o discurso do poder hegemônico no subcampo. Assim, intencionado um diálogo com os “compromissos” desses grupos que apontam a neutralidade em suas pesquisas, busquei, nas produções realizadas por esses coletivos, elementos que pudessem ajudar a interpretar o que fazem e como estão posicionados no subcampo acadêmico-científico.

Figura 07: Referências bibliográficas utilizadas em artigos científicos publicados pelos agentes dos grupos 18, 20 e 23 liderados por Ana, Mário e Paulo.

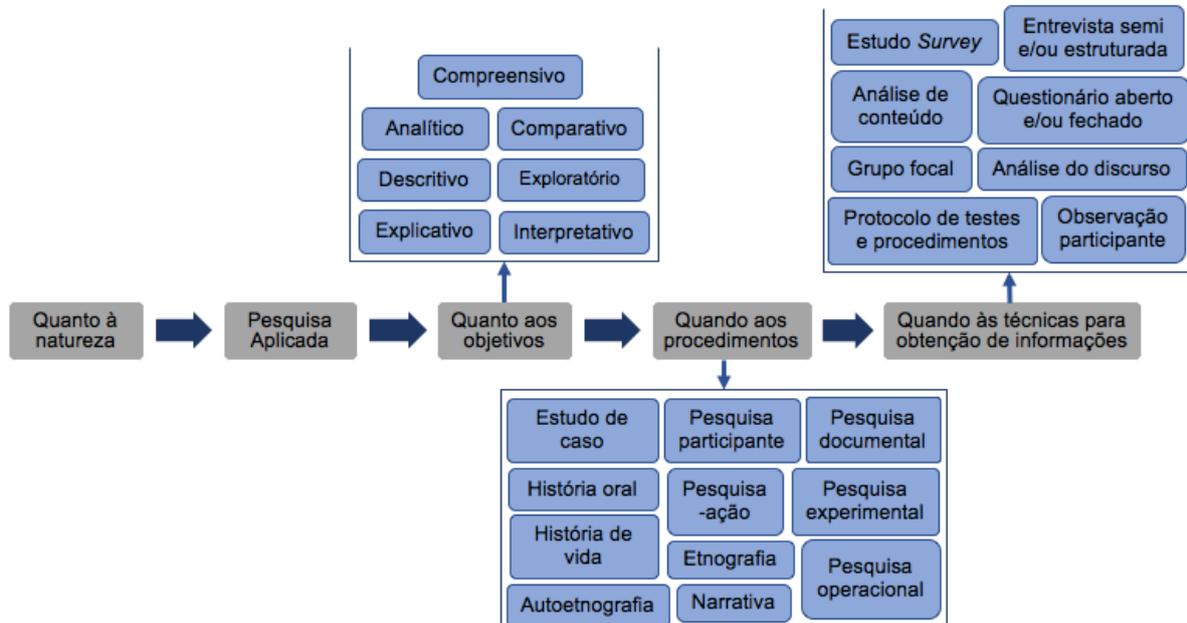
8. Gallahue D. A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais. *Ver Educ Fís/UEM*. 2002; 13: 105-11.
9. Guedes DP, Guedes JERP. Crescimento e desempenho motor em escolares do município de Londrina, Paraná, Brasil. *Cad Saúde Pública*. 1993; 1: 58-70.
8. Matsudo VKR, Andrade DR, Matsudo SMM, Araújo TL, Andrade E, Oliveira LC, et al. "Construindo" saúde por meio da atividade física em escolares. *R Bras Ci e Mov* 2003 Oct-Dec; 11(4): 111-118.
9. Malina RM, Bouchard C. **Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação**. 1st ed. São Paulo: Roca editora; 2002.
25. Guedes DP. Implicações associadas ao acompanhamento do desempenho motor de crianças e adolescentes. *Ver Bras Educ Fís Esp*. 2007; 21: 37-60.
26. Guedes DP, Rechenchosky L. Comparação da gordura corporal predita por métodos antropométricos: índice de massa corporal e espessuras de dobras cutâneas. *Rev Bras Cinean Desemp Hum* 2008 Jan-Mar; 10(1):1-7.
1. Gallahue DL, Ozmun JC. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3rd ed. São Paulo: Phorte editora; 2001.
22. Thomas JR, Nelson JK. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3rd ed. Porto Alegre(RS): Artmed editora; 2002.
23. Gaya A, Silva GG. **PROESP-BR: Manual de aplicação de medidas e testes, normas e critérios de avaliação**. Porto Alegre(RS); 2007.
- 5-Gaya, A.; Cardoso, M. Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. Revista Perfil. Porto Alegre. Editora da UFRGS. Vol. 2. Num. 2. 1998. p. 40-52.**
9. Mielke GI, Ramis TR, Habeyche EC, Oliz MM, Tessmer MGS, Azevedo MR, Hallal PC. Atividade física e fatores associados em universitários do primeiro ano da Universidade Federal de Pelotas. *Rev Bra Ativ Fís Saúde*. 2012; 15(1): 57-64.
10. Palma A, Abreu RA, Cunha CDA. Comportamentos de risco e vulnerabilidade entre estudantes de Educação Física. *Rev Bras Epidemiol*. 2007; 10(1): 117-126.
- GRÇA, A. S.; MESQUITA, I. R. A investigação sobre os jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 2, n. 5, p. 67-79, 2002.

Fonte: Autora, a partir das referências utilizadas recorrentemente nos artigos científicos produzidos pelos respectivos grupos de pesquisa.

A figura acima apresenta uma série de referências bibliográficas utilizadas nos artigos científicos produzidos pelos agentes dos grupos 09, 18, 20 e 23. São referências que foram encontradas com certa frequência nos estudos e que são utilizadas por ambos os grupos. Essas referências, além de indicarem algumas de suas temáticas de estudo, ajudam a interpretar as bases teórico-epistemológicas de que esses agentes se apropriam, mesmo que eles se posicionem no campo como pesquisadores que não delimitam as pesquisas realizadas nos coletivos pelas bases, mas sim pelos objetos. Ressalto que esses agentes estão localizados no campo como sujeitos que produzem o capital acadêmico-científico vigente e que possuem uma perspectiva muito específica para compreender o mundo social, ou seja, são fundamentados por correntes biológicas e/ou biomédicas do fazer científico. Para conferir profundidade às análises, apresento os caminhos metodológicos trilhados por esses agentes, ou seja, a forma como desenvolvem e realizam as pesquisas sobre

as temáticas que lhes tocam. Na sequência apresento as opções, escolhas e caminhos trilhados metodologicamente pelos agentes dos grupos de pesquisa.

Figura 08: O fazer metodológico nos grupos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A figura 08 apresenta os caminhos metodológicos escolhidos pelos grupos em suas pesquisas, e, por sua vez, expressam as formas como os pesquisadores deles se apropriaram para responder seus questionamentos e objetivos. Na figura, também podem ser identificados a natureza das pesquisas, os procedimentos e as técnicas utilizadas, bem como a incidência dos tipos de objetivos construídos para a realização do trabalho. Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p.64) "para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodologicamente construído". Para os autores, é necessário que saibamos disso "para nos interrogarmos sobre as técnicas de construção de algumas perguntas formuladas ao objeto" (2015, p.64).

Deste modo, analisando a figura a partir dos elementos discutidos até o presente momento, entendo que os utilizados pelos grupos nas pesquisas que realizam também podem ser pensados como um elemento da prática científica que os grupos desenvolvem, pois estão associados às relações que os agentes possuem com o campo. Para os positivistas, por exemplo, as finalidades das pesquisas realizadas são "constatar, descrever e prever" ou, ainda, "dissecar fatos, comportamentos ou sistemas de representações como se eles fossem meros objetos

inanimados" (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 1981, p.22). Para aqueles que se entendem como pesquisadores de uma ciência contra-hegemônica, é mais comum a utilização de termos como "compreender, interpretar, entender e apreender" (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 1981, p.24), uma vez que, nessas práticas científicas, o pesquisador não é compreendido como um mero observador imparcial, pois, para ele, é ilusório querer tratar os fatos sociais como se fossem fenômenos naturais que podem ser previstos, provocados e controlados em um laboratório.

Nesse sentido, entendo que os caminhos metodológicos escolhidos pelos pesquisadores estão organicamente ligados aos seus objetos de pesquisas e, sobretudo, a suas concepções. Para ilustrar essas reflexões, apresento dois trechos das entrevistas realizadas com Marcos e Carla, líderes dos grupos 21 e 03:

Numa etnografia e autoetnografia como nós fazemos [...] entendemos a cultura como um conjunto de símbolos que é compartilhado. [...] Elas dão conta de interpretar a cultura [...] e a nossa base epistemológica vai nos ajudar a entender a realidade da cultura escolar (Marcos, líder do grupo 21).

Toda metodologia que envolve resistência de luta política, de não subserviência, de crítica à sociedade mercadológica, escravocrata é bem-vinda (Carla, líder do grupo 03).

As narrativas acima remetem à reflexão de Saussure (1975, p. 15), quando afirma que, ao invés do objeto proceder o ponto de vista, "é o ponto de vista que cria o objeto". Desse modo, entendo que cada grupo possui um ponto de vista mediado por diferentes concepções e formas de olhar o campo de pesquisa. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p.55) afirmam que "a pesquisa científica organiza-se em torno dos objetos construídos", e ainda destacam que "não há perguntas neutras" (p.55), todos os questionamentos e reflexões estão/são balizados por uma perspectiva teórica, metodológica, epistemológica e política. Dessa forma, entendo que as decisões metodológicas utilizadas pelos agentes dos grupos de pesquisa auxiliam para a compreensão e a interpretação da realidade social, e que, tão importante quanto as lentes através das quais se olha o mundo, é a palavra utilizada para anunciá-lo. Nesse caso, a palavra pode ser entendida como o sentido de escrita, ou seja, como e o quê os agentes "contam" nas suas pesquisas e em seus artigos.

Ao analisar os resumos dos artigos científicos, identifiquei que a grande maioria dos estudos não apresenta uma pergunta síntese explícita, provavelmente ser por se tratar de artigos científicos, onde os autores apresentam diretamente o objetivo da

pesquisa realizada. Então, os estudos debruçam-se sobre a problematização ou a caracterização do objeto de estudo, por vezes, sem expressar questionamento. A pergunta e o objetivo parecem não ser encarados como uma exigência, mas como um elemento basilar e guia da investigação. Bachelard (1989) entende que a produção do conhecimento procede da relação entre as perguntas e as respostas, à medida que “para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não há pergunta não pode existir conhecimento científico” (p.189). Sánchez Gamboa (2013, p.76) também destaca que “o conhecimento é o resultado da unidade dialética entre as perguntas e respostas sobre esse mesmo objeto, sob condições materiais, sociais e históricas específicas”. Assim, interpreto que ambas temáticas de pesquisa estão amparadas em um problema de pesquisa, mesmo que a problemática não esteja evidente nos estudos.

Ainda sobre as distintas metodologias utilizadas pelos grupos de pesquisa, identifiquei que, além de contribuírem como ponte de acesso às temáticas de investigação, elas indicam uma concepção de Educação Física. Por exemplo, interpretei que Marcos, líder do grupo 21, entende a Educação Física a partir da cultura escolar, então, os elementos da cultura influenciam diretamente na EF escolar. Seu grupo, portanto, compreende a etnografia e a autoetnografia como um marco teórico-metodológico das pesquisas realizadas. De outro modo, Gabriel, Ana, Mário e Paulo, líderes dos grupos 09, 18, 20 e 23, apropriam-se das ferramentas metodológicas que possibilitam coletas de dados através de "baterias de medidas e testes que servem tanto para diagnosticar o perfil de saúde quanto o perfil de rendimento dos estudantes" (Mário, líder do grupo 20). Com essas pesquisas, e a partir dos diagnósticos obtidos, eles consideram que o "papel" da Educação Física escolar diz respeito ao movimento corporal com vistas à saúde.

Também destaco que as pesquisas possuem intencionalidades e que estas são mediadas pelo *habitus* dos agentes, ou seja, pela forma como se dispõem a construir o mundo em que vivem, nesse caso, o campo acadêmico-científico em que estão localizados. Desta forma, é possível pensar que as temáticas de estudo sofrem pressões, no campo e no subcampo, da disputa entre dominantes e dominados. Com isso, as formas como se realizam as pesquisas sobre essas temáticas também são alvo de críticas e passam por tentativas de deslegitimação, uma vez que não são entendidas como ciência pelo modelo vigente.

Meus colegas da área da saúde [...] menosprezam, desvalorizam a área pedagógica como se não fizéssemos ciência, porque geralmente nos apropriamos de abordagens qualitativas e isso é muito desvalorizado na área da saúde. [...] Os colegas dizem que quem pesquisa na área das ciências sociais e humanas é improdutivo. Uma coisa é pesquisar com o modelo experimental com animais, outra coisa é pesquisar com seres humanos, é absolutamente diferente e nenhuma é mais importante que a outra, cada uma tem seu valor (Patrícia, líder do grupo 15).

Nos apresentamos com uma lógica absolutamente contra-hegemônica de fazer ciência, somos criticados pelo o que pesquisamos e como pesquisamos, pelo que produzimos ou não produzimos. [...] Não tenho interesse nenhum em me tornar cientista na lógica hegemônica (Marcos, líder do grupo 21).

Essas narrativas fazem refletir sobre a estrutura estruturada e estruturante do campo e do subcampo. Sobre isso, Bourdieu (1989) destaca que a estrutura só pode ser estruturante porque é estruturada. No campo acadêmico-científico da Educação Física, é possível entender esse mecanismo do seguinte modo: a Área 21 estrutura o campo e, por sua vez, é estruturada de acordo com a ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante, pautada em uma visão de mundo que tende a legitimar algumas práticas científicas em detrimento de outras. Para Bourdieu (1989), os sistemas simbólicos exercem poder através de estruturas estruturantes estruturadas, e as estruturas do campo servem como instrumentos de dominação e que por sua vez impõem uma ideologia à classe dominada. Assim, a violência simbólica é exercida pelo poder simbólico.

Para Bourdieu (1989, p.11), "é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação". O autor também aponta que esse movimento contribui e assegura "a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam" (BOURDIEU, 1989, p. 11). Assim, quem organiza cientificamente o campo – e nesse caso a Grande Área Ciências da saúde – possui autoridade científica para determinar ou privilegiar uma visão sobre ciência que acaba legitimando um modo de fazer pesquisa, e conseqüentemente disputas e conflitos epistemológicos entre os agentes que ocupam esse espaço. Ainda segundo Bourdieu (1996b, p. 61), "é no horizonte dessas relações de força e de lutas que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados".

Identifiquei que as disputas no subcampo acadêmico-científico se desenvolvem em torno da autoridade científica, o que, em meu entendimento, trata-se de uma luta político-científica, na qual de um lado temos os agentes que querem manter o *status quo* da sociedade e a lógica dominante de fazer ciência e de outro, os agentes que buscam romper com a concepção de ciência dominante, apontando a necessidade de democratização das diferentes formas do conhecimento e da pluralidade científica. Assim, “a estrutura do campo científico é sempre definida pelo estado da relação de forças entre os protagonistas dessas disputas” (BOURDIEU, 2001, p. 84). Os conflitos epistemológicos são, sempre e inseparavelmente, conflitos políticos e é "inútil distinguir entre as determinações propriamente científicas e as determinações propriamente sociais (políticas) das práticas essencialmente sobredeterminadas" dos agentes envolvidos (p. 124).

Em síntese, os agentes se distribuem no campo acadêmico-científico a partir das relações de forças e de disputas, bem como a partir das suas escolhas, que estão ligadas diretamente às suas concepções e aos momentos históricos vividos. As escolhas dos agentes (temáticas, bases epistemológicas e caminhos metodológicos) estão interligadas e são balizados por interesses, ou ainda, por atos desinteressados, que indicam a forma de reprodução social estabelecida. Tanto o interesse como o desinteresse são movimentos epistemológicos, o que faz deles, também, movimentos políticos.

Portanto, pesquisar e se manter no jogo é um ato político que para alguns se materializa em função social. Logo, entendo que as concepções teóricas identificadas nas entrelinhas das entrevistas e nas produções dos agentes indicam também uma concepção de Educação Física escolar, reflexo de uma concepção ideológica que, por sua vez, posiciona o agente no campo acadêmico-científico e é forjada na luta e disputa cotidiana do espaço social. Assim, no próximo capítulo, proponho avançar um pouco mais nesse debate, indicando, por meio das minhas interpretações, as “concepções” dos grupos sobre o subcampo e, por meio delas, o conhecimento que os grupos produzem no subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar.

4.3 A Educação Física e a Educação Física escolar nos grupos de pesquisa

Os que, num estado determinado de relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, inclinam-se para estratégias de conservação – as que [...] tendem para a defesa da ortodoxia

–, ao passo que os menos providos de capital [...] inclinam-se para as estratégias de subversão – as de heresia (BOURDIEU, 1983b, p. 121).

Como apresentado até o presente momento, destaco, a partir de lentes bourdieusianas, que o campo e o subcampo da Educação Física e da Educação Física escolar são lugares de lutas simbólicas entre agentes providos e desprovidos de capital. Os conservadores, ou os ortodoxos, buscam manter o “[...] conjunto de mecanismos e procedimentos pelos quais [...] assegura[m] a reprodução [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 62) e a consolidação da ciência hegemônica, enquanto que os progressistas, ou os hereges, buscam problematizar e romper com o *status quo*, propondo e realizando práticas científicas contra-hegemônicas, que denunciam e anunciam um novo real possível. Nesse sentido, Bourdieu (2007b, p. 38) destaca que “a ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto”, ou seja, esse é o próprio objeto em disputa.

Desse modo, entendo que esse objeto é pleiteado de diferentes formas, e, ao mesmo tempo, conforme apresentado nos capítulos anteriores, que as ações e estratégias utilizadas pelos agentes para essa disputa estão organicamente interligadas, tendo como princípio orientador uma determinada visão de mundo e sociedade. A proposta deste capítulo é aprofundar o debate realizado e, ao mesmo tempo, conferir novas reflexões sobre o campo e o subcampo acadêmico-científico. Para isso, proponho duas seções: na primeira, intitulada “**‘Na’, ‘sobre’, ‘com’ e ‘para’ a Educação Física escolar: os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa**”, busco apresentar, a partir de diferentes evidências empíricas, as compreensões de Educação Física e Educação Física escolar que fundamentam as pesquisas dos grupos e, ainda, as relações dessas compreensões com os conhecimentos produzidos por esses agentes no espaço social.

A segunda seção deste capítulo tem como título “**Entre a heresia e a ortodoxia: o conhecimento produzido e suas intencionalidades**”, onde proponho um debate a partir da veiculação do conhecimento produzido pelos líderes nos periódicos acadêmico-científicos, pois entendo que o local onde os agentes publicam suas pesquisas está relacionado com as temáticas investigadas pelos grupos, bem como pelas próprias compreensões de Educação Física e Educação Física escolar. Ainda nessa seção, retomo o entendimento de que não há neutralidade nas pesquisas acadêmico-científicas e que os conhecimentos produzidos pelos grupos estão

encharcados de interesses e intencionalidades, que, por sua vez, indicam os posicionamentos dos líderes e de seus grupos no espaço social.

Para dialogar com as compreensões dos grupos e respectivos líderes bem como para pontuar alguns elementos, apresento alguns termos entre aspas, pois corroborando com Bachelard (1990, p. 252), entendo que "o termo entre aspas eleva o tom, que passa, para além da linguagem comum, a tom científico. [...] Pode-se dizer que, de um ponto de vista epistemológico, é o sinal de uma ruptura, de uma descontinuidade de sentido, de uma reforma do saber". Contudo, não tenho a intenção de reformular os saberes que os termos carregam, por isso, também emprego o uso da ferramenta itálico, intencionando manter os sentidos dos termos, mas ao mesmo tempo acentuá-los, potencializando as reflexões sobre eles.

4.3.1 “Na”, “sobre”, “com” e “para” a Educação Física escolar: os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa

Reafirmo que as reflexões apresentadas até aqui estão interligadas, e que um capítulo dialoga com o outro, principalmente, no sentido de conferir consistência empírica e teórica para as análises. Desse modo, este subcapítulo retoma concepções e, ao mesmo tempo, lança mão de novas ideias, visando a fortalecer e a dar profundidade aos argumentos que sustentam esta tese. Assim, proponho apresentar não só os conhecimentos construídos e produzidos pelos grupos de pesquisa da região sul do Brasil, mas, sobretudo, as compreensões e concepções de Educação Física e Educação Física escolar que estão imbricadas nessas pesquisas e que orientam teórica, metodológica e epistemologicamente a forma como agentes produzem no subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar.

Partindo do entendimento de que não há neutralidade no campo científico e de que toda pesquisa é carregada de *illusio*, e, portanto, de intencionalidade político-epistemológica (BOURDIEU, 1983a; FREIRE, 1996), as reflexões apresentadas neste subcapítulo também fornecem pistas para entender os pontos de vista dos quais os agentes olham para o mundo. Além disso, podem indicar que determinada compressão de Educação Física escolar seja efeito de uma compreensão de Educação Física, que por sua vez, resulta de uma compreensão de ciência e, portanto, de concepção de mundo.

Assim, para iniciar as reflexões, destaco que, antes de apresentar os conhecimentos produzidos pelos grupos e seus líderes, apresento suas compreensões sobre o subcampo da Educação Física escolar, pois entendo que o *modus operandi* que os agentes construíram para pesquisar e produzir conhecimento no espaço social está pautado, sobretudo, pelas concepções que orientam o olhar dos agentes para o mundo, a ciência, a EF, e a EF escolar. Desse modo, nos diálogos com os líderes dos grupos de pesquisa, é inegável a identificação, a presença e a perpetuação de uma ciência que não atende às necessidades de todos os intelectuais do campo e do subcampo, pois as raízes da Educação Física, além de serem europeias (SOARES, 1994), também são positivistas (CASTELLANI FILHO, 1988). Soares (1994) já destacava, em tom de crítica, que, por ser fruto da ciência médica, biológica e positivista a Educação Física poderia ser aquela que contribuiria no espaço escolar para a manutenção e prevenção da saúde do corpo social.

