

# A EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM BREVE EXCURSO SOBRE AS PRINCIPAIS PROBLEMÁTICAS DO DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

## THE EPISTEMOLOGY AND THE PHYSICAL EDUCATION: A BRIEF OVERVIEW ON THE MAIN PROBLEMS OF THE EPISTEMOLOGICAL DEBATE OF PHYSICAL EDUCATION

**Renan Santos Furtado<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pará

**Carlos Nazareno Ferreira Borges<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Pará

### RESUMO

Trata-se de um ensaio de reflexão sobre o debate epistemológico da Educação Física no Brasil, em que buscamos elucidar algumas das principais questões que rondam tal discussão. Nosso estudo é bibliográfico, por fazer uso de materiais já analisados no campo científico da Educação Física. Nosso objetivo principal perpassa pela investigação e apresentação dos principais elementos do campo epistemológico da Educação Física. Buscamos compreender o debate epistemológico da Educação Física em três dimensões, sendo elas: as tentativas de tornar a Educação Física uma ciência; a problemática da identidade epistemológica da área, e; o aspecto referente às matrizes teóricas utilizadas para a produção do conhecimento no campo. Por fim, sinalizamos que a perspectiva da cultura corporal como via avançada, mas não única para pensarmos a identidade epistemológica, pedagógica e política da Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física; Epistemologia; Produção do conhecimento.

### ABSTRACT

It is an essay of reflection on the epistemological debate of Physical Education in Brazil, in which we seek to elucidate some of the main questions that surround such discussion. Our study is bibliographical, for making use of materials already analyzed in the scientific field of Physical Education. Our main objective is the investigation and presentation of the main elements of the epistemological field of Physical Education. We seek to understand the epistemological debate of Physical Education

---

<sup>1</sup> Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pelo Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). Belém/Pará/Brasil. E-mail: [renan.furtado@yahoo.com.br](mailto:renan.furtado@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Pará do Instituto de Ciências da Educação (ICED). Possui Pós-doutorado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED). Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). Belém/Pará/Brasil. E-mail: [enosalesiano@hotmail.com](mailto:enosalesiano@hotmail.com).

in three dimensions, being they the attempts to make Physical Education a science, the problematic of the epistemological identity of the area, and the aspect referring to the theoretical matrices used for the production of knowledge in the field. Finally, we point out that the perspective of body culture as an advanced way, but not unique to think about the epistemological, pedagogical and political identity of Physical Education.

**Keywords:** Physical Education; Epistemology; Knowledge production

## Introdução

Neste trabalho caminharemos pelas tríades específicas da discussão epistemológica da Educação Física no século passado. A discussão a qual nos referimos centra-se na década de 90, mas que como se sabe, é resultado do amplo debate que se instaurou no final da década 70 e percorreu toda a década de 80 (GAMBOA, 2010). Nesse período, vários olhares foram lançados sobre os rumos que a Educação Física brasileira deveria tomar frente aos seus principais problemas, que em geral, eram oriundos das fortes influências científicas e políticas de concepções de mundo reducionistas e conservadoras. Essas concepções pensavam as práticas corporais como meio de dominação e não como via para a emancipação humana.

Uma das discussões que ecoaram durante a década de 80, referiu-se a questão de qual seria a identidade da Educação Física, ou melhor, qual a especificidade desse tipo de atividade que a legitimaria em seus diversos espaços de manifestação (MEDINA, 1983). A discussão sobre a identidade gerou a conhecida crise de identidade da área, e dessa crise, urgiram reflexões e proposições.

Sobre a temática principal de nossa reflexão, parece ter sido a partir da década de 90 que a indagação sobre o que somos (identidade epistemológica), e em quais campos teóricos e científicos estamos inseridos, alastrou-se. Baseados nessa crença, convidamos Bracht para apresentar o referido cenário.

A pergunta "Que ciência é essa?", era na verdade traduzida nas perguntas "Em quais subáreas mais se pesquisa?" Qual é a tendência em termos de crescimento da pesquisa nas diferentes subáreas? [...] A discussão propriamente epistemológica estava na verdade ausente, mas o crescimento da influência das ciências sociais e humanas vai fazer aflorar esse debate necessário. Um segundo momento do conhecimento do conhecimento marca o início da discussão propriamente epistemológica. No início dos anos 90 aparecem os estudos que buscam não mais identificar em quais "subáreas" mais se pesquisa, mas, sim, quais são as "matrizes teóricas", ou seja, as concepções de ciência, que orientam as pesquisas na área (2014, p. 69-70).

Em relação às intenções do presente texto, nosso objetivo principal perpassa pela investigação e apresentação dos principais elementos do campo epistemológico da Educação Física, enquanto objetivo específico pretendemos apontar um paradigma teórico sólido para pensarmos a identidade da área. A tarefa de apontar um paradigma teórico ou qualquer concepção de educação Física não deve ser confundida com o mero juízo de valor sobre as demais concepções, e sim, como uma forma do pesquisador demonstrar o lugar de onde fala, e seu contato com as sínteses e estudos realizados no campo.

Referente à abordagem de ciência utilizada, caminharemos no campo da abordagem qualitativa, a qual segundo Minayo (2013) trata-se de uma esfera demasiada peculiar da realidade social, que não pode ser meramente transformada em dados estatísticos ou quantitativos, pois, faz referência e relação com significados, valores, crenças e condutas intencionais de seres humanos em contextos globais e locais. Em relação à natureza das fontes utilizadas, nossa pesquisa pode ser caracterizada como um estudo bibliográfico, por fazer uso de materiais (livros, artigos, teses e etc.) já elaborados e consolidados na literatura (SEVERINO 2002).

Desse modo, selecionamos para análise e debatemos alguns escritos clássicos da discussão, perpassando pelos seus avanços e possíveis “limites”. A ideia do trabalho com o clássico dialoga com as elaborações de Saviani (2011). Para o autor, não se trata de realizar a discussão a partir do mero material tradicional em um campo de debate, mas sim, do reconhecimento daquilo que do ponto de vista da elaboração teórica se firmou como conhecimento mais elaborado para o campo em questão, mas que pode e deve ser sempre reelaborado e criticado por via de sínteses e do diálogo com as novas produções.

