

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
DOUTORADO
LINHA SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO (SHE)

A FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE UM SUBCAMPO
ACADÊMICO: A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA –
CONFIGURAÇÕES, PERSPECTIVAS E INFLEXÕES

CRISTIANO MEZZAROBA

FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
AGOSTO DE 2018

CRISTIANO MEZZAROBA

A FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE UM SUBCAMPO
ACADÊMICO: A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA –
CONFIGURAÇÕES, PERSPECTIVAS E INFLEXÕES

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para
obtenção de título de Doutor em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
AGOSTO DE 2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Mazzuchato, Cristiano.

A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mista-educação na Educação Física - configurações, percepções e influências / Cristiano Mazzuchato ; orientador, Sérgio José Bortoni, 2018. 481 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Mídias e tecnologias. 4. Sociologia histórica. 5. Legitimação. I. Bortoni, Sérgio José. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE UM SUBCAMPO ACADÊMICO: A MÍDIA- EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA – CONFIGURAÇÕES, PERSPECTIVAS E INFLEXÕES

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 06/08/2018

Dr. Jairo José Borsari (DEF/CDS/UFSC - Orientador)

Dr. Hamilton Dantas Junior (UFS/SE - Examinador) *Hamilton Dantas Junior*

Dr.^a Joice Ribeiro Valle (MEN/CED/UFSC - Examinadora) *Joice Ribeiro Valle*

Dr. Fernando Gonçalves Britescoart (IFSC-São José SC - Examinador) *Fernando Gonçalves Britescoart*

Dr. Rogério Santos Pereira (DEF/CDS/UFSC - Examinador) *Rogério Santos Pereira*

Dr.^a Mônica Faustin (MEN/CED/UFSC - Suplente)

Dr.^a Mariana Lisboa Mendonça (PMF/SC - Suplente)

Cristiano Mezzaroba
CRISTIANO MEZZARORA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2018

Elise L. Pin

Florianópolis, 06/08/2018

DEDICATÓRIA

Na doença, a força e a resiliência...

Na perda, a presença constante...

Na partida, a vida e a gratidão!

*Essa tese é dedicada a ti, **Seu Osmar** (in memorian),
que, sei, vibra com mais essa minha etapa cumprida
soltando foguetes no céu!*

Com minha eterna gratidão, carinho e imensa saudade!

*Mãe (**Maria Telma**), **Ju**, **Lavo e Belle!***

*Esse árduo e longo trabalho é dedicado a vocês,
felizmente em vida, agradecendo o amparo, a atenção, a paciência!*

*O maior tesouro da minha vida, aconteça o que acontecer,
é saber que temos e somos essa família especial, com todas nossas
diferenças!*

*E à minha grande e querida amiga **Carina** (in memorian):*

*enquanto eu me dediquei ao doutorado e à tese,
dedicou-se à cura e à vida,
nos ensinando sobre força, fé e coragem! E sobre vitórias diárias!*

AGRADECIMENTOS

Costumamos ver nos agradecimentos, sempre em primeiro lugar, os agradecimentos a Deus. Também fiz isso, lá no monografia de conclusão de curso e quando finalizei a dissertação de mestrado. Desta vez, com tese e doutorado finalizados, quero agradecer a VIDA!

Agradecer a vida compreende ser grato a todo percurso que ela me oportuniza: todas surpresas (agradáveis ou não), as alegrias, as tristezas (que fazem a gente “ser mais”), as decepções, as perdas (a mais irreparável de todas, a do meu pai, Seu Osmar; e de Carina, amiga especial que partiu dias antes da defesa), mas também as pessoas que aparecem em nossas vidas e vão se somando e vão fazendo ela ser especial.

Assim, ao agradecer a vida, agradeço a todas as oportunidades que tive nesses quatro anos em que o doutorado foi uma prioridade. E nesses quatro anos, muitas pessoas compartilharam comigo de todos esses momentos. Procuro, na sequência, nomeá-las, e espero não esquecer de ninguém!

- Pai (Seu Osmar), Mãe (Dona Maria), Ju, Lavo, Belle (e todos gatos/as lá de casa): escreveria linhas e linhas para dizer tudo que vocês foram, são e representam para mim! Grato por toda ajuda (mesmo quando o silenciar-se se torna a melhor ajuda), grato pelo carinho, pelo cuidado, pelo incentivo, por acreditarem sempre no meu potencial e por me alertarem, na sinceridade que nos mantém em relação, das minhas chatices!

- Nei, por ser aquela pessoa que surge e faz a vida ser melhor, mais madura, mais aproveitada, mais intensa! E que nos ensina o verdadeiro sentido do que é o companheirismo!

- Agradeço a Universidade Federal de Sergipe, por ter confiado em mim e ter possibilitado esse período de afastamento; em especial, agradeço o Departamento de Educação Física, pelo aprendizado profissional do diálogo e do respeito às diferenças acadêmicas! Gostaria de nomear, nesse sentido, quatro colegas: Prof. Carlos Roberto (que era o Chefe do Departamento quando fui aprovado no Doutorado e sempre colaborou no meu afastamento), ao Prof. Afrânio De Andrade Bastos (chefe ao longo do meu período de afastamento, com sua paciência e ajuda em todas situações que precisei), aos colegas Prof. Fabio Zoboli e Prof. Sérgio Dorenski (por serem os professores tutores nesse meu período de doutoramento).

- Aos funcionários do DICADT e à Deise, secretária do DEF, pela imensa ajuda administrativa ao longo desses anos!

- À UFSC, a instituição que me acolheu ao longo de toda minha formação, desde a formação inicial na Educação Física, passando pelo mestrado, concomitante à segunda formação, em Ciências Sociais, e agora, o Doutorado em Educação! Só quem passa pela UFSC sabe a riqueza institucional que temos, as pessoas que ela nos oportuniza conhecer, a diversidade e qualidade dos docentes e a rica vida acadêmica que ela oportuniza àqueles que buscam isso! Mais “UFSCs” ao Brasil... mas que tenhamos UFSCs autônomas, libertas, livres!