Passados pouco mais de vinte cinco anos das críticas apontadas pelos autores supracitados, é possível identificar ainda, não só os vestígios dessa ciência, mas o próprio domínio que ela exerce sobre o campo e o subcampo acadêmico-científico. Na sequência, apresento três narrativas, que, em minha interpretação, possuem relações muito próximas no que tange aos entendimentos dos e das líderes sobre o campo e o subcampo e que, ao mesmo tempo, caminham ao encontro de uma ciência natural e biomédica.

Nós somos profissionais da saúde dentro da escola. [...] No nosso entender falta prática, os alunos na Educação Física escolar precisam de prática (Ana, líder do grupo 18).

Defendemos que as aulas de Educação Física tenham 15 minutos de formação corporal, onde é estimulado atividades e exercícios funcionais adaptados à faixa etária de cada turma. Esses 15 minutos voltados para a atividade física [...] são capazes de alterar o perfil atual de saúde das crianças. [...] Definimos a Educação Física escolar como uma manifestação pedagógica da Cultura Corporal do Movimento Humano e temos convicção que o papel da Educação Física é [...] ensinar, treinar e desenvolver as manifestações. [...] Portanto, defendemos claramente que o papel do professor é ensinar a atividade física por meio dessas manifestações (Mário, líder do grupo 20).

Entendemos como um aspecto mais de saúde, de movimento (Paulo, líder do grupo 23).

O primeiro ponto de aproximação das narrativas passa pela expressão “saúde”. Essa parece ser a temática que baliza e orienta as compreensões desses grupos

sobre o objeto do componente curricular Educação Física. Outra semelhança entre esses três grupos é associação da expressão “saúde” a expressão “movimento”, como se estivessem inter-relacionadas. Essas expressões são centrais na perspectiva e na concepção de Educação Física desses agentes, pois o discurso legitimador (BRACHT, 2019) do subcampo desses grupos e líderes passa principalmente pela formação de indivíduos mais ativos e saudáveis, logo, um discurso pautado pelo paradigma da aptidão física.

Soares (1994, p.13) destacava que a Educação Física escolar, pautada pela abordagem positivista de ciência, poderia adotar um modelo de conhecimento alicerçado, sobretudo, na Biologia e na História Natural, produzindo, desse modo “um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas” (SOARES, 1994, p. 13). Assim, o indivíduo, nessa perspectiva de mundo, poderia ser explicado pela Biologia e suas ações seriam também explicadas a partir das causas biológicas.

Mário, líder do grupo 20, destaca que o coletivo define a Educação Física escolar como uma *“Manifestação Pedagógica da Cultura Corporal do Movimento Humano”*, ao mesmo tempo em que aponta que o papel do componente curricular e do professor na escola é promover, por meio das manifestações corporais, o ensino da atividade física. Essa narrativa parece apontar uma confusão teórico-epistemológica: de que manifestação cultural o líder está falando? Identifiquei que as pesquisas realizadas pelo coletivo não transcendem o viés biológico e, ao mesmo tempo, demarcam uma compreensão de Educação Física vinculada ao eixo paradigmático da aptidão física, no campo das ciências naturais e biológicas. Assim, tanto para o grupo 20, como para os grupos 09, 18 e 23, o conceito que define e orienta as ações está pautado no *“movimento”*, na *“prática de exercícios”*, pois o início, meio e fim do processo de ensino-aprendizagem e das pesquisas que esses coletivos realizam estão ligados ao movimento por meio da atividade física com vistas à saúde.

Nesse sentido, Carvalho (2001, p. 09) destaca que “a discussão a respeito da relação atividade física e saúde tem passado longe do enfoque filosófico e político” e, vem ancorando-se, fundamentalmente, nas Ciências Biológicas. Por isso, a autora propõe problematizar essa relação e, amparada nas Ciências Humanas e Sociais, traça o seguinte questionamento: “onde está e quem é o “sujeito” da relação entre atividade física e saúde?” (CARVALHO, 2001, p. 11, grifo da autora). Além disso, ao

longo das suas reflexões ela também questiona o significado desse “sujeito” nos discursos que circundam essa relação. Por conseguinte, ela destaca:

De fato, na dimensão teórica, analítica, o indivíduo, ou ainda o grupo estão sempre implícitos, ou são pressupostos. Eles nunca aparecem em primeiro plano. Muitas vezes são achados, encontrados no item “método”, no subitem “amostra”, onde estão caracterizados. Mas, ainda assim, considerando as variáveis que dão corpo ao sujeito – idade, sedentários, atletas, sadios etc. – fica mais fácil aproximá-lo de um boneco que de um Homem. Na dimensão da ação o mesmo se repete. Há um projeto, um programa de atividade física voltado para a saúde, mas a pessoa é detalhe. O sujeito da frase é sempre a associação saúde e atividade física, nunca quem pratica a ação, quem determina a ação e quem, portanto, justifica a afirmação. A pessoa, o ser humano, na quadra, na academia, no clube, na praça, ou ainda na rua é caracterizado, classificado visando situá-lo nesse ou naquele perfil de aluno, de cliente, ou de grupo, mas muito distante da imagem de um ser humano – de carne, osso, cabeça e coração (CARVALHO, 2001, p.11).

Essa reflexão, conduz às origens da Educação Física, quando era entendida "como prática onde um corpo realizava ou era levado a realizar atividade física com vistas à saúde. A noção de corpo, portanto, estava associada à noção de físico, algo do mundo físico. Nesta visão, o corpo é a dimensão físico-biológica do homem" (BRACHT, 2005, p. 101). Essa mesma reflexão é apontada por Guedes e Guedes (1996) ao defenderem e, portanto, legitimarem a Educação Física escolar como aquela que pode auxiliar na prevenção do sedentarismo dos estudantes. Na contramão dessa reflexão, apresento a narrativa de Gabriel, líder do grupo 09:

Eu tive a oportunidade de sair no edital de pós-doutorado e procurei um professor da área da Educação para me ajudar a entender a partir das aulas de Educação Física elementos que fizessem mais sentido, sem perder o viés da atividade física e da prática esportiva, mas agora trabalhando a formação integral do aluno e não apenas questões biológicas, e aí cheguei onde estou hoje, que é o desempenho acadêmico do aluno vinculado às práticas corporais, que envolvem a dança, lutas, jogos, enfim... (Gabriel, líder do grupo 09).

Recuperando a trajetória acadêmico-científica de Gabriel, é possível entender que a procura pela área da Educação e por um professor que pudesse orientá-lo nesse campo ocorreu pela pouca experiência do líder com a escola e com as aulas de Educação Física como um todo. Gabriel teve sua formação acadêmico-científica pautada na Ciências da Saúde, forjou-se cientificamente pesquisando marcadores biológico e reconheceu a distância entre a pesquisa que fazia, quando estudante de mestrado e doutorado, e as aulas de Educação Física, sua nova realidade. Contudo, as novas buscas de Gabriel para entender a pesquisa em Educação Física escolar, continuaram relacionadas ao "viés da atividade física e da prática esportiva", mas

agora, o líder passa a pesquisar esses temas relacionados aos aspectos psicológicos dos estudantes, dedicando-se àquilo que nomeia de “formação integral do aluno”, ou seja, para além dos aspectos biológicos.

As evidências empíricas do trabalho de campo ultrapassam as narrativas dos agentes, elas se materializam na forma como esses grupos fazem pesquisa e sobretudo como esses grupos o fazem na Educação Física escolar. Como apresentado nos primeiros capítulos de análise desta tese, as linhas de pesquisa cadastradas pelos líderes no *site* do DGP representam temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si. Ao analisar as linhas de pesquisa cadastradas por Gabriel, Ana, Mário e Paulo, líderes dos grupos 09, 18, 20 e 23, no *site* do DGP, identifiquei que quatro – dentre quinze linhas de pesquisa – possuem o termo Educação Física escolar em seus títulos, objetivos e/ou palavras-chave, conforme o quadro que abaixo.

Quadro 04: Linhas de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pelos líderes dos grupos 09, 18, 20 e 23 no *site* do DGP

Líder e Grupo	Linha de pesquisa	Objetivos	Palavras-chave
Gabriel, líder do grupo 09	Aspectos Pedagógicos relacionados à Educação Física escolar	Estudo de práticas metodológicas da Educação Física em contexto escolar e sua relação com diferentes desfechos.	Educação; Movimento; Educação Física
Ana, líder do grupo 18	Avaliação escolar da Educação Física	Avaliação do desempenho motor, variáveis relacionadas à saúde e às habilidades atléticas e o ato pedagógico em avaliar e quali/quantificar a "nota" na disciplina de Educação Física.	Avaliação da saúde; Cineantropometria; Avaliação escolar
Mário, líder do grupo 20	Educação Física escolar	Investigar sobre as relações da educação física escolar com a promoção da saúde; Descrever o perfil da ocorrência de fatores de risco às doenças crônicas não transmissíveis em escolares; Avaliar o impacto de programas de educação física escolar sobre os fatores de risco de doenças crônicas não transmissíveis.	Promoção da saúde; Educação Física escolar; Educação Física escolar e Saúde
Paulo, líder do grupo 23	Educação Física escolar	Estudar os fundamentos e implicações da Educação Física no âmbito escolar.	Desenvolvimento motor; Escola; Avaliação motora

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As informações apresentadas no quadro ajudam a compreender as relações que os grupos 09, 18, 20 e 23, possuem com a Educação Física escolar. Os objetivos das linhas e das palavras-chave, de forma objetiva e pontual, indicam do que trata

cada linha e cada pesquisa realizada pelos agentes envolvidos. O conhecimento produzido nesses e por esses coletivos alinham-se às linhas, aos objetivos, às palavras-chave e as próprias narrativas, buscando compreender no âmbito escolar, o indivíduo biológico que se movimenta em busca da saúde, aquela definida nos protocolos de testes e medidas. A Educação Física escolar, a partir das perspectivas desses grupos, pode ser entendida como "*uma atividade diretamente fomentadora de saúde*" (BRACHT, 2019, p. 111, grifos do autor), uma concepção fundamentada pela "influência do pensamento médico que patrocina o entendimento da relação entre atividade física e prevenção dos grandes riscos à saúde que representam o sedentarismo, as doenças crônico-degenerativas e a obesidade" (p. 111).

Isso também faz com que os grupos tenham em comum os espaços e os participantes da pesquisa, ou seja, realizam seus estudos e intervenções nas aulas de Educação Física e têm os escolares como amostras do estudo, além de serem agentes sociais que sustentam suas pesquisas em um viés quantitativo, construindo conhecimento amparados na lógica das Ciências Naturais. Ao encaminhar uma reflexão ao questionamento realizado no título deste capítulo – *que conhecimento é produzido?* –, destaco que o conhecimento produzido pelos coletivos 09, 18, 20 e 23, é produzido “na” Educação Física escolar. Os grupos parecem se apropriar das aulas desse componente curricular na escola para desenvolver os estudos com os escolares e, posteriormente, disseminar o conhecimento produzido. Desse modo, entendo que o conhecimento produzido “na” é realizado “na” escola e, mais especificamente “no” componente curricular Educação Física. Há uma apropriação desses espaços para as práticas investigativas dos agentes e que então sustentadas em uma concepção de Educação Física que historicamente vem dominando o campo e subcampo acadêmico-científico.

Ao analisar a história da produção acadêmico-científica da Educação Física escolar, é possível aproximar o pesquisar “na” com a categoria “caracterização”⁵⁰ proposta no estudo de Betti, Ferraz e Dantas (2011). Para estes autores, os estudos vinculados a essa categoria "utilizam o contexto escolar – seus sujeitos, seu espaço, suas aulas” e por fim, destacam: “são estudos que são feitos na escola, mas pelo

⁵⁰ São estudos relacionados à "descrição das aulas de Educação Física, em suas dimensões física psicológica, comportamental, histórica, social e etc., assim como seus entrelaçamentos com aspectos individuais, coletivos no contexto da escola e em contextos sociais mais amplos. Essa categoria é representada por pesquisas de cunho descritivo-interpretativo" (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p.111).

pesquisador e para suas necessidades (BETTI, FERRAZ, DANTAS 2011, p. 183). Então, mesmo que possibilitem o retorno social⁵¹, as pesquisas realizadas pelos grupos se apropriam da escola e da Educação Física como um *locus* de investigação, onde os pesquisadores coletam os dados – coletas de sangue, medidas antropométricas, avaliações, teste físicos, aplicação de questionários, entre outros – e, posteriormente, desenvolvem a pesquisa. A Educação Física escolar nesses grupos parece ser como um apêndice da Educação Física, ou seja, espaço para aferição de peso, de medidas, de posturas; um local de aplicação de testes físicos, motores e cognitivos; um espaço onde os grupos testam, aplicam e validam suas compreensões de EF e EF escolar.

Por conta do vínculo da Educação Física com as áreas naturais e, mais especificamente, com a saúde (BRACHT, 2019), as instituições financiadoras de pesquisa tendem a concentrá-la nessas áreas, como é o caso da CAPES, que alocou a Educação Física, enquanto campo acadêmico-científico, na Grande Área Ciências da Saúde, o que faz com que o entendimento hegemônico de campo ganhe evidência em detrimento de outros. O conhecimento construído “na” educação Física escolar pelos agentes dos grupos 09, 18, 20 e 23 é um conhecimento prestigiado e valorizado no campo e no subcampo, principalmente, por aqueles que se beneficiam e/ou investem no/do capital científico. Ocupam, portanto, as posições dominantes no subcampo os profissionais que controlam “[...] o conhecimento sobre o corpo biológico, assim como práticas que possam, através dele, intervir na sociedade” (SOARES, 1994, p. 13). Neste sentido, a concepção de Educação Física desses agentes, ainda que represente a minoria dos líderes entrevistados, indica a concepção hegemônica e dominante do campo e do subcampo, ou seja, é a concepção que, historicamente, coloniza e assola a Educação Física e a Educação Física escolar.

O grupo 15, liderado pela professora Patrícia, também constrói conhecimento “na” Educação Física escolar, entretanto, parece não compactuar com as disposições da prática científica, tampouco com os mesmos entendimentos de Educação Física e Educação Física escolar dos grupos 09, 18, 20 e 23. O pesquisar “na”, do grupo 15, se materializa através de projetos que são desenvolvidos pelo coletivo e que têm

⁵¹ Nestes casos, o retorno social se materializa em contribuição sobre o perfil saudável dos estudantes. Os professores das escolas tendem a encontrar na Educação Física escolar “instrumentos” de ação e movimento. A escola e os pais acabam depositando no componente curricular a responsabilidade de desenvolver alunos mais ativos e menos sedentários.

relação com as temáticas de estudos do grupo, “*corpo, gênero e sexualidade*”; reconhecendo a Educação Física como um *locus* de investigação. Contudo, a relação que constroem é de outra ordem, ou seja, não é pautada pela ciência hegemônica e positivista, nem pela compreensão biológica acerca do componente curricular na escola. Pelo contrário, tanto na narrativa da líder, quando nas pesquisas que o coletivo realiza, é possível identificar as dificuldades de acessar esses espaços, justamente por pesquisarem temáticas que pouco dialogam com “*as tradições*” do campo e subcampo acadêmico-científico da Educação Física e da Educação Física escolar.

O foco do grupo é estudar corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar. Tivemos um projeto bem interessante [...] que foi de ensino e pesquisa, trabalhando com uma escola através de oficinas as questões de corpo, gênero e sexualidade com toda comunidade escolar. [...] Percebemos o quanto a escola precisa desse tema, o quanto esses temas são silenciados em ambientes escolares pelos professores e professoras e o quanto não temos apoio para trabalharmos [...] não tínhamos espaço, os professores às vezes não liberavam os alunos, então foi muito, muito difícil de fazer esse trabalho nas escolas (Patrícia, líder do grupo 15).

Entendo que esse grupo tem se dedicado a produzir conhecimento “*na*” Educação Física escolar por identificar que ela “*tem sido apontada em alguns estudos como a disciplina privilegiada para trabalhar*” as temáticas de estudo do grupo. Ainda, segundo Patrícia, isso acontece “*talvez porque o corpo seja mais evidente nesse contexto, [...] porque a estrutura da aula seja mais próxima dos alunos, [...] ou, por ser uma disciplina mais voltada para as práticas corporais e esportivas e a questão de gênero grita nas escolas, e a sexualidade por sua vez tem sua vinculação com a questão dos esportes*” (Patrícia, líder do grupo 15). Assim, é importante destacar que o grupo não apresentou pesquisas recentes relacionadas à Educação Física escolar, e, na entrevista, a líder apontou que por não estar credenciada em programas de pós-graduação da área, as discussões têm ficado mais distantes desse espaço.

Interpretei, a partir das pesquisas realizadas pelo coletivo, que a compreensão e os conhecimentos construídos acerca da Educação Física escolar parecem estar pautadas sobre o termo “*corpo*”. Patrícia apresentou, em alguns de seus textos, o entendimento de que o corpo é constituído histórica e culturalmente, e que carrega marcas e sinais das relações construídas nos espaços sociais. Ainda que não tenha aparecido de forma pontual na entrevista, o trabalho de campo indicou que o “*corpo*” é um termo potente e central para entender a concepção de Educação Física e de Educação Física escolar para Patrícia e o grupo 15. Contudo, a mediação com a EF

escolar também ocorre pelo termo “*gênero*”, por exemplo, em estudos sobre as “*diversidades*” e as “*representações*” no contexto escolar. Ao analisar as linhas de pesquisa cadastradas por Patrícia no *site* do DGP, identifiquei que uma, dentre as quatro linhas de pesquisa, possui o termo Educação Física escolar, e essa especificamente, nas palavras-chave. De acordo com o quadro que segue.

Quadro 05: Linha de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastrada pela líder do grupo 15 no *site* do DGP

Líder do Grupo	Linha de pesquisa	Objetivos	Palavras-chave
Patrícia, líder do grupo 15	Representações de corpo	Analisar a construção do corpo e suas representações em distintos tempos e lugares, em especial, no contexto das práticas corporais e esportivas.	Representações; Práticas corporais e esportivas; Educação Física Escolar; Diversidade; Corpo

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As informações apresentadas no quadro consolidam a reflexão desenvolvida nos parágrafos anteriores, de que a Educação Física escolar acaba sendo também um local onde Patrícia e os agentes do grupo 15 realizam suas pesquisas e, por isso eles também produzem conhecimento “*na*”. Acerca dos termos que orientam os debates e as pesquisas dos grupos e que indicam as relações existentes com a Educação Física escolar, o quadro ainda demonstra que, se para Gabriel, Ana, Mario e Paulo, líderes dos grupos 09, 18, 20 e 23, a concepção de Educação Física e de Educação Física escolar é orientada pelos debates sobre “*saúde*” e “*movimento*”, para Patrícia, líder do grupo 15, a centralidade das suas compreensões e das relações que realiza no subcampo, passa pelos termos “*corpo*” e “*representações de corpo*”.

Diferentemente das compreensões apresentadas até o presente momento, Bete, líder do grupo 11, possui uma outra forma de conceber a Educação Física e a Educação Física escolar, bem como de construir conhecimento no campo e no subcampo. Para Bete, os conceitos que ganham centralidades nas pesquisas de Gabriel, Ana, Marcelo, Paulo e Patrícia, são entendidos como “temas transversais de ensino da Educação Física escolar (Bete, líder do grupo 11). Na sequência apresento um excerto da entrevista realiza com Bete e, que ajuda a compreender a posição dela e dos demais agentes do grupo 11 no espaço social.

A Educação Física está na área da Ciências da Saúde, na Área 21, mas a licenciatura é formação de professores, é Ciências Humanas. Então, a saúde para nós é um tema transversal, assim como [...] o meio ambiente, os direitos humanos, a sexualidade, a ética, o gênero [...] são assuntos que se agregam à Educação Física. Nós trabalhamos com a ideia de que o sujeito ocupa um determinado lugar no espaço, e somos a

própria corporeidade, a saúde é um dos elementos essenciais para essa corporeidade. Como diz João Batista Freire: a prova da nossa existência terrena é o corpo em movimento e isso para nós é o sujeito, a corporeidade. Buscamos trazer a cultura do movimento dos sujeitos investigados. [...] Trabalhamos na ideia de a Educação Física ser uma ciência da cultura corporal do movimento, só que agora nós chamamos de uma intercultura corporal do movimento. Trabalhamos nessa linha mais cultural, multicultural e intercultural. [...] A Educação Física escolar está sempre presente [...] tudo o que fizemos é [...] dentro da escola, nenhum trabalho é fora dela (Bete, líder do grupo 11).

A narrativa da líder indica pontos a serem destacados e que convidam a refletir. Primeiramente, a líder assume uma posição contra-hegemônica, uma vez que não reconhece a Ciências da Saúde como a grande área que orienta suas ações no campo e no subcampo. A postura de Bete pode ser entendida a partir de alguns aspectos: (a) ela não está credenciada como professora em nenhum programa de pós-graduação em Educação Física, além de cursar o doutorado em um programa de pós-graduação em Educação; e (b) na universidade onde trabalha, a licenciatura em Educação Física não possui relações orgânicas com a área da saúde, ou seja, os debates são realizados mais no campo da Educação. Sobre esse ponto, Bete registrou na entrevista que os professores do curso receberam uma portaria que adicionou a licenciatura em Educação Física com à Educação, relacionando as disciplinas. Isso também permite com que a líder construa outras relações com o campo e o subcampo, ou seja, uma relação mediada e enviesada pelos debates construídos na Ciências Humanas.

No que tange a compreensão e as relações da líder sobre o campo e o subcampo, identifiquei quatro expressões que circundam as pesquisas e as concepções do coletivo. Nas palavras de Bete elas são: *“corporeidade”, “corpo em movimento”, “cultura do movimento”, “ciência da intercultura corporal do movimento”*. Entendo que essas expressões estão, ao fim e ao cabo, relacionadas entre si. Contudo, o entendimento de Educação Física e de Educação Física escolar desse coletivo parece estar alicerçado e orientado pelo duo *“corpo/corporeidade”*. Também identifiquei que *“corpo/corporeidade”* está para a expressão *“movimento”*, no grupo 11, do mesmo modo que a expressão *“saúde”* nos grupos 18, 20 e 23. Ou seja, esses termos estão associados nas discussões que o coletivo realiza. Ainda no *site* do DGP, identifiquei duas linhas de pesquisa cadastradas por Bete, uma delas com o termo Educação Física escolar no próprio título, conforme o quadro que segue.