Desenvolvemos a exposição do estudo em dois momentos. No primeiro abordamos duas posições que a partir da década de 90 firmam-se como propostas de objeto de intervenção para o campo da Educação Física, sendo elas a cultura corporal de movimento, para a qual usaremos Bracht (2014) como interlocutor; e a cultura corporal, evidenciada com fundamentação no Coletivo de Autores (2012). Em continuidade, o centro da discussão se desloca para a apresentação e crítica das principais matrizes teóricas que se firmaram na produção do conhecimento na área, para tal, partiremos das reflexões de Gamboa e Gamboa (2009).

## **Formulações teóricas sobre a identidade da Educação Física: cultura corporal e cultura corporal de movimento em foco**

Gamboa (2010) entende por epistemologia o campo de inter-relação entre filosofia e ciência, sendo a teoria ou filosofia da ciência. Dessa forma, a epistemologia opera sobre a própria produção científica, logo, utilizando-se de categorias filosóficas (ontologia) e teoria do conhecimento (gnosologia). Quando partimos com o arcabouço conceitual de epistemologia para a área da Educação Física, vemos que muitos tem sido os esforços de sistematização sobre o debate epistemológico no interior da área. No entanto, certas imperfeições podem ser notadas principalmente na definição de um marco sólido para pensarmos a epistemologia da Educação Física e os significados e sentidos desse debate.

Por esse ângulo, antes de nos debruçarmos sobre os principais aspectos desse escrito, gostaríamos de fazer uma reflexão importante para o seguimento dele. Compreendemos o debate epistemológico da Educação Física em três grandes dimensões. São elas, as tentativas de tornar a Educação Física uma ciência; a problemática da identidade epistemológica da área, e; o aspecto referente às matrizes teóricas utilizadas para a produção do conhecimento na área. Nesse sentido, propomos ao campo acadêmico da Educação Física essa forma de olharmos para o movimento histórico do debate epistemológico na área, que considera principalmente as principais intenções e preocupações da discussão e como ela se desenvolveu na história da Educação Física brasileira.

A partir do ponto de vista singelamente mostrado ao iniciar essa seção do texto apresentaremos nossas reflexões ao que nos propusemos. No entanto, centraremos foco nas duas últimas dimensões, por entender que ambas concentram a maior parte das querelas na área de conhecimento, ficando a primeira mais latente ao longo da história de constituição do campo.

Consideramos como primeira dimensão, a discussão que aborda as tentativas teóricas de tornar a Educação Física uma ciência. Significativo exemplo dessa linha é o Trabalho de Sérgio (1991),<sup>3</sup> o qual propôs que nos ocupássemos com uma nova

---

<sup>3</sup> Sérgio (1991) realizou um trabalho de impacto internacional para a Educação Física, sua ousada proposição de mudança paradigmática e até mesmo da nomenclatura da área aguçam fortes debates até nossos dias. A ciência da motricidade humana e seu objeto específico, nesse caso a própria motricidade, apresentam desafios novos para o “cientista da motricidade humana”. Concepções como a noção sistêmica de homem, a existência como um dado fático e sempre aberta a novas experiências, o reconhecimento do potencial de transcendência do ser e o entendimento do homem como criador da cultura são premissas básicas da ciência da motricidade humana.

ciência, no caso, a ciência da motricidade humana. Encontramos na Educação Física sólidos debates a respeito da sugestão do autor e proposições significativas no interior desses debates.

Sem necessariamente pautar a mudança de nomenclatura para a área e a construção de uma nova ciência, Wagner Moreira em diversos estudos apresentou formulações a partir ou com proximidades teóricas às contribuições de Manuel Sérgio. Moreira (2006) discute as possibilidades para a Educação Física a partir dos referencias da fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty e da teoria da complexidade da Edgar Morin. Para o autor em questão, precisamos reconhecer um novo universo possível para a educação do corpo, superando a indesejável dicotomia entre pensamento e ação. Logo, trabalhar com a corporeidade significa antes de tudo reconhecer a existência factual do homem, a sua constante descoberta enquanto ser, e a sempre possibilidade de experiências puras e verdadeiras com o mundo.

Para Moreira (2006) com bases em teses de Morin, a categoria do conhecimento deve ser transformada na mediação dos processos educativos, possibilitando experiências para além de qualquer forma racional de ver o mundo. O conhecimento então passa a ser uma experiência de percepção e não um objeto puro e quantificável. Assim, o objeto do conhecimento passa a ser o próprio ser no mundo, e sua própria fenomenologia que se manifesta em cada ação e expressão no cotidiano vivido.

Parece que as teses de Moreira em muito recordam a construção da ciência da motricidade humana de Sérgio (1991). Nesse sentido, fenomenologia, corpo, existência humana e educação, adquirem sentido para a Educação Física apenas no momento em que tematizamos a própria motricidade humana. Moreira (2006) afirma que ao produzir conhecimento sobre a motricidade humana, trata-se de reconhecer um novo campo ou paradigma científico, que visa estudar o ser humano que se movimenta intencionalmente na busca de vivências transcendentais.

Por escolhas teóricas, e pela delimitação de tempo e espaço para maiores elaborações sobre esse campo de debate, não alargaremos a discussão sobre a primeira dimensão nesse escrito. Porém, reconhecemos as reais contribuições e o valor que os questionamentos levantados nos trouxeram.

Ao iniciar a discussão sobre a segunda dimensão – o debate em torno da identidade da Educação Física firmado a partir da década de 90 – trataremos,

conforme já havíamos anunciado, dos discursos sobre a cultura corporal de movimento e sobre a cultura corporal. Bracht (1995; 2014) defende que a Educação Física é uma prática que trata com intenções pedagógicas da cultura corporal de movimento. Sendo assim, não é uma disciplina científica aos moldes tradicionais, tendo em vista que ao tematizar o movimento humano, busca se fundamentar em saberes científicos de outras disciplinas.

O autor supracitado afirma que isso pode ter se tornado um problema para a Educação Física durante seu processo de consolidação enquanto campo acadêmico, haja vista que a área acabou incorporando discursos e práticas oriundas de outras ciências sem construir sua identidade própria. Nesse sentido, visualiza-se na construção da relação entre Educação Física e ciência entre os anos 70 e 80, uma espécie de colonialismo epistemológico, que deu origem a expressão do diálogo de surdos.

