



Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

# SUMÁRIO

...abilit  
...domenia  
...or pentu  
...olar che  
...materiale

...calculele devin tot  
...tajează pe Numerati  
...re, valorează mai mu  
...care parte are nevoie  
...voturi, plus încă unu  
...e de dolari. Gândiți  
...ntre G.W. Bush și Al

# Apresentação

Esse material ajudará o aluno ao longo da disciplina Epistemologia e Produção do conhecimento em Educação Física e Cultura. Ele proporcionará a compreensão de alguns caminhos seguidos no debate epistemológico da Educação Física brasileira, tanto em relação às proposições que surgiram a partir da década de 1980, quanto às discussões que se estendem até a atualidade.

Primeiramente, é importante destacar que mantemos o foco na discussão epistemológica presente na Educação Física brasileira, de modo que não será abordado neste texto o processo de constituição científica da disciplina em outros países. Um segundo ponto a ser realçado diz respeito ao período em que essa discussão começa a ser elaborada no contexto brasileiro, com início nas décadas de 1970 e 1980 e segue até a atualidade.

Percorreremos algumas questões como a origem do debate epistemológico na Educação Física brasileira, a sua crise de identidade, as concepções sobre o seu objeto de estudo, as relações com as bases teóricas das ciências naturais e das ciências humanas e as classificações e os giros epistemológicos. Esperamos que o material os inspire a pesquisar outras fontes de conhecimento sobre as questões epistemológicas da Educação Física e os ajude a compreender os fundamentos que sustentam a sua constituição acadêmica.

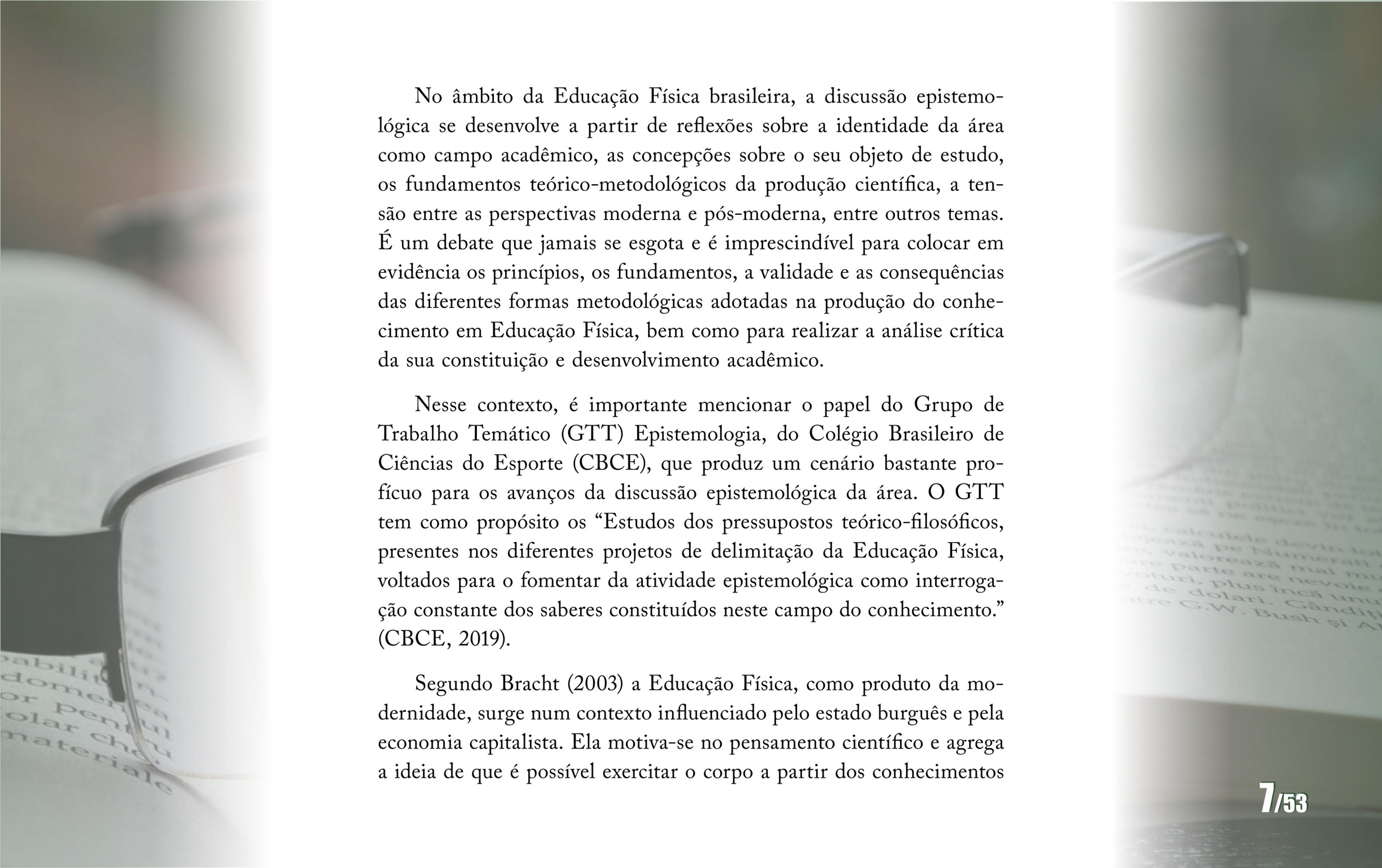
Bons estudos!

# 1. Origem do debate epistemológico na Educação Física brasileira

Epistemologia tem origem no termo grego *episteme*, que é relativo a conhecimento, constituindo-se, portanto, como o estudo do conhecimento. A *episteme* diferencia-se do senso comum (*doxa*) e do saber de tradição mítica e religiosa (*mitus*). A epistemologia é uma espécie de metaciência, pois é a ciência que estuda a ciência.

A metaciência é um estudo que vem depois da ciência (segundo nível) e que tem por objeto a própria ciência e a maneira como ela estuda os seus objetos (primeiro nível), interrogando-a sobre seus princípios, seus fundamentos, seus métodos, suas condições de validade e seus resultados (GAMBOA, 2005, p. 159).

Mesmo quando entendida numa perspectiva mais geral como Teoria do Conhecimento, a epistemologia assume um sentido mais restrito de teoria da ciência, isto é, sua reflexão volta-se, mais especificamente, para o conhecimento científico e aos fundamentos teórico-filosóficos nele contidos. As reflexões epistemológicas são tanto subárea da Filosofia, quanto necessidade gerada no interior das diferentes disciplinas científicas.



No âmbito da Educação Física brasileira, a discussão epistemológica se desenvolve a partir de reflexões sobre a identidade da área como campo acadêmico, as concepções sobre o seu objeto de estudo, os fundamentos teórico-metodológicos da produção científica, a tensão entre as perspectivas moderna e pós-moderna, entre outros temas. É um debate que jamais se esgota e é imprescindível para colocar em evidência os princípios, os fundamentos, a validade e as consequências das diferentes formas metodológicas adotadas na produção do conhecimento em Educação Física, bem como para realizar a análise crítica da sua constituição e desenvolvimento acadêmico.