Quadro 06: Linha de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pela líder do grupo 11 no site do DGP

Líder do Grupo	Linha de pesquisa	Objetivos	Palavras-chave
Bete, líder do grupo 11	Elementos didático-pedagógicos da Educação Física Escolar	Consolidar a Educação Física como uma disciplina escolar, que trata do conhecimento a respeito da cultura corporal do movimento e seus conteúdos estruturantes: esportes, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras, lutas, bem como alguns elementos que se cruzam entre eles: saúde, diversidade, lazer, tecnologia, mídia, corpo, criatividade e ludicidade, por meio dos saberes didático-pedagógicos.	Conteúdos curriculares; Educação; Didática; Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além de evidenciar as diferenças existente entre os entendimentos de Educação Física de Gabriel, Ana, Mário, Paulo e Bete, o quadro 06 também aponta os caminhos que levam os agentes do grupo 11 para a Educação Física escolar. Tanto a narrativa de Bete quanto o quadro indicam uma compreensão de Educação Física alicerçada na “*cultura corporal do movimento*”, que o grupo passa a nomear de “*intercultural corporal do movimento*”. Ou seja, esses agentes assumem um viés multi e intercultural. Ao analisar a base epistemológica que sustenta as pesquisas e os conceitos de que o grupo se apropria, é possível destacar que o coletivo pauta a Educação Física escolar pelos "elementos da Educação Física: jogos, brincadeiras, ginásticas, danças e lutas" (Bete, líder do grupo 11) e pelo entendimento de que estes se constituam como um canal privilegiado, onde a "produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos sociais sejam contemplados e respeitados" (NEIRA, 2009, p.86).

Bete e o grupo 11 apresentam uma certa pluralidade de autores que, por sua vez, indicam um ecletismo epistemológico. A autora apresentou, como referências orientadoras das discussões, João Batista Freire – que, durante o Movimento Renovador progressista da Educação Física, ancorou-se em um debate construtivista –, Jocimar Daólio – que trabalha com um debate relacionado à cultura –, além de Marcos Garcia Neira – que faz um debate multi e intercultural. No que tange à produção acadêmico-científico dos grupos, não encontrei produções que pudessem aprofundar essas reflexões.

Gabriela, Marcelo e João, líderes dos grupos 04, 14 e 28, também apresentam – orientados pela expressão “*cultura*” – definições e entendimentos de Educação

Física e de Educação Física escolar semelhantes aos identificados na narrativa de Bete.

Tenho lutado ferrenhamente pela escola, Educação Física escolar e pelos professores, e sigo dizendo que a escola não é um local de coleta de dados, é local de construção social dos sujeitos, local de culturas, de coletividade... [...] O nosso grupo fala da escola com ela, fala dos professores com eles, [...] não falamos da bolha. Compartilhamos do sol das 13:10 horas com os professores quando eles estão no primeiro período de aula, e compartilhamos os dias de chuvas, que não se tem um ginásio ou quadra coberta para dar aula. O papel do nosso grupo é aprender com esses professores e não dizer o que eles precisam fazer; é contribuir, mesmo que minimamente, para que a Educação Física escolar avance a partir da reflexão cotidiana das práticas educativas dos professores; é oferecer subsídios que sustentem a prática cotidiana deles (Gabriela, líder do grupo 04).

Eu tenho defendido um currículo a partir da cultura corporal de movimento e que os alunos possam se apropriar dele para melhorar o mundo que está aí. [...] Precisamos formar professores do "arco para fora"⁵² (Marcelo, líder do grupo 14).

A especificidade do campo é a faceta da cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento [...] o métier do grupo é o processo de formação a partir da especificidade da área com a escola (João, líder do grupo 28).

Gabriela, Marcelo e João são professores doutores que trabalham em universidade federal, ambos possuem vasta experiência no ensino público tanto como professores da Educação Básica como professores do Ensino Superior. Marcelo e Gabriela estão credenciados em programas de pós-graduação, um, em Educação Física, e o outro, em Educação. João não está credenciado em nenhum programa, assim como Bete, líder do grupo 15. Gabriela, Marcelo e João possuem relações próximas com a formação inicial em Educação Física, sobretudo com os estágios curriculares obrigatórios do curso.

Embora Gabriela enfatize que os agentes pertencentes ao grupo 04 estão mergulhados no cotidiano das escolas e dos professores de Educação Física, ao analisar as produções e também as linhas de pesquisa cadastradas pela líder – que tendem a aglutinar os estudos e pesquisas realizadas no campo e no subcampo –, é possível identificar que as relações construídas com a Educação Física escolar acontecem mediadas pela linha de pesquisa "Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional" que busca "fomentar as discussões sobre a formação, saberes e

⁵² A metáfora foi utilizada pelo líder para referir-se a uma construção semelhante a um arco e que marca a entrada do campus universitário.

desenvolvimento profissional no contexto da educação física, por meio de debates e de situações que possibilitem a ampliação do entendimento de educação física escolar tratada na escola e na universidade" (título e objetivo da linha cadastrada por Gabriela, no *site* do DGP). As relações que a líder e os agentes do grupo 04, constroem com a escola estão pautados nos debates sobre formação e práticas pedagógicas. As mesmas impressões são identificadas nas linhas de pesquisa cadastradas por Marcelo e João, conforme o quadro que segue.

Quadro 07: Linhas de pesquisa, objetivos e palavras-chave cadastradas pelos líderes dos grupos 14 e 28 no *site* do DGP

Líder e Grupo	Linha de pesquisa	Objetivos	Palavras-chave
Marcelo, líder do grupo 14	Iniciação à docência e a formação continuada	Analisar e refletir sobre a inserção dos acadêmicos da graduação de Educação Física no âmbito escolar, assim como complementar com discussões a formação continuada dos professores supervisores.	Formação Inicial; Formação; Continuada; Educação Física Escolar
João, líder do grupo 28	Metodologia do Ensino da Educação Física, Esportes e Dança	_53	Cotidiano escolar; Teoria/Prática; Metodologia; compromisso político-pedagógico; Atuação Profissional

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nas linhas apresentadas no quadro também ficam evidentes as relações construídas entre as pesquisas que os grupos realizam e o subcampo acadêmico científico da Educação Física escolar. Tanto as narrativas de Marcelo e de João, quanto as informações do quadro 07 relatam que a compreensão dos líderes sobre a Educação Física escolar está alicerçada na especificidade da área, e entendem que a “*cultura*” é o conceito central da manifestação da cultura corporal de movimento. Entretanto, identifiquei que a mediação com a Educação Física escolar acontece na relação que os grupos fazem entre o termo “*cultura*” e os debates sobre a formação dos professores de Educação Física escolar. As pesquisas realizadas por esses líderes e seus grupos, indicam as preocupações, os dilemas, os enfrentamentos, o cotidiano dos professores e professoras no “chão da escola” e as relações desses elementos com a formação dos professores.

Sobre os termos que orientam as compreensões dos grupos e de seus líderes, concordo com a compreensão de Bracht (2005), para quem "a corporeidade (o

⁵³ O objetivo dessa linha não consta no *site* do DGP, isso significa que ele não foi cadastrado pelo líder.

corporal) e a movimentalidade (o movimento) [*e podemos acrescentar a saúde*], embora elementos antropológicos fundamentais, por si só não justificam a Educação Física enquanto disciplina" (BRACHT, 2005, p. 100, grifo meu). O mesmo autor também destaca que essas expressões, "embora possam ser vinculadas a epistemologias diversas, isoladamente não permitem definir com a clareza necessária a vinculação com a cultura" (p. 97). São expressões que "exigem tratamento conceitual, no bojo do qual podem assumir um significado que transcenda ou não sua conotação biológico-naturalista, e também, um tratamento demarcatório (definições)" (p. 97). Desse modo, a cultura, segundo Bracht (2005, p. 97), é a "que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica". Nesse mesmo sentido, apresento a narrativa de Artur, líder do grupo 26.

Nós partimos do pressuposto que a Educação Física tem uma contribuição substancial no processo de formação dos alunos. E o processo de formação dos alunos [...] não é limitado, ainda que isso seja importante, à prática regular da atividade física, ou aos aspectos biodinâmicos. Igual às questões de gênero e tantos outros debates, são extremamente importantes, mas não são o conhecimento da Educação Física, estamos esquecendo de debater o conhecimento da área. Acredito que é mais do que se apropriar das práticas corporais, mas pensar como essas práticas corporais têm se desenvolvido no contexto atual que temos hoje... o futebol, por exemplo [...] podemos nos apropriar, fruir e usufruir e reinventá-lo, mas há também um futebol hoje que, para além das questões da cultura corporal, é a ação dentro de uma atividade profissional com produção de valor, e que portanto não é mais da cultura corporal do movimento, é um ato de trabalho. E isso tudo tem como consequência um processo formativo no sujeito (Artur, líder do grupo 26).

A narrativa de Artur, além de dialogar com as anteriores, apresenta um novo ponto para debate que diz respeito ao entendimento do líder sobre a necessidade de debater o conhecimento da Educação Física antes de tratar sobre os elementos que atravessam a área, usando o exemplo dos aspectos biodinâmicos e das questões de gênero. Essa afirmação se assemelha a algumas narrativas apresentadas anteriormente no sentido de que não reconhece a centralidade dos paradigmas da aptidão física e/ou da saúde na Educação Física e na Educação Física escolar. Contudo, o líder se diferencia dos demais quando afirma que, além de os debates que atravessam o campo (atividade física, gênero, debates raciais) não serem centrais, eles "não são o conhecimento da Educação Física". Esse posicionamento indica, em minha interpretação, que Artur compreende a Educação Física como uma

manifestação da cultura corporal, mas aponta a necessidade da formação humana enraizada nesse debate.

Aproximando essa reflexão do debate proposto por Castellani Filho (2003, p. 37), entendi que, para Artur, "a cultura corporal constitui-se como uma totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais, tais como a dança, o jogo, a ginástica, o esporte que, por sua vez, materializam-se, ganham forma, através das práticas corporais". Também interpreto que "enquanto práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades, [...] reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente" (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 37). Artur parece afirmar, assim, que o debate é não só sobre apropriação das práticas corporais, como também e, sobretudo, sobre como elas têm conferido sentidos e significados a cotidiano dos agentes sociais.

Relacionando a narrativa do líder ao debate proposto Bracht (2005, p. 97), entendo que as manifestações da cultura corporal de movimento são "[...] historicamente a corporeidade e a movimentalidade" e que se manifestam em "[...] expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto". Ainda segundo Bracht (2005, p. 97), "nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais", como exemplificado por Artur ao citar o caso do futebol. Ou seja, o futebol enquanto manifestação da cultura corporal (de movimento) de natureza esportiva, é um bom exemplo sobre como construir, conformar, confirmar e reformar sentidos e significados. E, para aprofundar a reflexão sobre o tema, dialogo com Castellani Filho (2003), que também utilizou o esporte, mais especificamente o futebol, para refletir sobre o conhecimento (re)conhecido da Educação Física escolar.

Por que um exemplo via esporte? Porque a constatada esportivização da Educação Física escolar tem trazido como consequência o fortalecimento de posturas equivocadas, que acabam por desconsiderá-lo como conteúdo dela. Não atentam — os responsáveis por tais posturas — para o fato de que a sua desesportivização tem que ser compreendida como uma crítica à mentalidade esportiva prevalecente na escola, responsável por concebê-la como uma instituição privilegiada para servir de *locus* aos objetivos próprios à instituição esportiva (em última instância, a otimização do rendimento físico-esportivo), e não como uma crítica ao esporte, prática social — portanto construção histórica — que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos socioculturais.

E por que o futebol? Porque em nome do combate à pseudo monocultura esportiva do brasileiro — nele centrada — vem-se sonhando na escola o acesso do aluno ao conhecimento afeto a ele, desconsiderando-o em sua qualidade de responsável pela afirmação da identidade cultural corporal esportiva do brasileiro (CASTELLANI FILHO, 2003, p.31-32, grifo do autor).

Assim, partindo da narrativa de Artur, bem como das produções realizadas pelo grupo 26, argumento que a compreensão de Educação Física e de Educação Física escolar está alicerçada em uma concepção de base marxista⁵⁴. Ou seja, a lente pela qual esses agentes olham para o mundo e, conseqüentemente para o campo e o subcampo, procura, através de uma análise socioeconômica sobre as relações de classe, pautar, discutir e refletir sobre como podemos construir, conformar, confirmar e reformar a estrutura que nos tem organizado. Como já anunciado em outros capítulos desta tese, a pesquisa como prática educativa nunca será neutra, desinteressada (FREIRE, 1996) ou “*puramente*” científica. Ela carrega intencionalidades, pois o campo científico é um espaço de interesses específicos (BOURDIEU, 1983a; 2004b). Assim, reafirmo que pesquisar é um ato político.

Ainda sobre o posicionamento político-epistemológico de Artur e sua compreensão de Educação Física e Educação Física escolar, foi possível identificar, por meio das produções, que o grupo tem como característica realizar reflexões e também construir proposições para uma “*organização de ensino*” da Educação Física escolar, que por sua vez dialoga com as proposições apontadas pelo coletivo de autores sobre a abordagem crítico superadora (SOARES, *et al.*, 1992). A narrativa apresentada na sequência, corrobora nessa reflexão.

Estudando uma proposição de organização do ensino, que acreditamos que se aproxima muito com aquilo que está colocado como organização geral, porque o Coletivo de Autores não elaborou. No nosso entendimento, uma proposição teórico-metodológica apresenta os princípios gerais, mas, a proposição de organização do ensino, aquilo que na psicologia histórico-cultural chamamos de sistema elkonin⁵⁵, em Davydov, [...] tem as mesmas bases filosóficas e muito das bases psicológicas, se aproximando muito da crítico superadora (Artur, líder do grupo 26).

Não pretendo debater e discutir sobre as opções teórico-metodológicas dos e das líderes, contudo, torna-se imprescindível apontá-las, uma vez que me proponho

⁵⁴ Outras evidências empíricas que sustentam essa assertiva podem ser identificadas no capítulo 4.2

⁵⁵ Trata-se de um sistema que tem como foco o desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo, e "tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais. Para o sistema, a base do ensino que desenvolve está no conteúdo, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse ensino" (PUENTES, 2017, p.53).

a refletir sobre as concepções de mundo desses agentes, pois entendo que elas estejam intimamente interligadas. Assim, também é importante destacar que, ao assumir um posicionamento enraizado no materialismo histórico dialético, na psicologia histórico cultural e a na própria perspectiva da crítico superadora, Artur tende a conceber o mundo a partir da transformação da sociedade, mais especificamente, da superação de uma sociedade capitalista, pautada pelo poder econômico.

Ainda que Gabriela, Bete, Marcelo, Patrícia, Artur e João, líderes dos grupos 03, 11, 14, 15, 26 e 28, não tenham demonstrado aproximações teórico-metodológicas, no que tange às compreensões de Educação Física, de Educação Física escolar e suas próprias concepções de mundo, todos são agentes que estão ocupando a mesma posição no espaço social. Ou seja, fazem parte dos grupos que, historicamente, vêm sendo oprimidos, principalmente, no campo e no subcampo acadêmico-científico, pois além de construírem e divulgarem um conhecimento que não é aquele reconhecido e prestigiado pela parcela de dominantes (voltado para os paradigmas da aptidão física e da saúde), ainda tecem críticas sobre a forma (ou pelo menos a única forma) de se fazer ciência nesses espaços. Assim, esses agentes acabam sendo deslocados para uma posição de dominação, principalmente, quando se coloca em pauta a maximização e acumulação de capital científico.

Gabriela, Bete, Marcelo, Artur e João também não se aproximam nas temáticas que pesquisam e não possuem semelhanças com as interlocuções que fazem entre as temáticas e o subcampo, mas são agentes que estão vinculados pelo conhecimento que constroem. Desse modo, o trabalho de campo me permite afirmar e sustentar, que esses líderes constroem conhecimento “sobre” a Educação Física escolar⁵⁶. O termo “sobre”, nesta tese, possui o sentido de “a respeito de”, sendo possível intercambiar a noção sem perder o significado. Assim, construir o conhecimento “sobre”, se materializa, no conhecimento construído pelos grupos “a respeito das” realidades que envolvem o debate sobre as escolas e a Educação Física escolar.

Por conseguinte, Gabriela, Bete, Marcelo, Artur e João pesquisam e constroem conhecimento “sobre” a Educação Física escolar, pois o componente curricular não é

⁵⁶ Também identifiquei que os grupos 03, 07 e 22 liderados por Carla, Rosa e Marcia produzem conhecimento “sobre” a Educação Física escolar e possuem, como ponto central de estudo, a formação de professores de Educação Física.

a “*espinha dorsal*” do conhecimento construídos pelos agentes, não é o eixo orientador que move as pesquisas realizadas. Eles se dedicam a estudar, de uma forma geral, a formação (inicial e/ou continuada) e a prática pedagógica de professores e professoras e a tecer relações com o subcampo a partir do espaço de onde se originam e no qual desenvolvem as pesquisas. Também constroem conhecimento “*sobre*”, na medida que estão atravessados pela função social que é incumbida ao trabalho dos professores e professoras: a formação e, neste caso, a formação acadêmico-científica.

O conhecimento que os grupos constroem “*sobre*” a Educação Física escolar acontece, por meio dos estágios curriculares obrigatórios, nas residências pedagógicas e no PIBID, nos cursos de licenciatura em Educação Física, em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e nos próprios trabalhos de conclusão de curso, pois os líderes são professores e professoras que orientam estudantes da graduação e da pós-graduação. Desse modo, as relações construídas com o subcampo ficam em segundo plano, ganhando evidência “*o estágio*”, “*o PIBID*”, “*a formação*”, isto é, os espaços onde as pesquisas se desenvolvem e nos quais esses grupos pesquisam, refletem, dialogam, escrevem e constroem conhecimento “*sobre*” a Educação Física escolar.

Ao analisar as evidências empíricas que sustentam essa tese, identifiquei que Marcos e Carlos, líderes dos grupos 21 e 27, assim como Bete, Marcelo, Gabriela, João e Artur, também entendem a “*cultura*” como elemento essencial no componente curricular Educação Física, evidenciando-a como conceito central da manifestação da cultura corporal de movimento. Contudo, a partir das entrevistas e das pesquisas realizadas por esses agentes, percebi que as mediações com a Educação Física escolar acontecem por meio do termo de “*cultura escolar*”. Ou seja, a “*cultura escolar*” torna-se central para compreender a Educação Física enquanto componente curricular das escolas pesquisadas. Na sequência, apresento dados empíricos, materializados pelas narrativas de Marcos e Carlos.

Eu sou dos que defendem a escola. [...] Lá acontecem coisas muito mais do que tem se mostrado, todo um envolvimento com o trato da cultura corporal do movimento que ainda não emergiu, que é mais politizado e que faz com que essas crianças, jovens e adultos consigam se enxergar como parte da transformação da sociedade. [...] Tenho uma visão muito romantizada da Educação Física escolar, de gostar e querer estar lá dentro, viver a escola, escutar e aprender com os professores, [...] quanto mais a

gente conseguir estar lá dentro, mais a gente consegue produzir um ensino [...] para compreender os problemas reais (Marcos, líder do grupo 21).

Não tem como contribuir [...] com a Educação Física escolar sem estar inserido na escola, caso contrário estaríamos criando demandas e precisamos cuidar para não levarmos problemas para a escola, problemas que nós criamos. Precisamos entender os problemas que ela tem [...] junto com o coletivo daquela determinada escola. [...] É para isso que serve um grupo que estuda a escola e a Educação Física escolar, para contribuir com a sociedade, com a área de conhecimento, com o chão da escola, com o cotidiano do professor, com as demandas do contexto daquela cultura [...] caso contrário não faz sentido (Carlos, líder do grupo 27).

Marcos e Carlos, ao direcionarem olhares e escutas para a “cultura escolar”, buscam entender o cruzamento de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001) que, além de ser plural e diverso, é partilhado e compartilhado com agentes pertencentes a esse espaço social. Os agentes também aprendem sobre como as “teias de significados” (GEERTZ, 1989) são construídas e como elas se relacionam com a Educação Física escolar. Compreender a escola e a Educação Física escolar sob a ótica da cultura, significa reconhecer o fazer-se cotidiano de "homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, [...] alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história" (DAYRELL, 1996, p. 136).

Quando os agentes colocam o “peso” no conceito “cultura” para compreensão da Educação Física e constroem mediações com o componente curricular a partir da “cultura escolar”, há um reconhecimento sobre a importância desta para uma educação transformadora, que opera numa lógica contra-hegemônica de fazer ciência na Educação Física, além de romper com o vício de origem eurocêntrico e biológico de uma prática social que se materializa também em no componente curricular. No sentido de dar profundidade a essa perspectiva, procurei analisar as linhas de pesquisa cadastradas no *site* do DGP por Marcos e Carlos, líderes dos grupos 21 e 27. As evidências empíricas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 08: Linhas de pesquisa, objetivos e palavras-chave , cadastradas pelos líderes dos grupos 21 e 27 no *site* do DGP

Líder e Grupo	Linha de pesquisa	Objetivos	Palavras-chave
Marcos, líder do grupo 21	Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física	Desenvolver pesquisas que possibilitem a compreensão em profundidade e de maneira crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação física escolar.	Didática; Educação Física Escolar; Metodologia de Ensino; Cultura Escolar.
	Estudos Educacionais Críticos, Cultura Escolar e Educação Física	Compreender os aspectos simbólicos configurados no universo particular das culturas escolares (das Redes Públicas Municipais e Estadual do Rio Grande do Sul) a partir da Educação Física escolar, implicados pelo contexto da Educação Brasileira neste início de século XXI.	Estudos Educacionais Críticos; Cultura Escolar; Educação Física Escolar.
Carlos, líder do grupo 27	Prática educativa e Educação Física	Compreender o trato pedagógico da Educação Física na escola básica, estadual, municipal e federal.	Professor de escola básica; Prática Pedagógica; Escolas Municipais; Escola Básica; Institutos Federais; Colégios de Aplicação.
	Currículo, cultura escolar e identidade docente	Estudar a organicidade das relações entre o cotidiano da escola e os sujeitos a partir de um olhar complexo sobre o currículo.	_57

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As narrativas de Marcos e Carlos, bem como as informações apresentadas no quadro 08, apontam para uma compreensão da Educação Física escolar alicerçada, sobretudo, na “*cultura escolar*”, naquilo que emerge do cotidiano. As linhas, objetivos e palavras-chaves indicam as relações construídas com o subcampo e ainda com as pesquisas que esses agentes realizam no espaço social da Educação Física escolar. Entender a cultura como “o nosso “objeto” (conhecimento, saber do qual tratamos em nossas aulas)” significa também a necessidade de “superarmos um certo “naturalismo”⁵⁸ presente historicamente em nossa área” (BRACHT, 2005, p. 104, grifos do autor). Então, ao olhar para a “*cultura escolar*”, os agentes se abrem em busca daquilo que é vivido e experienciado nesses distintos espaços sociais.