Melhor dizendo, o diálogo de surdos se expressou justamente na conexão e coexistência de vários discursos e problemáticas advindas de outras áreas (disciplinas mães), que na produção do conhecimento se manifestou com a criação de especialistas em fisiologia do exercício, biomecânica, sociologia do esporte e outras subáreas. Esse fenômeno aprofundou a relação de “submissão” da Educação Física a campos científicos e epistemológicos já consolidados, limitando a própria reflexão específica da área e suas possibilidades interdisciplinares (BRACHT, 2014; GAMBOA, 2010). Mas, por outro lado, o mesmo fenômeno também possibilitou o próprio avanço e a construção do campo (HALLAL; MELO, 2016).

De fundo, o que Bracht (2014) busca é apontar para a Educação Física um caminho que não negue a necessidade de multidisciplinaridade, mas que precisa começar a construir um teorizar e uma identidade própria. A cultura corporal de movimento seria justamente esse objeto de teorização e intervenção, tendo em vista a vinculação sempre presente da Educação Física com a prática. O próprio Bracht demarca no mesmo escrito que ao falar de objeto da Educação Física, refere-se ao saber específico da prática pedagógica, ou seja, não se trata de um objeto apenas para a atividade de elaboração teórica.

Sobre a especificidade da cultura corporal de movimento, Bracht (2014) afirma que se trata de um saber que se traduz em um saber-fazer, em um realizar corporal e em um saber sobre esse realizar. Para o autor supracitado, precisamos trabalhar conjuntamente com as categorias movimento e pensamento, tendo em

vista a própria aprendizagem da cultura corporal de movimento, sendo assim, o desafio para a Educação Física passaria a ser tematização da categoria do “movimento pensamento”.

Das contribuições de Bracht (2014), coadunamos que a Educação Física é uma prática social com preocupações pedagógicas, e que tem interesse em explicações e fundamentações científicas, posição essa que Hallal e Melo (2016) em texto de análise sobre a formação histórica do campo acadêmico da área, reafirmaram quando disseram que a especificidade da Educação Física se consolidou bem mais como uma área de intervenção pedagógica, do que como uma área científica *stricto sensu*. No entanto, temos alguns pontos de ruptura com essa forma de pensamento, como, por exemplo, sobre a categoria da cultura corporal de movimento. Quando o autor debate a dita, sentimos falta de apontamentos fáticos de quais os objetivos e formas para o trato com esse campo na intervenção, na formação, e na atuação de professores.

No momento que Bracht (2014) afirma que a tentativa de Sérgio (1991) de criar a ciência da motricidade humana buscou adotar uma categoria ampla da realidade social como um objeto de estudo à Educação Física, a nosso ver, mesmo que com contribuições maiores, o professor adentrou em semelhante “armadilha”. Cultura, movimento e corpo são também saberes ou temas da realidade social, logo, se não forem tratados do ponto de vista histórico e vinculados às necessidades pedagógicas da Educação Física, podem novamente se tornarem categorias abstratas.

Frizzo (2013) aponta que especificar o termo movimento como objeto da Educação Física pode ser redundante e ao mesmo tempo reducionista com a realidade social. Pois, não é apenas a cultura corporal que se expressa pelo movimento, mas o movimento em si, é uma realização histórica e social. Logo, não pode existir um corpo que não esteja em movimento, que não esteja na história e que se encontre à mercê da dinâmica da cultura. O movimento não é apenas linguagem no sentido de forma de comunicação corporal como Bracht (1995; 2014), Kunz (2004), Moreira (2006) e Sérgio (1991)<sup>4</sup> defendem, mas é também parte

---

<sup>4</sup> Nesse momento precisamos elucidar para o leitor que não estamos tratando da mesma forma todos esses autores, afinal, eles possuem sínteses e até referenciais teóricos diversos. No entanto, ambos partem e consideram o movimento humano como objeto de estudo e reflexão da Educação Física, e; acreditamos que do ponto de vista da relação entre movimento e história, todos afirmam a perspectiva do movimento humano e do movimento na Educação Física como um fato que acontece na própria existência do ser, e não como uma construção histórica e cultural.

integrante da realidade social que cria e recria os sentidos e significados da cultura corporal. Ou seja, não está o movimento apenas na esfera do 'se movimentar' corporal cada vez mais crítico, consciente e criativo como querem seus defensores, mas, encontra-se antes disso na própria esfera da história. Afinal, como diria Hegel (1992), a história é um constante vir a ser, sendo assim, é movimento dialético e contraditório do real.

Frizzo (2013) avança na defesa da cultura corporal como objeto da Educação Física. Os apontamentos do autor supracitado afirmam que a contrariedade entre a cultura corporal e cultura corporal de movimento, encontra-se na concepção de historicidade e cultura de ambas. Para a vertente da cultura corporal, as práticas corporais são antes de tudo construções históricas dos homens no campo da cultura. Nesse sentido, a categoria da atividade humana modificadora das condições de vida, passa a ser uma diferenciação fulcral em relação à noção do 'se movimentar', ou do movimento apenas como forma de expressão do ser no mundo.

Para a concepção materialista da história, movimento não é prerrogativa apenas de relações interpessoais e de comunicação para as relações homem e homem, e homem e mundo. Mas, trata-se do reconhecimento de que o ser é movimento, e de que o ser que se realiza na história e completa seu vim a ser em processos sociais complexos e contraditórios, é também capaz de modificar as próprias estruturas de seu contorno social. Portanto, para além de ser movimento, o ser faz movimento e está sempre inserido no movimento histórico real, ou seja, os homens fazem história e por consequência movimento, mas em condições socialmente determinadas (MARX, 1978).

Para o coletivo de autores (2012) a Educação Física é uma disciplina que se ocupa com um campo de conhecimento denominado de cultura corporal. Como expusemos acima, nessa concepção, a historicidade e as relações de produção da cultura são primordiais para o entendimento da especificidade do saber que trata a área. Assim, ainda segundo o coletivo de autores, apropriamo-nos da cultura corporal por meio de nossa disposição para o lúdico, artístico, agonístico e estético, que são formas e condutas humanas representadas e conceituadas pela consciência social do ser, denominadas de significações objetivas. Desse modo, os seres humanos são capazes de atribuir diversos significados para as práticas corporais (Op. Cit.).



