

**Interfaces entre educação física e teoria social – reflexões e desafios  
para a formação científica**

Interfaces between physical education and social theory - reflections and challenges  
for scientific training

Juliano de Souza<sup>1</sup>Gabriel Carvalho Bungenstab<sup>2</sup>Marcelo Moraes e Silva<sup>3</sup>Rui Proença Garcia<sup>4</sup>

**Resumo:** No presente texto temos como objetivo suscitar algumas reflexões e questões preliminares a respeito das interfaces existentes entre a formação para pesquisa no âmbito da Pós-Graduação em Educação Física e os usos da teoria social. Nesse percurso, inicialmente apontaremos algumas situações que nos parecem sensíveis no tocante ao modo como a teoria social tem sido acionada na área. Procuraremos desenvolver, em diálogo com a literatura teórica especializada, três situações ideais-típicas que, por hipótese, expressariam esses usos teóricos. Em seguida, trataremos algumas questões para pensar o fazer científico em Educação Física à luz de uma reflexividade hermenêutica expandida e, na esteira dessa proposta, defenderemos um emprego mais dialógico das teorias como subpolítica formativa no âmbito da Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. Nesse sentido, concluímos que é preciso estar atento para questões que envolvem “os problemas de recepção teórica”, caso contrário, correremos o risco de mantermos não só posturas amedrontadas, mas, também, superficiais diante da teoria social.

**Palavras-chave:** Educação Física; Teoria Social; Formação científica.

**Abstract:** In the present text we have as objective to raise some questions and preliminary reflections on the existing interfaces between the training for research in the scope of the Post-Graduation in Physical Education and the uses of social theory. We will try to develop, in dialogue with the specialized theoretical literature, three ideal-typical situations that, by hypothesis, would express these theoretical uses. In this course, I will initially point out some situations that seem sensitive to the way in which social theory has been triggered in the area. Next, I will raise some questions to think about the scientific doing in EF in the light of an expanded hermeneutic reflexivity and, in the wake of this proposal, I will defend a more dialogic use of theories as a formative subpolitics in the scope of Postgraduate. We conclude that it is necessary to be attentive to issues that involve “the problems of theoretical reception”, otherwise, we run the risk of maintaining not only frightened but also superficial attitudes towards social theory.

**Keywords:** Physical Education; Social Theory; Scientific training.

---

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: <julianoedf@yahoo.com.br>

2 Universidade Estadual de Goiás (UEG).

3 Doutor em Educação Física. Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

4 Doutorado Em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto.

## **Introdução**

E nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores ou leitoras a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem (BOURDIEU, 2005, p. 135).

Esse texto, bem como o contexto que o animou, reporta a essa fórmula pedagógica e, nos permitam dizer, redentora. Isso é sugestivo à maneira de preâmbulo e, ao mesmo tempo, sintetiza o que aqui será argumentado em relação a alguns dos percursos teóricos das pesquisas socioculturais em Educação Física, em especial porque as reflexões e questões em tela, ao longo do texto, partem das experiências e discussões compartilhadas entre os autores do manuscrito no sentido de construir reflexivamente uma argumentação que, por um lado, espelha alguns dos problemas e desafios que marcam o processo de formação científica no referido campo e, por outro, revela uma contrapartida metodológica ao próprio processo pedagógico que buscamos, cada qual ao seu modo, levar a efeito no domínio da formação *stricto sensu* na área.

Assim sendo, o presente ensaio consiste em um esforço de sistematizar, de forma relacional, o pano de fundo teórico que tem iluminado parte das discussões epistemológicas que temos desenvolvido no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física nas respectivas instituições em que atuamos. Mais que isso, o texto em apreço se propõe a sintetizar alguns dos problemas que, ao longo de nossa atuação docente, temos percebido em relação a determinados usos teóricos levados a rigor no âmbito das pesquisas socioculturais em Educação Física, que dizer daquelas investigações produzidas em interlocução com os referenciais da Antropologia, História, Filosofia e Sociologia. De um modo geral, as questões aqui ventiladas giram em torno de dois problemas centrais em teoria social, a saber, a dialética “pesquisador-objeto” e, sobretudo, o estatuto da teoria na construção dos objetos de pesquisa atinentes ao campo da Educação Física. Ao findar do texto, esperamos ter acumulado um arcabouço que torne crível tal assertiva.

Para levar a cabo nossa argumentação, inicialmente iremos apontar algumas situações sensíveis no tocante à mobilização e manejo da teoria social na área de Educação Física. Nesse percurso, procuraremos desenvolver, em diálogo com a literatura teórica especializada, três situações ideais-típicas que, por hipótese, expressariam esses usos teóricos. Em seguida, e já à maneira de fechamento do texto, traremos algumas questões tangenciais para pensar o fazer científico em Educação Física à luz de uma reflexividade hermenêutica expandida e, na esteira dessa proposta, defenderemos um emprego mais dialógico das teorias como uma subpolítica formativa no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu* da área.

## **Sobre usos da teoria social e a formação científica em educação física**

As condições sociais de recorrência mais sistemática à teoria social na área de Educação Física no Brasil remontam, estruturalmente, ao contexto de transição dos anos 1980 para 1990. De acordo com Lima (1999), foi nesse contexto, marcado por tensões políticas e ideológicas, que a produção teórica da área passou a sofrer influência, principalmente, da concepção histórico-crítica da filosofia da educação. Tal concepção teórica acabou nortear posicionamentos sobre a função social, política e científica da Educação Física brasileira no fim do século XX. De qualquer modo, quando aqui falamos em condições sociais de produção das ideias, partimos de um entendimento mais ampliado e nos referimos mais especificamente a processos que só foram possíveis graças à dialogia firmada entre agentes e estruturas no sentido de produzir rupturas,

instituir mudanças, em suma, proporcionar uma história das ideias que é uma história do conhecimento em um recorte de tempo-espaço definido.

É evidente que há toda uma pré-história dessas investidas gnosiológicas – tanto em termos institucionais quanto em seu teor teórico – que preparou terreno para que a recorrência à teoria social se tornasse uma tendência na área. Esta, inclusive, é uma das vias possíveis para revisitar, a partir do programa da sociologia do conhecimento e/ou das histórias das ideias, as produções daqueles intelectuais – pensamos, por exemplo, em Fernando de Azevedo, Inezil Penna Marinho, João Lyra Filho, Arthur Ramos etc., conforme analisado por Castellani Filho (1988), Soares (1994), Melo (1997) e Santos (2000) – que se dedicaram, de forma pontual ou sistemática, à problematização de aspectos histórico-sociais, pedagógicos e culturais relacionados à Educação Física, aos esportes e ao corpo.