Assim, pensar a Educação Física a partir da “produção dos significados compartilhados na cultura corporal de movimento de crianças, jovens, adultos e idosos no cotidiano do ensino deste componente curricular nas escolas públicas”

⁵⁷ As palavras-chave dessa linha não constam no site do DGP, o que significa que elas não foram cadastradas pelo líder.

⁵⁸ Segundo Bracht (2005, p. 99) “tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural”.

(BOSSLE; BOSSLE, 2018, p. 16) implica, no mínimo, reconhecer as realidades concretas da vida cotidiana, os pares socializadores (FRASSON, 2016) em suas diferentes dimensões e interações, e compreender como as relações de opressão estabelecidas no espaço social pela cultura hegemônica podem “*coisificar*” os agentes sociais de um determinado contexto. No que se refere às pesquisas realizadas e o conhecimento construído por esses agentes, identifiquei que buscam desvelar, denunciar e anunciar não só a especificidade da disciplina, mas também o modo como essa especificidade pode contribuir para a transformação social da realidade. Neste sentido, no que diz respeito ao fazer científico dos grupos, materializados nas formas de fazer pesquisa e produzir conhecimento, entendo que esses agentes e seus respectivos grupos, constroem conhecimento “*com*” a Educação Física escolar.

Partindo de uma perspectiva freireana, o pesquisar “*com*” se materializa “*na/pela*” relação dialógica entre aquilo que ele nomeia de pesquisadores profissionais e grupos populares. Na perspectiva libertadora, “[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta” (FREIRE, 1981, p. 35). Assim, a partir da ótica freireana, entendo que produzir e construir conhecimento “*com*” a EF escolar implica na defesa da não “*redução dos grupos populares a puros objetos da ação pesquisadora*” (FREIRE, 1981, p. 35), significa colocar os grupos populares e a própria cultura escolar como “*agentes*” do processo, artífices do fazer científico. Significa olhar para o mundo e para as lutas cotidianas “*com*” as lentes daqueles que são oprimidos e marginalizados socialmente.

Entendo que os professores de Educação Física que se reconhecem como intelectuais transformadores (BOSSLE, 2018) e que pesquisam “*com*” a Educação Física escolar, *intencionam* “*refletir e reposicionar sua ação em favor das culturas particulares compartilhadas no processo de ensino e aprendizagens próprios da cultura corporal de movimento nas escolas públicas*” (BOSSLE; BOSSLE, 2018, p. 24). Além disso, entendo que os “*agentes*” que pesquisam “*com*” a Educação Física escolar, apoiam-se na “[...] crença de que os professores, no dia a dia das aulas e das escolas, produzem conhecimento e que esse conhecimento é importante, necessário e significativo” (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p. 18), pois esses são os pressupostos que movem os docentes na carreira de pesquisadores.

O conhecimento construído “com” a Educação Física escolar não se faz a partir da tradição positivista, herdada das raízes europeias, que aprisiona as individualidades e subjetividades em um corpo biológico apenas. O conhecimento construído “com” é aquele que busca superar o individualismo e assegura “a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida” (FERRAÇO, 2007, p. 73). No que se refere ao fazer científico das pesquisas “com” a Educação Física escolar, é possível destacar que os agentes assumem como premissa metodológica o entendimento de que a escola, os professores, os estudantes, enfim, todos os envolvidos na cultura escolar, não são apenas “amostras” do estudo, pois, “aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são também *autores autoras* dos discursos produzidos nas pesquisas” (FERRAÇO, 2003, p. 168, grifo do autor) e do conhecimento construído. Parafraseio o título do livro de Carlos Rodrigues Brandão, “*A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*” (2003), para destacar que os grupos que pesquisam “com” a Educação Física escolar, “*pesquisam a várias mãos*”, que envolve os agentes nas perguntas, nos dilemas e nas reflexões que emergem ao longo das partilhas concretas e cotidianas daqueles que se dedicam à educação de crianças, de jovens, de adultos e de idosos na Educação Física escolar, em escolas de ensino público e privado.

Seguindo nas interpretações do trabalho de campo, percebi que Lucas e Helena, líderes dos grupos 19 e 36, também compreendem a Educação Física enquanto uma manifestação da cultura corporal de movimento. Contudo, esses líderes e seus grupos estabelecem outras mediações com o subcampo da Educação Física escolar, além de se tratarem de agentes que têm se dedicado a pesquisar no campo e no subcampo de formas distintas. Lucas está credenciado como professor em um programa de pós-graduação *stricto sensu* e, junto a seus estudantes de mestrado e doutorado (que são professores de Educação Física da escola básica e universidades, das redes municipais, estaduais e/ou federais de ensino), centram suas pesquisas e debates a partir de teses e dissertações. Já Helena, que não está credenciada a nenhum programa de pós-graduação, dedica-se a orientar estágios, trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica, e tendem a dialogar com professores e professoras da rede municipal e estadual de ensino a partir das ações e projetos desenvolvidos pelos acadêmicos do curso de formação inicial em Educação Física, integrantes do grupo 36.

Majoritariamente, as relações [com a Educação Física escolar] estão nos estudos sobre currículo. [...] Tivemos um orientando que trabalhou com os estudantes e as aulas de Educação Física, esse foi um ponto fora da curva. Todos os outros têm uma discussão curricular, ou no ensino superior, ou nos documentos orientadores. [...] O grupo é identificado com esse descritor, pois trabalhar com currículo é trabalhar com as questões escolares. [...] São pesquisas mais ligadas à formação de professores, mas à formação de professores de Educação Física Escolar. Nós discutimos nesses trabalhos os documentos que orientam ou não o trabalho dos professores nas escolas, ou ainda, o currículo que forma o professor que vai para a escola. [...] A questão da Educação Física na área de construção curricular ainda é muito verde, tem muito o que se discutir. [...] A discussão de currículo não é nova né, tem muita coisa, mas são nichos que surgem, né, as práticas curriculares, por exemplo, não são comuns na Educação Física (Lucas, líder do grupo 19).

A gente cria a extensão a partir daquilo que a gente estuda, nesse caso a Educação Física Escolar. Por exemplo, o festival de atletismo foi feito somente na Bahia, é o único registro que tem, ah... vamos fazer aqui... entende?! [...] Geralmente, realizamos as ações nas dependências da instituição. Com o atletismo, por exemplo, as escolas não têm pistas e muito menos a prática comum dessa modalidade, então fizemos aqui. [...] Ano passado (2017) realizamos ações em outras escolas, uma privada, uma estadual e uma da rede municipal onde sou professora, esse ano (2018) trabalhamos com seis escolas. Mas, geralmente são as escolas que vem até nós. [...] Eu vejo muitos grupos da área pedagógica sofrerem a crítica de falar da escola da academia, apenas. Se afastar do chão, sabe?! Os professores da escola às vezes nem entendem o que esse pessoal escreve, é muito acadêmiquês e pouco cotidiano. Percebo duas coisas, uma que esses autores da academia escrevem para as revistas e outra que escrevem o que os professores da escola tem que fazer. Não dá para esquecer a realidade. As coisas são diferentes quando estamos debaixo de sol e com dez aulas por dia (Helena, líder do grupo 36).

Na narrativa de Lucas, líder do grupo 19, é possível compreender que as relações que o grupo constrói com a Educação Física escolar, estão pautadas majoritariamente, por meio dos “estudos sobre currículo”, e isso se consolida nas pesquisas realizadas pelo coletivo, que em sua maioria são “análises documentais de currículo (Lucas, líder do grupo 19)” e que visam a apresentar propostas curriculares e/ou debater e refletir sobre os documentos orientadores das escolas. Também foi possível identificar que os “estudos sobre currículo” acontecem nos cursos de formação inicial, ou seja, os agentes realizam pesquisas e reflexões sobre o currículo que forma os professores e professoras de Educação Física.

Ao analisar as linhas de pesquisas cadastradas por Lucas no site do DGP, identifiquei que as mediações com os estudos curriculares acontecem por meio da

linha de pesquisa "políticas de formação em educação física e saúde" que tem como objetivo acolher projetos que buscam "dentro de uma perspectiva preferentemente biopolítica, a implicação dos preceitos da vida ativa/vida saudável na cultura corporal de movimento, na educação dos corpos e na regulação da saúde" [título e objetivo da linha cadastrada por Lucas, no site do DGP). No capítulo anterior, apresentei elementos que corroboram essa evidência empírica, em que se percebe que os debates sobre currículo que o grupo realiza estão quase sempre envolvidos na discussão da saúde.

Nesse mesmo sentido – e ainda que não tenha sido evidenciado em sua narrativa –, Helena e o grupo 36 também debatem ou realizam pesquisa sobre currículo. Em uma das linhas de pesquisa⁵⁹ cadastradas pela líder no *site* do DGP, é possível identificar debates sobre "os currículos que fundamentam as diferentes matrizes para formação profissional na área" [objetivo da linha cadastrada no site do DGP, pela líder]; são pesquisas que buscam relacionar os debates curriculares aos debates de formação inicial e/ou continuada, tecendo relações com a escola e com a Educação Física escolar por meio de "*ações extensionista*". Na entrevista, Helena destacou que o grupo possui uma característica de ser "*quase extensionista*", ou seja, de construir ações de extensão a partir dos projetos desenvolvidos no/pelo grupo de pesquisa. Essas ações acontecem através dos estágios curriculares e demais disciplinas ofertadas no centro universitário onde o grupo e a líder, estão localizados como professora e estudantes.

Há outras duas aproximações entre Lucas, Helena e seus respectivos grupos que são passíveis de análises. A primeira é sobre o "*peso*" conceitual que ajuda a compreender as relações dos grupos com a Educação Física escolar. Interpretei, a partir das entrevistas e produções realizadas pelos agentes, que o que melhor traduz as relações e compreensões dos líderes e de seus grupos sobre Educação Física, são os debates acerca das "*práticas corporais*". Enquanto um grupo investiga as "*práticas corporais*" imbricadas nos currículos do componente curricular da Educação Física escolar e/ou nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física, o outro busca vivenciar essas práticas, por meio de projetos, de festivais, de jogos, e entre outras ações realizadas nas escolas com os professores de Educação Física e seus estudantes.

⁵⁹ Intitulada Currículo e Formação de Professores de Educação Física.

A outra aproximação perceptível entre os grupos 19 e 36 tem relação direta com a primeira formulação – a forte presença do conceito de “*práticas corporais*” no entendimento sobre Educação Física. Embora tenham construído *modus operandi* distintos no que se refere a suas práticas científicas, as pesquisas realizadas pelos coletivos carregam a mesma intencionalidade e evidenciam que o conhecimento que ambos produzem é, de um modo ou de outro, um conhecimento “*para*” a Educação Física escolar e “*para*” os professores e professoras de Educação Física escolar. Enquanto um dos grupos se dedica a tecer relações e significados para a Educação Física escolar por meio das “*práticas*” ou “*propostas curriculares*”, o outro o faz a partir das “*ações*” ou “*projetos*” extensionistas.

Faz-se necessário ressaltar que, embora os grupos e líderes não intencionam propor manuais ou roteiros de atividades, mas, é possível reconhecer uma certa instrumentalização pedagógica. Tanto na proposta curricular do componente como no festival de esportes realizado nas dependências das escolas, podem-se encontrar ferramentas pedagógicas que subsidiam e orientam as aulas dos professores de Educação Física nas escolas e em diferentes níveis de ensino. Ainda que tenha infinitas possibilidades de reflexão, a proposta de construir conhecimento “*para*” sempre será carregada de intencionalidades que culminam nos interesses de quem propõe ou ainda de quem está solicitando essa proposição, no caso de referenciais curriculares nacionais, estaduais e municipais. O conhecimento construído “*para*” a Educação Física escolar, carrega o sentido de “*direção*” sobre os afazeres pedagógicos (GONZÁLES, BORGES, 2015) da Educação Física na escola, ou seja, é um conhecimento que busca (não só, mas também) oferecer operacionalização do fazer pedagógico aos professores e professoras de Educação Física das escolas.

Nesse sentido, é possível e necessário problematizar sobre para qual “*direção*” os estudos construídos “*para*” a Educação Física escolar orientam, isto é, a quem serve essa orientação? (APLLE, 2000; FREIRE, 1981). Partindo de uma análise freiriana, entendo que, ao direcionar as práticas pedagógicas dos professores na escola – ainda que essa não seja a intencionalidade de Lucas e Helena, líderes dos grupos 19 e 36 –, o conhecimento construído “*para*” acaba não só homogeneizando e emparelhando as diferenças existentes nas culturas escolares, como termina, possivelmente, desconsiderando os professores como intelectuais transformadores (BOSSLE, 2018; FREIRE 1996; 2005).

Por conseguinte, sobre os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa e, dada a pluralidade das linhas de pesquisa, as temáticas de estudo e das próprias escolhas teóricas e metodológicas identificadas tanto no cadastro dos grupos, como nos objetivos e produções por eles realizados, entendo que se produza nos grupos de pesquisa, conhecimentos *'na'*, *'sobre'*, *'com'* e *'para'* a Educação Física escolar. Sobre a diferença entre esses conhecimentos, entendo que elas se situam não só no tipo de relação construída com o espaço social, mas, sobretudo, na compreensão do e relação com o objeto de conhecimento da Educação Física e da Educação Física escolar, que estão debruçadas em uma concepção de ciência e de mundo.

Assim, adentrando as análises finais sobre as expressões e os conceitos que orientam os grupos de pesquisa, aproprio-me das reflexões realizadas por Bracht (2005, p. 105) para destacar que "conceitualmente o problema está longe de estar resolvido se usarmos ou deixarmos de usar a expressão corpo ou a expressão movimento ou mesmo ambos". Nesse aspecto, entendo que "o problema é mais fundamental. Está ancorado nas bases da cultura ocidental, ele afeta as bases de todo o nosso conhecimento" (BRACHT, 2005, p. 106). Esse vício de origem eurocêntrico da Educação Física e da Educação Física escolar que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros vem assolando as diferenças existentes no campo e no subcampo, pois faz com que não se reconheçam outras possibilidades científicas que não aquelas que se apoiem sobre um viés positivista, que, ao mensurar e quantificar, reduz a complexidade da realidade concreta.

Além disso, é preciso lembrar que essa colonização do campo e do subcampo não é algo que acontece por acaso. Ela resulta, na verdade, de um projeto intencional que tem suas bases ancoradas em uma sociedade de preceitos econômicos que busca, antes de tudo, manter a hegemonia, o controle e o silenciamento dos grupos subalternos. Pois, assim como lembra Bourdieu (2019b, p. 365), "se o escondido está escondido, é, em parte, porque há pessoas que têm interesse em escondê-lo; o desvelamento científico que é aprovado quando se trata de astronomia é forçosamente desaprovado quando se trata do mundo social [...]".

Por fim, entendo, assim como Silveira (2016, p. 315), que "a existência de cada um dos grupos, na prática, está vinculada a uma relação de dependência que se estabelece entre a ação de formar pesquisadores/as e o interesse de desenvolver pesquisas". Contudo, os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa *"na"*, *"para"*, *"sobre"* e *"com"* a Educação Física escolar revelam que a vinculação que se

estabelece e que sustenta as relações entre os grupos e os agentes está pautada no *illusio*, na intencionalidade político-epistemológica, no *modus operandi*, na forma como os grupos buscam romper e/ou manter e consolidar o modelo de ciência hegemônico. O efeito desse jogo orienta os agentes a somente estudarem, pesquisarem e construir o conhecimento que continuamente se vêm construindo, estudando e pesquisando no campo e no subcampo.

Na próxima seção, apresento elementos que sustentam a reflexão de que os interesses – o *illusio* – dos agentes são a base do mecanismo de funcionamento do campo e do subcampo e que esse interesse se materializa no próprio conhecimento produzido, pois "não há "escolha" científica [...] que não seja uma estratégia política de investimento" (BOURDIEU, 1983a, p. 126-127, grifo do autor) na manutenção e conservação do *status quo*, ou na "denúncia da realidade opressiva, [...] injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade" (GADDOTI, 1996, p. 81).

4.3.2 Entre a heresia e a ortodoxia: o conhecimento produzido e suas intencionalidades

As evidências empíricas apresentadas até o presente momento me levaram a interpretar que os conhecimentos produzidos pelos grupos de pesquisa “na”, “sobre”, “para” e “com” a Educação Física escolar, são produzidos para e por “públicos” distintos. Contudo, não são distintos no sentido de que alguns pesquisam para a academia e outros para o “chão da escola”, conforme apresentado nos capítulos anteriores – até porque, ambos possuem, de uma forma ou de outra, algum vínculo, seja com os professores das escolas, com as aulas de Educação Física e/ou com os estudantes. Os distintos “públicos”, são, na verdade, interesses distintos. A partir de lentes bourdieusianas, destaco que uma das características do campo e do subcampo acadêmico-científico é que o principal elemento em disputa seja intrinsecamente duplo (BOURDIEU, 1983a). Em outras palavras, a disputa gira em torno de interesses que são intelectuais e, sobretudo, políticos, pois não há a possibilidade de neutralidade científica, uma vez que todos somos e orientados por uma base político-ideológica (FREIRE, 1996).

Do mesmo modo, como apresentado anteriormente, os ortodoxos do campo e do subcampo, podem ser entendidos como aqueles que buscam manter e conservar

o campo e o subcampo em seus diversos aspectos, ou seja, que estão localizados em posições de dominação. Em contrapartida, os hereges são os desprovidos de capital, os subversivos que vislumbram uma transformação social da realidade, e que, por serem os dominados, são deslocados para posições de submissão. Os hereges e os ortodoxos por meio de seu *habitus* e de seu *modus operandi* organizam suas estratégias e disputam o/no campo e o/no subcampo, conforme discutido nos capítulos anteriores. Uma das materializações dessa disputa é o próprio conhecimento produzido, pois este está encharcado de interesses e de intencionalidades, além de ser orientado por uma determinada visão de mundo. Nesse sentido, entendo ser necessário destacar que não objetivo com as reflexões apresentadas aqui, traçar uma visão maniqueísta do campo, do subcampo e dos agentes que nele e com ele se constituem. Proponho, na verdade, realizar uma análise desse espaço social a partir do engendramento e das relações nele existentes.

Por conseguinte, neste capítulo, busco apresentar evidências empíricas que sustentam a reflexão, apontada por Bourdieu (1987), de que os interesses dos agentes são a base do mecanismo de funcionamento do campo e do subcampo e que esses interesses, que se materializam também no conhecimento produzido, podem tanto servir de instrumento para a manutenção e conservação do *status quo*, como para a problematização e o desvelamento de um outro real possível. Dessa forma, optei por iniciar as reflexões a partir de um dos mais relevantes espaços de veiculação acadêmico-científica, os periódicos. Os artigos científicos são o “*produto de maior valor*” no campo e no subcampo, pois os sistemas de avaliação reconhecem que este vale mais que o livro e o capítulo de livro, por exemplo. Assim, o artigo, associado aquilo que ele “*vale*”, pode ser entendido como sinônimo de poder e posição social. Além do mais, procuro investigar a relação entre o conhecimento produzido nos grupos e o periódico onde é publicado o manuscrito. Entendo que os periódicos, assim como as temáticas e métodos – conforme apresentado nos capítulos anteriores –, estão intrinsecamente ligados a compreensão de Educação Física e de Educação Física escolar dos agentes, uma vez que eles possuem focos e escopos que traduzem e expressam essas aproximações e relações.

Para tratar dos periódicos, dos artigos e do “*valor*” que eles possuem, é preciso lembrar que os órgãos governamentais de pesquisa e de ensino (MEC, CNPq e CAPES – sendo que estas duas últimas são as agências que mais financiam as

pesquisas brasileira⁶⁰) vincularam a Educação Física à Área Ciências da Saúde. Essa área construiu um sistema de avaliação que organizou, hierarquicamente, a estratificação dos periódicos em 9 níveis: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C e NPC⁶¹. Esses níveis, para fim de ranqueamentos e disputas, são transubstanciados em pontos, sendo os periódicos de estrato superior (A1, A2, B1 e B2) os que possuem maior valor (100, 80, 60 e 40 pontos) e os periódicos de estrato inferior (B3, B4, B5, C), os que possuem menor valor (20, 10, 05 e 0 pontos), segundo a nomenclatura utilizada pelo documento de classificação de *Qualis* periódicos da Área 21.

De acordo com Silva (2009, p.119), “quanto melhor situado na hierarquia do *Qualis*, maior o poder de atração e maiores as chances de influenciar na captação de financiamentos” [grifo do autor]. Então, na lógica estabelecida pelo sistema de avaliação da CAPES, a maximização e acumulação de capital é o principal critério para as concessões de bolsas, de recursos financeiros e de disputas em vagas para concursos públicos ou pleitos para os cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação. Nesse sentido, ao iniciar o estudo os periódicos, um dos meus passos foi identificar, no Currículo Lattes desses agentes e também nos indicadores de produção do *site* do DGP de cada um dos grupos, os periódicos em que eles têm publicado suas pesquisas. Identifiquei que a produção dos artigos de autoria/coautoria dos líderes entrevistados está distribuída por 229 periódicos.