Souza (2009) colabora com a discussão da cultura corporal ao elucidar como esta é elaborada dentro da dinâmica social humana. Para a autora, é justamente na relação dialética entre objetivações sociais e a necessidade humana de apropriação da cultura, que se encontra a cultura corporal. Tal relação esteve presente desde os primórdios da humanidade nas relações corpóreas que o ser social precisou desenvolver para dar conta de suas necessidades básicas (comer, beber, vestir e etc.) e, posteriormente, de suas demandas superiores da esfera da existência coletiva (educação formal, lazer, esporte e etc.).

Escobar (1997) aguça a necessidade da discussão histórica do campo de conhecimento que trata a Educação Física, quando afirma que essas atividades práticas foram elaboradas e motivadas dentro de desafios da própria natureza. O erguer-se da posição quadrúpede até o uso da mão, foi o motor da materialidade corporal e de habilidades físicas que permitiram ao homem modificar a natureza. Nessa relação dialética, não apenas a natureza e o homem se modificaram, como o homem criou uma multiplicidade de saberes corporais que foram incorporados à sociabilidade humana.

Três significativos avanços são notórios na concepção exposta para o debate da identidade epistemológica da Educação Física. Primeiro, o fato de apresentação dos conteúdos ou conhecimentos que a área trata (Jogo, esporte, luta, dança e capoeira), faz-se de fundamental importância para a criação de qualquer identidade de um campo de intervenção, e ainda mais se tratando de uma intervenção pedagógica. Dizer quais saberes ela aborda pode ser considerado um avanço epistemológico, político e pedagógico.

O segundo ponto se encontra na vinculação da Educação Física junto a prática social histórica da humanidade. Nesse sentido, a cultura corporal passa a ser vista como um objeto em constante transformação, e não apenas como um modo intencional e de 'se movimentar' para produzir cultura. Funda-se assim, uma proposição de objeto para a Educação Física a partir dos saberes e expressões corporais que a própria humanidade cria e recria ao longo de seu desenvolvimento social. Desse modo, temos uma notória ruptura com as concepções que tratam o movimento humano como objeto de intervenção da Educação Física. Como já discutimos, as diferentes concepções apresentam o movimento quase sempre de forma imediatista e não histórica, e não o tratam como categoria histórica da

realidade social, e sim apenas na dimensão do 'se movimentar' no mundo, e na sua fenomenologia do mundo vivido.

O terceiro avanço refere-se aos preceitos éticos e políticos da concepção da cultura corporal. Pois, o paradigma em questão pela primeira vez na história da Educação Física, não apenas formulou críticas e considerações a todo o processo histórico da área e sua relação com as instituições militares e esportivas. Mas, ao tratar a área do ponto de vista histórico, conseguiu formular uma síntese metodológica para os professores da educação básica, que contribui até hoje para debates em diversos subcampos, como: o da prática pedagógica; da formação de professores, e; do mundo do trabalho na Educação Física.

Gamboa (2010) contribui e avança na discussão da identidade da área com a exemplificação da natureza da Educação Física. Para o autor, a Educação Física como um modo específico de educação é um tipo de trabalho não material, no qual seu produto se dá junto ao processo da atividade realizada, seja ela jogo, esporte, dança, luta, ginásticas. Sendo assim, a Educação Física possui uma forma peculiar de educação, pois, as dimensões naturais e sociais estão intimamente ligadas em processos de comunicação social via linguagem corporal.

Estamos, segundo Gamboa (2010), dentro dos chamados novos campos epistemológicos, juntos com a educação artística e pedagogia, pois, nosso saber se expressa em uma ação prática. Dessa maneira, toda a reflexão teórica e a produção do conhecimento precisam criar uma identidade de reflexão sobre essa prática. Por sua vez, a prática de intervenção, como se sabe, possui diversas proposições de formas e objetivos e aqui dialogamos apenas com duas delas, por considerarmos as mais avançadas que a área produziu até então.

Reiteramos que estamos considerando a identidade da Educação Física como uma forma peculiar de educação, expressa pela comunicação corporal. Assim sendo, a Educação Física precisa dialogar com demais disciplinas científicas na busca de sua compreensão enquanto fenômeno social. Afinal, as práticas corporais não são manifestações isoladas da política, da cultura, e dos processos éticos, estéticos e biológicos do ser social.

Com as elaborações acima, pretendíamos discutir basicamente algumas concepções sobre a identidade da Educação Física. Apontamos a cultura corporal como um referencial que avançou nessa discussão e se tornou um dos campos do debate progressista brasileiro. No tópico seguinte, discutiremos a terceira dimensão

que mencionamos fazer parte do debate epistemológico da área no Brasil. Nesse caso, trataremos das matrizes teóricas ou paradigmas de ciências emergentes ou preponderantes na produção do conhecimento a partir da década de 90 e do século XXI principalmente.

### **A Educação Física e as classificações epistemológicas: em defesa da imaginação e da mediação na busca da rigurosidade científica na produção do conhecimento**

A terceira dimensão do debate epistemológico da Educação Física no Brasil, que nesse trabalho estamos chamando da discussão das matrizes teóricas preponderantes na produção do conhecimento, apresenta no século XXI traços de avanços sistemáticos na área em relação à forma como a produção e a divulgação do conhecimento eram realizadas, por exemplo, na Europa do século XIX e no Brasil do século XX. Discutimos no tópico anterior, como e qual foi o sentido preponderante da produção do conhecimento na década 90, e pretendemos adentrar nesse momento no debate hegemônico do século XXI. Como nos mostra Bracht (2014):

Diferentemente do que ocorreu no debate epistemológico das décadas de 1980 e 1990, quando a discussão concentrou-se, respectivamente, na crise/crítica político-ideológica e na crise/crítica em torno da identidade epistemológica da disciplina (a Educação Física é ou não é ciência? Qual o tipo de relação que a Educação Física deveria estabelecer com a ciência? Qual o tipo de ciência predominante na Educação Física?), a atividade epistemológica da Educação Física (FENSTERSEIFER, 2006) no século XXI tem apresentado um caráter mosaico (p. 149).