Destacamos que não é nosso propósito aqui, evidentemente, fazer uma sociogênese da emergência de um espaço das interfaces entre Educação Física e teoria social. Contentamos, tão somente, em apontar que, se durante o contexto de transição dos anos 1980 para os anos 1990, vários pesquisadores da Educação Física no Brasil puderam pleitear formas mais sofisticadas de pensar teoricamente a realidade social que abrange o universo desta profissão e das práticas que lhes são caras, é porque, antes deles, outros já haviam aberto algum caminho de discussão, ainda que de forma descritiva, linear, factual e/ou memorialista.

Amparados nas contribuições de Elias (2011), indicamos que ninguém começa a produzir conhecimento do zero, mas do ponto no qual outros pararam. Além disso, a lógica de revisitação do conhecimento, diferentemente da perspectiva de absorção, faz parte do estatuto epistemológico conquistado pelas Ciências Humanas (IANNI, 2011), condição que pode ser instrutiva para a área de Educação Física, se bem que isso não significa assumir posicionamento passivo diante dos textos clássicos, mas, pelo contrário, estabelecer uma atitude pautada em “dívidas” e “críticas” (LAHIRE, 2002), o que equivale a reconhecer, tal como sintetizado por Bourdieu et al. (1999, p. 42), em uma de suas fórmulas exemplares, que “[...] a verdadeira acumulação pressupõe rupturas [...]”.

É nesse bojo, portanto, que argumentamos que as contribuições tecidas por uma série de autores<sup>5</sup>, já clássicos no âmbito da Educação Física brasileira, podem ser lidas ancoradas na humanização das reflexões em Educação Física e esportes e, por sua vez, na emergência de um espaço institucionalizado das interfaces entre a área e o domínio da teoria social no país (FERON; MORAES E SILVA, 2007; SOUZA; OLIVEIRA; MARCHI JÚNIOR, 2018; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020; SOUZA, 2021).

Ademais, insistimos que como sintomas – e não resultados diretos – dessa constelação, foram então criados espaços de discussão, formalizados no âmbito dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Educação Física, privilegiando essas interfaces com a produção teórica da área de Ciências Humanas; surgiram grupos e linhas de pesquisa com ênfase nos estudos sociais do movimento humano (SOUZA, 2019; 2021); revistas foram criadas para atenderem essa demanda emergente (STIGGER; FRAGA; MOLINA NETO, 2014; VAZ; ALMEIDA; BASSANI, 2014); profissionais da área de Educação Física passaram a frequentar, cada vez mais, disciplinas no campo da teoria social e levarem a cabo suas formações *stricto sensu* nas áreas da Educação, História, Sociologia entre outras (BRACHT, 1999; FERON; MORAES E SILVA, 2007; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020); sem falar do *modus operandi* que, a partir dessas ações, entrou em cena para pensar e concretizar o fazer pedagógico e científico em Educação Física no país (SOUZA, 2019; 2021).

---

5 Por exemplo, Fernando de Azevedo, Jair Jordão Ramos, Inezil Penna Marinho, Vitor Marinho de Oliveira, Manoel José Gomes Tubino, Valter Bracht, entre outros.

Como se vê, trata-se de um ponto de inflexão convidativo à análise sistemática, particularmente porque ele demarcou um momento de ruptura, tal como sugerido por Bracht (1999), com a maneira hegemônica de fazer ciência e abordar a Educação Física pelo aporte teórico-metodológico das Ciências Naturais ou, mais precisamente, segundo os fundamentos biodinâmicos do movimento humano. Tudo isso, de fato, representou avanço para a Educação Física no Brasil, em especial, por permitir emergir – para além das preocupações, fundamentais é claro, sobre o que acontece com o corpo dos indivíduos enquanto se movimentam através de jogos, esportes, brincadeiras, atividades de aventura, ginásticas etc. Ou então sobre o modo com que nós, profissionais da área, poderíamos proporcionar formas mais pedagógicas dos indivíduos se movimentarem – a reflexão sobre o porquê que os seres humanos dedicam tanto tempo aos programas de Educação Física, aos esportes e, de forma mais ampla, ao lazer. Tal argumentação é, sem dúvida, insofismável.

Em que pese, no entanto, esse caminho aberto pelos teorizadores da Educação Física, do final dos anos 1980, no sentido de proporem uma pedagogização e humanização das reflexões sobre a profissão, sobre o corpo, o esporte etc., há que se ressaltar que essa imersão teórica autorizada e, a partir de então, encorajada foi e tem sido acompanhada não só de avanços e sofisticações analíticas. Paralelamente a essa primeira tendência expressa no esforço de importar teorias da área de Humanidades para avançar em uma compreensão e explicação rigorosa dos processos e práticas referentes ao campo da Educação Física no Brasil, há outra tendência que, muitas vezes, tem representado embaraços à obtenção de um conhecimento cada vez mais seguro e metódico. Denominamos esta tendência de “problema da recepção teórica”, no intuito de chamar a atenção para o fato de que as aproximações entre uma ciência básica (nesse caso, a Filosofia, História e Sociologia) e a Educação Física, não acontece a partir de uma trajetória linear e unidimensional, ao contrário, é marcada por significativos avanços conforme já asseverado por uma série de autores (BETTI, 2001; DAOLIO, 2015; SOUZA, 2019, 2021; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020), mas, também, por dificuldades que precisariam ser enfrentadas.

Com o propósito de dimensionar o que hipoteticamente delimitamos como “problema da recepção teórica” no âmbito da formação para a pesquisa em Educação Física, recorreremos à metodologia weberiana de modo a elaborar alguns tipos-ideais que nos permitam avançar no exercício proposto por meio de aproximação e, além disso, consideramos que só é possível abordar alguma realidade na medida em que nos relacionamos com ela (WEBER, 2003).