- Gratidão ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, por nos acolher e nos permitir, mesmo com todas dificuldades estruturais, financeiras e administrativas, que possamos realizar nossa pós-graduação! Em especial, meus agradecimentos à Sônia, sempre atenciosa, carinhosa e eficiente – “matando um leão por dia”!

- Agradeço ao Prof. Jaison, pela oportunidade do doutorado e pelos momentos de conversa, de orientação e também pela disponibilidade, sempre que necessitei, em resolver minhas pendências burocráticas-administrativas, seja em relação à UFS, seja com relação às pendências da UFSC! Ao agradecer-lo, estendo minha gratidão aos momentos em que tivemos os Colóquios com Orientador, de 2014 a 2017, momento em que aprendemos muito coletivamente, com as leituras e discussões de nossos projetos, as leituras de textos e livros, a construção das oficinas para os professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis!

- Meus agradecimentos também em às instituições que colaboraram comigo nesse percurso do doutoramento: o LaboMídia/UFSC (que participei de 2014 a 2017, grupo que me permitiu incorporar *habitus* e aprender muito; em especial, meus agradecimentos ao colega Juliano Silveira, pela leitura atenta e contribuições na relatoria para qualificação interna do Grupo, momentos antes da Qualificação formal do PPGE, ocorrida em abril de 2017); ao LaboMídia/UFS (que coordenei na UFS com o afastamento do Prof. Sérgio e que procurei participar, mesmo que à distância/virtualmente, ao longo do doutoramento), bem como ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea UFSC/CNpQ, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Vaz, em que participei do Grupo de Teoria Crítica (coordenado pela Profa. Dra. Franciele Bete Petry), participei e coordenei o Grupo de Estudos Esporte e Sociedade (e aqui queria agradecer especialmente Danielle Torri, Daniel

Conceição, Júlio Gabriel, Lisandra Invernizzi, Claudia Moraes, Helder Madruga, Wagner Camargo, Lucas Klein e Caroline Soares de Almeida).

- Meus sinceros e imenso agradecimento a todos/as professores que tive nesse ciclo de doutoramento: Jaison José Bassani, Ione Ribeiro Valle, Maria Herminia Lage Fernandes Laffin, Alexandre Fernandez Vaz, Monica Fantin, Santiago Pich e Marlene de Souza Dozol! E tantos/as outros/as que participaram dos seminários ao longo desses quatro anos!

- Agradeço de coração aos professores/as que se envolveram diretamente com esta pesquisa, seja com conversas informais, trocas de e-mails, ajuda em indicações de textos e mesmo contribuindo na produção dos dados para se concretizar a pesquisa que realizamos/apresentamos (os “sujeitos da pesquisa-agentes do campo”). Aos professores/as que participaram do processo de qualificação: Profa. Ione Ribeiro Valle e Monica Fantin e ao Prof. Hamilcar Dantas Junior. E novamente a eles, pela leitura atenta e crítica da pesquisa final, acrescentando os nomes do Prof. Fernando Bitencourt, Rogério Santos Pereira (meu muito obrigado também pela disponibilidade e ajuda com o estudo piloto da pesquisa!) e Mariana Mendonça Lisboa!

- Duas pessoas foram ESSENCIAIS nesse processo de feitura e fechamento da tese, as quais considero meus “presentes do Doutorado”. Cláudia Moraes, com sua disponibilidade na reta final, auxiliando-me na construção teórica da tese, com sua paciência para leitura e elaboração do referencial teórico e também com seu olhar atento quanto às minhas tentativas de organização e análise dos eixos interpretativos! E Lisley Canola Treis Teixeira... nossas dificuldades enfrentadas juntos! Que se transformaram numa bela e forte amizade... que se transformou, também, em vizinhança! Nossos cafés estudando Certeau, Giddens, Bourdieu, Simmel, Benjamin. Teu olhar aguçado para as questões metodológicas. Tua ajuda, imprescindível, quanto ao roteiro que foi construído e utilizado. Tua paciência, tua erudição! Tua preocupação comigo, mesmo repleta de coisas da tua vida para cuidar... Como agradecer tudo isso?! Meu MUITÍSSIMO OBRIGADO a vocês duas!

- Sem nomear, gostaria de agradecer cada um dos alunos e alunas que tive até então, tanto enquanto professor do MEN/CED/UFSC (entre 2008 e 2009), como os tantos alunos(as) que tive na UFS (de 2009 a 2013), todos/as me ajudaram, de alguma maneira, a pensar o projeto de doutorado e a me fazer refletir sobre o campo da Educação Física e o que fizemos nele! Certamente aqueles/as que orientei e/ou que participei de bancas de trabalhos de conclusão de curso deram sua contribuição para

eu ir me aperfeiçoando quanto ao olhar aguçado quanto às “coisas” da Educação Física!

- Meus agradecimentos aos AMIGOS e AMIGAS...

- De Departamento: Fabio Zoboli (que considero meu “irmão mais velho”), Roselaine Kuhn, Priscilla Kelly Figueiredo, Sérgio Dorenski, Hamilcar Dantas Júnior e Renato Izidoro;
- Que a Educação Física me possibilitou, espalhados por aí: Diego Mendes, Marise Botti, Priscilla Marques, Fabiana Rabacow, Elisa Leão Moreira, Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues, Karla Mathoso, Suel Balbino Lessa (“Suel Luz”), Mariana Silveira, Fernanda Darella, Fabiana Turelli Thume; Paula Aragão e Luciana Garcia (de Aracaju); Veronica Werle (UFPR), Silvan Menezes dos Santos (UFMS), Márcia Morel (UESC/BA), Pri Antunes (UFG), Angélica Caetano (CA/UFRJ), Veridiana Mota, Bia Poffo, Amália Cruz, Danielle Torri, Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves, Dona Sandroca!
- Do Grupo dos “tóchicos” (isso mesmo, com “ch”): Lara (Laritcha) e Carmen (Carmitcha More)... quem tem pessoas como vocês por perto, tem o carinho e o cuidado e a amizade que faz a gente se sentir especial nesse mundo-cão! Agradeço a companhia, também, de Marcelo e Marthius!
- Do Grupo “Psiu”: meninas, vocês são DEMAIS!!! Há anos! Mari, Scheiloka e Aninha... obrigadão por tudo nesses anos, principalmente por me aquietarem, me cuidarem, se importarem comigo e me ajudarem de uma maneira tão especial!!!
- À Mari(Estela), prima-amiga com suas ajudas reikianas, sempre me enviando o melhor das energias, torcendo e vibrando por mim!
- À Marina Gabriela (MAGA), amiga das Ciências Sociais que se transformou na melhor tradutora que alguém poderia ter para seus abstracts! Obrigadão, Maga, por tudo que fazes por mim!
- E ao meu amigo de longa data, Marçal, também pela revisão da parte final!
- À Denise (SP), amiga querida, longe mas perto, torcendo por mim!
- E a todos(as) de JacuCity, amigos e amigas de infância, que sempre vibram e torcem por mim, em especial, à Inês Bordin e sua família que tanto prezo!