Nesse contexto, no novo século entramos no período de busca pelas classificações epistemológicas para a produção do conhecimento da Educação Física. Almeida, Bracht e Vaz (2014) pontuam que surgiram muitas formas para classificarmos as matrizes ou enfoques teóricos da produção do conhecimento. No entanto, trabalharemos nesse escrito com a explicação do esquema paradigmático proposto inicialmente por Gamboa (1987). Tal formulação passou a ser extremamente utilizada na Educação Física, apesar de ter sido inicialmente pensada para estudar as produções do campo da educação. Destarte, discutiremos o modelo proposto e apresentaremos nossas reflexões, considerações, inquietações e proposições a respeito.

Gamboa (1987) ponderou que uma tendência apresentava-se na produção de conhecimento no campo da educação. Para o autor, poderíamos começar a analisar

as matrizes das produções a partir de três grandes fontes ou enfoques teóricos que vinham se manifestando hegemonicamente, sendo eles: o Empírico-analítico, o Histórico-hermenêutico e o Crítico-dialético. Gamboa (2009; 2010; 2015) aponta que assim como na área da educação, podemos analisar a produção do conhecimento da Educação Física em relação aos enfoques teóricos utilizados como base a partir desse modelo.

Gamboa e Gamboa (2009) explicam sinteticamente como construíram esse modo de análise a partir das próprias caracterizações e intenções humanas diante do mundo, junto com a teoria dos interesses humanos e suas relações com a pesquisa e a ciência elaborada por Jürgen Habermas. Segundo os autores, o pensador alemão sinaliza que a vida humana e conseqüentemente o ato de pesquisar pode manifestar dimensões da própria existência humana.

Para Gamboa e Gamboa (2009) o interesse técnico de controle, que é fortemente ligado à dimensão do trabalho e da administração racional do mundo, seria a forma de vontade expressa nas pesquisas de cunho Empírico-analítico. Sendo assim, tal enfoque tem sua gênese junto ao próprio desenvolvimento das ciências naturais e exatas e se utiliza de técnicas quase sempre quantitativas para apreender a realidade social. Os procedimentos utilizados tendem para a delimitação do objeto de estudo como um elemento estático e possível de ser isolado de outros processos da vida social.

Gamboa e Gamboa (2009) aumentam suas elaborações sobre esse enfoque quando expõem que geralmente para a efetivação da análise, isola-se o objeto das demais dinâmicas sociais, assim, o dito sofre uma divisão em partes para ser estudado (processo analítico).<sup>5</sup> O objetivo é a formalização de leis estáticas que comprovem o funcionamento do fenômeno. Fica evidente a busca pelo controle técnico e racional sobre o objeto e a transposição daquilo que podemos chamar de regularidades estáticas ou leis científicas.

Mas, o ser humano também apresenta outros interesses, formas de atividade e de ação na vida social. Gamboa e Gamboa (2009) circunscrevem como segundo interesse a busca pela interpretação e conceituação do mundo. Nesse sentido, a

---

<sup>5</sup> Essa fase ou procedimento da pesquisa em muito se aproxima com o segundo preceito de Descartes sobre o processo de como conhecer algo. Nas palavras do próprio autor “O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias, a fim de melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2009, p. 29).

linguagem e a comunicação são categorias essenciais para compreendermos as ações humanas.

Portanto, segundo Gamboa e Gamboa (2009), essa busca pela interpretação e representação do mundo sinaliza para a elaboração do enfoque Fenomenológico-hermenêutico, ou Histórico-hermenêutico. Tal concepção tem suas origens nas ciências sociais e humanas, e lança-se na busca pelo entendimento das próprias atitudes humanas e suas representações e significações subjetivas. Diferentemente da lógica formal, que visa analisar um determinado objeto e suas regularidades, esse enfoque procura explicitar o sentido que as pessoas atribuem para suas ações cotidianas.

Desse modo, para Gamboa e Gamboa (2009), estamos falando de outra noção de verdade, centrada no sujeito e não no objeto. É o próprio processo de produção do saber que vai se ocupar com aquilo que os sujeitos dizem e representam sobre o fenômeno estudado. As tendências pelo consenso linguístico ou discursivo e pela interpretação subjetiva da realidade ficam evidentes no momento que a veracidade do conhecimento pode ser sempre questionada, a partir de diferentes olhares e percepções.

Podemos chegar a uma breve síntese a respeito desse enfoque com a sinalização de que, para o enfoque Fenomenológico-hermenêutico não existe verdade, e sim verdades. Contudo, é possível apontarmos que a verdade precisa fazer parte da intenção científica do processo de construção de qualquer teoria ou explicação da realidade. Verdade, nesse caso, não pode ser tratada como posição dogmática sobre a realidade social, e sim, como uma expressão ou finalidade da própria investigação científica. A verdade para além do discurso e consenso entre teorias, seria o objetivo do próprio processo de conhecimento de um determinado objeto e das suas várias formas de existência na realidade social.

No entanto, não pode existir na produção do conhecimento um único discurso para chegarmos à verdade do conhecimento. Afinal, sendo o conhecimento um processo sempre aproximativo, é natural que tenhamos vários pontos de vistas e até mesmo verdades mais ou menos próximas do conhecimento real do objeto. Todavia, o que elucidamos é que apenas com a lógica descritiva do sujeito sobre um fenômeno em sua manifestação imediata, talvez tenhamos mais dificuldades na apreensão dos elementos estruturantes de cada processo.

Outro ponto, é que não podemos generalizar a afirmação de que todas as abordagens que apontam para a centralidade do sujeito na construção da realidade são em essência subjetivistas. Por exemplo, Weber (2013) considera que a ação social dos indivíduos e seus valores e condutas que motivam tais ações são fulcrais para a formação da realidade social. No caso específico que o autor estudou, a ação que expressa valor ou certa ética foi decisiva na construção do capitalismo moderno por parte de grupos protestantes. No entanto, o método weberiano não se resume ao mero subjetivismo daquilo que os sujeitos pensam a respeito de algo, mas sim, na apropriação de amplos estudos, a partir de uma abordagem histórica e comparativa que permitem ao autor analisar a ação de indivíduos ou grupos sociais em situações econômicas e culturalmente diversas. Todo esse contexto foi considerado por Weber para interpretar o tipo da ação e o valor que o sujeito ou determinado grupo atribuem aquilo que fazem.