Nisso consiste, inclusive, a própria tentativa de objetivar, como adverte Bourdieu (2011), a posição em relação ao objeto que se pretende investigar e, mais que isso, frente ao campo no qual ele se circunscreve. Ao arriscarmo-nos, portanto, a externalizar nossas impressões sobre o esforço de teorizar em Educação Física a partir do aporte das Ciências Humanas o fazemos considerando nossa condição de “autores”, “leitores” e “atores” no campo, ou seja, procurando objetivar a própria parcialidade de nossas impressões em virtude da maneira com que nos arranjamos, nos situamos ou, no limite, nos percebemos nesse espaço.

Feitas essas considerações metodológicas iniciais com vistas a dimensionar algumas interlocuções possíveis de serem traçadas entre a formação para a pesquisa em Educação Física e os usos da teoria social, acreditamos ser possível explorar alguns problemas que podem decorrer dessa perspectiva de conversação. Nesse sentido, o primeiro tipo-ideal é aquele relativo à apropriação teórica. De longe, defendemos ser este o mais sensível problema que ronda as diferentes áreas do saber que procuram realizar pesquisas em diálogo com a teoria social, inclusive nos próprios redutos produtores das teorias. Em linhas gerais, o problema da

apropriação seria, conforme apontam Roger Chartier (2002) e Anne-Marie Chartier (2016) uma questão de leitura, sobretudo, de rotina e de comprometimento com a mesma. Ressaltamos que este argumento não pretende fazer apologia à cópia por meio de uma leitura à risca dos textos originais, o que, talvez, não seja uma atitude desproposita, especialmente para pós-graduandos em Educação Física que estão, muitas vezes, tendo um primeiro contato com textos clássicos da teoria social, sem falar que, para se constituir uma apropriação inventiva ou heterodoxa dos quadros teóricos, é preciso observar alguns procedimentos metodológicos e, nesse sentido, a busca por uma apropriação protocolar ou ortodoxa, talvez, possa preparar caminho para potenciais desdobramentos e usos epistemologicamente mais arrojados.

Ademais, vale a pena lembrar a célebre resposta de Foucault (2003, p. 143) ao ser indagado sobre sua apropriação de Nietzsche: “Quanto a mim, os autores de que gosto, eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger. Que os comentadores digam se é ou não fiel, isto não tem nenhum interesse”, que pode ser usada como eventual contraponto ao que estamos sugerindo, sem muita coerência e força argumentativa, porém. Primeiro, porque Foucault reconhece-se como herdeiro nietzschiano, tal como aponta Deleuze (2005), e segundo, porque seu exercício de leitura e apropriação dos escritos de Nietzsche, mesmo que respondendo à objetividade de suas preferências e ao seu estilo bastante peculiar, não se trata de uma ação desprovida de critérios e, ao contrário, vale o registro da obviedade, encontra fundamento nos recursos da crítica imanente (interna) e dialógica (comparada).

Aqui necessitamos explorar mais alguns elementos levantados sobre a questão da autoria. Para isso acabamos recorrendo as contribuições de Deleuze e Guattari (1977) que, ao analisarem o legado do escritor judeu e tcheco Francis Kafka, elaboraram o conceito de “literatura menor”. Segundo os intelectuais franceses uma “literatura menor” não é a de uma língua menor, e sim o que uma minoria faz em uma língua maior. A noção que pretendemos utilizar foi a da elaboração de uma “produção do conhecimento menor”, que assim como a “literatura menor” que Kafka fez na antiga Tchecoslováquia com a língua maior (no caso o alemão), subverte a linguagem acadêmica formal. Porém, para que isso seja realizado torna-se necessário um amplo domínio dos grandes quadros teóricos da episteme<sup>6</sup>.

Um exemplo de uma “escrita menor” pode ser encontrado na obra de Foucault. Deleuze (2005), argumenta sobre a subversão realizada por este pensador em relação a produção filosófica do seu período. Sendo sua obra algo profundamente novo no campo filosófico, constituindo-se como um desafio à episteme vigente naquele momento histórico. Curioso pensar que muitos afirmavam que Foucault era um “grande farsante”<sup>7</sup>, visto que ele não se apoiava em nenhum texto “consagrado” da filosofia e mal citava os grandes pensadores, ou seja, não se enquadrava no sentido tradicional da epistemologia de sua época, colocando-se no campo de uma “produção menor” dentro da filosofia do século XX.

A busca por uma “produção do conhecimento menor” realiza-se através do abrir das palavras para que assim as intensidades interiores inauditas possam sair. É claro que esse exercício não é uma tarefa fácil, visto que, dentro de uma determinada linguagem existe aquilo que pode ser dito e o que não pode, pois cada função de uma linguagem divide-se e comporta centros de poder múltiplos.

---

6 De acordo com Veiga Neto (2004), Foucault utiliza a palavra episteme para designar o conjunto de regras que governam a produção discursiva de determinada época, ou seja, trata-se de um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem a distribuição e que funcionam como condições de possibilidades para que algo possa ser pensado em um determinado período histórico.

7 Por exemplo, Mandosio (2011) em sua obra “A longevidade de uma impostura: Michel Foucault” realiza duras críticas sobre as concepções filosóficas e as práticas científicas de Foucault.

Pensamos ser necessário a um autor “pôr as suas mãos no barro da vida”. É preciso encarar-se enquanto sujeito e perceber toda teia discursiva, as redes de poder, enfim, todas as condições de possibilidade que compõem nossa existência, pois, conforme apontam Deleuze e Guattari (1977, p. 95), deve-se buscar “qualidades menores de personagens menores, no projeto de uma literatura que se quer deliberadamente menor, e daí tirar sua força de desordem”. Afinal, somente conhecendo as possibilidades do que é ser um autor<sup>8</sup>, e quais são as suas condições de possibilidade, quais lugares podem ocupar e quais funções podem exercer dentro da ordem discursiva (FOUCAULT, 1992, 2003), é que um sujeito poderá enfrentar adequadamente determinadas problemáticas de pesquisa

E se fôssemos levar mais a rigor o exercício da produção de um “conhecimento menor”, seria interessante jogar Foucault contra Foucault. Assim, veríamos que a apropriação inventiva que o “intelectual inclassificável” realizou do “filósofo da suspeita” consiste em modelo exemplar da apropriação que deveria ser feita na tentativa de se fazer uma genealogia bastante precisa de sua filiação introspectiva e, em inúmeras vezes, explícita à Nietzsche ao longo de seus textos: “[...] sou simplesmente nietzschiano e tento, dentro do possível e sobre um certo número de pontos, verificar, com a ajuda dos textos de Nietzsche – mas também com as teses anti-nietzschianas (que são igualmente nietzschianas!) – o que é possível fazer nesse ou naquele domínio” (FOUCAULT, 2005, p. 260).