⁶⁰ Segundo informações obtidas no Jornal da USP, acessado pelo link <https://jornal.usp.br/ciencias/levantamento-mostra-quem-financia-a-pesquisa-no-brasil-e-na-usp/#:~:text=O%20financiamento%20da%20pesquisa%20no,Amparo%20a%20Pesquisa%20agrupadas%20no> no dia 01 de setembro de 2020.

⁶¹ Segundo os critérios de classificação *Qualis*, da Área 21, NPC, significa não periódicos científicos. Segundo o documento, "enquadra-se nesta definição veículos que não atendem à definição de periódico científico, tais como magazines, diários, anais, folhetos, conferências e quaisquer outros que se destinam à divulgação" (CAPES, 2016, p.04).

grupos estudam temáticas distintas, de formas distintas e publicam em periódicos distintos que atendam os seus interesses objetivos. Os *illusios*, que orientam as submissões dos artigos nessas revistas são diversos: (1) por terem uma melhor classificação no *Qualis* ou por se tratarem de revistas internacionais e, conseqüentemente, auferirem maiores pontos nas seleções e disputas enfrentadas pelos agentes; (2) por possuírem um dossiê ou chamada temática; (3) por possuírem um fluxo de publicação mais rápido que outras; ou (4) pelo próprio foco e escopo que acolhe as pesquisas realizadas. Então, proponho apresentar, a partir das evidências empíricas do trabalho de campo, a posição de dois agentes entrevistados e que representam os extremos das realidades estudadas. Ressalto que esses dois exemplos não carregam o sentido de conferir uma visão maniqueísta, mas de buscar interpretar as relações que atravessam o conhecimento produzido pelos grupos.

O primeiro exemplo pode ser entendido a partir da revista científica *European Journal of Sport Science*, que é uma revista vinculada ao Colégio Europeu de Ciências do Esporte. Esse periódico, conforme informações obtidas no seu *site*⁶³, visa a publicizar temas e estudos vinculados às "seguintes áreas: (a) Ciências do Esporte Aplicado; (b) Biomecânica e Controle Motor; (c) Fisiologia e Nutrição; (d) Psicologia, Ciências Sociais e Humanas e (e) Esportes e Medicina do Exercício e Saúde". Também é necessário destacar que esse é um periódico internacional, classificado no *Qualis* periódico da CAPES como A1, e que essa classificação, confere a maior pontuação para os ranqueamentos disputados pelos agentes no campo e no subcampo.

Embora apresente certa imponência e prestígio ao privilegiar a forma de fazer ciência hegemônica do campo e do subcampo, identifiquei que, dos dezessete agentes entrevistados, apenas Mário, líder do grupo 20, publicou neste periódico e apenas um único artigo ao longo dos últimos vinte anos. Mário é um pesquisador cuja formação acadêmico-científica é atravessada pelo paradigma da aptidão física. Ademais, ele é bolsista produtividade PQ1D do CNPq⁶⁴, indicando um altíssimo nível

⁶³ <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=tejs20> acesso dia 11 de agosto de 2020.

⁶⁴A bolsas produtividades do CNPq, são "destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq". Informações obtidas no *site* do CNPq, pelo link <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>, acesso dia 24 de agosto de 2020.

de produção acadêmica-científica, pois os critérios⁶⁵ para concessão desse tipo de bolsa passam preferencialmente pelos índices de produção. Essa dimensão de fomento, segundo Molina Neto *et al.* (2006, p.157), estabelece “[...] um marco “oficial” de pesquisa, na medida em que se trata de um órgão governamental que investe, estabelece um ranking e legitima determinados campos e métodos, enfim, determinadas formas do fazer científico” [grifo do autor].

Assim, Mário dispõe de grande capital acadêmico-científico no campo e no subcampo, além (e, por conta) disso, é um agente que vem consolidando uma forma de pesquisar, e, de entender a Educação Física escolar vinculada aos preceitos da atividade física e da saúde. Assim, quando Mário publica um artigo na revista *European Journal of Sport Science*, ele assim o faz mediado pelo *illusio* que orienta suas colocações e deslocamentos no campo e no subcampo acadêmico-científico, que são pautadas pela ciência natural, positivista e que entende a Educação Física como um componente curricular que promove indivíduos mais ativos e saudáveis, conforme discutido nos capítulos precedentes. Em termos bourdieusianos, um artigo publicado nesse periódico confere a Mário a maximização do seu capital, pois a composição dele é relativa ao peso que ele tem no campo, ou seja, publicar um artigo em uma revista de classificação A1 significa alcançar a pontuação máxima que essa espécie de capital confere.

No outro extremo das realidades estudadas nesta tese, temos um exemplo que vai se debruçar na narrativa de Helena, líder do grupo 36. Helena é professora de Educação Física da Educação Básica na rede estadual da cidade onde mora e não possui nenhum vínculo com programas de pós-graduação. Logo, a exigência e a pressão pela publicação em busca de pontos acabam sendo inexistentes e os interesses da líder também tomam outros contornos. Ao analisar o conhecimento produzido pela líder e demais agentes do grupo 36, identifiquei a revista *Fiep Bulletin* como um dos espaços utilizados pelo coletivo para socializar o conhecimento construído.

⁶⁵ Os critérios para seleção são: a) produção científica do candidato; b) formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação; c) contribuição científica e tecnológica e para inovação; d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa, e e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica. Informações obtidas no *site* do CNPq, pelo link <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>, acesso dia 24 de agosto de 2020.

A revista *Fiep Bulletin* é organizada por uma federação que também organiza congressos nacionais e internacionais no campo da Educação Física e vincula os trabalhos apresentados nesses congressos às publicações de seus números e volumes. Essa é uma revista de classificação C no *Qualis* periódico; ou seja, de “valor” mais baixo, sendo uma das revistas “que menos valem”, segundo os critérios de pontuação estabelecidos pela ciência dominante que organiza o campo e o subcampo acadêmico-científico. O índice de produção de Helena, conforme dados disponibilizados pelo *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa, condiz com narrativa da líder que é apresentada na sequência.

O conhecimento que produzimos no cotidiano gera impacto para os nossos professores, muito mais que um artigo de uma revista de Qualis alto. [...] Professor não lê Movimento e RBCE, professor da escola que ir em eventos, aprender atividades novas, conversar sobre o dia a dia, professor da escola vai nos Meetings e Jopel⁶⁶, fazer cursos, publicar sua experiência nesses locais sabe. Procuramos dialogar sobre isso, somos professores de escola e queremos continuar sendo, continuar falando sobre aquilo que fizemos (Helena, líder do grupo 36).

Identifiquei que os artigos de autoria da líder e demais agentes do grupo 36, são publicados em revistas de *Qualis* inexistente e/ou de estratificação baixa, como é o caso da *Fiep Bulletin* ou da *Revista Caminhos*, em que, dos dezessete líderes entrevistados, somente Helena e o grupo 36 vêm publicando suas pesquisas e que não possui classificação no *Qualis* Periódico da CAPES. A narrativa de Helena encontra-se em um dos limites desta tese, pois não me dediquei a analisar o “impacto” do conhecimento produzido pelos grupos nas realidades em que constroem suas práticas científicas. Contudo, faz-se necessário questionar: se, supostamente, os professores não leem revistas como a *Movimento* e a *RBCE*, onde eles buscariam conhecimento? Que conhecimento/saberes seriam fundamentais para esses agentes? E, por que os professores de Educação Física da escola não leriam revistas como essas apontadas pela líder?

Ainda que não tenha me dedicado a analisar e refletir as questões acima, o trabalho de campo me leva a interpretar que o tom de crítica na narrativa de Helena, ao destacar que professores de escola não leem a *Revista Movimento* e a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*, significa, em minha interpretação, uma

⁶⁶ São congressos e reuniões que oferecem cursos instrumentais de variadas temáticas do campo da Educação Física.

crítica maior, pautada sobretudo no distanciamento entre a ciência que se faz nos programas de pós-graduação e os professores “do chão da escola”. Parece-me que não há uma compatibilidade entre as demandas enfrentadas pelos professores de Educação Física da Educação Básica e as demandas exigidas no campo e no subcampo acadêmico-científico dos PPGs, conforme visto em Wittizorecki, Frasson e Molina Neto (2016).

Essa reflexão se aproxima daquilo que anunciou Silveira (2016, p. 222), em sua tese de doutorado, ao investigar dois grupos de pesquisa que promulgavam de ciências distintas: “quanto mais próximo da CAPES a gente fica, mais longe da escola são as nossas produções”. Para a autora, essa afirmação – feita por Bruno, um dos seus colaboradores da pesquisa – indica que “são muitas as diferenças entre os critérios da CAPES no que se refere à ‘boa ciência’ e aquela que o grupo – de Bruno – pratica, quer e constitui” (p.222, grifos da autora). Entendo que, tanto na narrativa de Helena quanto nas reflexões realizadas pela autora, há a denúncia de que, além de existirem “ciências distintas sendo promulgadas no mesmo espaço/tempo”, existem as ciências “que possuem historicamente maior poder, reconhecimento e legitimidade, e, portanto, dominam o estabelecimento de critérios, e há as que precisam constantemente reafirmar e demarcar seus posicionamentos” (SILVEIRA, 2016, p. 222-223).

Embora concorde com as reflexões realizadas pela autora sobre os critérios e hierarquias que a CAPES e o CNPq estabelecem – que pouco ou nada aproximam o professorado e/ou aqueles que se dedicam a estudar e investigar as demandas enfrentadas no “*chão da escola*” –, entendo que o ponto fulcral está debruçado, sobretudo, nos interesses de uma ideologia dominante que é gestada pelo campo econômico e que tem fundamentado e organizado a estrutura social e, conseqüentemente o campo e o subcampo acadêmico-científico. Entendo que o campo econômico não só gesta, como integra, organiza e predispõem as ações e disposições dos agentes sociais no campo e subcampo. O princípio meritocrata e produtivista do campo econômico passa a condicionar e potencializar a marginalização daqueles que se dedicam a pesquisar e estudar *com* os que estão na base da sociedade, no chão da realidade concreta e cotidiana das escolas.

Para sustentar essa reflexão, fiz três movimentos. Primeiro, analisei os integrantes dos grupos de pesquisa e pude constatar que os líderes que, recorrentemente, apresentaram nas entrevistas suas dificuldades em ingressarem ou

se manterem credenciados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, são pesquisadores que se envolvem com as temáticas de estudo vinculadas ao chão da escola, ao componente curricular da Educação Física escolar; esses líderes também orientam, em sua maioria, professores e professoras de Educação Física escolar que estudam, de uma forma ou de outra, a sua própria prática educativa.

O segundo movimento foi de buscar na literatura, elementos que pudessem me ajudar a dialogar e compreender os efeitos do campo econômico no campo e subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar, e, pude constatar, a partir de estudos como os de Wittizorecki (2001; 2009) e Bernardi (2014), que não é de agora as dificuldades e precariedades que envolvem o trabalho docente dos professores e professoras de escola e que são ocasionadas, sobretudo, por um sistema econômico que corrói e corrompe os laços e estruturas sociais. Recentemente, Wolff (2020) apresenta que a implementação de políticas públicas neoliberais expressa o sucateamento da educação pública, o descaso com as escolas e docentes e os cortes previdenciários e salariais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, além de apagar as subjetividades daqueles que se envolvem com a cultura escolar, aparelhando e nivelando os agentes desse espaço social.

O terceiro movimento de análise surge do confronto entre os dois primeiros apresentados acima. Sabendo que os agentes marginalizados e negados no subcampo são aqueles que orientam professores de Educação Física escolar, ou, são os próprios professores professoras de Educação Física, e, que, esses professores são os mesmo que vem perdendo direitos previdenciários, trabalhistas, possuem seus salários congelados e parcelados, e, são constantemente silenciados no espaço social, retomo a pergunta realizada por Marcos, líder do grupo 21, no momento da entrevista em que narra: *“meus estudantes trabalham 40/60 horas, como fazer pesquisa assim? Num lugar que não te reconhece, que não valoriza a sua pesquisa, num lugar que o conhecimento do professor não serve?”* (Marcos, líder do grupo 21).

Os movimentos reflexivos construídos na *artesanía científica* desta tese, me fazem compreender que talvez não seja de interesse do campo econômico a vizibilização e a emergência de práticas científicas construídas por aqueles que estão alinhados aos interesses dos que estão na base da sociedade. Ou seja, não é de interesse da sociedade capitalista que nos organiza, que os professores de Educação Física escolar estudem e pesquisem suas práticas educativas; que denunciem as

violências e coerções; e, que anunciem uma outra forma possível de fazer ciência, aquela construída *com* a realidade concreta.

Ainda sobre as incongruências do sistema que pouco privilegia as diferentes formas de fazer ciência no campo e subcampo, Patrícia, líder do grupo 15, destaca que a Área 21 é uma área difícil de estar enquanto pesquisadora, pois exige dos agentes um alto nível de produção, porém, não oferece subsídios para que isso aconteça. Segundo a líder, "querem que façamos coisas individualmente e que atingimos um patamar sem bolsa de pesquisa [...]" e conclui "é uma conta que não bate". No mesmo sentido, Helena, líder do grupo 36, destaca que essas são "relações que não fecham".

O distanciamento entre os critérios e ranqueamentos estabelecidos pelas agências de fomento e os agentes que se dedicam às práticas científicas contra-hegemônicas, sobretudo aquelas vinculadas e construídas *com* ao chão da escola são expressões da violência simbólica ocasionadas pelas relações de poder e dominação que engendram o subcampo e, que tem como princípio o silenciamento de grupos, indivíduos e pesquisadores, além da obstrução e da castração daqueles que buscam, de outras formas, *ser mais* (FREIRE; 2005), pois "o paradigma dominante reforça o produtivismo, a meritocracia e a lógica de mercado" (BOSSLE, BOSSLE, 2018, p. 18-19). Desse modo, entendo essas e outras distorções no sistema de avaliação da pós-graduação como a manifestação de uma comunidade científica ocidental, que por sua vez "exerce uma nítida influência sobre a manutenção do *status quo* político e econômico que cerca o sistema industrial e capitalista dominante" e que, por isso, "a produção de conhecimento neste nível acha-se orientada para a preservação e o fortalecimento do sistema" (FALS BORDA, 1981, p. 44).

Para Bourdieu (2004b, p.29), "quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar [...] a estrutura e sua posição [...]". Assim, as ações daqueles que se dispõem no campo e no subcampo de acordo com os ideais da ideologia dominante, se materializam nas relações de poder, nesse caso específico, nas "[...] relações de autoridade científica, freando ou impedindo muitas vezes ao invés de liberá-las, a inventividade e a criatividade [...]" dos agentes; e, ainda, "[...] protegem alguns dos rigores da avaliação científica e proíbem a outros a plena expressão de suas possibilidades criadoras" (BOURDIEU, 2013b, p. 27). Nesse sentido, entendo que as formas de resistir e o *modus operandi* dos líderes e de seus grupos passam também pelos veículos de comunicação – neste caso, as

revistas e periódicos científicos –, pois estes, são espaços de fundamental importância, onde os agentes anunciam, denunciam e socializam, por meio de suas pesquisas o conhecimento construído “na”, “sobre”, “com” e “para” a Educação Física e a Educação Física escolar.

Ao refletir sobre o periodismo científico no campo e no subcampo e após apresentar uma reflexão a partir das extremas realidades existentes nesse estudo, busquei identificar a concentração do conhecimento produzido nos periódicos que traduzem as compreensões e concepções dos demais líderes investigados. Confesso que essa não foi uma tarefa fácil, tendo em vista o volume de revistas identificadas. Assim, optei por apresentar as revistas em que os líderes mais publicaram artigos ao longo dos últimos vinte anos e a quantidade total de artigos publicados em cada revista, conforme os indicadores de produção do diretório de grupos de pesquisa CNPq. Fiz essa opção por entender que essas revistas abraçam a diversidade epistemológica e os interesses dos agentes e elas também podem traduzir as relações existentes entre aquilo que os líderes produzem e o próprio campo e subcampo. Ao realizar a busca, percebi que alguns periódicos “empataavam” no número de artigos, então optei por incluir todos estes, sempre que assim acontecesse. Desse modo, identifiquei um total de 26 periódicos, conforme o quadro que segue.

Quadro 09: Revistas em que os líderes mais publicaram artigos ao longo dos últimos vinte anos (2000/2020).

Revistas e respectivos <i>Qualis</i> na Educação Física ⁶⁷⁶⁸		Nº de líderes que publicaram em cada revista	Nº de artigos publicados em cada revista
Lecturas Educación Física y Deportes (EFdeportes)	C	13	103
Motrivivência (UFSC)	B2	10	26
Movimento (ESEFID/UFRGS)	A2	9	40
Pensar a Prática (UFG)	B2	9	25
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	9	29
Kinesis (UFSC)	B4	8	18
Journal of Physical Education (UEM)	B5	8	17
Conexões (Unicamp)	B4	7	10
FIEP Bulletin	C	6	21
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS)	B2	6	19
Revista Biomotriz (UNICRUZ)	B5	5	22
Cinergis (UNISC)	B5	5	13
Revista Didática Sistêmica (FURG)	B4	5	8
Coleção Pesquisa em Educação Física	B4	5	9
Licere (UFMG)	B2	5	9
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (CELAFISCS/UCB)	B2	3	8
Revista Corpoconsciência (FEF/UFMT)	B5	3	6
Revista Querubim (UFF)	B5	2	62
Revista Científica JOPEF	_ ⁶⁹	2	8
Revista Salusvita	B4	2	11
Revista Perfil (UFRGS)	_ ⁷⁰	2	22
Revista Portuguesa de Ciências do Desporto (RPCD)	B4	2	10
Revista Estudos Feministas (REF)	B3	1	3
Revista Caminhos (Unidavi)	_ ⁷¹	1	8
Comunicações (UNIMEP)	B4	1	2
Revista Perspectiva: Ciência e saúde (UNICNEC)	B5	1	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De uma forma geral, as informações apresentadas no quadro indicam que as revistas são de diferentes estratos, “pesos” e “valores” no campo e no subcampo. Também identifiquei que 50% das revistas presentes no quadro estão vinculadas a universidades públicas brasileiras de categorias administrativas federais e estaduais; 48% das revistas possuem vinculação com universidades, faculdades e/ou editoras com categoria administrativa privada; e, 7% estão vinculadas a associações científicas, como é o caso da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, que é originária do

⁶⁷ Consultas realizada na plataforma sucupira pelo link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>, acesso dia 12 de agosto de 2020.

⁶⁸ As descrições das siglas a seguir estão presentes na lista de siglas.

⁶⁹ Não possui classificação na área de avaliação da Educação Física. A maior classificação do periódico é B4, na área de avaliação Interdisciplinar.

⁷⁰ Não possui classificação na área de avaliação da Educação Física. A maior classificação do periódico é C, na área de avaliação Comunicação e informação.

⁷¹ Não possui cadastro no *Qualis* periódico, portanto não possui classificação em nenhuma área de avaliação.

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, que é o periódico oficial da Sociedade Brasileira de Atividade Física & Saúde (SBAFS).

Analisando o quadro a partir das evidências empíricas apresentadas nos capítulos anteriores, é possível reconhecer que os conhecimentos veiculados nos periódicos científicos estão alinhados a compreensões de campo e de subcampo. Aliás, as temáticas de pesquisa estudadas pelos agentes também indicam, em alguns casos, onde cada um dos líderes tem circulado e investido seus interesses. Para exemplo dessa reflexão, destaco a líder do grupo 15, Patrícia, que foi a única dos dezessete líderes a publicar na *Revista Estudos Feministas*, que tem como foco e escopo as questões de gênero e feminismos⁷², alinhadas às temáticas de estudo que o grupo e a líder têm se dedicado, isto é, debates de corpo, gênero e sexualidade.

As revistas identificadas no quadro também possuem diferentes focos e escopos e, seguindo estudos já realizados sobre o periodismo científico (LAZZAROTTI FILHO *et al.* 2012; LAZZAROTTI FILHO *et al.* 2018), seria possível classificá-las como generalistas, temático/disciplinares e de corte epistêmico. As generalistas⁷³, segundo os autores, são aquelas "que publicam artigos de todos os temas/objetos relacionados a EF, tanto os da biodinâmica como sócio-cultural e pedagógicos" (p.41); já os periódicos temático/disciplinares⁷⁴, são aqueles que optam "por um tema/disciplina da EF sobre o qual esse campo historicamente tem pesquisado e/ou intervindo" (2018, p. 41); enquanto os periódicos de corte epistêmico⁷⁵ "são os que optaram por estabelecer no seu foco de escopo uma relação com uma ou mais área do conhecimento" (2018, p. 41), construindo interfaces com as Ciências Sociais e Humanas.

⁷² Informações obtidas no site da revista pelo link:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/about/editorialPolicies#focusAndScope>, acesso dia 28 de agosto de 2020.

⁷³ Nesta tese, entendo que são as seguintes revistas: *Lecturas Educación Física y Deportes* (EFdeportes), *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), *Kinenis* (UFSM), *Journal of Physical Education* (UEM), *Conexões* (Unicamp), *Coleção Pesquisa em Educação Física* e *Revista Didática Sistêmica* (FURG); *Revista Corpoconsciência* (FEF/UFMT); *Revista Científica JOPEF*; *Revista Perfil* (UFRGS); *Revista Caminhos* (Unidavi); e *Revista Biomotriz*.

⁷⁴ Nesta tese, entendo que são representadas pelas as seguintes revistas: *Licere* (UFMG); *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde* (RBAFS); *FIEP Bulletin*; *Cinergis* (UNISC); *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (CELAFISCS/UCB); *Revista Salusvita*; *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (RPCD); *Revista Estudos Feministas* (UFSC); e *Revista Perspectiva: Ciência e saúde* (UNICNEC).

⁷⁵ Aqui representadas pelas revistas *Movimento* (ESEFID/UFRGS), *Motrivivência* (UFSC); *Pensar a Prática* (UFG); *Revista Querubim* (UFF); e *Comunicações* (UNIMEP).