Por fim, Gamboa e Gamboa (2009) apresentam o terceiro interesse da vida humana e conseqüentemente dos processos da investigação científica. Trata-se do interesse crítico e emancipatório. Nele, estamos falando da busca pela libertação de condições opressivas que milhares de trabalhadores vivem diariamente. Assim, o interesse centra-se na própria vontade de gestão ou organização popular dos processos sociais. Para tal, é necessária uma crítica radical ao mundo do capital, às suas vinculações ideológicas, e aos seus processos de acumulação da produção material por parte de um setor minoritário, bem como também das formas e expressões culturais e estéticas comprometidas com a lógica da dominação em oposição à libertação total do gênero humano.

A forma de vontade humana supramencionada funda o enfoque Crítico-dialético, que busca apreender os fenômenos em suas relações históricas e de forma conjunta com acontecimentos contemporâneos. Logo, conhecer é transformar sua própria condição de vida, livrar-se de dinâmicas de dominação social e apreender os determinantes das condições precárias da vida (GAMBOA; GAMBOA, 2009).

Gamboa e Gamboa (2009) afirmam ainda que, a práxis sendo a própria relação entre teoria e prática, deve ser à base das ações críticas do homem no mundo, e o elemento da reflexão sobre as estratégias para a saída da dominação de classes impostas pelo mundo do capital. Na produção do conhecimento, conhecer

as contradições e o movimento de determinado objeto passa a ser a tarefa central desse enfoque.

A partir dos últimos elementos acima expostos, podemos apontar a conexão desse enfoque com a tradição marxista. No entanto, queremos realizar algumas ressalvas sobre esta aproximação teórica. Primeiro sobre a vinculação da categoria trabalho apenas com o enfoque Empírico-analítico. Com base em Marx (2013), podemos compreender o trabalho como a atividade que funda o ser social, e, além disso, como uma categoria central para entendermos o próprio desenvolvimento e as determinações sociais impostas para a atividade de produção teórica.

O marxismo se apropriou e aprofundou a categoria trabalho não apenas para compreender o modo instrumental no qual os seres humanos se relacionam com a natureza, mas, também para discutir ontologicamente como o ser social se funda e se desenvolve na história. Certamente, pela recorrência de menção no presente texto, Gamboa e Gamboa (2009) possuem clareza dessa relação. Todavia, ao fazerem uso da teoria de Habermas para justificar os interesses humanos para a produção do conhecimento, acabaram adentrando nesse reducionismo em relação à categoria trabalho.

Outra discussão plausível de considerações é sobre a noção de práxis. Gamboa e Gamboa (2009) pontuam que se trata da relação entre teoria e prática para a transformação das condições de vida, e nisso concordamos com os autores. No entanto, dialogando com Marx (2010) podemos elevar a nossa concepção de práxis para entendê-la como a própria atividade humana na realidade social em todas as suas dimensões (trabalho, cultura, estética, lazer e etc.).

A práxis entendida como atividade humana embasada na ação e reflexão é sempre condicionada pelas formas sociais e forças produtivas de cada tempo histórico. O marxismo como uma tradição que analisa o ser social e sua relação ontológica com o desenvolvimento de suas objetivações (cultura, estética, educação, amor, trabalho, mercadorias e etc.), pode ser entendido como uma grande filosofia da práxis, termo o qual Gramsci (1978) utiliza para se referir e explicitar a amplitude teórica e política das concepções de Marx e Engels.

Por fim, necessitamos destacar outro aspecto sobre a formulação teórica em questão. O interesse emancipatório e a crítica radical ao mundo do capital, não excluem do processo científico as outras tradições citadas e nem mesmo direcionam a produção da matriz Crítico-dialética para a crítica direta dessas condições.

Precisamos avançar juntos com a tese de Andery et al. (2014), de que a ciência possui uma determinada autonomia relativa para com as questões da produção material da existência humana. Reconhecer isso possibilita a apreensão e o estudo de diversos fenômenos a partir de vários olhares cientificamente válidos, assim como, a ampliação da própria noção de criticidade na produção do conhecimento.

Como exemplo do argumento supra, podemos pesquisar temas com base no método de Marx (2008) e não necessariamente expressarmos uma crítica direta a forma de exploração do trabalho abstrato<sup>6</sup> na sociedade capitalista. O próprio exemplo do presente estudo circunda nessa direção, afinal, a partir do momento que tomamos como base a importância da passagem do abstrato ao concreto sobre o debate epistemológico na Educação Física, as determinações gerais do capital passam a ser elementos constitutivos da totalidade dessa discussão. No entanto, os debates específicos e a própria forma de ciência não se esgotam, e muito menos podem ser entendidos apenas com o amplo saber das leis econômicas que regem a sociedade de classes.

O modelo de análise de produções de Gamboa e Gamboa (2009), embora tenha notória aceitação na área da Educação Física, recebeu significativas críticas. Talvez, a mais conhecida foi a de Almeida, Bracht e Vaz (2014). Nesse trabalho, os autores buscaram analisar a atualidade e a pertinência de duas classificações epistemológicas e seus rótulos subsequentes que problematizam a produção do conhecimento da Educação Física. Uma delas é a que já tratada no presente texto desde o trabalho do professor Gamboa. A outra, sendo derivada da primeira, buscou discutir a produção a partir dos conceitos de modernidade e pós-modernidade. Como estamos tratando da proposta do professor Gamboa, abordaremos apenas as reflexões de Almeida, Bracht e Vaz (2014) a respeito dessa tendência.