Meu muitíssimo obrigado a cada um de vocês!!!

“[...] para as ciências sociais, a análise sociológica da produção do produtor é imperativa. [...] esse gênero de análise poderia ter também uma função clínica e terapêutica: a sociologia é um instrumento de auto-análise extremamente poderoso que permite a cada um compreender melhor o que é, dando-lhe uma compreensão de suas próprias condições sociais de produção e da posição que ocupa no mundo social. [...] A sociologia costuma ser usada seja para açoitar os outros, seja para se autoflagelar.”
(PIERRE BOURDIEU, 2004, p. 118)

PRELÚDIO

*Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial.
(CAETANO VELOSO)*

No país cujo governo (ilegítimo) adota como *slogan* as palavras que denotam, desde sua existência cruzando a faixa branca da bandeira nacional, “ordem e progresso”, haveria muita coisa para ser escrita, dita, refletida, analisada e criticada quanto ao *positivismo à brasileira*. Como a história humana vai nos ensinando a incorporar o que é a dialética das coisas e dos movimentos, temos aprendido, enquanto brasileiros que somos, diante de toda complexidade que se forma em relação a esse povo heterogêneo, que nem ordem, tampouco progresso, é o que temos/vemos/sentimos.

Algumas palavras iniciais, antes de dar a partida à tese em questão, são necessárias e merecem atenção, porque chegar ao material pronto, que se transforma nesse produto intelectual e acadêmico, transcorridos esses quatro anos, muitas vezes pode passar a (falsa) impressão de que vivemos somente pela tese, pelo cumprimento dos créditos de disciplinas, pelos rituais de qualificação, pelas burocracias diversas (tanto da instituição de origem, a Universidade Federal de Sergipe/UFS, como da instituição que ora encerro essa etapa, mais uma, diga-se de passagem: a Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, sempre acolhedora à minha trajetória acadêmica).

Essa tese é um emaranhado de fragmentos. Ela também é uma junção de momentos, dos mais diversos. Da decisão de aventurar-me no processo de seleção do doutorado, no começo de 2013, passando por suas etapas de seleção, alegrando-me e orgulhando-me com a aprovação; a batalha, que, unidos, firmes e fortes, em casa, tivemos em torno da doença de meu pai, passando pelos dias mais tristes que até hoje tivemos; as belíssimas amizades que surgiram graças ao Programa, as outras amizades que se reaproximaram, as aulas e leituras que pude realizar nesses quatro anos; os textos elaborados e publicados; os aprendizados, as ideias refutadas, as questões sempre sendo refeitas e por isso, sempre fazendo o “objeto” fugir. Tudo isso pode ser um simples exemplo do que são esses fragmentos.

Mas tudo isso aconteceu sob um período temporal sombrio, que, aqueles que falam em pós-modernidade, acredito, devem estar refazendo seu pensamento sobre essa pretensão de dividir o tempo por

acontecimentos que ficaram no passado como algo meramente caracterizado como “fato histórico”. De 2013 pra cá, o Brasil (não vou desconsiderar que esses movimentos ocorrem no mundo como um todo, mas preciso me fixar ao Brasil, porque é aqui que fervemos dentro do caldeirão!) tem passado por acontecimentos e retrocessos que, daqui mais alguns anos, certamente, entenderemos melhor, pois, como aprendemos com Bourdieu (sociólogo que ainda na Graduação em Educação Física “ouvira” falar, apesar de não ler – onde já se viu na formação inicial em Educação Física alguém ler Bourdieu?! Pra quê?!), é muito arriscado analisar o presente sob os efeitos imediatos desse mesmo presente.

Das conhecidas Manifestações de 2013, quando sob o pretexto de termos nos tornado – como cidadãos – críticos em torno dos megaeventos que aconteceriam aqui (como a Copa do Mundo de Futebol/2014 e as Olimpíadas/2016), exigindo, por exemplo, o “Padrão FIFA” também à educação e saúde pública, tivemos, logo em seguida, as eleições de 2014, que parecem ser o fantasma que nos perseguirá por muito tempo... diz-se do “segundo turno” que não terminou. Um Congresso considerado o mais conservador e reacionário de toda (recente) democracia brasileira – vide efetivo poder da “Bancada BBB”, Boi, Bala e Bíblia –, foi travando pautas do bem coletivo até ocorrer aquilo que vimos em 2015, o *impeachment* da Presidenta Dilma.

De 2015 para cá, com o Golpe concretizado, o que temos visto no Brasil é um aprendizado de como se destroem direitos, reputações, histórias e culturas em muito pouco tempo. Aprendemos também, pelo sofrimento diário – ou isso seria algo que ocorre apenas aos que vão se “humanizando” por transitar pelas ciências sociais e humanas? – que as faíscas do fascismo estão sempre prontas aguardando o vidro de álcool ser jogado.

Não quero me alongar, porque, acredito, qualquer leitor ou leitora desta tese – esperando que ela não fique nas mãos e na cabeça apenas da banca avaliadora – bem sabe, pela *hexis* corporal que temos incorporado (e que vai operando no corpo pelo medo, pela ansiedade, pelas angústias diárias do que será o dia de amanhã, por exemplo), de tantos e bizarros acontecimentos de toda ordem que nos desestabilizam diariamente, tanto no plano político (se é que dá pra chamar isso de “político”), no plano econômico, na educação, saúde e segurança pública, bem como nas questões culturais.