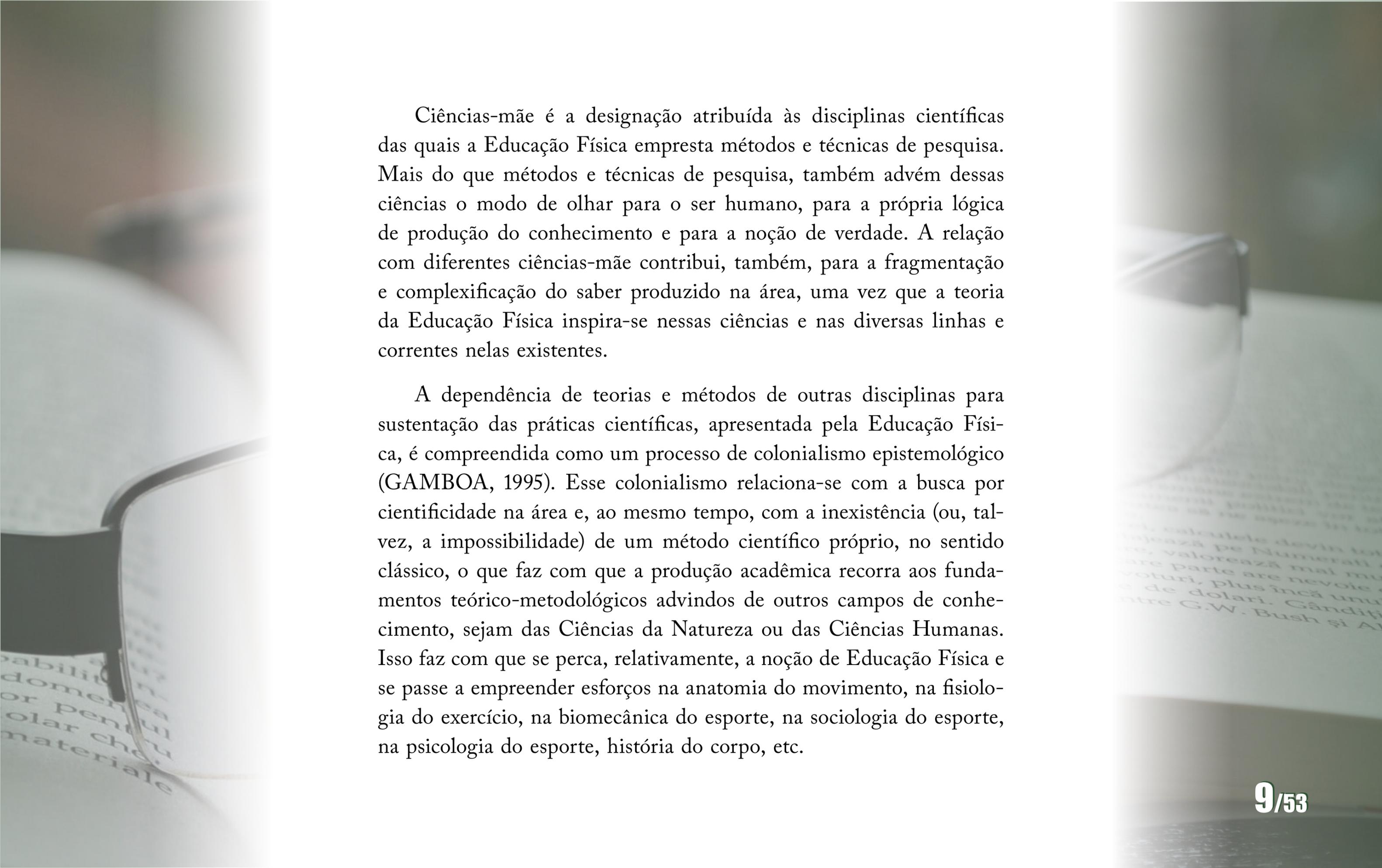
Nesse contexto, é importante mencionar o papel do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Epistemologia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que produz um cenário bastante profícuo para os avanços da discussão epistemológica da área. O GTT tem como propósito os “Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento.” (CBCE, 2019).

Segundo Bracht (2003) a Educação Física, como produto da modernidade, surge num contexto influenciado pelo estado burguês e pela economia capitalista. Ela motiva-se no pensamento científico e agrega a ideia de que é possível exercitar o corpo a partir dos conhecimentos

oriundos das práticas científicas. Exemplo disso, segundo o autor, é o esforço de Ling (1770 - 1848) e Amorós (1776 - 1839), no contexto europeu, ao proporem métodos ginásticos fundamentados no saberes da fisiologia e anatomia. Isso promove a origem higienista para a prática da Educação Física, fundada no conhecimento produzido pelas ciências biológicas e que enxerga o corpo como um organismo natural, a partir do qual é possível entender a lógica da atividade física e dos exercícios físicos, em relação à aptidão física e à higiene, bem como sustentar a prática da ginástica.

Para Bracht (2003, 2013) é na década de 1970 que a Educação Física brasileira fortalece as práticas científicas, não se limitando apenas à incorporação do saber científico. É entre os anos de 1970 e 1990 que a Educação Física brasileira configura-se campo acadêmico. Segundo o autor “É nessas décadas que o ‘fazer científico’ (e não apenas saber científico) passa a ser parte desse campo de forma mais intensa e estrutural.” (BRACHT, 2013, p. 19).

Isso significa que para além do consumo do saber científico, produzido por outras disciplinas científicas – as chamadas ciências-mãe, que davam suporte para uma intervenção cientificamente orientada na Educação Física, como é o caso da anatomia humana, da fisiologia do exercício, da biomecânica do esporte, da sociologia do esporte, etc. – a Educação Física aumenta o protagonismo na produção própria do conhecimento científico.

A pair of glasses with a dark frame is positioned on the left side of the page, resting on an open book. The book's pages are filled with text in Romanian, which is slightly out of focus. The background is a soft, light-colored gradient. The overall aesthetic is clean and academic.

Ciências-mãe é a designação atribuída às disciplinas científicas das quais a Educação Física empresta métodos e técnicas de pesquisa. Mais do que métodos e técnicas de pesquisa, também advém dessas ciências o modo de olhar para o ser humano, para a própria lógica de produção do conhecimento e para a noção de verdade. A relação com diferentes ciências-mãe contribui, também, para a fragmentação e complexificação do saber produzido na área, uma vez que a teoria da Educação Física inspira-se nessas ciências e nas diversas linhas e correntes nelas existentes.

A dependência de teorias e métodos de outras disciplinas para sustentação das práticas científicas, apresentada pela Educação Física, é compreendida como um processo de colonialismo epistemológico (GAMBOA, 1995). Esse colonialismo relaciona-se com a busca por cientificidade na área e, ao mesmo tempo, com a inexistência (ou, talvez, a impossibilidade) de um método científico próprio, no sentido clássico, o que faz com que a produção acadêmica recorra aos fundamentos teórico-metodológicos advindos de outros campos de conhecimento, sejam das Ciências da Natureza ou das Ciências Humanas. Isso faz com que se perca, relativamente, a noção de Educação Física e se passe a empreender esforços na anatomia do movimento, na fisiologia do exercício, na biomecânica do esporte, na sociologia do esporte, na psicologia do esporte, história do corpo, etc.

Na esteira do colonialismo, como já afirmou Bracht, a pesquisa é em fisiologia, sociologia, psicologia, história etc., com temáticas aproximadas do campo da Educação Física. Tal produção de conhecimento nem sempre se alinha às preocupações de identidade pedagógica da área, mas, ao contrário, entendem que a legitimidade, a validade e o reconhecimento vêm da demonstração da cientificidade, independente se ela produz ou não contribuições para o avanço da Educação Física, como prática pedagógica.

Portanto, embora sejam profissionais de EF e não mais apenas biólogos, médicos, fisiólogos, psicólogos e sociólogos que pesquisam em torno do movimento humano e suas objetivações culturais, a situação concreta é que essas pesquisas têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, a EF não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas. A pesquisa em fisiologia do exercício não é ciência da EF e, sim, ciência fisiológica, assim como a história do esporte não é Ciência do Esporte, sim, ciência histórica (BRACHT, 2003, p. 32).