Almeida, Bracht e Vaz (2014), afirmam que tal classificação é uma ferramenta analítica não pertinente para compreensão do conhecimento produzido na área da

---

<sup>6</sup> Em Marx (2013), e no restante de sua obra, notaremos claramente a diferenciação da categoria trabalho em duas grandes formas. Na primeira vemos o trabalho como categoria que funda o ser social, logo, necessidade eterna para sobrevivência dos seres humanos. Assim, no intercâmbio intencional com a natureza, os indivíduos criam objetos com respectivos valores de uso, ou seja, para satisfação direta de uma necessidade. Porém, e essa é a segunda forma, o trabalho no modo de produção capitalista ganha ou agrega um novo sentido à atividade de satisfação de carências objetivas. Para além de incorporar o preceito de satisfação de uma necessidade humana, o trabalho passa a ser também objeto de exploração e fonte de riqueza para os proprietários dos meios de produção. Com isso, o resultado do trabalho começa a se tornar uma mercadoria, que além de um determinado valor de uso, adquire forma de produto, apresentando valor de troca no mundo do capital. A essa última etapa mencionada, denomina-se de fase abstrata do trabalho, ou nas palavras do próprio Marx, trabalho humano abstrato. O resultado do trabalho humano abstrato, ou seja, a produção e reprodução da sociedade produtora de mercadorias, expressa a forma imediatamente social do trabalho.



Educação Física, sendo ela insuficiente na apresentação da complexidade, das nuances, e da diversidade teórica e política que o campo tem acumulado. Outro destaque dado pelos autores da crítica, é que muitas vezes essa forma de análise enquadra, cria estereótipos e reduz várias tradições a meros esquemas classificatórios, o que em última instância reduz o debate epistemológico apenas à classificação e não à percepção de todo o pluralismo e densidade do campo.

Nesse sentido, Almeida, Bracht e Vaz (2014) provocam o leitor ao questionarem a expressão, fenomenológico-hermenêutico. Na perspectiva dos professores, o termo evoca sentidos amplos e tradições diferentes. Fenomenologia e hermenêutica podem se aproximar, no entanto, também possuem diferenças significativas em suas elaborações. Outro aspecto é que autores como, Jean François Lyotard, Friedrich Nietzsche, Nobeit Elias e Boaventura de Sousa Santos, aparecem em produções teóricas na Educação Física, sem necessariamente pertencerem ou declararem aproximação com alguma das três tradições apresentadas. Assim, Almeida, Bracht e Vaz (2014) aguçam reflexões do tipo: como classificar produções que dialogam com esses autores, é possível enquadrar todas à fenomenologia? A Hermenêutica? Ou a Fenomenológico-Hermenêutica?

Almeida, Bracht e Vaz (2014) apontam a insuficiência e as lacunas da forma de análise dos Gamboas, e apresentam indicativos de que é impossível direcionar a produção do conhecimento na Educação Física a partir de esquemas previamente estabelecidos. No entanto, não negam a possibilidade de uso das classificações, apesar de afirmarem senões ao dizerem que:

Não consideramos inadequado o emprego de classificações para caracterizar a produção do conhecimento na área. Reconhecemos que elas ajudam o leitor neófito não somente a se situar no debate, mas, também, a caracterizá-lo em razão das perspectivas que o compõem. Elas se tornam questionáveis quando, ao invés de libertar o pensamento, inibem-no, mantendo-o preso a estereótipos que exercem um poder simplificador sobre o que se pretende elucidar. Este é o caso, parece-nos, das classificações que nos dispomos a analisar. O risco é a atividade epistemológica reduzir-se ao ato de classificar, entendendo que a produção do conhecimento se resumiria a isso (p. 166).

Não acreditamos que os professores estejam totalmente equivocados em suas críticas. Realmente é um dado científico, que a produção teórica da Educação Física se expande em influências para além das três matrizes aqui debatidas, e o estudo dos professores possui o mérito de apontar tal fato. Porém, sinalizamos a necessidade do cuidado no processo de negação da possibilidade da classificação

proposta pelos Gamboas. Nessa via, usaremos o próprio Professor Silvio Gamboa, junto com outros professores, como interlocutor de sua resposta.

Gamboa, Sarcado e Silva (2015) responderam as críticas de Almeida, Bracht e Vaz (2014). Para os autores, é preciso primeiramente a identificação do teor da crítica às classificações epistemológicas, pois, no caso em questão, trata-se de uma argumentação baseada no neopragmatismo rortiano, que busca validar um debate extremamente pluralista e relativista do ponto de vista teórico e político. Além disso, defende-se o puro contextualismo e o imediatismo na produção do conhecimento, em detrimento de reflexões ancoradas nos amplos saberes filosóficos e científicos elaborados ao longo da história.

Outro ponto para se destacar na defesa às críticas, é a afirmação de que Almeida, Bracht e Vaz (2014) reduziram o esquema analisado apenas à classificação epistemológica, ou seja, o “enquadrar” produções em teorias já prontas. No entanto, no constante processo de reconstrução da totalidade, a matriz epistemológica e as categorias analíticas derivadas das tradições filosóficas e históricas ajudam o pesquisador na construção da teoria sobre o objeto estudado, forjando referências para a instrumentalização, confronto, superação, inovação e tensões críticas que dinamizam cada campo ou totalidade que se estuda (GAMBOA; SARCADO; SILVA 2015).

Segundo os autores supra, o objeto da análise epistemológica não se situa na mera caracterização das produções, e sim, na constatação e reflexão crítica sobre os aspectos epistemológicos internos (técnicos, metodológicos, teóricos, gnosiológicos e ontológicos) da produção científica, junto com os fatores externos (realidade sócio histórico). Desse modo, os aspectos instrumentais da produção da ciência se conectam com os determinantes históricos, sociais e políticos que circundam e influem na produção do saber.

Em linhas gerais, a defesa contra a crítica afirma que o equívoco ou a imprecisão de Almeida, Bracht e Vaz (2014), residiu no fato de analisarem apenas o esquema paradigmático do modelo gamboniano. Tal esquema se pautava de forma mais enfática nos aspectos teóricos, metodológicos e técnicos da pesquisa, expressos na clássica elaboração dos enfoques teóricos. No entanto, como comentamos acima, a produção de Gamboa avançou para a relação dos aspectos internos com os aspectos externos da pesquisa, tornando a atividade teórica um amplo campo de diálogo entre aquilo que emerge da própria ciência, com o contexto

histórico e social da produção desse saber. Essa elaboração, que articula a ciência à totalidade do modo de produção da existência humana, Gamboa e Gamboa (2015) vem chamando de matriz epistemológica, superando o esquema paradigmático, o qual seus críticos mesmo que de forma equivocada acabaram se reduzindo.