Uma análise assim, elaborada por alguém formado em Educação Física, tratando sobre as relações de um grupo (para não entrar, aqui, já, nos termos utilizados na tese, o subcampo), pode estimular um tipo de pensamento como o que já ouvi, dirigido a mim, quando da leitura pública

da minha prova escrita no concurso de provas e títulos realizado para o Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (ao qual sou muito grato pela oportunidade e me sinto lisonjeado de ser um representante hoje em dia), ocorrida em maio de 2009. Abordei a questão da Educação Física sob a perspectiva da Saúde Coletiva e o tema que daria centralidade seria a sustentabilidade.

Obviamente, pela segunda formação ser em Ciências Sociais (naquele momento ainda não concluída), articulei saberes da Sociologia, da História, da Antropologia, e, claro da Educação Física. Ao finalizar a leitura de minha prova, uma colega candidata se dirigiu a mim, e baixinho, falou-me: “Com um texto assim, você será um excelente sociólogo!”. De imediato, apesar de nervoso e trêmulo pelo calor do momento, considerei aquilo um grande elogio. Depois de algum tempo, sempre vieram pensamentos me fazendo rever o que significava aquela frase. Não era elogio. Era uma forma de dizer: aquilo que você escreveu, articulou e defendeu, pode ser Sociologia, mas não é Educação Física.

Agora estou eu, aqui, finalizando uma tese e um doutoramento na linha Sociologia e História da Educação. Formação inicial em Educação Física, um mestrado em Teoria e Prática Pedagógica na Educação Física, uma segunda formação em Ciências Sociais e um doutorado em Educação. Além do mais, no campo da Educação Física, articulando saberes da mídia, das tecnologias, da comunicação social, do jornalismo. Trabalhando com disciplinas, na UFS, que envolvem metodologia do ensino de Educação Física, esporte, mídia, saúde e sociedade.

Agora estamos aqui. No Brasil, em 2018. De não sei de que ordem, tampouco de qual progresso. “Ordem” e “progresso” pra quem? No país que contingencia gastos (não seriam investimentos?) públicos em educação e saúde por 20 anos; nesse espaço surreal do mundo que sua grande mídia manipula (desde antes do mestrado a gente aprendia a não usar as palavras “manipulação” e “influência” quando estudávamos a mídia, no exercício de vê-la para além do olhar determinista e simplificador) tudo, todos e todas a seu favor e ao sabor do grande mercado; no Brasil que se torna “vanguarda” em criar movimentos como o “Escola Sem Partido”, que, embora retirado da pauta do Congresso, permanecerá como um “monstro”, pra sempre, vigiando aqueles/as professores/as que se posicionarem criticamente sobre os temas políticos e polêmicos; no país que tem um Supremo Tribunal Federal que não se “comporta” à altura daquilo que se espera de uma alta corte jurídica; no Brasil dos juízes e procuradores que se prestam mais às câmeras televisivas e antecipam julgamentos, e que em seu (falso) moralismo

advogam auxílio-moradia com a justificativa de não terem seus (altíssimos) salários reajustados, mesmo tendo, já, suas moradias próprias; no país que se diz “anti-corrupção” mas pratica atos corruptos a toda hora em seu microcosmo e que quando ouve que “tem que estancar isso aí” faz de conta que não viu nem ouviu... no país que, até o *impeachment*, adorava ouvir a palavra final daquele que não soube perder o segundo turno das eleições de 2014, afinal, ele sempre tinha sua oratória pronta ao ver um microfone, uma câmera e um repórter “amigo” da Globo... e no país que tem visto crime político, como da vereadora Marielle Franco, do PSOL/RJ (e do motorista Anderson Gomes), sendo debochado por uma parte da população, demonstrando todo seu cinismo, hipocrisia e maldade... ou mesmo no Brasil que não se assusta nem se indigna com meus conterrâneos gaúchos que ainda usam o chicote em nome da “moralidade”...

Enfim, esse contexto, essa conjuntura, que, como disse, é difícil de ser analisada por estar completamente contaminado com o presente, é o que permite assentar esse período de realização do doutorado e feitura da tese. É também um momento que sentimos perseguição à razão, desprezo por intelectuais, por artistas, deboche por toda e qualquer forma que procura ter equilíbrio numa argumentação e que, quando posiciona-se de maneira crítica (apenas fugindo das bocas e vozes “senso comum”), ouve o barulho ensurdecedor da ignorância, da raiva e do ódio que brutaliza.

Para mim, como cidadão brasileiro, como alguém que dedicou-se a uma trajetória há 18 anos – que, como veremos, não é individual, é coletiva, porque ela se torna possível devido às determinadas estruturas sociais que vão nos moldando e que também vamos construindo, conservando ou transformando – e que agora torna-se pesquisador pelo ritual de uma tese escrita e defendida, não há dúvidas da necessidade de enfrentamento pela via da educação e da cultura, porque acredito na possibilidade e potencialidade de uma verdadeira formação humana que precisa vencer essa guerra contra a desumanização.

Se a pesquisa é um instrumento de liberdade, como aprendemos com Bourdieu, porque nos ajuda a desvelar esse mundo social que presenciamos e somos parte ativa dele, temos, aqui, nas páginas que seguirão, uma narrativa de trajetórias de sujeitos (agentes) que vão dedicando suas energias, sua vida, em torno de um objetivo, que tem suas pretensões individuais, tem seu desejo de reconhecimento e prestígio, mas que sem o foco coletivo de uma construção de algo maior, que seria parte desse conjunto do que entendemos por “formação humana”, não faria sentido. Que tenhamos força e coragem para a desordem, quando a ordem

posta é esta que aí está, e que o progresso seja algo bem diferente do passado que fizemos questão de retornar, nessa sensação de termos perdido 30 anos em 2. Que o país do futuro, algum dia, seja um país do presente! Uma educação de verdade, aliada à oferta de possibilidades culturais, que permitam melhor compreender a mídia (os exemplos acima reforçam o porquê precisamos entendê-la e criticá-la mais) pode ser um começo de uma sociedade que queira ser mais e melhor, humanamente digna!