Com base nessa constatação, emerge na Educação Física o debate sobre a existência ou não de identidade científica própria e sobre a autonomia em relação às outras ciências, questões que ainda são objeto de discussão e não encontram consenso na comunidade acadêmica da área. É nesse contexto que a discussão epistemológica floresce na disciplina, pois uma vez que se coloca a reflexão sobre a produção do conhecimento científico como uma demanda da área, faz-se importante problematizar elementos como: a) a Educação Física é uma ciência? b) de que tipo de ciência estamos falando? c) que tipo de conhecimento esta ciência produz?

A obsessão por definir a identidade científica da área deve-se ao forte reconhecimento que a ciência obteve, no discurso ocidental, como modo legítimo de chegar à verdade. A equação bastante aceita, estabelecida pela relação Razão – Ciência - Verdade, repercute na atribuição de prestígio e legitimidade social ao saber científico. O papel da epistemologia, entretanto, não é de mera apologia à ciência, mas de interrogar os fundamentos, limites, consequências, etc.

**No *site* do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte encontram-se informações sobre o Grupo de Trabalho Temático (GTT) Epistemologia. O *site* também dá acesso ao Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE (SOAC), em que há artigos e resumos publicados nos anais dos congressos, colóquios e outros eventos**

**O livro Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz, de Valter Bracht (2003), apresenta uma das mais importantes contribuições para a reflexão epistemológica da Educação Física brasileira**

**A Revista Motrivivência, ano 07, número 08, de dezembro de 1995, apresenta a temática Educação Física: teoria e prática. É uma importante publicação, na década de 1990, sobre a teoria da Educação Física em sua relação com a prática**

## 2. Crise político-ideológica e epistemológica

Almeida, Bracht e Vaz (2012) afirmam que na década de 1980 e 1990 a epistemologia da Educação Física estava mais centrada em aspectos como a crise político-ideológica (função social da EF) e a crise de identidade (constituição científica da EF) instalada na área.

De acordo com Lima (2000), estas duas crises têm matizes distintos. A primeira é qualificada como uma crise desencadeada pelo questionamento da função social, política e ideológica da Educação Física. Questiona-se sobre o papel que a Educação Física cumpre na sociedade. A segunda surge com as reflexões sobre a identidade científica da área, que interrogam se a Educação Física é ou não a ciência, sua relação com as Ciências Sociais e Humanas e com as Ciências Biológicas e Naturais, que tipo de ciência Educação Física tem produzido, entre outras questões.

Para Lima (2000) a crise da década de 1980 insere-se num contexto de reabertura política e de emergência da contestação do estado e das instituições. Para o autor a crise é fruto do questionamento da função sócio-política da Educação Física, na sociedade brasileira. Ela surge com a emergência de uma produção teórica no campo da Educação Física com bases no materialismo histórico dialético, que

repercute numa noção de Educação Física progressista e crítica. As linhas principais de questionamento são: crítica ao papel conservador da escola e da Educação Física, crítica ao paradigma da aptidão física e foco na articulação com os interesses da classe trabalhadora.

Uma questão importante acerca da crise político-ideológica pela qual Educação Física passou na década de 1980 é colocada da seguinte maneira: qual a função social da Educação Física, ou melhor, qual é a função social que queremos para Educação Física? É importante abordar e refletir não apenas sobre a função social que Educação Física apresenta mas, também, sobre o papel que representa. Isso é importante pois nem sempre a função social de um campo de conhecimento, em determinado contexto histórico, é engajada numa perspectiva emancipatória de sociedade, quando é atrelada à lógica de poder conservadora da sociedade.

A década de 1990 é marcada por uma discussão epistemológica mais focada no questionamento da identidade da Educação Física relacionada à cientificidade. O debate desloca-se da questão político-ideológica para a questão mais precisamente epistemológica, fundada em questões como: “A Educação Física é uma ciência? Qual é o seu objeto? Qual é o seu método? Qual é a ciência da qual, profissionais de Educação Física, são praticantes? Qual o lugar da Educação Física no espectro dos saberes?” (LIMA, 2000, p. 96).

Outras questões que dizem respeito à identidade epistemológica da área, são elaboradas a partir das seguintes interrogações: 1) A Educação Física é uma ciência? 2) O que se entende por ciência? 3) Por que se quer que a Educação Física seja entendida como uma ciência? As duas primeiras perguntas não são vistas de forma separada, pois, definir se uma determinada área ou disciplina é ou não científica, implica em definir, imediatamente, o que se entende por ciência. Esta tarefa é bastante complexa, pois a Filosofia da Ciência e a Teoria do Conhecimento mostram que a própria ciência não é um dado tão absoluto que atinja um ponto universal de consenso, mas uma prática bastante plural, permeada por filosofias diferentes. A terceira pergunta relaciona-se com a noção de legitimidade e poder, pois a ideia de que a Educação Física é uma ciência, atrela-se à noção de prestígio que a ciência moderna tem, aquela já destacada na equação **Razão – Ciência – Verdade**, adicionada a outra: **Verdade - Poder**.

No artigo **Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico**, de Homero Lima (2000), são apresentadas algumas características das crises político-ideológica e epistemológica da Educação Física brasileira

Um importante debate epistemológico sobre a Educação Física teve lugar na revista Movimento, com os textos publicados em 1994 e 1995:

**Mas afinal, o que é Educação Física?, de Adroaldo Gaia**

**Mas, afinal, o que é educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual, de Celi Nelza Zulke Taffarel e Micheli Ortega Escobar**

**Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”, de Valter Bracht**

### 3. Vertente científica e vertente pedagógica

Desde a década de 1990, há um debate epistemológico na Educação Física assentado nas preocupações com a cientificidade do campo. Lima (2000) classifica o debate em duas matrizes ou vertentes, a científica e a pedagógica, como no quadro a seguir.

**Quadro 1 – Vertentes do debate epistemológico da Educação Física**

Vertente Científica	Vertente pedagógica
Ciência da motricidade humana (Manuel Sérgio)	Cultura corporal de movimento (Bracht) - O movimentar-se humano e suas objetivações culturais
Ciência do movimento humano (Cantfield)	Ciência da prática (Gamboa) - Ciência da e para a prática educativa
Cinesiologia (Go Tani)	Arte da mediação (Lovisol) - Mediação entre conhecimentos científicos, artes, técnicas etc.
Ciência(s) do esporte (Gaya)	EF como campo dinâmico de pesquisa e reflexão (Betti) - Orientada pelas questões da prática

**Fonte:** Organizado a partir de Lima (2000).

A **vertente científica** apresenta proposições com diferenças entre si. Não é, portanto, totalmente homogênea, mas na perspectiva de Lima (2000) são reunidas em um único eixo por apresentarem algumas características como: apontam uma crise de identidade, de caráter epistemológico, são proposições originadas no interior do campo da Educação Física, perseguem a construção de uma ciência autônoma, tanto em relação à Educação Física quanto em relação às ciências-mãe.

Todas as proposições da vertente científica criam uma nomenclatura para a proposta de ciência que tentam forjar, retirando a centralidade da palavra Educação Física e sugerindo outras locuções como Ciência da motricidade humana, Ciência do movimento humano, Cinesiologia ou Ciência do esporte. Nota-se, nestas ideias, a noção de que a expressão Educação Física tem pouca afinidade com a linguagem científica e que a proposição de outra ciência, somada à criação de outra nomenclatura aumenta a legitimidade acadêmica da área. Isso é observado na identificação de alguns cursos de pós-graduação em Educação Física que adotam o movimento humano, a motricidade, ou a motricidade humana como caracterizadores. Outros programas, por sua vez, mantiveram a designação Educação Física classicamente reconhecida como identificadora da área.