Em suma, a apropriação da apropriação que, em tal caso, equivale ao investimento de apropriação do próprio Foucault, ou de qualquer outro importante autor, requer revisitação cuidadosa e minuciosa aos seus escritos, de modo a identificar os nexos e tensionar as ambiguidades de seu argumento, os ditos aos não-ditos. É verdade que, os comentadores podem ser de grande valia nesse percurso, a exemplo de Deleuze que constrói junto a Foucault uma relação de paridade epistemológica e de agenciamento (RAJCHMAN, 2002). No geral, entretanto, os comentadores, embora tornem o trabalho de apropriação aparentemente mais fácil, na maior parte das vezes, criam mais complicações e dificuldades. Como bem lembra o escritor italiano Ítalo Calvino (1993, p. 12): “[...] nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão”.

Soma-se a essa conjuntura, o uso, muitas vezes, ilustrativo dos referenciais teóricos, tal qual alertado por Medeiros e Godoy (2009) ao pesquisarem o *modus operandi* das teorias de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Por sinal, não são incomuns, segundo as autoras, os trabalhos que recrutam de forma extrapolada uma série de noções operacionais formuladas no quadro das teorias sociais clássicas ou contemporâneas.

Nessa seara, tem-se intensificado um movimento recente na produção científica das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física brasileira que objetiva situar e compreender de que forma determinados pensadores sociais podem – ou não – contribuir para/na a produção do conhecimento. Por exemplo, os textos de Bungenstab (2018), Loudcher (2020), Martinez, Fugi e Souza (2020), e Melo e Moreira (2020) lançam mão de autores específicos das Ciências Humanas com o objetivo de refletir como eles podem ser inseridos no debate epistemológico da área. De modo geral, essas produções sugerem que, historicamente, as subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física brasileira estabelecem, muitas vezes, relações conturbadas e superficiais de “recepção teórica”.

Aqui gostaríamos de realizar um apontamento que consideramos fundamental. Toda essa ferramenta analítica necessita funcionar a rigor na pesquisa empírica, o que seria o mínimo para um

---

<sup>8</sup> De acordo com Foucault (1992, p. 46), a função do autor se caracteriza pelo modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

exercício de apropriação, seja ele ortodoxo ou inventivo. Afinal, as teorias sociais, ou ao menos parte delas, foram estruturadas por seus mentores como sistemas abertos, passíveis de serem aperfeiçoadas e testadas empiricamente, e, portanto, como verdadeiras “caixas de ferramentas”.

Em congruência a esse quadro esboçado, uma segunda situação ideal-típica refere-se à postura eclética ou, melhor dizendo, a prática de um esforço de teorização respaldado no princípio do ecletismo. Vale ressaltar que não questionamos o ecletismo teórico por achá-lo ilegítimo e/ou pouco importante para a atividade científica na área, mas, particularmente, porque percebemos certo descuido epistemológico e metodológico nessa prática a se multiplicar em vários domínios do saber como sintoma, muitas vezes, da inter ou da transdisciplinaridade, do multiculturalismo teórico e de todas as tendências produzidas pela teoria pós-moderna. Em outras palavras, afirmamos, reportando-nos a Bourdieu, que o diálogo de teorias muitas vezes conflitantes seria de grande proveito ao desenvolvimento científico, talvez mesmo a única forma para fazer o conhecimento progredir a novos e surpreendentes patamares, desde que configurando um exercício controlado racionalmente por parte do investigador:

[...] não podemos fazer avançar a ciência a não ser na condição de fazermos comunicar teorias opostas, que muitas vezes se constituíram umas contra as outras. Não se trata de operar essas falsas sínteses ecléticas que pulularam em sociologia. Diga-se de passagem, a condenação do ecletismo tem servido muitas vezes de alibi à incultura: é tão fácil e tão confortável encerrarmo-nos numa tradição [...] (BOURDIEU, 2003, p. 28).

Para além, portanto, de qualquer “tendência de engessamento”, quando nos referimos ao problema do ecletismo teórico no âmbito dos usos da teoria social no processo de construção científica estamos, basicamente, pensando em duas situações, quais sejam: [1] a conjugação de diferentes referenciais teóricos sem um exercício de tensionamento entre suas afinidades e dessemelhanças no plano metateórico e [2] o uso pontual, paralelo e espontâneo de múltiplas categorias e noções das diversas teorias conforme elas mais ou menos vão “se encaixando” nas discussões empíricas, o que, por sua vez, poderia também ser encarado como um problema propriamente de concepção de pesquisa, uma vez que os referenciais teóricos, como ressalva Elias (2011), devem ser empregados para guiar as investigações empíricas do começo ao fim do trabalho e, nesse caso, pode-se dizer, não como reforço ou como argumento de autoridade para respaldar as múltiplas relações apreendidas e acumuladas a partir de diferentes técnicas de coletas de dados. Defendemos que uma formação científica deva levar a rigor o exercício de construção teórica dos objetos de pesquisa contra as evidências do conhecimento imediato, em particular porque quando a prática científica “[...] se esquece de pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz. Presa no objecto que toma para objecto, ela descobre qualquer coisa do objecto, mas que não é verdadeiramente objectivado pois se trata dos próprios princípios do objecto” (BOURDIEU, 2011, p. 33).

Essa crítica à prática científica que não leva a efeito – ou ao menos não o leva da forma rigorosa e radical com que poderia – a construção teórica do objeto, tendendo, portanto, a se tornar “[...] objecto dos problemas que se tomam por objecto [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 35), nos conduz oportunamente à exposição de um terceiro tipo-ideal que acreditamos se fazer presente no contexto das interfaces entre Educação Física e teoria social, a saber, a separação método-teoria. Ademais, trata-se de uma polarização que pouco concorre para o progresso científico no campo das Ciências Sociais (BOURDIEU, 2011; ELIAS, 2011), e que na área de Educação Física gera certos impasses no modus operandi desenvolvido em conexão com a teoria social, na medida que o desenho metodológico da pesquisa deixa de ser informado pelo quadro teórico eleito para guiar o trabalho empírico e realizar as análises, e, ao invés disso, passa a ser

conduzido pelo ordenamento metodológico positivista, o qual já foi motivo de críticas sistemáticas na área (BRACHT, 1999) como também de tentativas de rupturas.