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi inventariar e analisar a constituição e consolidação de um movimento na Educação Física (EF) brasileira que há pouco mais de vinte anos vem se aproximando e se relacionando com um conjunto de saberes, práticas e investigações que tem na mídia e nas tecnologias (aqui entendido como um subcampo no campo da EF) seu foco de interesse e intervenção, além de compreender o papel dos agentes e os *habitus* que vão sendo produzidos e incorporados àqueles que acessam, mantêm-se e alimentam o subcampo e o próprio campo. A pergunta que elaboramos para pautar essa pesquisa foi a seguinte: Dentro de uma perspectiva da sociologia do conhecimento, como podemos compreender mecanismos que envolvem a configuração de um subcampo científico (que se dedica às mídias e tecnologias) que opera uma série de ações e estratégias em vista de seguir a luta pela consolidação e legitimidade da EF como campo científico? Para isso, operamos um estudo de caso de característica qualitativa, em que realizamos uma sociologia histórica procurando “desenhar” o campo da EF para entender seus contornos e as condições de possibilidades. Assim, realizamos (1) uma análise genealógica das fontes produzidas, analisadas e publicadas pelos agentes deste campo científico; e (2) entrevistas com nove agentes que ocuparam/ocupam estruturas de poder no interior do subcampo, coordenando o Grupo de Trabalho Comunicação e Mídia do CBCE. A partir das entrevistas, foi possível organizar cinco eixos interpretativos, relacionados aos três conceitos bourdieusianos que deram sustentação epistemológica à pesquisa (*campo, habitus e illusio*): (1) O subcampo das mídias e tecnologias no campo da EF brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade; (2) A legitimidade social e acadêmica da EF; (3) Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o *habitus* e as implicações na universidade e na escola; (4) Sociodinâmica cultural e implicações na universidade e na escola; (5) Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da *illusio*. Concluímos que todo esforço de capitalização desse “jogo científico” realizado pelos agentes enquanto uma rede de sociabilidades que vai dando destaque ao subcampo não tem como pretensão “criar um novo campo”, mas são estratégias e um esforço coletivo de seguir de maneira intensa o objetivo de procurar dar uma maior legitimidade acadêmica, científica e social à EF brasileira, agora com as contribuições das ciências sociais e humanas.

Palavras-chaves: Sociologia histórica. Mídias e tecnologias. Campo da Educação Física. Legitimação. *Illusio*.

ABSTRACT

The general objective of this research was to inventory and analyze the constitution and consolidation of a movement in the Brazilian Physical Education (PE) area which has been, over a little more than twenty years, approaching and relating itself to a set of knowledge, practices and investigations that finds in the media and in technologies (defined here as a subfield of the PE field) its focus of interest and intervention, in addition to understanding the role of the agents and the *habitus* that are being produced and incorporated to those who access, maintain and feed the subfield and the field itself. The question we have elaborated to guide this research was the following: From a perspective of the sociology of knowledge, how can we understand the mechanisms that involve the configuration of a scientific subfield (that is dedicated to the media and the technologies) that operates a series of actions and strategies in order to follow the struggle for the consolidation and legitimacy of PE as a scientific field? To do so, we have operated a case study with a qualitative characteristic, in which a historical sociology was performed in order to “design” the field of Brazilian PE to understand its contours and the conditions for possibilities. Thus, we have conducted (1) a genealogical analysis of the sources produced, analyzed and published by the agents of this scientific field; and (2) interviews with nine agents who occupied or still occupy power structures within the subfield coordinating the Communication and Media Thematic Working Group of the CBCE. Based on the interviews, it was possible to organize five interpretive axes, related to the three Bourdieusian concepts that gave epistemological support to the research (*field*, *habitus* and *illusio*): (1) The subfield of the media and technologies in the field of Brazilian PE: origin, conflicts, contemporaneity; (2) The social and academic legitimacy of PE; (3) Cultural training and interdisciplinary aspects: the *habitus* and the implications in university and in school; (4) Cultural sociodynamics and implication in university and in school; (5) Affection as a disinterested interest: decoding mechanisms of *illusio*. We have concluded that any effort to capitalize on this “scientific game” conducted by the agents while a network of sociabilities that emphasizes the subfield does not intend to “create a new field”, but are strategies and a collective effort to follow, in an intense way, the objective of providing greater academic, scientific and social legitimacy to the great field of Brazilian PE, but now with the contributions from the social and human sciences.

Keywords: Historical sociology. Media and Technologies. Physical Education field. Legitimization. *Illusio*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação agente-estrutura social conforme Pierre Bourdieu	60
Figura 2 – Síntese das relações da tríade conceitual de Pierre Bourdieu	67
Figura 3 – Sugestão de categorização dos trabalhos sobre mídia e Educação Física	154
Figura 4 – Tríade dos conceitos bourdieusianos utilizados como ferramentas conceituais	176
Figura 5 – Aspectos referentes ao eixo “O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade”	221
Figura 6 – Aspectos referentes ao eixo “Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o <i>habitus</i> e as implicações na universidade e na escola”	341

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As mudanças no campo da EF até e após a 1ª década do Século XXI	129
Quadro 2 – Coordenações do GTT Comunicação e Mídia de 1997 a 2007	145
Quadro 3 – Responsáveis pela coordenação da Sala de Imagem/CBCE.....	146
Quadro 4 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Giovani	179
Quadro 5 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Alfredo	186
Quadro 6 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Mauro	189
Quadro 7 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Cesar	192
Quadro 8 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional da Profa. Tatiana	197
Quadro 9 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Gustavo	202
Quadro 10 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Fernando	204
Quadro 11 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Allyson	209
Quadro 12 – Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Sérgio	213
Quadro 13 – Mapa interpretativo a partir das entrevistas	218
Quadro 14 – Instituições paradigmáticas e suas formas de poder	382