Observa-se, também, o estabelecimento de uma relação hierárquica e dependência da Educação Física em relação às novas ciências, como exemplo da Ciência da motricidade humana, que tem a Educação Física como ramo pedagógico. Isso também ocorre em relação à Ciência do movimento humano e à Cinesiologia. Em outro caso há, de um lado, as Ciências do desporto, como ciência e, do outro, a Educação Física, como pedagogia do desporto. Nesse sentido, as Ciências da motricidade humana, do movimento humano, a Cinesiologia ou as Ciências do desporto se ocupam da produção do conhecimento e o ramo pedagógico, a Educação Física, é responsável pela sistematização no campo pedagógico-profissional e se ocupa com a prática.

Uma importante questão para refletir e ser abordada no debate é a possibilidade da Educação Física, ou da nova ciência proposta, produzir conhecimento de forma completamente autônoma em relação às ciências-mãe, constituindo métodos, técnicas, pressupostos epistemológicos próprios, sem recorrer àquilo que já foi produzido ou que é específico de outras ciências. Também é importante refletir sobre os limites e implicações da constituição de uma identidade para Educação Física como ciência aplicada, que se caracteriza pelo empréstimo de métodos e técnicas de outras áreas disciplinares. Em que medida isso não anula uma perspectiva mais crítica e criativa da Educação Física? É possível resolver a questão da identidade e dotar de legitimidade a área atribuindo-lhe caráter científico, seja como uma nova ciência básica ou como ciência aplicada?

A chamada **vertente pedagógica** presente no debate epistemológico da Educação Física também é constituída por proposições que apresentam diferenças entre si, mas, a despeito das divergências, identifica-se a existência de elemento comum: a Educação Física é o ponto de partida e de chegada dessas proposições (LIMA 2000). Nesse sentido, mesmo quando advogam a necessidade de uma maior aproximação da disciplina com a reflexão epistemológica e científica, elas mantêm a designação Educação Física.

Uma característica dessas proposições é a de entender a Educação Física como uma ciência voltada para a prática, como uma ciência da e para a ação educativa. Também é ponto importante o enfrentamento da segmentação dos saberes com a proposta de interdisciplinaridade. Outra característica marcante é a ideia de Educação Física como prática pedagógica, de modo que o fazer pedagógico é o fundamento de orientação e reflexão sobre o movimentar-se humano e a cultura corporal. Também entende-se que a Educação Física é um campo dinâmico de pesquisa e reflexão e as questões emergem da prática profissional. Outro argumento é que a pretensão de ser uma ciência ou uma área disciplinar autônoma não traz garantias de legitimidade para Educação Física e que pode, até mesmo, ser abandonada, pois a legitimidade vem das contribuições sociais reconhecidas na Educação Física e não pela mera comprovação de cientificidade (LIMA, 2000).

Essas duas matrizes, científica e pedagógica, estabelecem, então, uma distinção de entendimentos sobre os rumos da Educação Física enquanto área acadêmica: uma insiste na ideia de que é provando a condição de ciência que se alcança a pretendida legitimidade para a área, e a outra compreende que o mais importante é o tipo de contribuição social que prática pedagógica, chamada Educação Física, proporciona.

Essa exposição é apenas uma descrição sintética de ideias que têm complexidade que requer a consulta às fontes originais, com vistas a melhor compreender o debate, não finalizado, mas sempre em construção. Os posicionamentos dos autores das vertentes aqui discutidas estão inseridos em determinados contextos históricos e são, portanto, dinâmicos e seguidos por produções que alteram e acrescentam elementos nas propostas e pensamentos.

**A caracterização das vertentes científica e pedagógica do debate epistemológico da Educação Física brasileira é apresentada no artigo Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico, de Homero Lima (2000)**

A revista *Motus Corporis*, no volume 3, número 2, de dezembro de 1996 publicou um importante debate sobre as questões epistemológicas da educação física brasileira, com os textos: Cinesiologia, Educação Física e esporte – ordem emanente do caos, de Go Tani; Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes, de Hugo Lovisolo; e Por uma teoria da prática, de Mauro Betti

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), no volume 22, número 1, de setembro de 2000, abordou a temática Epistemologia e Educação Física. Nela é possível encontrar algumas das discussões da epistemologia da Educação Física na virada do século XX para o XXI

## 4. Concepções sobre o objeto da Educação Física

A definição do objeto de estudo de uma disciplina corresponde às diferentes formas de concebê-lo e de abordá-lo ou, como afirma Bracht, “Objeto científico é algo construído a partir de determinada abordagem.” (BRACHT, 2003, p. 32). No caso da Educação Física o esforço para chegar a uma definição passa pela proposição de diferentes noções, como atividade física ou exercício físico, movimento ou motricidade humana e cultura corporal ou cultura corporal do movimento. Essas concepções guardam diferenças essenciais entre si, de maneira que adotar uma ou outra significa fundamentar-se em projetos epistemológicos distintos e, até mesmo, conflitantes.

Cada concepção assume uma visão específica de ser humano, de sociedade e de mundo, o que produz desdobramentos para o modo como interpretar o comportamento corporal, bem como as intervenções pedagógicas sobre ele. Bracht afirma que “[...] a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação.” (2003, p. 43). O quadro a seguir distingue algumas características das concepções.

**Quadro 2 – As diferentes concepções do objeto da Educação Física**

Concepção	Saber Específico	Base Conceitual	Objetivo
Atividade física	Atividade física, atividades físico-esportivas e recreativas.	Biologia, ciências biológicas.	Por meio das atividades físicas promove a educação integral, desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física.
Movimento ou motricidade	Movimento humano, movimento corporal humano, motricidade humana, movimento humano consciente.	Aprendizagem motora, desenvolvimento motor, psicomotricidade, antropologia filosófica.	EF como educação do e pelo movimento.
Cultura corporal	Cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento	Sociologia, Antropologia Social	O movimentar-se é forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela.

Fonte: Organizado a partir de Bracht (2003).

A concepção ancorada na atividade física e/ou exercício físico confere à Educação Física o papel de contribuir para melhoria da aptidão física e fundamenta-se nos referenciais e conceitos originários das Ciências Biológicas e Naturais. A concepção apoia-se na equação atividade física - aptidão física - saúde/performance, pois parte da ideia de que a promoção do exercício físico tem como consequência natural e direta a melhoria das condições de saúde e do rendimento esportivo do praticante. Ampara-se, portanto, numa noção de corpo como máquina biológica que funciona conforme leis naturais a serem desvendadas pelos estudos anatomofisiológicos.

A concepção fundada no movimento e motricidade humana relaciona-se com a noção de Educação do e pelo movimento e a base teórica que fundamenta este tipo de proposição origina-se, com frequência, na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, seja com ênfase no desenvolvimento motor ou no cognitivo. É perspectiva que lida com a noção de desenvolvimento de habilidades motoras básicas e suas relações com a cognição e afetividade. Segundo Bracht (2003) essas duas perspectivas estão presas a uma biologia e psicologia do desenvolvimento, o que não possibilita enxergar o objeto, o ser humano, a educação ou Educação Física, como construção social e histórica, mas apenas como elemento natural e universal.

A concepção de que a Educação Física estuda e intervém sobre a cultura corporal de movimento parte do pressuposto de que objeto da prática pedagógica é uma construção e não uma dimensão simplesmente dada da realidade. Essa perspectiva empreende esforços para superar a naturalização do objeto da Educação Física e considerá-lo como uma produção humana de caráter simbólico, histórico e social. O que está em jogo é o sentido e o significado do movimentar-se humano, pois entende que o movimento humano é expresso no seio da cultura, portanto, é mediado simbolicamente.

Historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, os esportes. Poderíamos afirmar então que estes são conteúdos clássicos. Permaneceram através do tempo transformando em números de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo. As atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmaram como linguagens e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo (SOARES, 1996, p. 11).

A cultura corporal de movimento é a concepção defendida por Bracht (2003) como a mais adequada para configurar o saber específico da Educação Física. Para o autor, nas abordagens que concebem a especificidade da Educação Física como atividade física e como movimento humano, fundadas em pressupostos ligados à biologia e à psicologia do desenvolvimento, têm uma noção desculturalizada de corpo e do movimento humano. A análise epistemológica realizada por Bracht deixa claro, portanto, dois tipos de abordagens: as que levam e as que não levam em consideração o caráter simbólico, cultural e histórico do corpo e do movimento humano.

A reflexão sobre o objeto da Educação Física como manifestação da cultura corporal de movimento também passa pela definição de terminologias que melhor identifiquem os conteúdos e as práticas que constituem a área. Exemplo disso é o crescente uso da expressão práticas corporais, que encontra fundamentos vinculados às Ciências Sociais e Humanas, para designar os elementos integrantes das manifestações corporais, como alternativa ao conceito de atividade física, de fundamentação eminentemente biológica (LAZAROTTI FILHO *et al.*, 2010).

A partir de referenciais das Ciências Sociais e Humanas, abre-se o debate sobre a relação natureza e cultura no estudo do corpo e nas práticas pedagógicas da Educação Física. Bracht expõe algumas reflexões do filósofo argentino C. Cullen, que entende que se está numa encruzilhada: “[...] culturalizar o corpo e torná-lo semelhante (reprimindo sua singularidade) ou desculturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença. O corpo naturalizado o corpo culturalizado? Ou, talvez o grande desafio do projeto educativo: como culturalizar sem desnaturalizar?” (BRACHT, 2003, p.49-50) Sobre esse debate deixa-se as seguintes questões: é possível um corpo desculturalizado? Como é um corpo naturalizado?

**O livro Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz, de Valter Bracht (2003), no capítulo “A prática pedagógica em Educação Física: conhecimento e especificidade”, discute as diferentes concepções sobre o objeto de estudo e intervenção da disciplina**

No artigo **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**, de **Lazzarotti Filho *et al.* (2010)**, encontram-se interessantes dados sobre os usos da locução **práticas corporais**, ampliando as relações da Educação Física com as Ciências Humanas

No vídeo **Cultura corporal observe o que dizem os professores Mauro Betti e Lino Castellani Filho sobre o paradigma da cultura corporal ou cultura corporal de movimento**, como definidor dos conteúdos da Educação Física

## 4.1 Especificidade do objeto/conteúdo da Educação Física no contexto escolar

A reflexão sobre a Educação Física escolar e os conteúdos de ensino assume diversos sentidos, longo da história. O Quadro 3 apresenta uma síntese desses movimentos, sistematizada por Soares (1996).

**Quadro 3 – Os conteúdos de ensino da Educação Física em diferentes períodos.**

Movimento do pensamento na Educação Física	Cronologia	Conteúdo a ser ensinado na Escola
1- Movimento ginástico europeu	Século XIX e início do século XX	- Ginástica, que compreendia: exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação, canto.
2- Movimento esportivo	Firma-se a partir de 1940	- Esporte: há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino.
3- Psicomotricidade	Afirma-se a partir dos anos 70 até os dias de hoje	- Condutas motoras
4- *Cultura corporal *Cultura física *Cultura de movimento	Tem início no decorrer da década de 80 até hoje	- Ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, capoeira...

Fonte: Soares (1996, p. 8).

Soares (1996) mostra que as raízes da Educação Física escolar advém da Europa dos fins do século XVIII e início do século XIX, e é originada nos sistemas nacionais de ensino, na ginástica. Os métodos ginásticos europeus, mais importantes, importados para o Brasil são o alemão, o sueco e, em especial, o francês, adotado como modelo de ginástica para as escolas brasileiras. A fundamentação teórica que respaldava os conhecimentos da ginástica advinham das Ciências Naturais, do conhecimento biológico e físico do corpo.

Na sequência desse modelo hegemônico da ginástica, a Educação Física caracteriza-se pelo fenômeno esportivo, que tem os parâmetros do treinamento como modelo para aula, constituída mais pelas bases da fisiologia ou da fisiologia do esforço do que da pedagogia. Com a penetração da motricidade no campo da Educação Física algo novo surge na área, a preocupação com a formação integral da criança. Nesse sentido, a Educação Física torna-se um meio para aprender outras disciplinas, como matemática, língua portuguesa, história, geografia ou um meio para socialização, a Educação Física é uma ferramenta para o desenvolvimento ou para a formação integral da criança. Segundo Soares (1996), com isso a Educação Física perde a especificidade em relação ao conteúdo de ensino converte-se em um conjunto de meios para alguma coisa.

Na década de 1980, surgiu uma discussão de viés mais político, que faz a crítica aos conteúdos de ensino da Educação Física, atribuindo ao esporte e à ginástica um caráter de alienação. Esse tipo de crítica ocorre quando as análises de conjuntura se firmam no lugar das reflexões mais acadêmicas, o que segundo Soares (1996), contribuiu, mais uma vez, para negação da especificidade da Educação Física. Entretanto a autora enxerga novos horizontes pela frente e afirma:

É agradável constatar que os anos 90 trouxeram um olhar mais abrangente aos estudos e pesquisas sobre a Educação Física Escolar. Os reducionismos de natureza biológica, psicológica e social parecem não ter mais lugar no debate da área. (SOARES, 1996, p. 10).

De fato, no início do debate acadêmico da Educação Física brasileira, a influência das ciências-mãe acentua a fragmentação do objeto da área, que é apropriado e explicado pelas bases teóricas de disciplinas distintas, contribuindo para o surgimento de reducionismos, seja pelo viés, das Ciências Biológicas e Naturais ou das Ciências Sociais. A própria distinção e, até mesmo, oposição entre natureza e cultura é exemplo desses tipos de reducionismos.

Com o adensamento do debate teórico no campo, surgem novas análises que apontam as relações e interdependências entre as dimensões que forjam o ser humano e possibilitam pensar o comportamento corporal humano como produto inseparável dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, bem como o entendimento que a natureza humana é cultural,

isto é, não é possível a existência de ser humano sem cultura, que se caracteriza como a própria natureza. Entre os trabalhos que apresentam os fundamentos que permitem esta reorganização do olhar para a relação entre natureza e cultura estão os estudos de Daolio (1995, 2004). Outro trabalho que reflete sobre a Educação Física e Ciência, fundamentado em referencial da epistemologia e da cultura e que dialoga no sentido da superação de noções fragmentadas, naturalizadas e portanto, universalizadas de ser humano, foi desenvolvido por Velozo (2010).

**O artigo Educação Física escolar: conhecimento e especificidade, de Soares (1996), apresenta uma síntese do pensamento da Educação Física escolar brasileira em sua história**

**No livro Educação Física e o conceito de cultura, Daolio (2004), com base na perspectiva da antropologia social, analisa o modo como alguns dos principais autores e obras da educação física brasileira contemporânea tratam a cultura**

**O artigo Educação Física, ciência e cultura, de Velozo (2010) analisa possibilidades de superação das visões fragmentada, naturalizada e universalizada de ser humano e de realidade social na reflexão epistemológica em Educação Física**

## 5. Relação da Educação Física com as Ciências Naturais e com as Ciências Humanas

O debate epistemológico da Educação Física brasileira também se debruça sobre o tipo de conhecimento que fundamenta as pesquisas na área, seja a partir das Ciências Naturais e Biológicas ou das Ciências Humanas e Sociais. Com isso, é possível observar um aparente dualismo epistemológico, pois essas duas grandes áreas têm tradições muito diferentes no que diz respeito ao entendimento sobre a relação entre sujeito e objeto de conhecimento e entre objetividade e neutralidade científica.