Os periódicos apresentados no quadro sustentam a assertiva de que o campo e o subcampo são compostos de diversidade temática, metodológica e epistemológica, bem como de interesses e formas de socializar e publicizar os conhecimentos distintos. Um outro elemento passível de análise diz respeito à diferença entre o número de líderes que publicam nas revistas e o número total de artigos publicado nesses mesmos periódicos, indicando que alguns dos líderes publicaram mais de um artigo no mesmo periódico ao longo dos últimos vinte anos. Para exemplificar essa reflexão, destaco a *Revista Querubim*, que é um periódico de classificação B5 no *Qualis* periódico da CAPES, e que foi possível identificar um volume de 62 artigos publicados pelos líderes ao longo dos últimos vinte anos. Contudo, também identifiquei que apenas dois dos dezessete líderes veicularam seus artigos a esse periódico, onde 51 dos textos são de autoria/coautoria de Paulo e 11, de Carlos, líderes dos grupos 23 e 27, respectivamente.

Neste sentido, um outro periódico que precisa ser destacado é o *Lecturas Educación Física y Deportes (EFdeportes)*, em que treze dos dezessete líderes publicaram ao menos um artigo ao longo de vinte anos (2000/2020). Esse periódico também foi o que concentrou maior número de artigos publicados pelos líderes, reunindo um total de 103 artigos. Contudo, ainda que tenha reunido publicações de treze dos dezessete líderes, é importante destacar que há um trio de líderes que concentra 60% do total dos artigos publicados, sendo que destes, 30% estão vinculados ao nome da professora Ana, líder do grupo 18; 19% são de autoria/coautoria do professor Paulo, líder do grupo 23; e, 15% dos artigos identificados neste periódico estão vinculados ao nome do professor Carlos, líder do grupo 27. Os demais 40% dos artigos, estão distribuídos entre os outros dez líderes⁷⁶ que também publicaram ao menos um artigo nesta revista ao longo dos últimos vinte anos.

Outros exemplos como esses podem ser identificados na *Revista Perfil (UFRGS)*⁷⁷, *Revista Salusvita*⁷⁸ e *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*⁷⁹, ambas com uma concentração significativa de artigos de autoria ou coautoria de apenas um dos líderes entrevistados. Um ponto em comum entre os exemplos

⁷⁶ A saber: Carla, Gabriela, Gabriel, Patrícia, Rosalvo, Lucas, Mário, Marcos, Marcia, Artur, líderes dos grupos 03, 04, 09, 14, 15, 19, 20, 21, 22 e 26.

⁷⁷ Dos 21 artigos identificados, 20 são de autoria/coautoria de Mário, líder do grupo 20.

⁷⁸ Dos 11 artigos identificados, 10 são de autoria/coautoria de Ana, líder do grupo 18.

⁷⁹ Dos 19 artigos identificados, 10 são de autoria/coautoria de Mário, líder do grupo 20.

apresentados – exceto a *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, que é B2 – é o *Qualis* periódico. Ou seja, são revistas de classificação baixa, conforme informações apresentadas no quadro 09. Identifiquei que esse nível considerável de veiculação dos artigos produzidos pelos líderes em revistas de menor classificação, é frutos de orientações de trabalho de conclusão de curso, de pesquisas de iniciação científica e/ou de projetos de extensão, em que esses respectivos líderes eram os responsáveis e orientadores das pesquisas realizadas.

Analisando o campo acadêmico-científico, é possível afirmar que as revistas de *Qualis* menor são as menos prestigiadas pela ciência dominante, uma vez que elas são possuidoras de um capital de menor valor e isso pode indicar um número de publicações menor, comparadas às revistas mais reconhecidas e prestigiadas. O quadro 09 apresenta uma outra disposição do campo acadêmico-científico, pois, das 26 onde os líderes publicaram, 61,5% (16) são de estratificação inferior (B3, B4, B5, C e NPC), segundo o documento de classificação do *Qualis* periódicos da Área 21. A partir dessas evidências, entendo que a publicação em revistas de menor avaliação revela uma certa despreocupação com os pontos que essa classificação gera – especialmente, no caso de líderes não vinculados a programas de pós-graduação, como acontece com a Ana, a Helena, a Rosa, a Bete e o João, líderes dos grupos 18, 36, 07, 11 e 28 –, bem como aponta para interesses relacionados ao próprio *modus operandi* dos agentes que disputam o jogo científico, pois, se é de “grão a grão, que galinha enche o papo”, é de ponto a ponto, que os professores e professoras se mantêm na disputa acadêmico-científica do campo e do subcampo.

O movimento de adesão ao jogo, conferido pelo *illusio*, indica um posicionamento encharcado de intencionalidade, pois, ao aderir ao jogo, os grupos e agentes dominados assumem o enfrentamento e criam, além de estratégias de sobrevivência, estratégias de disputas, pois, "uma vez no jogo, é preciso jogar" (Marcos, grupo 21). Contudo, não posso deixar de registrar que essa política produtivista tem causado muitos problemas, principalmente aos líderes que vêm resistindo nos programas de pós-graduação⁸⁰, uma vez que estão envolvidos pela “lógica credencialista” (BRANDÃO, 1986) que, além de apontar o quanto vale o jogo, também impõe qual é a regra desse mesmo jogo. Em outros capítulos apresentei as

⁸⁰ Retomando os dados apresentados anteriormente, dos dezessete líderes entrevistados, doze estão credenciados em programas de pós-graduação da Educação, Educação Física, Saúde Coletiva e Gerontologia.

dificuldades de Gabriela, Paulo, Patrícia, Lucas, Marcos, Marcia, líderes dos grupos 04, 14, 15, 19, 21 e 22, para continuarem nos seus respectivos programas, pois ainda que os líderes “*encham o papo de grão a grão*”, estão sempre correndo atrás da roda, uma vez que as revistas de menor *Qualis* tem menos valor, assim eles precisam publicar mais para poder alcançar os pontos exigidos pelos programas.

Márcia, líder do grupo 22, aponta que a dificuldade não está na "falta de produção, mas na escassez de revistas [...], na demora das avaliações e publicações dos textos, sem falar no desrespeito com o que fazemos, [...] que muitas vezes não é entendida como pesquisa, pela questão cartesiana de quem entende e diz o que é ou não pesquisa, ou o que e como pesquisar" (Marcia, líder do grupo 22). Assim, a pressão da publicação imposta pelo modelo vigente e a rigidez burocrática instaurada nas políticas de publicações de alguns periódicos fazem com que a preferência e a liberdade dos autores e autoras se expressem em outros meios de divulgação científica e de construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a narrativa da líder vai ao encontro dos dados apresentados no quadro 09, pois, ainda que tenha identificado um total de 229 revistas, nem todos esses periódicos possuem seu foco e escopo voltado para as discussões de cunho pedagógico e que envolvam, de algum modo, a Educação Física escolar.

Em outro momento desta tese⁸¹ um dos princípios que orientam as práticas científicas dos grupos de pesquisa, a saber, a função social imputada ao ofício de ser professor, que passa por problematizar e desnaturalizar o mundo social, isto é, de buscar combater as injustiças e desigualdades sociais e "destruir os mitos, os fantasmas que habitam o exercício do poder e perpetuam a dominação" (BOURDIEU, 1983b, p. 41). Então, é possível afirmar que os grupos de pesquisa que se encontram marginalizados assumem o jogo e travam embates por entenderem que a solução "não está em "integrar-se", em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si"" (FREIRE, 2005, grifos do autor). Esses movimentos indicam, sobretudo, que a reprodução do sistema não é passiva de linearidade e que existe disputa entre as diferentes práticas científicas e o sistema que organiza e rege o campo e o subcampo.

Desse modo, entendo que as reflexões realizadas a partir do quadro escancaram que o funcionamento do campo e do subcampo “*produz e supõe uma*

⁸¹ Mais elementos podem ser identificados nos subcapítulos 4.2.1 e 4.2.2.

forma específica de interesse" (BOURDIEU, 1983a, p. 123, grifos do autor) que se dá, sobretudo, mediado pelo *illusio* dos agentes. Assim, a escolha "do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação [...]" (BOURDIEU, 1983, p. 126) está encharcada de intencionalidades. Concordando com Oliveira e Oliveira (1981, p. 24), entendo o pesquisador como "um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condiciona sua visão de mundo, modela o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade", e, segundo os autores, "é esta a visão do mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados" (p. 24). Assim, "num universo científico, [...] o poder é sempre culturalmente sublimado: aquele que defende uma autoridade acadêmica defende uma definição de cultura, uma maneira de fazer ciência, uma metodologia" (BOURDIEU, 2019b, p. 363).

Por isso, quando busquei compreender e defender neste capítulo que os interesses político-epistemológicos arraigados em determinadas concepções de mundo são a base do mecanismo de funcionamento do campo e do subcampo, foi por entender que o projeto dominante que estrutura o campo não determina apenas que conhecimento vale mais, mas, sobretudo, o conhecimento de *quem* tem mais valor (APPLE, 2001; 2003; 2017; BOSSLE, BOSSLE, 2018). E, em meu entendimento, esse é o ponto fulcral que não só afasta, como silencia as vozes daqueles que são e estão historicamente à margem da estrutura social. Afinal, em um campo acadêmico-científico gestado e organizado por um sistema de avaliação que assola as diferenças, quando surgem os critérios de seleção e de classificação (leia-se distinção), imediatamente surgem os distintos, pois "basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser" (BOURDIEU, 2004a, p. 24).

As práticas coercitivas empregadas pela ciência que domina o campo e o subcampo são arquitetadas em torno de um ciclo vicioso (FRASSON *et al.* 2015; 2017b) que acaba, de um lado, consolidando a ciência hegemônica e, de outro, assolando as práticas científicas contra-hegemônicas existentes, pois é "enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação" (BOURDIEU, 1989, p.11). As formas de dominação no campo, acontecem também quando os agentes que "desfrutam de posições hierarquicamente dominantes [...]"

detém ainda, poder de impor, para os outros componentes do campo, a definição de ciência que se conforma melhor e lhes permite ocupar [...] a posição dominante" (ORTIZ, 1983, p. 21).

O campo científico é como um jogo, que é inventado pouco a pouco, [...] através de uma série de instituições, os congressos eruditos, os anais de congressos, as publicações, os *gatekeepers* que controlam o acesso à publicação, toda uma tradição científica, regras, protocolos de verificação, bacas. Tudo isso faz com que a violência seja sublimada, com que se deva curvar-se às regras, ou melhor, as regularidades que estão inscritas no mecanismo (BOURDIEU, 2019b, p. 359-360).

Esse ciclo, ou mecanismo de retroalimentação, condiciona a "*casualidade da distinção natural*" entre as formas de fazer ciência no campo e no subcampo da Educação Física e da Educação Física escolar, pois os critérios de seleção e hierarquização são eleitos por aqueles e para aqueles que, de uma forma ou de outra, são possuidores da *autoridade científica* e, por isso, exercem o poder de legitimar e deslegitimar às práticas científicas existentes no campo; os agentes, inflados de autoridade e poder, encontram-se no alto da torre de marfim. Esse condicionamento – da "*casualidade distinção natural*" – evidencia a hegemonia de grupos que tendem a ter "controle sobre os critérios de concessão de auxílios e recursos financeiros para pesquisas; [...] obtenção das maiores fatias desse bolo de recursos; e, [...] controle na admissão de pessoal para integrar o campo acadêmico dos departamentos (MANOEL; CARVALHO 2011, p. 403). Entendo, também, que esse condicionamento suscita um aparelhamento no que diz respeito às formas de fazer ciência no campo e no subcampo que não reconhece a diversidade e a pluralidade existente, pelo contrário, reduz e simplifica a complexidade, deslegitimando e excluindo aqueles que se colocam como artífices de uma prática científica contra-hegemônica.

O fórum de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica (2015) já havia apresentado um descompasso entre os sistemas de avaliações e as diversidades epistemológicas existentes na Educação Física. Para o coletivo deste fórum, o sistema de avaliação que classifica os periódicos parece não ser sensível às características específicas no que tange ao processo de produção e veiculação do conhecimento de cada uma das possibilidades de fazer ciência. Os "indicadores de avaliação adotados e aplicados linearmente para todas as áreas da Grande Área da Saúde" (2015. p. 6) acabam penalizando e obstruindo determinadas formas de se ser

e agir no campo e no subcampo⁸². No mesmo sentido, Silveira (2016, p. 331) apontou que, para a CAPES, "a ciência promulgada nos programas de pós-graduação em 'Educação Física' é 'uma'", e, essa, segundo a autora "[...] é uma ciência que 'hierarquicamente' posiciona as ontologias científicas vinculadas às áreas 'biodinâmicas'/'Ciências Biológicas' acima daquelas atreladas às áreas 'socioculturais/pedagógicas'/'Ciências Humanas'" (SILVEIRA, 2016, p. 331, grifos da autora).

Assim, no jogo de forças existente no campo e no subcampo, as temáticas, métodos e perspectivas teóricas que não estão intimamente envolvidas com o projeto dominante de ciência e tampouco são legitimadas por culturas e contextos dominantes perdem posição e encontram dificuldades para se manterem. Para Bourdieu (2019, p. 364), é possível que haja no campo e no subcampo acadêmico-científico, "casos de opressão pura e simples, em que a ortodoxia social pode destruir a heresia científica". Nesse sentido, a adoção de políticas produtivistas, pelos órgãos de financiamento de pesquisa, segundo Rego (2014, p. 327), "[...] tem se mostrado um poderoso veneno, capaz de produzir e ter efeitos colaterais cada vez mais nefastos sobre a vida dos pesquisadores, sobre a qualidade do que é pesquisado, sobre o que é publicado" e, ainda segundo a autora "sobre o destino dos periódicos científicos". Aos agentes dominantes, essas políticas servem como estratégias e tendo em vista os preceitos que pautam a sociedade que nos organiza, é preciso lembrar que "não é, por exemplo, de interesse da classe dominante, numa sociedade capitalista, que se implique o Povo como sujeito participante do seu próprio desenvolvimento" (FREIRE, 1981, p. 36).

O silenciamento e a invisibilização daqueles que se dedicam, no campo e no subcampo, a práticas científicas contra-hegemônicas pode ser entendido como um condicionamento à "*casualidade da distinção natural*", pois não é de interesse da ciência dominante que outras vozes ecoem no espaço social. Para os agentes

⁸² Como exemplo dessa prática diretiva e por vezes coercitiva, o documento escrito pelo fórum de pesquisadores aponta dois pontos: o primeiro é sobre "o uso sem critério de fatores de impacto (em particular do *Journal Citation Reports*)", que segundo o documento é um determinante que "desconsidera as diferenças numéricas do fator entre as ciências naturais e as sociais e humanas e atribuindo a eles um valor de qualificação da produção que absolutamente eles não têm ao utilizá-los para classificar e ranquear as revistas da área" (2015, p.7) E o outro exemplo apontado pelos pesquisadores é "o emprego da mediana inflada pela produção da subárea biodinâmica e pelas demais áreas constituintes da Área 21, as quais dialogam de forma predominante com os referenciais e lógicas das ciências naturais" (FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA, 2015, p.8).

dominantes – que estão embebidos de sua "*autoridade científica*" e do "*direito de outorgar*" o que é ou não legítimo no campo e no subcampo –, os pesquisadores e cientistas devem concentrar seus esforços e "estudar o que é imediatamente visível e quantificável, sem querer remexer ou desenterrar sonhos, esperanças e ilusões que podem revelar o desejo reprimido de mudança e desvelar um outro real possível" (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1981, p. 24). Bourdieu (1998), ao refletir sobre a precariedade do trabalho, em um congresso que reuniu trabalhadores e trabalhadoras de toda ordem, questionou cruamente para que servia todas as discussões intelectuais ali realizadas e lembrou das responsabilidades incumbidas aos pesquisadores, "[...] quando, por seu silêncio ou cumplicidade ativa, eles contribuem para a manutenção da ordem simbólica que é a condição do funcionamento da ordem econômica" (BOURDIEU, 1998, p. 72).

Em vias de finalização, entendo ser importante retomar e destacar a ideia de falsa neutralidade científica – que é um dos preceitos dessa ciência dominante que julga, aprisiona e asfixia os agentes – e reforçar o compromisso social imbricado na construção do conhecimento científico, uma vez que ele conta, também, uma história. Assim, entendo que os interesses que são a base de mecanismo e de funcionamento do campo e do subcampo acadêmico-científico são orientados ideologicamente por uma visão de mundo e, desse modo, o conhecimento que produzem, as revistas que publicam, as bases teóricas-epistemológicas e os métodos utilizados pelos agentes estão intimamente interligados e são reflexo de uma construção do próprio *habitus* científico que vem se forjando durante a trajetória acadêmico-científica dos agentes.

Por fim, em um campo e um subcampo onde os agentes disputam, ao fim ao cabo, a manutenção ou a transformação da realidade concreta, e que, portanto, o conhecimento produzido pelos agentes pode contribuir, reforçar e recriar fronteiras científicas que marginaliza e oprime os grupos subalternos, é imprescindível perguntar: "a quem sirvo com a minha ciência?" (FREIRE, 1981, p. 36), "para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito *de quem, o que* eu conheço, diz alguma coisa?" (BRANDÃO, 1981, p. 10, grifos do autor).

Não pretendo traçar respostas a esses questionamentos, e também não os faço com o intuito de desprezar, deslegitimar ou ainda de apontar um juízo de valor sobre o conhecimento que os agentes produzem no campo, pelo contrário, tenho

apresentado ao longo desta tese que a Educação Física é plural e diversa, bem como as realidades científicas que a compõem, e que é também por isso que as disputas no campo e no subcampo acontecem, pois essas práticas científicas apontam para diferentes horizontes e se pautam em diferentes concepções de Educação Física, de Educação Física escolar, de ciência, e, de mundo. Os questionamentos fazem parte de um conjunto de reflexões que eclodem quando identifico na tese as influências e os ordenamentos que uma sociedade pautada sob os preceitos econômicos exerce no campo acadêmico-científico. Desse modo, minha intenção com essas indagações é acender um sinal de alerta àqueles que vêm se dedicando as práticas científicas no campo, pois aquilo que produzimos pode tanto estar a serviço da conservação da ordem estabelecida como pode servir como um instrumento que busca problematizar e desvelar um outro real possível.

Palavras finais

“A favor de quem estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996 p. 31).

Para dar início às considerações finais deste trabalho, retomo a problemática de estudo que junto com os objetivos geral e específicos, bem como as leituras realizadas, orientaram a construção da tese aqui apresentada. Busquei compreender **como os grupos de pesquisa engendram o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e que relações são construídas nesse espaço social?** Para dialogar com essa interrogação, direcionei meu olhar para a região sul do Brasil, onde identifiquei – a partir do termo Educação Física escolar – 36 grupos de pesquisa no *site* do DGP do CNPq – sendo que entrevistei 17 líderes dos 36 identificados. Nas próximas linhas apresento as sínteses que foram construídas no processo de doutoramento e que me permitiram compreender o engendramento do subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar e as relações construídas nesse espaço social. As reflexões aqui apresentadas contam uma história do subcampo, aquela que identifiquei a partir das lutas e disputas travadas nas relações agente-campo-agente.

Assim, defendo a seguinte tese de que o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar sofre de um mal grave, quiçá congênito, um vício de origem eurocêntrico, médico e positivista (SOARES, 1994), onde o conhecimento mais valioso (APLLE, 2000) é aquele que compreende a Educação Física escolar a partir de uma perspectiva reducionista do movimento, pautados no paradigma da aptidão física com vistas a saúde, onde os corpos “são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações” (SOARES, 1994, p. 27), além de servirem com um vetor de reprodução e perpetuação da dominação (BOURDIEU, 2007a). Contudo, identifiquei que a reprodução dessa ciência hegemônica não é passiva de linearidade, existindo, portanto, disputas entre as diferentes práticas científicas dos agentes sociais e o sistema que organiza e rege o campo e o subcampo. Desse modo, o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar também se engendra a partir de diferentes racionalidades científicas, pois encharcados de teorias epistemológicas distintas, os grupos de pesquisa e seus respectivos agentes, constroem conhecimento “*na*”, “*sobre*”, “*com*” e “*para*” a Educação Física escolar. As relações que engendram esse espaço social são de

"dominação e se dão sob a égide de relações de autoridade científica" (BOURDIEU 2013, p.27) expressando-se por meio da violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Igualmente, defendo que há um outro mal, que abala das relações mais sutis as mais complexas no subcampo, um projeto gestado e organizado pela estrutura social dominante (sociedade capitalista que se pauta sob preceitos econômicos) para oprimir, cercear e silenciar vozes, e que faz sobretudo, com que a reprodução do paradigma científico dominante – pautando na racionalidade técnico-instrumental, articulados a ciência natural, médica e positivista – que se perpetua no subcampo seja intencional, condicionando a "*casualidade da distinção natural*" dos agentes sociais (BOURDIEU, 2007a).

Com as lentes sociológicas que orientaram esta tese, também entendo que o subcampo acadêmico-científico da Educação Física escolar se engendra a partir das lutas simbólicas entre os agentes providos e os desprovidos de capital, ou seja, entre os ortodoxos, que, vinculados a um conservadorismo buscam manter "[...] conjunto de mecanismos e procedimentos pelos quais [...] assegura[m] a reprodução [...]" e a consolidação da ciência hegemônica, e os hereges, que aliados a um viés progressista, "[...] se inclinam para as estratégias de subversão", problematizando e rompendo com o *status quo* social e científico (BOURDIEU, 2004, p. 62). A manutenção das hierarquias se sustenta pelo "conflito ritual entre a grande ortodoxia do sacerdócio acadêmico e a heresia notável dos independentes inofensivos" e compõem os "mecanismos que contribuem para manter a hierarquia dos objetos e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos" (BOURDIEU, 2007b, p. 37).

O conflito ritual entre os agentes ortodoxos e os hereges e que beneficia os mais "*capitalizados*", ou seja, os mais providos de capitais simbólicos, dá-se, sobretudo, pelo sistema de avaliação que organiza o campo acadêmico-científico da Educação Física. O viés mercadológico e meritocrata instaurado pelo sistema econômico vigente é adotado pelos órgãos de financiamento de pesquisas, que não discutem o conhecimento produzido, "[...] mas os pontos que gera" determinada produção (MANOEL, 2020, p. 05). Esse sistema de avaliação também estabelece fronteiras científicas, aparelhando as condições e formas de fazer ciência no campo e no subcampo, além reduzir e simplificar sua complexidade, deslegitimando e excluindo aqueles que se colocam como artífices de uma prática científica contra-hegemônica. Desse modo, considero que a ciência dominante que nomeia o

conhecimento mais valioso (APPLE, 2001; 2003; 2017), conferindo prestígio e reconhecimento aos agentes sociais mais “*capitalizados*”, também invisibiliza, oprime e silencia os agentes sociais e as práticas científicas que se posicionam e operam na lógica contra hegemônicas de fazer ciência.