Ressaltamos que o que parece estar em evidência nesta terceira situação sondada é uma sobreposição da operação metodológica à teórica. O que não deixa de soar como uma espécie de passividade empirista que tende a confundir os dados com os fatos ou, melhor dizendo, com o próprio real. Retomadas de forma conflitante ao método, as teorias deixariam então de funcionar como modelos abertos tal como preconizaram seus sistematizadores e passariam a ser empregadas como modelos fechados. Ao serem retomadas sob esse último ponto de vista, as teorias já não poderiam mais permitir avanços, descobertas e mesmo eventuais correções dos conjuntos de enunciados e hipóteses que alavancam o sistema teórico e intelectual que elas próprias engendram ou, para concordar com Popper (1980), não poderiam ser falseadas. Nisso consiste o entendimento de que as teorias sociais não foram pensadas por seus autores como dogmas intocáveis. Nesse caso, pode-se dizer que, o dogmatismo teórico configura um problema não de produção e concepção, mas, sobretudo, de recepção e de apropriação.

Soma-se a esse contexto cujo qual está instaurado um princípio de visão fragmentária entre teoria e método, a eleição de técnicas metodológicas que, além de serem evocadas na ilusão de capturarem e registrarem o real para, posteriormente, “interpretá-lo” a partir de alguma teoria, parecem contradizer o estatuto metateórico das teorias eleitas para guiar a pesquisa quando senão a própria epistemologia conquistada pelas Ciências Sociais. É o que acontece quando se tenta conjugar técnicas de análise que tomam o discurso por ele mesmo com teorias que compreendem que o poder não está nas palavras ou, mais categoricamente, quando se procura construir categorias de análise a partir do trabalho empírico para logo, em seguida, articulá-las e discuti-las com base em modelos teóricos que condenam a prática do empirismo em Ciências Sociais. Nunca é demais lembrar que Bourdieu foi um desses autores da vanguarda sociológica internacional que se levantou contra esse tipo de prática subjetivista ou teorização espontânea, seguindo nesse aspecto a reconhecida fórmula popperiana de que: “[...] a teoria domina o trabalho experimental desde sua concepção até as últimas manipulações no laboratório [...]” (BOURDIEU, et al., 1999, p. 48).

Ainda segundo o sociólogo francês, não se pode separar os procedimentos técnicos de ordem empírica dos procedimentos teóricos de construção do objeto, até mesmo porque é em virtude “[...] de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc., se impõe” (BOURDIEU, 2011, p. 22-23). Vale notar que essa tomada de posição, ao mesmo tempo teórica e metodológica, está firmemente atrelada ao escopo relacional que anima o projeto sociológico de Bourdieu, uma vez, por exemplo, que ao se intentar reconstruir o espaço das relações objetivas que é o campo, o pesquisador que possui a história do campo incorporada ou que então se converte a esse lócus para poder melhor estudá-lo, não pode prescindir de um entendimento mais ou menos articulado de que determinados agentes e estruturas marcam de suas respectivas posições muitas das relações que se passam nesse espaço dos possíveis que é o campo, condição que, por conseguinte, será decisiva na escolha e recorte de uma amostragem representativa no campo, na seleção das fontes históricas e documentais, na elaboração dos roteiros de entrevistas, na condução do trabalho etnográfico, no uso apropriado das estatísticas e assim por diante. Em síntese, e para citar Durkheim (2012, p. 57): “[...] uma teoria, de fato, não pode ser controlada se não sabemos reconhecer os fatos de que ela se encarrega”.

Até aqui procuramos, de um modo sintético, explorar algumas das interfaces entre teoria social e a formação para pesquisa em Educação Física e, em imediato, esboçar alguns dos usos teóricos questionáveis

que poderiam advir dessa dialogia. Para tanto, estabelecemos três situações típico-ideais que constituem tão somente, como diria Weber (2003), um quadro conceitual ou, em outros termos, um meio de conhecimento para comparar e medir a realidade. Os tipos ideais, então, nunca são traduzidos fielmente à realidade, sendo apenas um meio para o pesquisador organizar sua pesquisa de forma lógica. Se essas três situações ideais-típicas elencadas neste ensaio correspondem ou não à prática propriamente dita dos agentes, só um trabalho empírico por ser feito poderia revelar, levando em consideração o que o próprio Weber (2004b) nos ensinou ao alertar que uma ciência empírica não pode querer ensinar a ninguém sobre o que deve, apenas sobre o que pode e, esporadicamente, sobre o que se quer fazer.

Seria interessante que abordagens como essa fossem utilizadas para tornar mais sólidos, teoricamente, os trabalhos de mapeamento e de revisitação do conhecimento multiplicados não só no campo da Educação Física, mas em outras áreas do saber que dialogam amplamente com o domínio da teoria social. Mas daí já não se trataria de empregar os tipos-ideais que aqui foram propostos, mas do exercício de construir outros mais apropriados às realidades investigativas a serem delimitadas, o que, no entanto, não significa que as questões e categorizações aventadas neste percurso não possam ter um valor instrutivo.

### **Por uma subpolítica de formação científica em educação física no contexto da hiperprodutividade acadêmica**

Os rumos da atividade científica na sociedade global têm interferido diretamente na área de Educação Física em sua configuração epistêmica (SOUZA, 2021). Estamos cientes de que a estrutura do campo acadêmico se fundamenta no processo de mercantilização do fazer científico na sociedade cosmopolita e da construção social de uma dinâmica meritocrática que aufere vantagens e desvantagens aos produtores da ciência, distribui recompensas e culpas, demarca quem está apto e quem não está apto a praticar a tal ciência (HEY, 2008; HARO, 2017). Ademais, a classificação dos Programas de Pós-Graduação segundo a ótica dominante da quantificação das produções pode ser lida como sintoma do processo de “americanização da ciência”, isto é, da transformação das instituições científicas em “empresas do capitalismo estatal”, ou ainda, da lógica de emergência da “grande empresa universitária do capitalismo”, enfim, de todas essas “virtudes” de que nos alertara Weber já em 1917, ao restituir, pelas lentes mais desencantadas possíveis, as mudanças de “espírito” e de “estrutura” em que se viam imersas as universidades alemãs (WEBER, 2007).