Muitas das análises sobre essa questão parte da crítica da hegemonia das ciências da natureza presentes na origem do processo de cientificização da Educação Física, entendendo que analisar o corpo com uma dimensão apenas física (como um mecanismo biológico) é insuficiente para produzir uma Educação Física com caráter crítico e que dê conta de compreender a totalidade do ser humano em movimento.

De fato, as bases anatômicas e fisiológicas e biomecânicas fundamentavam uma Educação Física de caráter biologizante, em que a expressão máxima dos conhecimentos eram produzidos por consequência da equação atividade física - aptidão física - saúde física, ou então,

atividade física - aptidão física - desempenho esportivo. A perspectiva biologizante comprometia-se, desta forma, com a noção de um corpo apto e disciplinado, seja para adotar posturas coerentes com as noções mais positivistas de saúde ou seja para alcançar patamares de rendimento esportivo esperados no campo das competições.

Importante compreender as diferenças existentes entre estes dois universos, o natural e o humano, ou a natureza e a cultura. Segundo Chauí (2002), a natureza envolve características como: “[...] tudo o que existe no Universo sem a intervenção da vontade e da ação humanas.” (p. 292); “[...] organização universal necessária dos seres segundo uma ordem regida por leis naturais.” (p. 291). Diferente disso, aponta a autora, “[...] o homem é dotado de razão, vontade e liberdade, é capaz de criar fins e valores, de escolher entre várias opções possíveis.” (p. 271); “[...] o humano é justamente o subjetivo, o sensível, o afetivo, o valor ativo, opinativo.” (p. 272).

Desta forma, compreende-se que diferente da natureza, que segue leis universais de funcionamento, o ser humano não se submete a esse mesmo tipo de lógica, pois cria a própria existência. Assim, também, é possível distinguir características das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 4 – Características das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas**

Ciência da Natureza (CHAUÍ, 2002, p. 263)	Ciências Humanas (CHAUÍ, 2002)
<p>“Estudam fatos observáveis que podem ser submetidos aos procedimentos de experimentação”;</p> <p>“estabelecem leis que exprimem relações necessárias e universais entre os fatos investigados e que são do tipo causal”;</p> <p>“concebe a natureza como um conjunto articulado de seres e acontecimentos interdependentes, ligados ou por relações necessárias de causa e efeito, subordinação e dependência, ou por relações entre funções invariáveis e ações variáveis”;</p> <p>“buscam constâncias, regularidades, frequências e invariantes dos fenômenos, isto é, seus modos de funcionamento e de relacionamento, bem como estabelecem os meios teóricos para a previsão de novos fatos”.</p>	<p>Estudam o ser humano em suas dimensões histórica, social, cultural etc.;</p> <p>não buscam generalizações universais devido à relatividade do caráter do seu objeto;</p> <p>levam em consideração a subjetividade na construção do conhecimento;</p> <p>assumem a perspectiva da não existência de neutralidade científica;</p> <p>o produtor do conhecimento possui a mesma natureza do objeto a ser conhecido.</p>

**Fonte:** Organizado a partir de Chauí (2002).

Conclui-se, pois, que as Ciências Naturais, em sua tradição, caminham na identificação de leis para explicar a realidade de forma objetiva, as chamadas leis da natureza, que têm caráter universal, são generalizáveis. As Ciências Humanas, por sua vez, desnaturalizam as explicações sobre o real, tendem a ser menos universalizantes e levam em conta outros fatores como, por exemplo, a subjetividade e a consciência sobre a não neutralidade do conhecimento que produzem.

Ciências Naturais e Ciências Humanas têm, portanto, formas epistemológicas distintas, pois dedicam-se a investigar realidades com propriedades diversas. A partir dessa exposição verifica-se que as Ciências Naturais e Humanas produzem consequências para Educação Física, para a forma de ver o objeto de estudo e de conduzir as investigações científicas. A adoção de uma perspectiva científica com influência dualista e cartesiana levou a Educação Física a enxergar o seu objeto de maneira bastante fragmentada, com a centralidade no estudo e análise da dimensão física do ser humano, como se ela pudesse ser separada e se tornar independente das outras dimensões que o fazem humano.

Por isso, era comum pensar a Educação Física como a área que lida com apenas com o físico, entendido como um constructo de ossos, músculos e nervos a ser educado, treinado, domesticado para aumentar o desempenho e integrar-se às imposições da lógica social dominante. Entretanto, a mera passagem de um reducionismo biológico para análises de caráter sociológico não garante a superação, de uma vez por todas, dos problemas epistemológicos enfrentados pela Educação Física.

O surgimento das Ciências Sociais e Humanas ocorreu sob a influência das Ciências Naturais, que acreditam na possibilidade de explicar e compreender o mundo humano fazendo uso dos mesmos métodos utilizados pelas Ciências da Natureza. Essa perspectiva, formada com o

positivismo, encontra no paradigma das Ciências Naturais a inspiração para a produção de conhecimento sobre o ser humano e as relações sociais, atribuindo ao comportamento social e humano características semelhantes às daquelas dos entes da natureza, desconsiderando que o mundo humano tem propriedades muito diferentes do universo natural.

Isso gerou alguns postulados como a noção de neutralidade científica, como se é possível que o pesquisador se afaste de todo o contexto, de todos os valores e de todos os conceitos prévios para, somente então, realizar a investigação científica com neutralidade e máxima objetividade. A perspectiva positivista e sua pretensão de neutralidade científica é contestada por outras linhas de pensamento, que admitem o ser humano inseparável do contexto, da história, dos valores, e das visões de mundo, o que implica na produção de um conhecimento que sempre é marcado por determinadas posições ocupadas/adotadas pelo pesquisador.

Visualiza-se essas perspectivas na análise realizada por Santos Filho (2000), e que distingue dois paradigmas na pesquisa em Educação: o quantitativo-realista, com uma visão de mundo realista-objetivista e o qualitativo-idealista, com uma visão de mundo idealista-subjetivista. Segundo o autor, o primeiro tem origem em autores como Comte, Mill, Durkheim – tradição empirista de Locke, Newton – e remonta a Galileu. Esse paradigma concebe que é plausível a unidade metodológica entre as Ciências Naturais e Humanas. O segundo tem como base Dilthey, Rickert, Weber, Husserl – tradição idealista kantiana – e remete a Aristóteles. Para esse paradigma existem especificidades metodológicas que distinguem as Ciências Humanas das Naturais.

Essas distintas abordagens filosóficas originam diferentes paradigmas de pesquisa, nomeados como quantitativo e qualitativo, que apresentam características epistemológicas distintas, conforme descrito no quadro abaixo.

**Quadro 5 – Fundamentos dos paradigmas qualitativo e quantitativo**

	Quantitativo	Qualitativo
Visão de mundo ou premissas subjacentes	Filosofia positivista ou realista que supõe a existência de fatos sociais com uma realidade objetiva independente das crenças individuais. Concebe também o homem como objeto/reator. Admite a centralidade dos traços e os concebe como dados objetivos. Concebe a verdade como absoluta e objetiva e propõe modelos estáticos (exemplo: estrutural/funcional).	Enraizada no paradigma fenomenológico, que sustenta que a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação. Concebe o homem como sujeito e ator. Enfatiza a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Entende a verdade como relativa e subjetiva, reconhece a mudança e aceita a teoria do conflito.
Relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado	A realidade é independente do pesquisador (dualismo sujeito-objeto). A linguagem de pesquisa nessa ótica é ser neutra.	O dualismo é inaceitável. A realidade é dependente da mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história ou da vida social. Em vez da linguagem científica, o pesquisador defende uma linguagem real, não neutra e semelhante à do dia a dia.