Esse movimento condiciona a distinção entre os envolvidos, e as relações construídas no espaço social são relações de força, de "dominação e se dão sob a égide de relações de autoridade científica" (BOURDIEU 2013, p. 27), expressando-se por meio da violência simbólica (BOURDIEU, 1989). As manifestações de violências simbólicas, geradas por àqueles que são os “*possuidores do poder*”, estruturam e condicionam a “*casualidade da distinção natural*” entre as formas de fazer ciência no campo e no subcampo quando evidenciam a hegemonia de alguns grupos em detrimento de outros na organização os editais de fomento de pesquisa; nas aprovações dos projetos por mérito, mas que não são contemplados financeiramente; na concessão de bolsas de estudo; no credenciamento de professores e professoras em programas de pós-graduação *stricto sensu*; na falta de reconhecimento e valorização sobre as múltiplas ciências produzidas no subcampo; no próprio léxico científico/biomédico/econômico que nomeia as ações e situações no espaço social; e, sobretudo, na nomeação da Educação Física como Área de Conhecimento pertencente a Ciências da Saúde, indicando um entendimento de Educação Física e de Educação Física escolar pautado no paradigma da aptidão física, o que tende a reduzir e simplificar a complexidade da própria cultura corporal de movimento.

Assim, interpretei que os órgãos que organizam e estruturam a pesquisa científica no Brasil parecem não compreender e nem possibilitar condições de ingresso, de disputas e de permanência no jogo acadêmico-científico para as diferentes práticas científicas existentes no subcampo. Pude ainda compreender que não é do interesse da sociedade vigente que sejamos artífices de uma realidade que não aquela pautada pelos preceitos econômicos, pois, “há um aparelho científico construído para defender os interesses da burguesia, e este é hoje o aparelho dominante [...] que limita o crescimento de outras construções científicas, como as que dizem respeito aos que se encontram na base da sociedade” (FALS BORDA, 1981, p. 47). Deste modo, pude compreender que não é de interesse da sociedade capitalista que nos organiza, que os professores de Educação Física escolar estudem e pesquisem suas práticas educativas; que denunciem as violências e coerções

sofridas; e, que anunciem uma outra forma possível de fazer ciência, aquela construída *com* a realidade concreta.

Assim, parafraseando o célebre Darcy Ribeiro, penso que a marginalização e a banalização das ciências produzidas pelos grupos e agentes que se encontram subalternizados no subcampo não indicam uma “*crise*” do paradigma acadêmico-científico, mas um projeto. Um projeto que tem como princípio da ação o interesse econômico e que objetiva o lucro material de forma consciente e intencional, por meio de um cálculo racional, definido pelos agentes dominantes, que não apenas integra, como desenvolve, organiza e predispõem as ações, as posições, as disposições e o próprio engendramento do campo e do subcampo acadêmico-científico da Educação Física e da Educação Física escolar. Por isso, é fundamental entender que os agentes sociais e os grupos de pesquisa que são recorrentemente marginalizados e oprimidos “jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”, impedindo-os de ser mais (FREIRE, 2005, p. 84-85, grifos do autor).

Deste modo, entendendo que todo campo/subcampo, enquanto produto histórico, produz e supõe a sua forma específica de interesse – o *illusio* –, e o interesse “é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo” (BOURDIEU, 1996b, p. 141). Portanto, é nas relações entre o *habitus* dos agentes e o próprio campo/subcampo “[...] que se produz a adesão [...] ao jogo, a *illusio*, reconhecimento do jogo e da utilidade dele [...]” (1996, p. 199). Considerando, assim, que as estratégias de resistência dos agentes no campo/subcampo passam preferencialmente pela adesão ao jogo acadêmico-científico, pois, assim fazendo os agentes e os grupos dominados deixam “de ser “*seres fora de*” e assumem a posição de marginalizados, “*de seres dentro de*” (FREIRE, 2005).

Por isso, também considero que, se o mecanismo de funcionamento do campo e do subcampo se dá mediado pelos interesses dos agentes, o interesse dos que dominam o campo se dá em torno da manutenção e da consolidação do espaço social, enquanto que, para os dominados, ele se pauta na transformação da realidade social e científica. E, é nesse “*desencontro*” de interesses “no horizonte dessas relações de força e de lutas que se engendram as estratégias” de sobrevivência, o *modus operandi*, as práticas científicas que os agentes defendem “[...] as alianças que estabelecem, as escolas que fundam [...]” (BOURDIEU, 1996b, p. 61), buscando impor e/ou construir novos “[...] princípios de visão e de divisão do mundo social [...]”

(BOURDIEU, 2004b, p. 33), cada qual articulado a suas bases político-ideológicas, uma vez que é falsa a ideia de neutralidade científica e que nossas ações e disposições estão intimamente articuladas às nossas concepções, intenções e ao nosso *habitus*, que, enquanto estruturas estruturantes estruturadas introspectada no indivíduo, permite que ele possa agir no mundo.

Portanto, ao estabelecer essa ligação entre a sociedade e o indivíduo, na qual encontram-se fundidas as condições objetivas e subjetivas, o *habitus*, por ser tanto durável como dinâmico, pode também levar os agentes a se oporem às forças de um campo e, por isso, entendo que neste conceito existe a possibilidade de conscientização e transformação da realidade. Por conseguinte, posicionar-se como artífices de um fazer científico contra-hegemônico no campo e no subcampo é um ato político e de resistência, que busca evidenciar e visibilizar outras formas de saber. Nesse sentido, defendo um campo e um subcampo acadêmico-científico da Educação Física e da Educação Física escolar pautados por espaços democráticos de diálogos e que visibilize, reconheça e invista nas diferentes práticas científicas e na diversidade epistemológica, sobretudo naquelas que são colocadas (pela ciência dominante), historicamente, a margem do campo e do subcampo.

Encaminhando as palavras finais, destaco que há no campo e subcampo, uma tensão entre as racionalidades, de um lado uma linguagem matemática e algorítmica, e de outro, uma racionalidade que admite e trabalha com a contingência, com o por vir. Assim, relembro, a partir de Bourdieu (1998, p. 44), que o papel da ideologia dominante é "desempenhado hoje por um certo uso da matemática" – isto é, uma linguagem positivista, quantificável e mensurável – e, "diante dessa ideologia, que reveste de razão pura um pensamento simplesmente conservador, é importante contrapor razões, argumentos, refutações, demonstrações, e isso implica fazer um trabalho científico" (1998, p. 44). Neste sentido, subscrevo que os grupos de pesquisa são espaços de formação acadêmico-científica, mas sobretudo, de formação humana e, por isso, compreendo que a ciência construída nesses espaços influencia a concepção de mundo dos agentes envolvidos, que se materializa, também, no conhecimento que produzem.

Ainda, ancorada em lentes sociológicas, penso que "para construir um modelo do jogo que não seja nem o simples registro das normas explícitas, nem o enunciado das regularidades", mas que integre ambas, "é preciso refletir sobre os modos de existência diferentes dos princípios de regulação e regularidade das práticas [...]"

(BOURDIEU, 2004a, p. 83-84). Retomando a epígrafe que abre as considerações finais desta tese, subscrevo que é fundamental nos questionarmos sobre a ciência que construímos e o compromisso político imbricado a nossa prática científica, para não correremos o risco de contribuir com "a manutenção da ordem simbólica que é a condição do funcionamento da ordem econômica" (BOURDIEU 1998, p. 72). Por isso, enfatizo que, neste trabalho acadêmico-científico encharcado de posicionamento político-epistemológico, a crítica realizada à ciência dominante é também uma crítica da sociedade capitalista que não persegue outro fim que não o do progresso técnico, instrumental e reducionista, direcionado pelo poder econômico.

Por fim, acreditando na pesquisa como um ato de conhecimento, de permanente e dinâmico movimento, penso que, se desejamos um campo e um subcampo acadêmico-científico que seja democrático em sua diversidade científica, precisamos desejar e pautar, fundamentalmente, uma epistemologia da Educação Física escolar que por meio da produção da sua própria racionalidade científica, isto é, dos significados compartilhados na cultura corporal de movimento, de forma coletiva, forjada *com* a realidade concreta e cotidiana deste componente curricular, conceba os estudantes – sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos –, os professores e todos os integrantes da cultura escolar, como *agentes* do processo; e que estes, empoderados "do direito, e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seus saberes a respeito de si próprios" (BRANDÃO, 1981, p. 10), possam representar o campo e o subcampo acadêmico-científico nos seus próprios termos, pois, "o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos" (FREIRE, 2005, p. 74). Para isso, precisamos sair da torre de marfim erguida pela ciência dominante e romper com os elos que nos unem a uma prática científica conservadora, antidemocrática e colonizadora, pois "não há desenvolvimento sem a presença curiosa e responsável das massas populares na reconstrução da sua sociedade" (FREIRE, 1981, p. 37) e, portanto, da prática científica daqueles que desejam a subversão e a transformação do campo e do subcampo acadêmico-científico.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli, *et al.* Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.179-184, set./dez. 2005.
- APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- _____. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. **A Educação Pode Mudar a Sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga de. **A saúde de quem?** Uma etnografia crítica sobre a saúde na Educação Física do Ensino Médio de uma escola pública de Uruguaiana-RS. 151f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1989.
- _____. **O materialismo racional**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- BAUER, Ana Paula Medeiros. A Influência da Lógica Produtivista nas Disputas de Poder no Interior do Campo de Pós-Graduação em Administração no Rio de Janeiro: Uma Análise A Partir da Abordagem de Pierre Bourdieu. 142 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- BERNARDI, Guilherme Bardemaker. Proletarização do trabalho docente: implicação na Educação Física escolar. 176f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73 - 127, 1996.
- _____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz Luiz; DANTAS Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **RBCE**, São Paulo, v.25, p.105-15, N. esp. 105, dez. 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONNEWITZ, Patricie. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Em busca do conceito de linha de pesquisa. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 157-170, 2003.
- BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl. "O conhecimento de quem é mais valioso?" Educação Física escolar, Educação Crítica e pesquisa científica no grupo

DIMEEF/UFRGS. In: BOSSLE, Fabiano, *et al.* (Orgs.) **Educação Física Escolar, Etnografias e Autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores.** Curitiba-PR, Editora CRV, 2018.

BOSSLE, Fabiano. Nosso "inétido viável": Professor de Educação Física Intelectual Transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais transformadores: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar Brasileira.** Curitiba-PR, Editora CRV, 2018.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ed. Ática, 1983a.

_____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ed. Ática, 1983c.

_____. What makes a social class? Ou the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 32, p. 1-49, 1987.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Coisas Ditas.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Cia das Letras, 1996a.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papyrus, 1996b.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **A miséria do mundo.** 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Para uma Sociologia da Ciência,** Lisboa: Edições 70, 2004a.

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

_____. **Esboço de auto-análise.** Edição 2, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

_____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. **Senso prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados,** 2013a.

_____. Elogio da sociologia: discurso de aceitação da medalha de ouro do CNRS. Tradução de Patrícia C. R. Reuillard. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 28, n. 83, p. 25-31, 2013b.

_____. A dominação. In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da Educação**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2019.

_____. Uma entrevista com Pierre Bourdieu: "É preciso reinventar uma espécie de intelectual coletivo tendo como modelo os Enciclopedistas"; CHRISTIN, Oliver; In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles. (Orgs.) **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da Educação**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; CHAMBOREDON, Jean-Claude. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. **Réponses: Pour une anthropologie réflexive**. Éditions do Seuil, pour l'édition française, 1992.

BRACHT, Valter. Mas afinal o que estamos perguntando com a pergunta "o que é educação física". **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-8, 1995.

_____. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Caderno CEDES**, São Paulo, n. 48, p. 69-88, 1999.

_____. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **RBCE**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 53-63, setembro 2000.

_____. **EF & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, p. 97-106. 2005.

_____. Desafios e dilemas da Pós-graduação em Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: RECHIA, Simone, et. al. **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.

_____. **A Educação Física Escolar no Brasil – O que ela vem sendo e o que pode ser: Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física**. Ijuí, 1ª ed. Ed. Unijuí, janeiro, 2019.

BRACHT, Valter. *et al.* A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, Valter. *et al.* A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr/jun de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar - Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **Pesquisa Participante**, 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, p. 9-16, 1981.

_____. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. v. 1. 317 p. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em novembro de 2019.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial [da] República Federativa do União*, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: Acesso em novembro de 2019.

_____. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.** Brasília, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1238%206-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em novembro de 2019.

_____. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> Acesso em novembro de 2019.

_____. **Decreto nº 11.892.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www2.ifam.edu.br/instituicao/missao-e-visao/LEIDECRIAODOSINSTITUTOSFEDERAISDEEDUCAOCIENCIAETECNOLOGIA.pdf>. Acesso em novembro de 2019.

CABRERO, Rodrigo de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Iniciação científica, bolsa de iniciação científica e grupos de pesquisa. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S.L. (Orgs.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro.** Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s3ny4/pdf/massi-9788568334577-06.pdf>. São Paulo: Editora UNESP, p. 109-129, 2015.

CANAAN, Mariana Gadoni. NOGUEIRA, Maria Alice. Bens em disputa no campo universitário: o efeito de fatores socioeconômicos e culturais no acesso à bolsa de iniciação científica. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S.L. (Orgs.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro.** Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s3ny4/pdf/massi-9788568334577-04.pdf>. São Paulo: Editora UNESP, p. 65-85. 2015.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020.** Volume I. Brasília, DF, CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>, Acesso em setembro de 2020.

_____. **Documento de Área.** Área 21 - Educação Física. Brasília, 2017. Disponível em: <file:///Users/jessicfrasson/Downloads/20122017-educacao-fisicaquadrienal.pdf>. Acesso em setembro de 2019.

_____. **Geocapes - Sistema de Informações Georreferenciadas. 2019.** Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em maio de 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, Yara Maria de. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **RBCE**, v. 22, n. 2, p. 9-21, jan. 2001.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de.; *et al.* A produção científica em educação física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 869-882, jul./set. de 2017.

CHARLE, Christophe. A prosopografi a ou biografi a coletiva: balanço e perpectivas. In: HEINZ, Flávio (Org). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. Intelectuais. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu**, 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 236-237, 2017.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório de Grupos de Pesquisa**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em junho de 2019.

_____. Manual do Usuário DGP – Diretório de Grupo de Pesquisa. 2018. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/manual-do-usuario/> Acesso em junho de 2019.

_____. Censo atual. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>. Acesso em junho de 2019.

CORRÊA, Marluce Raquel Decian; CORRÊA, Leandro Quadro; RIGO, Luíz Carlos. A pós-graduação na educação física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. **RBCE**. vol.41, n.4, pp.359-366. 2018.

DAYRELL, Juarez Tarciso. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Tarciso. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRADÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **Pesquisa Participante**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, p. 42-62, 1981.

FARIATTI, Paulo de Tarso Veras. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIAS JÚNIOR, Alfredo Gomes, FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1992.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. 149 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

_____. A crise da racionalidade moderna e a educação física. **RBCE**. Campinas. Autores Associados, v. 22, n. 1. p. 29 - 38. 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

Fórum Permanente de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas, 2006. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/forum_nacional_permanente_de_pos_graduacao_em_educacao_fisica.pdf Acesso em abril de 2020.

Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à CAPES. In: Fórum dos pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica. 2015. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/files/cenarios_descompasso_pos_ef_demandas_capes.pdf Acesso em abril de 2020.

FRASSON, Jessica Serafim. **A socialização docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**. 245 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FRASSON, Jéssica Serafim, *et al.* O conhecimento produzido no programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul In: XIX congresso brasileiro de ciências do esporte, VI Congresso internacional de Ciências do Esporte, **Anais...** Vitória- ES, 2015.

_____. A representatividade dos temas relacionados a educação básica nas produções da Área 21 nos PPGs da região sul do Brasil. In: XIX congresso brasileiro de ciências do esporte, VI Congresso internacional de Ciências do Esporte, **Anais...** Goiânia-GO, 2017a.

_____. O conhecimento produzido no programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: Maria Tereza Cauduro; Fernanda Cocco; Nathan Ono de Carvalho. (Org.). **A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS SEUS DIVERSOS CONTEXTOS**: Ensino, Pesquisa, Extensão. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 11-276, 2017b.

FRASSON, Jéssica Serafim; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A produção científica resultante de teses e dissertações em programas de pós-graduação em Educação Física no período de 2013 a 2017. **Movimento**, v. 25, p. 1-13, 2019.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRADÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **Pesquisa Participante**, 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, p. 34-41, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**. Goiás, Volume I, Número I, p. 05-22, 2012.

GADDOTI, Moacir. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In:

_____. (Org.). **Paulo Freire**. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

GARCIA, Joana Coeli Ribeiro; TARGINO, Maria das Graças. Responsabilidade ética e social na produção de periódicos científicos. **Perspectivas em Ciência da Informação**. V. 13, n. 1, p.33-54, janeiro/abril,2018

GAYA, Adroaldo César. Mas afinal o que é educação física? **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. I-IV, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 1. ed. - São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas. 1997, 270p.

GOMES, Leonardo do Couto; *et al.* Programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil: diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25012, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, p. 36-45, 2015.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição**. Londrina, Midiograf, 1996.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **RBCE**. Vol. 39 no.3, Porto Alegre July/Sept. 2017.

HEINZ, Flávio; CODATO, Adriano. A prosopografia explicada para cientistas políticos. In: CODATO, A Adriano.; PERISSIONOTO, Renato Monseff. (orgs.). **Como estudar elites**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 249-278, 2015.

HEINZ, Flávio. O historiador e as elites – à guisa de introdução. In: _____.(Org). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

IGEA, Delio del Rincón, *et al.* **Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dykinson, 1995.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFMS. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, a.13, n.123, p.1-9, agosto, 2008.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; MASCARENHAS, Fernando. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da educação física

- no Brasil: novos *habitus, modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n. esp., 67-80, 2014.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari. *et al.* Modus operandi na produção científica da EF: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá/PR, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2012.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari. *et al.* Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes. **RBCE**, vol. 40, n.3, Porto Alegre, Julho/setembro, 2018.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari. **O modus operandi do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil**. 147f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógito**, Salvador, n.11, p. 14 –19, outubro, 2010.
- LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- _____. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro: v.3, n.2, p.51 - 72, 1996.
- _____. História oficial e história crítica: pela autonomia do campo. In: Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física. **Anais...** Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, p. 54-64, 1998.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANOEL, Edson de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, 2011.
- MANOEL, Edson de Jesus. A cultura do Livro e a pós-graduação em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 26, e26026, 2020.
- MATON, K. Reflexivity, relationism & research: Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. **Space & Culture**, London, v.6, n.1, p.52-65, fevereiro, 2003.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do Corpo e "Mente"**. Campinas: Papirus, 1986.
- MEZZARROBA, Cristiano. **A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídiameducação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões**. 2018. 493f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MISOCZKY, Maria Ceci Araujo. Implicações do uso das formulações sobre campo de poder e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. **RAC**, Edição Especial, p. 09-30, 2003.
- MOLINA NETO, Vicente. **La cultura del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 489 f. Tese (Doutorado). Programa de

Doctorado “innovació curricular i formació Del professorat” Bienio 1992-1994, UB, Barcelona, 1996.

_____. A produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte: campos e métodos. In: Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte, 14.; Congresso Internacional De Ciências Do Esporte, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, ESEF/ UFRGS, p. 1-26. 2005.

MOLINA NETO, Vicente, *et al.* Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e ciências do Esporte. **RBCE**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 145-165, set. 2006.

MOLINA NETO, Vicente, *et al.* Teses especulativas sobre a produção de conhecimento, a formação e a construção docente em Educação Física. In: Rechia, Simoni. (Org.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte.** 1ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, v. 2, p. 7-122. 2016.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas.** 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p. 101 – 112, 2010.

MOLINA, Rosane Kreuzburg.; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da Escola Cidadã: um estudo preliminar. **RBCE**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, 2001.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**. Porto Alegre, no.17, p. 240-264, Jan./Jun, 2007.

MONTEIRO, Lorena Madruga. Prosopografia de grupos sociais, políticos situados historicamente: método ou técnica de pesquisa? **Pensamento Plural**. V. 9, p. 11-21, 2014.

NEGRINE, Airton. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente.; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p 61 – 93, 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRADÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **Pesquisa Participante**, 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, p. 17-33, 1981.

ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Ciência e Poder simbólico no colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.

_____. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter.; CRISÓRIO, Ricardo. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, p. 63-80, 2003.

- _____. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez., 2004.
- PÉREZ GOMEZ, Ángel. A escola como cruzamento de culturas. In: _____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POINCARÉ, Henri. **A ciência e a hipótese**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v.1 n.1, p. 20-58, jan./abr. 2017.
- REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun., 2014.
- SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas: Práxis, 1996.
- _____. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- SANTIN, Silvino. A respeito de comentários. **Movimento**, Porto Alegre v. 2, n. 2, p. 9-14, 1995.
- SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento Prudente para uma vida Decente: 'um discurso sobre ciências' revisitado**. 2o edição. São Paulo: Cortez, p. 17-56, 2006.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, p. 23-72, 2009.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUIDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Rio Grande, Ano I - Número I – Julho, 2009.
- SAPIRO, Gisèle. **La sociologie de la littérature**. Paris: La Découvert. 2017.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.
- SCHENATO, Vilson Cesar. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de *habitus* em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais**. Pelotas, Ano 1, N. 1, p. 31-46, março, 2011.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação Acadêmica, Ideologia e Poder. **Psicologia USP**, São Paulo, 22(2), 315-334, 2011.
- SETTON, Maria da Graça Jacinctho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 20, 60-70, 2002.

SILVA, Antonio Ozaí da. A sua revista tem Qualis? **Mediações**. Londrina. v. 14, n.1, p. 117-124, Jan/Jun. 2009.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos! **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. de 2014.