O princípio como se nota é antigo. A novidade para os dias de hoje não parece residir, portanto, no aspecto qualitativo da relação, mas no aspecto quantitativo, concordando com Lipovetsky (2004) e estendendo suas teses para pensar o estatuto e a feição da ciência nos tempos hipermodernos, em particular, seu caráter hipermercadológico, hipertecnológico e hiperespecializado. É verdade, não se pode negar, que a ciência e a técnica, cada qual ao seu modo, representaram avanços consideráveis e nada desprezíveis para a humanidade, mas também não se deve também esquecer, tal como vêm insistindo os teóricos contemporâneos, que o desenvolvimento científico-tecnológico da era moderna não cumpriu muitas de suas promessas e revelou justamente o contrário: guerras, aquecimento global, ataques terroristas, transgênicos, armas químicas, epidemias etc. Esse caráter de “dois gumes” da modernidade (GIDDENS, 1991), precisa ser levado em conta e problematizado, se bem que, talvez, seja mais produtivo pensar com Elias (2006) que todo esse mal-estar atribuído pelos indivíduos ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, deve ser imputado não a outros impessoais, mas, sim, às sociedades que essas próprias pessoas formam entre si.

Na esteira dessas dinâmicas ambíguas, a ciência, por um lado, se especializou e campos científicos relativamente autônomos emergiram. Por outro lado, a procura pela inter e transdisciplinaridade no universo acadêmico constituem marcas indeléveis desse tempo, ao menos em sua reivindicação aberta e sistemática. Por sua vez, a história da Educação Física no Brasil (especialmente a mais recente) como prática pedagógica e esfera na qual se produz ciência, poderia ser recontada a partir desse duplo processo. Aqui lembramos a obra de Vitor Marinho de Oliveira (1983; 1985), que aponta que a Educação Física é, por excelência – e sua história não deixa mentir – pluridisciplinar: combina conhecimentos da área biológica e das áreas pedagógica e sociocultural. A cultura reflexiva de movimento ou, simplesmente, o movimento humano é tudo isso ao mesmo tempo. Aliás, o que talvez tenha sido interpretado e retroalimentado como uma mediação conflituosa e de frágil sustentação, pode ser lido como uma das forças da área e como elemento constitutivo da especificidade da profissão. Acreditamos que a Educação Física é um espaço privilegiado para apreender os seres humanos em sua globalidade!

No que diz respeito, entretanto, à condição da Educação Física como campo acadêmico-científico, as tensões, conforme apontam Moraes e Silva, et. al. (2017), são inevitáveis (porém, constitutivas de potenciais avanços e passíveis de serem revistas/negociadas). Um dos problemas sensíveis é que a produção de conhecimento no campo é pluridisciplinar, mas o critério avaliativo sobre como se constitui a produção deste saber é monolítico. A área como um todo, mesmo que bastante plural e diversa, tem sido regulada e medida pelos parâmetros classificatórios próprios às Ciências Naturais (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011). O que talvez seja uma postura reducionista e equívoca com aqueles que trabalham em interface com o estatuto epistemológico da teoria social em uma lógica de ensinar e produzir ciência que requer outros tempos, procedimentos, vias de divulgação e, portanto, critérios de avaliação e de regulação alternativos, mais autônomos e afeitos a especificidade desse tipo de pesquisa na área de Educação Física.

Os próprios critérios avaliativos postos aos pares que trabalham segundo o aporte teórico-metodológico das Ciências Naturais talvez não sejam os mais qualificadores do fazer científico, fato que externaliza a necessidade de uma diversificação da política de avaliação pelos órgãos de regulação da atividade científica no Brasil. Somado a isso, é sabido que a falta de autonomia dos campos científicos é um problema de longa data e que não se limita a uma ou outra disciplina acadêmica. Asseveremos, tratar-se isso de um problema global e transdisciplinar. No caso da Educação Física, entretanto, as condições de autonomia já discutidas, por exemplo, por Bracht (1992, 1999) e Lovisolo (1996), são bastante frágeis e não só em termos da produção acadêmica, mas também no que se refere ao campo de atuação prática. Por sua vez, essa falta de autonomia, aventemos como hipótese, teria menos a ver com a estruturação histórica pluridisciplinar da área no país e com as clivagens que daí resultam e mais com a forma como as pessoas e as entidades internas do campo ou dos subcampos se colocam ou não se colocam perante as forças externas. A percepção que se tem é que muita ênfase e energia são conferidas às disputas internas do campo e essas, potencialmente, vão secundarizando uma série de lutas comuns que a área precisaria travar externamente para ser mais bem reconhecido na hierarquia da ciência e, sobretudo, das profissões.

Tais questões aventadas dizem respeito à ordem de uma reflexividade hermenêutica (LASH, 2012) expandida aos campos científicos, afinal são fruto do compartilhamento de um saber-fazer plural e conflitivo que não só pode como merece ser problematizado mais sistematicamente no processo de formação científica oferecido no âmbito da Pós-Graduação em Educação Física, sobretudo, com o intuito de transparecer alguns dos elementos ocultos que estruturam os modos de fazer ou não fazer pesquisa na área e no campo científico de forma mais ampla. Por sinal, sugerimos que essa lógica de reflexividade ainda não tenha sido

repartida de uma maneira mais sistêmica no campo da Educação Física – o que poderia se constituir em indício de uma maior autonomia sendo conquistada. Há, evidentemente, muita reflexividade no campo, mas sob a forma individualizada. Por sua vez, uma reflexividade hermenêutica, base da solidariedade e relacionamentos das “comunidades reflexivas” tal como aponta Lash (2012), pressupõe “significações e práticas compartilhadas”, em suma, implica e ao mesmo tempo requer “[...] um envolvimento afetivo com os ‘instrumentos’ e o produto, a geração interna de padrões, telos e objetivos, as obrigações percebidas, a orientação pelo Sitten, o habitus característico do campo” (LASH, 2012, p. 247, *itálicos no original*).

Sob esse marco analítico, surge então a questão sensível sobre o processo de formação do habitus científico que queremos priorizar no contexto da Pós-Graduação. Aqui a noção beckiana de subpolítica é bem-vinda, uma vez que, sendo essa orientada pela mudança de regras a partir da organização reflexiva do tecido social (BECK, 2012), se torna possível prospectar algum direcionamento alternativo, porém realista, a esse quadro delineado. Talvez seja permissível dizer que essa subpolítica já está há algum tempo em marcha no campo acadêmico-científico internacional e uma dessas iniciativas exemplificar-se-ia pela própria existência de disciplinas que reivindicam para si a finalidade de discutir sistematicamente questões da política formativa para ciência, algumas, inclusive, em pauta nesse texto, a partir de um uso dialógico e confrontado das diferentes teorias.