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO: contextualização da problemática da pesquisa (ou: como se observa o jogo que eu continuo a jogar)	17
Problemática da pesquisa	30
Objetivo Geral	30
Objetivos Específicos	31
Justificativa	32
Relevância social	36
Estruturação da pesquisa	37
CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS: decisões, caminhos, procedimentos	39
Sobre os sujeitos da pesquisa: os agentes do (sub)campo	48
Roteiro de entrevista	52
CAPÍTULO III – EXPLICITANDO A TRÍADE CONCEITUAL BOURDIEUSIANA PARA COMPREENDER O CAMPO DA EF BRASILEIRA	58
A noção de campo, <i>habitus</i> e <i>illusio</i> em Pierre Bourdieu	63
O campo científico – mais alguns apontamentos	73
O campo da Educação Física brasileira: breve histórico, rupturas, atualidade	83
Uma breve sociologia histórica da Educação Física brasileira ..	84
A <i>crise dos anos 80</i> na Educação Física brasileira: rupturas e perspectivas	95
A Educação Física brasileira na atualidade: o passado sempre presente	104
CAPÍTULO IV – A MÍDIA, AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DESCRIÇÃO GENEALÓGICA ..	133
Mapeamento de trabalhos que operaram sistematizações quanto à produção do conhecimento sobre mídias e tecnologias na Educação Física brasileira	149
CAPÍTULO V – APRESENTANDO AS CONFIGURAÇÕES, PERSPECTIVAS E INFLEXÕES DO SUBCAMPO DA MÍDIA E TECNOLOGIA NA EF	173
Apresentando os sujeitos da pesquisa-agentes do campo: ou seria – o que fazemos no campo com aquilo que o campo faz da gente?	173
a) Giovanni De Lorenzi Pires (“Giovani”)	178
b) Alfredo Feres Neto (“Alfredo”)	185

c) Mauro Betti (“Mauro”)	187
d) Augusto Cesar Rios Leiro (“Cesar”)	191
e) Tatiana Passos Zylberberg (“Tatiana”)	194
f) Gustavo Roese Sanfelice (“Gustavo”)	198
g) Fernando Gonçalves Bitencourt (“Fernando”)	202
h) Allyson Carvalho de Araújo (“Allyson”)	207
i) Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro (“Sérgio”)	212
MAPA INTERPRETATIVO A PARTIR DAS ENTREVISTAS:	
organizando o mosaico da empiria para conhecer melhor o objeto em questão	217
1. O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade	219
1.1 Lócus de origem e momento histórico	222
1.2 Cisões/conflitos do campo da Educação Física	240
1.3 Preocupação com a endogenia e inflexões sobre o próprio campo	273
1.4 Gerações/linhagens	300
2. A legitimidade social e acadêmica da Educação Física	313
3. Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o <i>habitus</i> e as implicações na universidade e na escola	339
4. Sociodinâmica cultural e implicações no campo da Educação Física	377
5. Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da <i>illusio</i>	419
CONSIDERAÇÕES FINAIS	450
REFERÊNCIAS	459
APÊNDICES	483
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	484

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA (OU: COMO SE OBSERVA O JOGO QUE EU CONTINUO A JOGAR!?)

Compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos.
(BOURDIEU, 2005, p.15)

Com Pierre Bourdieu, aprendemos², em relação ao cuidado na construção do objeto de pesquisa, os pormenores deste processo, o verdadeiro “ofício” daqueles que se propõem a investigar a partir da pesquisa social:

[...] a construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao

¹ Em alusão ao próprio Pierre Bourdieu, quando se dedica a refletir sobre a sociologia – ou epistemologia – da sociologia: “[...] erigindo-me em observador de um jogo que eu continuava a jogar.” (BOURDIEU, 2011, p. 52). Sobre essa dificuldade de afastamento do pesquisador da realidade que pretende investigar, Bourdieu complementa: “De facto, o sociólogo, segundo os objetos que estuda, está, ele mesmo, mais ou menos afastado dos actores e das coisas em jogo por ele observadas, mais ou menos diretamente envolvido em rivalidades com eles, mais ou menos tentado, por conseguinte, a entrar no jogo do metadiscurso, com a aparência de o objectivar.” (Idem, p. 57)

² Em relação aos usos verbais, vale mencionar que quando utilizamos a primeira pessoa do singular, “eu”, é porque refere-se a algo considerado particularmente pelo pesquisador, por isso escrito em primeira pessoa; quando utilizamos a primeira pessoa do plural, “nós”, é porque estamos entendendo que houve discussões entre autor-orientador-literatura, ou seja, é uma escrita influenciada por conversas e leituras diversas.

mesmo tempo minúsculas e decisivas.
(BOURDIEU, 2011, p. 27)

É nesse sentido que a pesquisa que apresentamos foi sendo pensada, elaborada, executada e concretizada, ou seja, foi “ganhando fôlego”, conforme nos orienta Bourdieu em citação acima, através das várias leituras, releituras, críticas, sugestões, inquietações, reflexões e a uma profunda imersão no campo empírico, seja pelas fontes documentais, seja pelo contato com os sujeitos da pesquisa-agentes do campo, que permitiram esse volume, qualidade e complexidade de dados. Mas de que trata, enfim, esta pesquisa, quanto aos seus contornos iniciais que trazemos aqui?

Tendo em conta a complexidade e dificuldade que é debruçar-se a um campo científico, nossa pesquisa deteve-se a um microcosmo de um determinado campo científico, ou seja, estamos entendendo a Educação Física brasileira como um grande campo, sendo o campo científico uma parte dela. Em seu interior, é possível constatar uma outra diversidade de saberes e matizes teórico-conceituais e epistemológicas, como por exemplo, os saberes que se espalham no espectro que vai das ciências naturais e biológicas às ciências humanas e sociais. E indo mais adentro, observamos temáticas específicas que ao longo dos últimos anos vêm ganhando força, visibilidade e impulsionando uma produção e veiculação do conhecimento que parece indicar, tamanho salto quantitativo identificado/constatado, uma certa autonomia específica de cada um desses temas no interior da Educação Física.