SILVA; Junior Vagner Pereira da; MENDONÇA, Tattiana Côrtes Farias de; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Grupos de pesquisas e enfoque dado ao lazer das pessoas com deficiência na produção científica no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.3, set. 2014.

SILVEIRA, Raquel da; MYSKIW, Mauro; STIGGER, Marco Paulo. Multiplicando as ciências: um estudo etnográfico sobre fazeres científicos da Educação. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25019, 2019.

SILVEIRA, Raquel. **Vivendo Ciências: As (co)existências de diferentes ontologias científicas da Educação Física**. 2016. 431f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física, raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Moreira. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular?. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA, **Alexandre Pierre Teixeira de**; ISAYAMA, **Hélder Ferreira**. Lazer e Educação Física: Análise dos Grupos de Pesquisa em Lazer Cadastrados na Plataforma Lattes do CNPq. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 11, v.1, n. 99, ago. 2006.

SOUZA, Raquel Aline Pereira de. A produção em educação física escolar publicada nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017). In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Orgs.). **Educação física escolar**. Natal, RN: EDUFRN, p. 131-150, 2020.

STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da; MYSKIW, Mauro. O processo de avaliação da pós-graduação em Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil e algumas das suas repercussões cotidianas. In: RECHIA, Simone et al. Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física. Ijuí: Editora Unijuí, p. 15-56, 2015.

STONE, Lawrence. Prosopografia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 115-137, jun. 2011.

TAFFAREL, Celi.; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento**, Porto Alegre v. 1, n. 1, p. 5-8, 1994.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9 - 49, 1996.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica**. 1. Ed. São Paulo: EPU., 2001.

WACQUANT, Loïc. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

_____. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, 26, 13-29. 2006.

_____. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**. São Paulo, ano 10, nº 16, p. 63-71, julho/dezembro, 2007.

WATANABE, Graciella. **A divulgação científica produzida por cientista: contribuições para o capital cultural**. Tese (Doutorado em ciências da Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WIGGERS, Ingrid Dittrich *et al.* Um "raio-X" da produção do conhecimento sobre Educação Física escolar: Análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3., p. 831-845, jul./set. de 2015.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; MOLINA NETO, Vicente. Pós-Graduação em Educação Física e demandas da Educação básica: por sua compatibilidade. In: VI Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e III Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física. **Anais...** Porto Alegre, 2016.

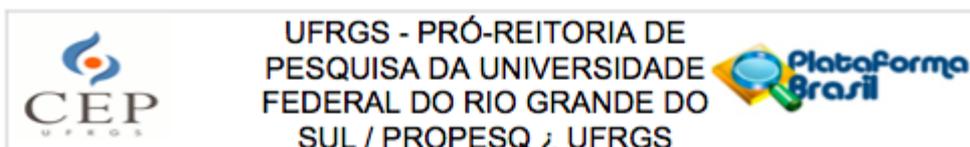
WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escola do Morro da Cruz. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFF, Tatiana Camargo. Narrativas de professores de Educação Física acerca das implicações educacionais no trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Anexos

A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo com os grupos de pesquisa da região sul do Brasil

Pesquisador: Elisandro Schultz Wittizorecki

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 16610519.9.0000.5347

Instituição Proponente: Escola de Educação Física da Universidade do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.627.614

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado de Jéssica Serafim Frasson, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, orientado pelo Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo principal "identificar as compreensões sobre Educação Física escolar, que são provenientes dos grupos de pesquisa vinculados aos Programas de Pós- Graduação em Educação Física". A pesquisa será desenvolvida por meio de entrevistas com os líderes de grupos de pesquisa sobre Educação Física e escola, da região sul do Brasil, cadastrados no CNPq e vinculados aos programas de Pós-Graduação

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: identificar as compreensões sobre Educação Física escolar, que são provenientes dos grupos de pesquisa vinculados aos Programas de Pós- Graduação em Educação Física
Objetivo Secundário:

- identificar o capital científico produzido pelos grupos de pesquisa;
- analisar a relação entre o capital científico produzido pelos grupos de pesquisa a Educação Física Escolar e a Educação Básica;
- identificar as concepções teóricas sobre Educação Física escolar que dão suporte aos grupos de pesquisa;
- compreender o que os grupos de pesquisa entendem por Educação Física escolar.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.627.614

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são apresentados da seguinte forma:

RISCOS:

- Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) do nosso estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza (exemplo: desconforto ao tratar de algum tema ou a relatar alguma situação específica durante a entrevista). Tomaremos todos os cuidados para evitar qualquer dano moral às instituições e aos colaboradores (exemplo: cuidaremos para mudar de assunto caso se perceba um ambiente silencioso e constrangedor para os participantes do estudo, e salientaremos que eles podem se negar a responder qualquer questão caso não se sintam a vontade para isso). - Segundo: você receberá cópia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

- Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha aceitar participar desse estudo, está garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso apenas informar sua decisão.

Benefícios:

A participação na pesquisa auxilia na compreensão do campo acadêmico Científico da Educação Física

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De modo geral a pesquisa é pertinente, de interesse científico, e trará informações importantes para a área. Os procedimentos metodológicos são apresentados adequadamente. Ainda na Plataforma Brasil, é mencionado que serão utilizados fontes secundárias de dados. No detalhamento é apontado que serão obtidas informações sobre os grupos de pesquisa no site do diretório do CNPq. O orçamento está adequado e o cronograma também.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto Cadastrado na Plataforma Brasil – Adequado

Projeto Completo – Presente

TCLE – Adequado: O TCLE está em formato de convite; explica os procedimento que serão realizados; apresenta os riscos e benefícios; esclarece que haverá confidencialidade dos dados e que os participantes podem desistir a qualquer momento; há contato do CEP e do pesquisador responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nesta 5ª versão, a pendência existente foi atendida. Nesse sentido, considera-se o projeto em

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL / PROPESQ UFRGS



Continuação do Parecer: 3.627.614

condições de aprovação.

- o cronograma precisa ser ajustado no sistema da Plataforma Brasil. No sistema é necessário inserir uma data (ATENDIDO)

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1360637.pdf	07/10/2019 17:56:16		Aceito
Outros	Resposta.pdf	30/09/2019 15:11:48	Elisandro Schultz Wittizorecki	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/09/2019 15:07:22	Elisandro Schultz Wittizorecki	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/09/2019 15:06:59	Elisandro Schultz Wittizorecki	Aceito
Outros	Respostas.pdf	02/09/2019 15:41:27	Elisandro Schultz Wittizorecki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	05/08/2019 14:17:44	Elisandro Schultz Wittizorecki	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	01/07/2019 15:06:25	Elisandro Schultz Wittizorecki	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 08 de Outubro de 2019

Assinado por:

MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha CEP: 90.040-060
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 Fax: (51)3308-4085 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Apêndices

A - Ficha prosopográfica

Líder e grupo	
1 - Perfil do Líder	
Local de formação	
Trajetória Acadêmica	
Trajetória Profissional	
2 - Origem do grupo	
Ano e motivo de criação	
Identificação da origem (transição de líderes)	
3 - Estrutura do grupo de pesquisa	
Objetivo	
Linhas de pesquisa	
Palavras-chave das linhas	
Área de repercussão acadêmica	
Grande Área e Área de conhecimento do grupo	
Integrantes	
4 - Localização dos líderes e grupos	
Instituição de Ensino (IEs) que o líder está localizado	
Categoria Administrativa da IEs	
Grande Área e Área de conhecimento que o líder está credenciado	
5 - Prática Científica do grupo e do líder	
Concepção teórica e metodológica	
O que os grupos fazem e como fazem	
Temáticas de estudo	
6- Produção Intelectual do líder e grupo	
Tipo de produção	
Quantidade de cada produção	
Tipo de pesquisa	
Local de divulgação	
Motivo de produção	

B - Roteiro da Entrevista com os líderes

Sobre o processo formativo, acadêmico e percurso profissional do líder

- Onde você fez a sua formação inicial em Educação Física?
- Me conte um pouco sobre a escolha do curso
- Quais envolvimento com a pesquisa, durante a formação inicial?
- Porque você fez mestrado e posteriormente doutorado?
- Me conte sobre seu percurso na pós-graduação
- Você está vinculado a pós-graduação? Qual motivo?

Sobre o Grupo de pesquisa

- Como surgiu a ideia de construir um grupo de pesquisa?
- Desde quando você criou o grupo?
- Quem são os pesquisadores que constituem o seu grupo de pesquisa?
- Qual a rotina do grupo?
- O que vocês pesquisam no grupo?
- Como os pesquisadores inserem suas pesquisas no grupo?
- Qual a perspectiva teórica e epistemológica que embasa o seu grupo de pesquisa? E por que o grupo optou por essa perspectiva?
- Que outras atividades realizam seu grupo?
- Como o seu grupo de pesquisa se vê dentro da área de conhecimento Educação Física?
- Com quem vocês realizam suas pesquisas e que metodologias são utilizadas pelo grupo?

Sobre o capital científico do Grupo de Pesquisa e dos participantes

- Como você avalia o grupo em questões de produção de conhecimento científico?
- Como o grupo produz conhecimento científico?
- Como o grupo prefere divulgar as pesquisas?
- O grupo participa de eventos científicos? Se sim, qual motivo? E como vocês escolhem esses eventos?
- Qual a relação das produções científicas do grupo com o programa de Pós-Graduação que estão vinculados?

Sobre o Grupo e a Educação Física Escolar

- Quando fiz a busca no diretório de grupos do CNPQ, com o descritor Educação Física escolar, seu grupo foi identificado. Porque o grupo é identificado com esse descritor?
- Qual a relação do grupo com a Educação Física escolar?
- Como vocês fazem as pesquisas na Educação Física escolar?
- Como o grupo entende a Educação Física escolar?
- Qual a relação do grupo com a Educação Física escolar?
- A partir de que perspectiva teórica e epistemológica o grupo entende a Educação Física escolar?
- Como a produção do grupo dialoga com a escola e Educação Física escolar?
- O que o grupo faz depois que finalizam suas pesquisas na escola?

C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante

Este termo de consentimento livre e esclarecido é referente a um estudo que tem como propósito “**Identificar o(s) *habitus* que envolve(m) o subcampo acadêmico científico da Educação Física escolar, e compreender como ele(s) engendra(m) esse espaço social, a partir dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil**”.

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura e sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Objetivos do Estudo:

- a) Descrever o perfil dos grupos de pesquisa da região sul do Brasil;
- b) identificar e descrever o *habitus* acadêmico científico dos(as) líderes dos grupos de pesquisa;
- c) identificar e mapear o capital científico produzido pelos grupos de pesquisa;
- d) identificar e interpretar os pressupostos epistemológicos que orientam as práticas científicas dos grupos de pesquisa;
- e) Analisar o subcampo da Educação Física escolar, a partir dos grupos de pesquisa.

Procedimentos: Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação de informações coletadas.

Comprometimento: As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos(as) colaboradores(as), assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefício do Estudo: Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) do nosso estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza (exemplo: desconforto ao tratar de algum tema ou a relatar alguma situação específica durante a entrevista), . Tomaremos todos os cuidados para evitar qualquer dano moral às instituições e aos colaboradores (exemplo: cuidaremos para mudar de assunto caso se perceba um ambiente silencioso e constrangedor para os participantes do estudo, e salientaremos que eles podem se negar a responder qualquer questão caso não se sintam a vontade para isso). Segundo: você receberá cópia da sua entrevista para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação. Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha aceitar participar desse estudo, está garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso apenas informar sua decisão.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Voluntariedade: A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Contatos:

- **Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS**

E-mail: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 321 Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

Fone: +55 51 3308 3738 - E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

- **Pesquisador responsável - Elisandro Schultz Wittizorecki**

Endereço: R. Felizardo, 750 - Jardim Botânico, Porto Alegre - RS, 90690-200

Telefone: (51) 3308-5834 - E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

Declaração de consentimento

Eu _____,
professor(a) do(a) _____, tendo
lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões
referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura do(a) docente participante da pesquisa

_____, ____/____/201__.

D - Palavras-chave e a frequência com que foram identificadas nas 146 linhas de pesquisa cadastradas pelos 36 líderes

Palavras-chave	Frequência
Educação Física	27
Saúde	18
EF escolar	14
Educação	12
Atividade Física e Saúde	12
Práticas Pedagógicas	10
Escola	10
Qualidade de Vida	11
Cultura	9
Formação de Professores	9
Esporte	8
Inclusão	7
Corpo	6
Promoção da Saúde	6
Aptidão Física	6
Avaliação	5
Avaliação	5
Metodologia	4
Currículo	4
Lazer	4
Políticas Públicas	4
Desenvolvimento motor	4
Ginástica	4
Diversidade	4
Gênero	4
Metodologia de Ensino	5
Cotidiano Escolar	4
Treinamento Desportivo	3
Composição corporal	3
Infância	3
Intervenção Profissional	3
Ensino	3
Deficiência	3
Sociedade	3
Formação	3
Corporeidade	3
Cultura Escolar	3
Exercícios Físicos	3
Educação Infantil	3

Ensino Superior	3
Esporte de Rendimento	2
Coordenação motora	2
Movimento Humano	2
Temas Transversais	2
Prática Pedagógica aplicada ao esporte	2
Recreação	2
Morfologia	2
Comportamento	2
Fenômeno social	2
Cultura Corporal	2
Didática	2
Docência	2
Práticas corporais e esportivas	2
Práticas educativas	2
Cultura corporal de movimento	2
Cultura Popular	2
Movimentização	2
Se-Movimentar	2
Atenção	2
Adolescência	2
Escolares	2
Habitos Alimentares	2
Reabilitação	
Cardiopulmonar	2
Educação Básica	2
Antropometria	2
Psicologia	2
Desenvolvimento Humano	2
Motivação	2
Ação Profissional	2
Teoria e Prática	2
Processos socioculturais	1
Fundamentos Pedagógicos	1
Esporte Educacional	1
Ética	1
Professor Reflexivo	1
Estudantes	1

Epidemiologia	1
Intervenção Pedagógica	1
Movimento	1
Conteúdos Curriculares	1
Práticas Corporais	1
Arte	1
Conteúdos	1
Saberes Profissionais	1
Cooperação	1
Sexualidade	1
Masculinidades	1
Estudos Feministas	1
Feminilidades	1
Representações	1
Avaliação da Saúde	1
Cineantropometria	1
Avaliação Escolar	1
Aptidão Motora	1
Avaliação da Postura	1
Doenças Crônicas Degenerativas	1
Políticas de Formação	1
Cultura da Vida Ativa	1
Práticas Profissionais	1
Educação em Saúde	1
Biopolítica	1
Representações Sociais	1
Educação Física Escolar e Saúde	1
Performance Esportiva	1
Grupos Especiais	1
Concepções Metodológicas	1
Ensino e Treinamento	1
Processos Pedagógicos	1
Estudos Educacionais Críticos	1
Desenvolvimento Motor	1
Avaliação Motora	1
Saberes	1
Identidade	1
Trajetória Docente	1
Socialização Docente	1
Mundo De Trabalho	1
Desenvolvimento Profissional Docente	1

Professor de Escola Básica	1
Escolas Municipais	1
Escola Básica	1
Institutos Federais	1
Colégios de Aplicação	1
Intuição	1
Brincar	1
Co-Educação	1
Cognição	1
Duração	1
Enação	1
Percepção	1
Concentração	1
Compromisso Político-Pedagógico	1
Justaposição	1
Dicotomia	1
Unidade	1
Perfil do Egresso	1
Prática Didático-Pedagógica	1
Maturação sexual	1
Padrões motores locomotores	1
Crescimento físico	1
Padrões motores de controle de objetos	1
Padrões motores fundamentais	1
Ângulo relativo	1
Ângulo absoluto	1
Fadiga	1
Metabolismo energético	1
Limiar aeróbio e anaeróbio	1
Jogos tradicionais	1
Jogo	1
Esporte Paralímpico	1
Educação para a Paz	1
Patrimônio	1
Inclusão Escolar	1
Mídias	1
Práticas Integrativas e complementares	1
Acessibilidade	1
Ergonomia	1
Ensino aprendizagem	1

Esporte Adaptado	1
Perspectivas	1
Saúde e qualidade de vida	1
Dança e lutas	1
Ludicidade e educação	1
Corpo em movimento	1
Cultura e sociedade	1
Necessidades especiais	1
Crianças	1
Currículo e formação	1
Funcionamentos pedagógicos	1
Educação Física Extraescolar	1
Educação Especial	1
Saúde do Professor	1
Doenças Ocupacionais	1
Tecnologias educacionais	1
Estilo de vida	1
Licenciatura	1
Idosos	1
Bioquímica	1
Neuromuscular	1
Treinamento de força	1
Rotas metabólicas	1
Indicadores de saúde	1
Força muscular	1
Conteúdos e processos de ensino	1
Socio-pedagogia	1
Educação para Vida	1
Cultura das lutas no Brasil	1
Lutas Indígenas	1
Capoeira	1
Jiu-jitsu	1
Socialização	1
Satisfação no Trabalho	1
Saberes Docentes	1
Identidade Docente	1
Estágios Curriculares	1
Professor Pesquisador	1
Práticas como Componente Curricular	1
Lactato	1
Treinamento	1

Desempenho físico	1
Limiar anaeróbio	1
VO2máx	1
Maturação	1
Crescimento	1
Crianças e adolescentes	1
Consumo máximo de oxigênio	1
Metabolismo	1
Limiar de lactato	1
Mecanismo elástico	1
Eficiência mecânica	1
Mecanismo pendular	1
Custo de transporte	1
Gasto energético	1
Adolescentes	1
Análise	1
Processos Midiáticos	1
Multiculturalismo	1
Fenômeno esportivo	1
Transversalidade	1
Contexto escolar	1
Conteúdo programático	1
Somatotipo	1
Pedagogia	1
Universitários	1
Validação	1
Instrumentos de Pesquisa	1
Prática Esportiva	1
Aspectos Psicossociais	1
Atletas	1
História	1
Pesquisa	1
Pedagogia da educação física	1
Fatores ambientais, sociais e culturais.	1
Estilos de Vida	1
Sedentarismo	1
Hábitos de Vida	1
História e contemporaneidade	1
Letigimidade	1
Desempenho motor	1
Corpo e cultura	1

Teorias e concepções de ensino	1
Identidade do esporte brasileiro	1
Estudos	1
Esporte Escolar	1
Performance	1
Influências Midiáticas.	1
Condicionamento Cardiorrespiratório	1
Reabilitação Metabólica	1
Fisiologia do Exercício	1
Tarefas Produto e Processo	1
Estratégias de ensino e aprendizagem	1
Interdisciplinaridade	1
Arte-educação	1
Proposta Pedagógica	1
Teoria Crítica	1
Categorias filosóficas	1
Pensamento filosófico	1
Filosofia da educação	1
Psicologia da aprendizagem	1
Teorias Pedagógicas	1
Formação Humana	1
Teorias da educação	1

Avaliação do processo	1
Restrições do indivíduo	1
Avaliação do produto	1
Habilidades motoras	1
Estratégias de Ensino/Aprendizagem	1
Teoria das Restrições	1
Fatores intervenientes	1
Aprendizagem motora	1
Epigenética	1
Polimorfismos	1
Gêmeos	1
Expressão gênica	1
Metilação do DNA	1
Hereditariedade	1
Aptidão músculo-esquelética	1
Obesidade	1
Aptidão cardiorrespiratória	1
Doenças crônico-degenerativas	1
Avaliação e prescrição de exercícios	1
Melhor idade	1
Gerontologia	1
Total	527

E - Palavra-chaves e frequência com que foram identificadas nas linhas de pesquisas relacionadas à Educação Física escolar

Palavras-chave	Frequência
EF escolar	12
Educação Física	7
Metodologia de Ensino	5
Escola	4
Conteúdos curriculares	4
Avaliação	4
Práticas Pedagógicas	4
Educação	3
Qualidade de vida	3
Saúde	3
Cultura Corporal de Movimento	2
Cultura Escolar	2
Escolares	2
Corpo	2
Desenvolvimento motor	2
Promoção da saúde	2
Didática	2
Prática Pedagógica do esporte	2
Corporeidade	1
Ensino, currículo e formação	1
Atividade Física e Saúde	1
Dança e lutas	1
Proposta Pedagógica	1
Habitos Alimentares	1
Produto e Processo	1
Perspectivas	1
Cultura	1
Educação Física Escolar e Saúde	1
Fundamentos pedagógicos	1
Educação Física Extraescolar	1

Diversidade	1
Formação Continuada	1
Legitimidade	1
Coordenação Motora	1
Teoria Crítica	1
Aptidão Física	1
Educação básica	1
Crescimento e desenvolvimento humano	1
Teorias e concepções de ensino	1
Corpo e cultura	1
Práticas corporais e esportivas	1
Transversalidade	1
Inclusão	1
Cineantropometria	1
Composição corporal	1
Cooperação	1
Prática pedagógica	1
Formação de Professores	1
Ensino aprendizagem	1
Temas Transversais	1
Representações	1
Formação Inicial	1
História e Contemporaneidade	1
Estudos Educacionais Críticos	1
Comportamento	1
Cultura corporal	1
Atividade Física Saúde	1
Inclusão escolar	1
Movimento	1
Total	106

F - Palavras-chave e a frequência com que foram identificadas nos artigos científicos publicados por Ana, Mário e Paulo, líderes dos grupos 18, 20 e 23.

Palavras-chave	Frequência
Educação Física	63
Adolescentes	32
Atividade física	27
Saúde	25
Aptidão física	24
Exercício físico	17
Idosos	16
Escolares	15
Formação de Professores	15
Esporte	14
Atividade motora	14
Criança	13
PIBID	13
Qualidade de Vida	12
Envelhecimento	11
Sono	10
Força muscular	9
Desempenho atlético	9
Políticas Públicas	8
Imagem corporal	7
Educação Física Escolar	7
Promoção da Saúde	7
Estilo de vida sedentário	6
Projetos de Extensão	6
Inclusão	6
Esporte paralímpico	6
Futebol	6
Atletas	6
Índice de massa corporal	5
Fatores de risco	5
Doenças Crônicas	4
Classe social	3
Total	421