Nisso consistiu, inclusive, nossa defesa aqui em exposição quanto à necessidade de darmos mais valor às disciplinas que procuram abordar e priorizar as questões epistemológicas da ciência no processo formativo da Pós-Graduação em Educação Física, sendo que, ao nosso juízo, tais discussões não deveriam ficar restritas ao universo dos que estão sendo formados para realizar pesquisas em interface com as Ciências Humanas na área. Argumentamos, nessa esteira, que a utilização da teoria social para fins instrumentais e aplicados se circunscreveria, de fato, mais ao domínio formativo da subárea que pesquisa os aspectos socioculturais do se-movimentar. Essa especificidade, todavia, não desabonaria a necessidade de uma discussão epistemológica mais ampla informando e formando o habitus científico daqueles que realizam seus estudos numa perspectiva das Ciências Naturais.

Colocadas as coisas nesses termos, a importância da mobilização da teoria social no âmbito da formação pedagógica ampliada dos pós-graduandos em Educação Física, independentemente das abordagens de pesquisa que desenvolvem sobre o se-movimentar, se justificaria na medida em que os aportes teóricos passassem a ser empregados de forma tendencialmente mais dialógica, ou seja, como instrumentos de conhecimento reflexivos da realidade complexa que se faz incidir sobre o mundo da pesquisa e define determinados horizontes para a profissão.

A propósito, uma das dificuldades de se abordar mais a rigor esse debate sobre os determinantes sociais da atividade científica em áreas da Educação Física mais próximas às Ciências Naturais, muitas vezes, se constrói em virtude do irrealismo de algumas abordagens teóricas que, ao informarem esse tipo de discussão, prospectam utopias de difícil realização ou, senão, enfatizam aspectos unilaterais sobre a política de pesquisa mundial. Soma-se a isso que a teoria social, não raras vezes, tem sido acionada, de saída, para fundamentar posicionamentos políticos ou mesmo como arma para assegurar distinção a determinados grupos nas lutas acirradas pelo monopólio de dizer o que é ou o que não é a Educação Física (FERON; MORAES E SILVA, 2007; MORAES E SILVA, et. al. 2017; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020).

Para além então dessas finalidades expostas, que remetem a polarizações constituídas historicamente na área, insistimos que um emprego mais dialógico da teoria social poderia ser estimulado para construir

pontes ou, no mínimo, restabelecer pontos de contato entre as três subáreas estruturantes da Educação Física (sociocultural, pedagógica e biodinâmica) (TANI, 1996) no intuito de se (re)pensar o que somos e o que não somos como profissão e o que queremos ou não queremos com a atividade científica na área (FERON; MORAES E SILVA, 2007; QUITZAU; MORAES E SILVA, 2020). Sob esse ponto de vista, não podemos deixar de se reportar ao “projeto-esperança” para a Educação Física proposto pelo filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha (1987, p. 19) com base em uma “relação dialética entre o real e o possível” e a partir da construção de uma problemática disciplinar que tivesse por amparo um corpo teórico sólido. Este, no nosso entendimento, continuaria sendo o grande enfrentamento e desafio a ser travado na área, não só no campo científico, mas também frente a hierarquia das profissões, percurso esse, cabe reconhecer, cada vez mais dificultado ou mesmo indesejável, no contexto do saber e técnica fragmentados que, para bem e mal, estamos todos envolvidos.

Apesar das dificuldades contextuais postas, só o fato de transparecermos essas questões a nós próprios que atuamos com disciplinas semelhantes em contextos diferentes, já remete à ordem de uma reflexividade hermenêutica que pode fundamentar outra ética comunicacional de trabalho científico no campo da Educação Física. É no contexto, ainda, dessa reflexividade científica expandida, que defendemos uma proposta de utilização das teorias como sofisticação de leitura e instrumento de trabalho com vistas à obtenção de um conhecimento mais seguro pautado em discussões mais fortes e sólidas. Além disso, com base nesse entendimento, talvez fosse possível encurtar as distâncias qualitativas entre as pesquisas produzidas no campo, como também avançar na construção de um modelo de ação científica que prezasse por uma apropriação mais fundamentada e relacional das teorias. Ademais, se as condições externas à ciência reclamada pelos “especialistas sem espírito”, esse tipo de indivíduo que já inquietava Weber (2004a) há mais de cem anos, se fazem incidir com força no interior do campo acadêmico ao ponto de o tempo e o espaço das investigações rigorosas e relevantes estarem sob ameaça em virtude da política produtivista, uma das vias talvez possíveis para amenizar esse quadro possa ser a de prospectar espécies de “revoluções simbólicas” no campo, o que, conseqüentemente, passaria por uma reformulação das formas de ver, sentir, perceber, ensinar e conduzir as pesquisas em Educação Física.

Evidente que alguns setores do campo têm mais interesse nessa autonomia e nessa “revolução”, ao passo que outros nem tanto. Queremos acreditar que no domínio das pesquisas realizadas em interlocução com as Ciências Humanas esse sentimento é pujante e, mais que isso, que é talvez nessa região do campo que uma “revolução simbólica bem-sucedida” (BOURDIEU, 2014), coletiva e expandida pode iniciar. Nesse sentido, se as regras do jogo apontam que devemos publicar ou perecer – e se algumas regiões do campo levam a sério demais essa crença –, pensamos que entre publicar qualquer coisa sem a profundidade e a rigorosidade teórica devida (comprometendo a atividade científica da área) e o perecer (comprometendo nossa sobrevivência no jogo), há que existir um terceiro caminho a ser percorrido, ainda que não se saiba seguramente qual é.