Ganha importância e merece uma investigação maior e ampla o microcosmo – que consideraremos como *subcampo*, já que nos embasaremos conceitualmente na *noção de campo* de Pierre Bourdieu – daqueles que vêm se debruçando às questões da mídia e tecnologias (ou da *mídia-educação na Educação Física*³) no campo da Educação Física.

³ A opção por utilizar o termo “mídia-educação” e não “educomunicação” ao longo do trabalho se deve ao fato de considerar que o primeiro está voltado ao campo da educação, enquanto o segundo se volta mais ao campo da comunicação social. Assim, apropriamo-nos do conceito a partir de Fantin (2006), que contextualiza o referido termo como o imbricamento de duas áreas que se invadem mutuamente em forte relação, o da mídia/comunicação com a educação, formando esse outro campo do conhecimento que se coloca a pensar, trabalhar e lidar pedagogicamente com os meios a partir de três eixos fundamentais: (1) campo interdisciplinar na interseção entre ciências da comunicação e as ciências da educação; (2) prática social em contextos escolares e extra-escolares; (3) área do saber e intervenção em diversos contextos. Ainda de acordo com Fantin

Assim, procuramos entender seus contornos, as práticas de seus agentes, as configurações e movimentações que ocorrem nesse interior enquanto relação dialética entre subcampo-campo, bem como melhor compreender os fins dessas práticas, em que nossa hipótese lança como resposta a busca pela legitimidade científica da Educação Física.

Para isso, como veremos mais adiante em seus pormenores, realizamos esta pesquisa do ponto de vista da sociologia histórica que se deteve ao referido subcampo, das mídias e tecnologias na Educação Física brasileira, que procurou examinar detalhadamente a formação e constituição desse subcampo acadêmico, em especial quanto às suas configurações, perspectivas e inflexões.

Amparados conceitualmente em três conceitos de Pierre Bourdieu – *campo*, *habitus* e *illusio* – denominados ao longo da pesquisa como “triade bourdieusiana”, foi possível, com o estudo de caso realizado em torno desse subcampo, conhecer uma diversidade de saberes e práticas, bem como de estratégias, além, é claro, de questões mais “íntimas” desse subcampo, como certas disputas, conflitos, cisões. Outras questões também apareceram, como problemáticas e inflexões de seus agentes, e principalmente algumas formas de “jogar” (ou atuar, a *illusio*, segundo Bourdieu) de cada um desses agentes a partir daquilo que é estruturado pelo próprio campo (enquanto estrutura sócio-histórica), pelos *habitus* que foram incorporados ao longo de suas trajetórias sociais e que lhes permitem ocupar posições (de destaque, de poder, de prestígio) no interior desse subcampo.

Nessa minha relação dialética com o campo da Educação Física, constato que desde o meu acesso à formação inicial já se configuravam elementos teórico-práticos de inserção àquilo que hoje entendemos como o subcampo da Educação Física sociocultural⁴. Seria possível

(2006), os objetivos da mídia-educação são: (a) usuário ativo, crítico e criativo; (b) democratização de oportunidades educacionais, interpretação, acesso, uso e produção do saber; (c) educação para cidadania instrumental e pertencimento “real e virtual”; (d) ampliação das linguagens, transformação das imagens da formação e recondução da escola ao centro da cena, reativando a importância da escola.

⁴ Podemos assim definir a Educação Física que vai se reconfigurando no Brasil a partir da década de 80, com o próprio processo de redemocratização do país. Algumas ações que permitiram dar uma “cara sociocultural” à Educação Física que temos hoje podem ser assim elencadas: criação do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade mais representativa da área; inserção da Educação Física no CNPq; criação de revistas científicas espalhadas por boa parte do território brasileiro; criação de cursos de pós-graduação etc. As questões

afirmarmos, hoje, que no interior dele, há um subcampo que foi se formando e que se constituiu no ambiente acadêmico brasileiro, repercutindo, também, em práticas pedagógicas escolares da Educação Física ou mesmo em políticas públicas educacionais? Ou todas essas movimentações, ações, estratégias e embates configuram-se no sentido de explicitar, cada vez mais, a intenção intensa de busca da legitimidade do campo da Educação Física a partir do trabalho científico diante de certas temáticas (como a mídia e tecnologia, por exemplo)? De que maneira essa rede de sociabilidades que circunscreve o campo, com suas interações, produz, fortalece e consolida esse campo? Que “capital” esses agentes produzem, circulam e trocam para legitimar esse espaço social?

Assumimos como pressuposto que já existe esse subcampo, da *mídia-educação na Educação Física*, por todos elementos configuracionais (teóricos, epistemológicos, políticos, práticos e metodológicos) que são apresentados ao longo dos capítulos, como mostraremos no capítulo teórico em que realizamos uma sociologia histórica⁵, procurando “desenhar” o campo da Educação Física brasileira. Mas em especial ao capítulo que traz uma genealogia dessa temática principalmente nos últimos vinte anos e que, nessa incursão investigativa que operamos pela sociologia do conhecimento, ao considerar os 9 (nove)

da Educação Física começam a ser pensadas de forma mais apurada com as Humanidades em geral, com a Sociologia, a História, a Educação, a Antropologia, a Filosofia, a economia etc. Não há dúvidas de que isso se configura num enorme avanço, entretanto, talvez esteja aí o marcador inicial para aquilo que González e Fensterseifer (2009; 2010) vão tratar em relação a esse período de transição no contexto da Educação Física Escolar brasileira, entre o *não mais* e o *ainda não*, ou seja, esse novo subcampo rompe com uma tradição (biológica, de exercitação corporal, subordinada aos conhecimentos biomédicos) ao mesmo tempo em que evidencia que *ainda não* temos a materialização pedagógica de todos os avanços observados para o contexto educacional, principalmente porque ainda não reinventamos nosso espaço na escola enquanto disciplina escolar.