	Quantitativo	Qualitativo
Relação entre fatos e valores	Os fatos são separados dos valores e o cientista tem um lado cognitivo que descobre os fatos e um lado normativo separado que faz julgamentos avaliativos sobre tais descobertas.	Qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se inevitavelmente nos interesses, valores e situações do indivíduo. Sobre a realidade existem diferentes pontos de vista que refletem ou são condicionados pelos diferenciados interesses e propósitos das pessoas.
Objetivo da pesquisa	Explicar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio da medida objetiva e análise quantitativa. Seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização. O desejo de prever e encontrar regularidades articula-se ao interesse na aplicação prática.	Rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais interessada na compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. O pesquisador precisa compreender o significado que os outros dão às suas próprias ações. A interpretação requer uma abordagem hermenêutica.
Abordagem	Design experimental ou correlacional para reduzir o erro, o viés e outros fatores que podem interferir na percepção clara dos fatos sociais.	Etnográfico, que ajuda o leitor a compreender as definições da situação das pessoas que são pesquisadas.

	Quantitativo	Qualitativo
Foco	Traços individuais, relações causais, o “porque”.	A experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o “como”.
Método	Método dedutivo, as definições pré-determinadas e operacionalizadas, a postura racionalista, a precisão por meio da medida e da manipulação estatística, a medida de variáveis, a análise de componentes e uma amostra grande com randomização.	Método indutivo, definições que envolvem o processo e nele se concretizam, a intuição e a criatividade durante o processo da pesquisa, conceitos que se explicitam via propriedades e relações, síntese holística e análise comparativa, amostra pequena escolhida seletivamente.
Papel do pesquisador	Distanciar-se do fato a fim de evitar vieses.	Imergir-se no fenômeno de interesse.
Principal critério de pesquisa	A fidedignidade.	A validade.

**Fonte:** Organizado a partir de Santos Filho (2000).

**O livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí (2002), apresenta, no capítulo 1 da Unidade 8 (p. 367-378), interessante sistematização sobre as características do mundo da natureza e do mundo da cultura, o mundo humano. Nos capítulos 3 e 4 da Unidade 7 (p. 263-277), apresenta a distinção entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas**

**No texto Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático (p. 13- 59), Santos Filho (2000), analisa as bases históricas dos paradigmas de pesquisa quantitativo-realista e qualitativo-idealista**

**No vídeo Cultura e natureza, Eduardo Viveiros de Castro fala das relações entre cultura e natureza**

## 6. As classificações e os giros epistemológicos

Almeida e Vaz (2010) afirmam que as iniciativas epistemológicas para entender o conhecimento produzido pela Educação Física envolveram, num primeiro momento, a identificação das principais áreas e subáreas da produção científica e, em seguida, a realização de estudos para descrever as matrizes teóricas e concepções de ciência inclusas nos estudos realizados na área.

Almeida, Bracht e Vaz (2012) consideram que no século XXI a discussão epistemológica da Educação Física toma outros rumos, tornando-se mais complexa e assumindo um caráter mosaico. Os autores apontam e analisam dois tipos de classificação epistemológica produzidos neste contexto mais recente. A primeira delas é aquela que classifica as pesquisas na Educação Física a partir dos tipos de fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos nelas presentes, em três matizes: a empírico-analítica a fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética. A segunda classificação apontada pelos autores resulta na polarização entre as perspectivas modernas e pós-modernas no debate acadêmico da Educação Física.

A distinção da produção científica em empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialético é uma classificação epistemológica bastante recorrente na Educação Física brasileira. O trabalho *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*, de Souza e Silva (1990) é importante referência nessa análise e classificação no campo da Educação Física no país. No campo da educação, o trabalho de Gamboa (1987) é importante referência que desencadeia essa classificação. Obras como *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, de Triviños (1987) e *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*, de Löwy (2003), também trazem as três matrizes como referências para a pesquisa no campo da Educação e das Ciências Sociais.

É importante reconhecer a relativa validade das classificações no esforço para compreender os fundamentos das pesquisas em Educação Física, sobretudo no contexto das reflexões epistemológicas iniciais produzidas na área. Entretanto, as tentativas de ajuste, à força, da produção científica em uma das três vertentes é alvo de crítica no campo acadêmico da Educação Física, como observam Almeida, Bracht e Vaz (2012), ao considerarem que muitas das referências que sustentam a produção do conhecimento escapam aos rótulos promovidos por essa classificação. Os autores também advertem que o classificacionismo, além de rotular a produção acadêmica da área, é utilizado para considerar críticas apenas as pesquisas que se aproximam da abordagem do materialismo histórico dialético, entendendo como acríicas ou pelo

menos como menos críticas, as investigações que seguem outras abordagens. Na visão dos autores essa compreensão é problemática e, como afirma Fensterseifer (2001), gera uma razão monológica no campo, tolhendo o pluralismo teórico que constitui o debate epistemológico da Educação Física brasileira.

A discussão epistemológica mais contemporânea no campo da Educação Física é estabelecido, com certa centralidade, a partir de um debate em torno de duas posições: uma que vincula o conhecimento aos chamados giros epistemológico, linguístico, hermenêutico e pragmático e outra que é reação à primeira, assumindo a defesa do retorno ontológico.

O debate inicia com a crítica que os autores vinculados ao giro linguístico, hermenêutico, pragmático produzem sobre a concepção de verdade calcada no representacionismo do objeto na mente do sujeito do conhecimento e que desconsidera a linguagem como condição fundamental para possibilidade do conhecimento humano.

É a crítica à noção clássica de verdade, vinculada às perspectivas representacionistas que animam a filosofia moderna. Nessa concepção de verdade, o pensamento corresponde à realidade como ela é de fato em sua objetividade. A realidade é objetivamente representada na mente do sujeito do conhecimento. (ALMEIDA; VAZ, 2010). Ao contrário, os autores que se fundamentam nos preceitos do giro linguístico compreendem que o conhecimento humano só é possível a partir da linguagem, pois ela é o meio no qual o conhecimento é produzido.

Para além da fundamentação no conceito clássico de verdade, vinculado ao correspondencismo ou ao representacionismo do objeto na mente do sujeito do conhecimento e tradicional nas epistemologias realistas, as reflexões epistemológicas na Educação Física brasileira também partem, como faz Fensterseifer (2009, 2011, 2013), de uma concepção de verdade que não é entendida afastada do contexto da linguagem.

Porém, agrada-me uma reflexão epistemológica (que tenho denominado ‘atividade epistemológica’) capaz de permitir aos seres humanos conhecer a natureza do conhecimento que manipulam para, numa dívida com o iluminismo, não ser manipulado por ele. Neste aspecto, interligando as duas questões, assume importância a atividade epistemológica, em especial se considerarmos que o conhecimento não revela ou descobre uma realidade já posta, mas que ele constitui aquilo que tomamos como real. Logo, nossa tarefa não se encerra na pretensa concordância entre verdade e realidade, mas começa justamente pela interrogação das verdades que se apresentam como o real para nós. Tarefa que só pode ser reconhecida como digna se aceitarmos que, diferentemente dos deuses, não temos acesso ‘à coisa em si’ (como já sabia Kant), e mais que isso, não temos nenhum instrumento que o possa produzir. O que, convenhamos, um democrata não precisa lamentar, pois aprendeu a viver em um sistema que abomina os dogmas e que supera o relativismo subjetivista, recorrendo à intersubjetividade como único modo de produção de verdades objetivas em uma sociedade plural. (FENSTERSEIFER, 2011, p. 109).