Por conseguinte, uma rota alternativa a ser traçada pode se beneficiar do entendimento de que se as pressões que nos são repassadas estão comprometendo a qualidade de nossos trabalhos, nossas pedagogias de ensino e pesquisa, uma das possíveis respostas ao sistema – uma espécie de política a emergir de baixo, para se remeter novamente a Beck (2012) – consiste no ato de encorajar e dar vazão durante o processo formativo dos pós-graduandos em Educação Física a formas realistas e, ao mesmo tempo, críticas de pensar e apreender a realidade social. A centralidade de disciplinas que se orientam pela discussão epistemológica, nesse quesito, estaria assegurada, mas desde que privilegiando uma dinâmica de interface entre Educação

Física e teoria social pela via reflexiva e dialógica. Caso contrário, o uso da teoria tornar-se-ia, sobretudo, uma arma poderosa para marcar posições políticas dissonantes no campo, contribuindo para rotinizar tensões que refletem na formação inicial e continuada em Educação Física. Nesse sentido, devemos estar atentos para questões que envolvem “os problemas de recepção teórica”, caso contrário, correremos o risco de mantermos não só posturas amedrontadas, mas também superficiais diante da teoria social.

Finalizamos este ensaio por aqui, mas antes achamos necessário mais um comentário: para que uma subpolítica formativa em ciência possa gozar de maior status no universo acadêmico, de modo então que o habitus científico atue como mecanismo transformador desse lócus e, portanto, gerador de novas práticas, talvez mais adequadas e virtuosas, há que se encorajar, inicialmente, que os agentes em processo formativo na Pós-Graduação em Educação Física, ou em outras áreas, realizem um trabalho reflexivo sobre si próprios em sua relação com o campo visando, a posteriori, um aprendizado que possa ou não (a depender da reflexividade social de cada um) se materializar em ações efetivas. Uma prática pedagógica de formação científica, se nós bem entendemos Bourdieu, poderia então se beneficiar das capacidades reflexivas e transformativas do habitus a fim de permitir às pessoas que “[...] descubram meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem” (BOURDIEU, 2005, p. 135).

## Referências

- BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Orgs.). **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Unesp, 2012, p. 11-87.
- BETTI, M. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 155-169.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. Manet: uma revolução simbólica. **Novos estudos**, São Paulo, n. 99, p. 121-135, jul. 2014.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BUNGENSTAB, G. C. A presença de Anthony Giddens na produção científica da Educação Física brasileira: entre a reflexão e o deslize. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 777-788, 2018.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CHARTIER, A-M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 [40], p. 253-273, 2016.

- DAOLIO, J. Educação Física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, M. P. (Org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 111-127.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papirus, 1988.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: EDIPRO, 2012.
- ELIAS, N. Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais. In: ELIAS, N. **Escritos & Ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 197-231.
- ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- FERON, A. de V.; MORAES E SILVA, M. A Igreja do “Diabo” e a produção do conhecimento na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-122, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- IANNI, O. Problemas de explicação. In: IANNI, O. (Org.). **A Sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011. p. 53-72.
- LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.
- LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Orgs). **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Unesp, 2012, p. 167-258.
- HARO, F. A. O impacto de (não) ter impacto: Para uma sociologia crítica das publicações científicas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 113, p. 83-106, 2017.
- HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2008.
- LIMA, H. L. A. de. Pensamento Epistemológico da Educação Física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Dissertação** - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.
- LIPOVETSKY, G. **Tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LOUDCHER, J-F. Processo civilizador e transformações sociais: uma análise das teorias elisianas em relação às ciências sociais do esporte. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 68, n. 2, p. 14-36, 2020.
- LOVISOLO, H. R. Hegemonia e legitimidade nas Ciências dos Esportes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 51-72, dez. 1996.
- MANDOSIO, J-M. **A Longevidade de uma Impostura**: Michel Foucault. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- MARTINES, I. C.; FUGI, N. de C.; SOUZA, J. de. O programa de pesquisa de José María Cagigal para o campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, p. e26013, 2020.
- MEDEIROS, C. C. C.; GODOY, L. As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: mapeando tendências de apropriação e de produção de conhecimento na área da Educação Física (1979-2007). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 30, n. 2. p. 199-214, jan. 2009.

- MELO, V. A. de. História da Educação Física e do Esporte no Brasil – panorama, perspectivas e problemas. **Revista Eletrônica de História do Brasil**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 12-31, 1997.
- MELO, F. G. de.; MOREIRA, E. C. Corpo no pragmatismo de Richard Rorty. **Movimento**, Porto Alegre, p. e26030, 2020.
- MORAES E SILVA, M.; *Et al.* Pós-graduação em Educação Física: apontamentos sobre o livro “Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física”. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, e2840, 2017.
- OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, V. M. de. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- POPPER, K. **Conjecturas e refutações: o progresso do conhecimento científico**. Brasília, Editora da UNB, 1980.
- QUITZAU, E. A.; MORAES E SILVA, M. Educación Física y ciencia: una mirada historiográfica. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 23-42, 2020.
- RAJCHMAN, J. **As ligações de Deleuze**. Portugal: Temas e Debates, 2002.
- RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.
- SANTOS, J. A. dos. Os intelectuais e as críticas às práticas esportivas no Brasil (1890-1947). São Paulo, 2000, 277 f. **Dissertação** (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SILVA, M. R. da.; PIRES, G. de L. Motrivivência, 25: registros de uma trajetória, perspectivas de continuidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 780-789, 2014.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUZA, J. Da força do argumento ou do argumento de força? Notas para repensar a produção teórico-crítica em Educação Física no Brasil. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 108-127, 2018.
- SOUZA, J. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de educação física?). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 43-63, 2019.
- SOUZA, J.; OLIVEIRA, V. M.; MARCHI JÚNIOR, W. A “família intelectual” marxista e os estudos sociais do esporte no Brasil–recepção, rotinização e implicações epistemológicas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 103-112, 2018.
- STIGGER, M. P.; FRAGA, A. B.; MOLINA NETO, V. Os editoriais contam histórias: experiências do ofício de editor na Revista Movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 790-801, 2014.
- TANI, G. Cinesilogia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 09-50, dez. 1996.
- VAZ, A. F.; ALMEIDA, F. Q. de; BASSANI, J. J. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: dificuldades, desafios e dilemas da editoração científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 752-758, 2014.
- VEIGA NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VIEIRA, J. L. L.; *Et. al.* Dossiê Revista da Educação Física/UEM: contextualização histórica, desenvolvimento e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 765-772, 2014.
- VIEIRA E CUNHA, M. S. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

WEBER, M. **Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais**. São Paulo: Centauro, 2003.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2004a.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G.; WEBER, M. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004b. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2007.

Submetido em: 06.05.2021

Aceito em: 26.07.2022