Nesse sentido, acreditamos que as classificações desde que revisadas podem ser eficazes e ajudar pesquisadores em suas atividades de elaboração intelectual. Porém, alguns pontos podem ser problematizados, como os próprios formuladores do modelo de análise de produções (matriz epistemológica) sinalizaram. Por exemplo, dentro da própria tradição marxista, as proposições teóricas podem ser diferentes, como apontamos em nossas críticas a maneira como Gamboa e Gamboa (2009) trataram o enfoque Crítico-dialético.

Nessa etapa de sínteses, manteremos certa fidelidade com aquilo que afirmamos na introdução desse escrito em relação ao uso dos clássicos e do conhecimento mais elaborado em cada campo de debate. Assim, discordamos de Almeida, Bracht e Vaz (2014) quando eles afirmam que é impossível o estudo da produção do conhecimento a partir da aproximação com as matrizes teóricas que o professor Gamboa vem propondo e que o modelo opera apenas como simplificador da realidade. Dessa forma, consideramos a proposta da análise a partir da matriz epistemológica como um conhecimento clássico e altamente elaborado na área da Educação Física, que não deve ser simplesmente descartado e sim revisto e ressignificado, sempre que necessário, no sentido da ampliação da rigorosidade científica na área.

Portanto, acreditamos que a produção do conhecimento pode ser analisada por suas matrizes teóricas hegemônicas como propôs Gamboa (1987; 2009; 2010; 2015). Todavia, precisamos ter espaço para a sinalização das formas alternativas e tendências emergentes, além do debate sobre as diferenças teóricas dentro de cada tradição. Aliás, parece que esse elemento vem sendo minimamente abordado. Não esqueçamos que a matriz ou enfoque teórico direciona apenas as noções de mundo e de sociedade que o pesquisador se identifica, mas, os processos científicos e as interpretações dessas tradições podem diferir radicalmente a partir de leituras e interpretações diferentes dentro de cada tradição filosófica.

Acreditamos que para o trato com questões de utilidade pública, a Educação Física precisa se nutrir de certa sensibilidade ou imaginação sociológica como diria Mills (1982). Dessa forma, estamos propondo para o leitor o reconhecimento do

ponto de vista elaborado pelo professor Gamboa. Contudo, sinalizamos que os processos criativos e imaginativos devem permitir que o pesquisador confronte, por exemplo, o enfoque Crítico-dialético com as próprias obras de Marx. Também recomendamos que se possa ler um texto com inspiração em Max Weber, sem que se lhe atribua o rótulo Fenomenológico-hermenêutico, e assim, possa captar suas reais proximidades e distanciamentos do interesse humano de interpretação da realidade.

Apenas desse modo, e não pela completa negação da classificação que debatemos nesse escrito, pensamos que seremos capazes de ampliar as noções de crítica, de imaginação e de rigorosidade no debate epistemológico da Educação Física no Brasil. Afinal, como afirmou Marx (2013) em o capital “não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos” (p. 93).

### **Considerações provisórias**

Ao iniciar esse seção, passamos a expor brevemente as sínteses que chegamos até esse momento de estudos sobre o debate epistemológico da Educação Física brasileira a partir da década de 90. Acreditamos que esse debate se deu tanto no sentido da continuidade da busca de uma identidade para a área, como, em seu decorrer também procurou investigar as concepções de ciência que se manifestavam nas produções teóricas.

Firmamos a percepção de que podemos considerar a discussão epistemológica da Educação Física em três grandes dimensões, sendo elas: as tentativas de tornar a Educação Física uma ciência; a busca pela concretização de uma identidade para a área, e; a investigação sobre as matrizes teóricas que se manifestavam na produção do conhecimento em Educação Física. Contudo, no texto que ora se finaliza, tratamos apenas das duas últimas de forma ampliada.

Apontamos que o referencial da cultura corporal pode ser uma interessante via de reflexão sobre a prática pedagógica, os aspectos políticos e a identidade da Educação Física. No entanto, temos acordo que a área também produziu nos últimos 30 anos outros caminhos instigantes e propositivos. Sobre a discussão das matrizes teóricas que a área utiliza para a produção do conhecimento, acreditamos que os esforços do professor Silvio Gamboa, da professora Márcia Gamboa e de outros pesquisadores são extremamente válidos e plausíveis para muitos casos.

Porém, os pesquisadores não devem fazer do modelo gamboniano um quadro estanque para enquadrar produções. Assim, a análise precisa realmente caminhar por meio do acúmulo que a área produziu para a reflexão sobre a produção do conhecimento, e também se manter aberta para outras possibilidades dentro do campo crítico e progressista da Educação Física brasileira.

## Referências

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

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

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “Que é Educação Física”. **Movimento**. Porto alegre, RS, Ano 2 - n. 2, p. 1-8, Junho. 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Editora escala, 2009.

ESCOBAR, Michele. **Transformação da didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Experiência na disciplina escolar Educação Física. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1997

FRIZZO, Giovanni. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**. Florianópolis, SC, Ano XXV, n. 40, p. 192-206 Junho. 2013.

GAMBOA, Silvio; GAMBOA, Márcia. **Pesquisa na Educação Física: epistemologia, escola e formação profissional**. Maceió: EDUFAL, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Produção do conhecimento em Educação Física: balanços, debates e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2.ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1987.

- GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- HALLAL, Pedro; MELO, Victor. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)**, 2016.
- HEGEL. Georg. **Fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Unijuf, 2004.
- MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Expressão popular, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 4. ed. Rio de Janeiro :Paz e Terra,1978.
- \_\_\_\_\_. **O capital**: Crítica da economia política: Livro: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MEDINA, João Paulo Subirrá. **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação Física. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1983.
- MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33<sup>o</sup>. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- MOREIRA, Wagner (Org.). **Século XXI**: A era do corpo ativo. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- SÉRGIO, Manuel. **Educação Física, ou, ciência da motricidade humana?**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- SOUSA, Maristela. **Esporte escolar**: Possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícona, 2009.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.