De outro lado estão os representantes da reação ontológica, que defendem uma epistemologia realista – por eles chamada de realismo crítico – e entendem que a perspectiva advinda do giro linguístico é demasiadamente relativista, subjetivista e, até mesmo, idealista, não chegando no postulado ontológico que acredita que se a realidade tem existência independente da consciência humana – pois ela é material e objetiva – o conhecimento verdadeiro reflete tal realidade.

Disso origina-se a polarização do debate epistemológico na Educação Física brasileira, que contribui para a produção de rótulos que estabelecem oposição entre materialismo e idealismo e entre modernos e pós-modernos. O debate é bastante profícuo e rico no sentido do esforço em se pensar as relações que a Educação Física tem com a produção de um conhecimento que sustenta o comportamento e as práticas humanas. Obviamente, o debate epistemológico contemporâneo não se esgota nessas duas vertentes, mas é importante considerar que elas apresentam certa centralidade no atual momento da epistemologia da Educação Física.

Para fins de discussão pergunta-se se é possível o conhecimento humano sobre uma determinada realidade que desconsidere a existência do objeto a ser conhecido. Da mesma forma, pergunta-se sobre a possibilidade de conhecer uma determinada realidade sem considerar todo o contexto linguístico que forma o sujeito do conhecimento, a fim de chegar ao conhecimento da realidade sem as interferências

da subjetividade e da relatividade. Essas são perguntas importantes para o avanço do debate epistemológico no campo da Educação Física. A resposta viável é que não é possível desconsiderar nenhuma das duas dimensões, nem a do objeto e nem a do sujeito, do contexto e da linguagem.

**No artigo *Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física*, Almeida; Vaz (2010), discutem as implicações geradas para a atividade epistemológica na Educação Física, a partir da reação ao giro linguístico produzida pela tradição marxista da Educação Física brasileira**

**O artigo *Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições...*, de Almeida; Bracht; Vaz (2012), apresenta a redefinição de dois tipos de classificação epistemológica utilizados na Educação Física brasileira, apontando as suas insuficiências e limites**

**No artigo *O debate epistemológico na área da Educação Física: crítica aos “giros epistemológicos” a partir da ontologia e da gnosiologia*, MORSCHBACHER (2015), analisa a tendência dos giros epistemológicos no debate epistemológico da Educação Física brasileira**

**Em Ideologias e Ciência Social, Löwy (2003), apresenta uma discussão sobre ideologias e as perspectivas do positivismo, do historicismo e do marxismo**

**No livro Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, Triviños (1987), apresenta características das perspectivas positivista, fenomenológica e marxista**

## Algumas considerações finais

Nos caminhos seguidos pelas reflexões epistemológicas da Educação Física brasileira, nota-se a preocupação inicial com a função social a ser cumprida pela disciplina, a partir da crítica ao papel conservador da escola e da Educação Física, da superação do paradigma biologizante da aptidão física e pela aproximação com uma perspectiva mais progressista. Também é bastante central, a interrogação sobre a constituição acadêmica da área e a consequente busca de legitimidade pela via científica.

Nesse contexto, a definição da identidade da área e a definição do seu objeto ocupa lugar importante, com diferentes elaborações, ancoradas nas perspectivas da atividade física e exercício físico, do movimento humano e motricidade humana, da cinesiologia, das ciências do esporte, da cultura corporal de movimento. Entende-se que as elaborações fundadas na noção de cultura corporal, ou cultura corporal de movimento são mais adequadas para identificar o objeto de estudo e intervenção da Educação Física, pois elas englobam visões mais amplas de ser humano, de sociedade e de mundo, de modo a superar as noções cartesianas e fragmentadas sobre a realidade, que estão na base das tradicionais concepções biologizantes de corpo, que tendem a naturalizar o comportamento.

A concepção de Educação Física como área que estuda e intervém sobre a cultura corporal de movimento tem sua base teórico-filosófica nas Ciências Sociais e Humanas. Por isso, a compreensão das diferenças existentes nas determinações das Ciências Naturais e das Ciências Humanas é relevante no estudo da constituição acadêmica da Educação Física. Com essa discussão, é possível, mesmo sem ignorá-las, transcender os níveis biológico e mecânico, para chegar nas dimensões mais amplas que formam o ser humano e o seu comportamento corporal.

Por fim, acredita-se que a reflexão epistemológica na Educação Física é comprometida com a desnaturalização na noção de verdade, sendo sempre um processo de interrogação dos saberes produzidos na área. Isso significa adotar uma postura antidogmática, que se afasta da razão mítica e do pensamento de senso comum, num exercício que aproxima daquilo que Silva e Fensterseifer chamam de atividade epistemológica.

Entendemos que atividade epistemológica no curso de Educação Física permite desnaturalizar o conceito de verdade, colocando-o na tensão dialética e histórica entre os sujeitos e o objeto, evidenciando o quanto as escolhas teóricas que permitem essa mediação ‘produzem verdades’ as quais já não mais são tomadas como ‘revelação’ ou descoberta’. Compreensão que nos afasta das perspectivas metafísicas que persistem em determinadas noções de ciências (SILVA; FENSTERSEIFER, 2013, p. 157).

Isso permite fazer perguntas como: que tipo de mundo uma determinada verdade produz? Dessa questão, derivam-se outras, como: que Educação Física quer-se produzir? O que fazer com o corpo? Qual o sentido da educação proposta? Refletir, permanentemente, sobre essas questões, entre várias outras que surgem no saber-fazer da Educação Física, é tarefa incontornável que se coloca à atividade epistemológica da disciplina.

**O texto Educação Física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo, de Fensterseifer (2009), reflete sobre a produção dos conhecimentos bem como a relação com o contexto de sua produção e legitimação**

**O artigo Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo, de Fensterseifer (2011), a partir do referencial hermenêutico, procura redimensionar a noção de objetividade e pensar novas possibilidades para a atividade epistemológica na Educação Física**

# Referências

ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11-29, jul./set. 2010.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRACHT, V. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. *In*: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. L. (org.). **Epistemologia, ensino e crítica**: desafios contemporâneos para a Educação Física. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CBCE. **Ementa do Grupo de trabalho epistemologia**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=4>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais [...]** Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/359/551>. Acesso em: 07 agosto de 2019.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. **Filosofia e Educação (on-line)**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 99-110, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635493>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia, crítica e formação: uma interpretação não metafísica (para os habitantes da caverna). *In*: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; VELOZO, E. L. (org.). **Epistemologia, ensino e crítica**: desafios contemporâneos para a Educação Física. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em Educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

GAMBOA, S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 31-45, 1995.

GAMBOA, S. Epistemologia. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.21, n.2/3, p.95 -102, 2000.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, S. P.; FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia da Educação Física: a experiência da Uninuí – RS. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de; VELOZO, E. L. (org.). **Epistemologia, ensino e crítica**: desafios contemporâneos para a Educação Física. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOUZA E SILVA, R. V. **Mestrados em educação física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOZO, E. L. Educação física, ciência e cultura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.31, n. 3, p.79-93, maio de 2010.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ  
UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa  
**Coordenador Geral Curso**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do Curso**

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz  
**Coordenador de Tutoria**

Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Marta Clediane Rodrigues Anciutti  
**Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica**

Murilo Holubovski  
**Designer Gráfico**

Pixabay / Pexels  
**Elementos Gráficos**