⁵ Acreditamos que por se caracterizar como uma pesquisa de sociologia histórica, em especial a um microcosmo da Educação Física brasileira, temos aí um elemento de originalidade, porque a sociologia histórica operada por Paiva (1994) tratou das disputas pelo poder na direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e ao menos a atual configuração científica da Educação Física brasileira, organizada nesses espaços fragmentados de três subcampos – biodinâmica, sociocultural e pedagógica – com seus outros níveis de fragmentação (como este da mídia e tecnologia), são implicações, ainda, daquelas disputas que se explicitaram no final da década de 1980.

agentes participantes desta pesquisa, várias dessas questões são trazidas à tona no exercício de compreender o funcionamento do subcampo/campo.

Também mostraremos nossa compreensão quanto às possibilidades de identificar os contornos desse subcampo e as posições dos agentes que o materializam e seu constante trabalho de produzir e circular o capital científico no intento de buscar reconhecimento, prestígio e destaque, seja como agentes⁶ individuais, mas principalmente enquanto agentes coletivos que a partir de uma determinada temática – a mídia e as tecnologias – vão se apropriando de conhecimentos das ciências humanas e sociais e assim se inter-relacionando diante das dinâmicas culturais e das formas operacionais do campo científico como um grande campo.

Para tal intento, lançamos mão de três conceitos elaborados e muito presentes na obra de Pierre Bourdieu⁷: *campo*, *habitus* e *illusio* – em nossas considerações ao longo do texto muitas vezes tratados como a *triade* bourdieusiana. Apropriar-se de tais conceitos ao mesmo tempo em que foi necessário relacioná-los ao exercício investigativo demandou uma imersão na obra de Bourdieu para compreender que o campo produz *habitus* em seus agentes e essa produção é realizada devido à *illusio*, os interesses daqueles que estão presos ao campo no sentido de alimentá-lo a partir desses *habitus* incorporados.

Abordamos⁸ rapidamente tais conceitos – para melhor compreensão dos mesmos – para em seguida apresentar o desenrolar da pesquisa.

No conceito de *campo* em Bourdieu (2004a), aprendemos que estamos diante de uma estruturação objetiva e social, definido como um

⁶ Sob a ótica do conceito de *campo* em Bourdieu, os agentes não são “indivíduos” autônomos inseridos nesse espaço social, e sim agentes coletivos que compartilham dos processos de feitura, organização e reflexão de um campo.

⁷ Ao comentarem sobre a obra de Bourdieu, Medeiros e Godoy (2009, p. 210) alertam que “a sociologia de Pierre Bourdieu não está restrita a algumas fórmulas elaboradas ou a um discurso hermético e que não basta aplicar, aos objetos mais diversos, seu quadro de análise como uma equação lógico-matemática. Trata-se de um conjunto de proposições, de instrumentos conceituais, de reflexões sobre as condições da prática científica e dos modos de construção do objeto em ciências sociais, de críticas ao viés escolástico que isola e deforma os problemas sociais.” Assim, ao utilizarmos tais conceitos, procuramos manter a coerência que cada um preserva, mas sem estarmos presos a qualquer lógica mecanicista que sua utilização poderia reproduzir.

⁸ Os três conceitos serão tratados de maneira mais densa no capítulo teórico, e vão sendo retomados, relacionados aos dados empíricos, no capítulo que apresenta os agentes do campo e trata dos cinco eixos interpretativos.

espaço de lutas relacional entre agentes que compartilham das mesmas práticas, saberes e discursos tendo como elemento de disputa o poder simbólico que tais agentes produzem e dão seu valor/reconhecimento. Esse poder simbólico pode ser convertido em capital⁹ econômico, ou capital cultural, ou mesmo ao capital científico, no caso do campo científico. Na definição do próprio Bourdieu (2004b, p. 20), *campo* seria:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.

Conforme vamos experienciando o *campo*, vamos percebendo e sofrendo implicações de suas tensões, limitações e possibilidades. Como diria Bourdieu (2011, p. 31), “[...] o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz.” Se em um primeiro momento somos levados a compreender que as relações que se dão no campo e seus agentes é hierárquica (ou entre campos e subcampos), vemos que há, por certo, sob a ótica bourdieusiana, uma relação dialética¹⁰ entre estrutura e indivíduo, há uma relação de “agência” do primeiro sobre o segundo, mas não determinista, pois há um retorno, nesse trabalho social, daquilo que os agentes fazem (ao se envolver) com o campo.

⁹ O termo *capital* é um dos conceitos no bojo da teoria sociológica de Bourdieu. Para não enfatizar apenas o capital na concepção marxista, ou seja, a ênfase na economia, Bourdieu trata do capital em suas múltiplas formas, interdependentes e não isoladas, neste caso, o capital cultural, o capital econômico, o capital social, o capital simbólico, o capital linguístico e também o capital escolar, conforme Valle (2008).

¹⁰ Bourdieu assim comenta sobre essa dialética entre campo e agente na “escolha” do objeto/tema de pesquisa: “[...] O que está subjacente ao facto de se escolher este ou aquele tema de tese ou de sua orientar nesta ou naquela direção da física ou da química, são duas formas de determinação: do lado do agente, a sua trajetória, a sua carreira; do lado do campo, do lado do espaço objetivo, efeitos estruturais que atuam sobre o agente na medida em que está constituído de maneira a ser <<sensível>> a esses efeitos e a contribuir assim ele próprio para o efeito que se exerce sobre si.” (BOURDIEU, 2001a, p. 86)

Para acessar, atuar e participar de um *campo*, seja ele qual for, é necessário ser iniciado aos seus códigos, linguagem, dinâmicas internas e as suas práticas. Todos esses elementos podem ser considerados formas de incorporação de estruturas de percepção oriundas de determinados espaços sociais, ou seja, temos nesses exemplos a *noção de habitus*.

Em sua forma de pensar o *habitus*, Bourdieu (2001a) vai considerar que “o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...] de um agente em ação” (BOURDIEU, 2001a, p. 61), algo que vai sendo interiorizado pelos sujeitos, pela incorporação de esquemas, por meio das mais diversas agências: “[...] as estruturas mentais através das quais eles [agentes] apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social.” (BOURDIEU, 2004a, p. 158).

Com tal *noção* bourdieusiana, aprendemos que vamos, no dia a dia, incorporando saberes e práticas – via esquemas de percepção – que vão constituindo nossas subjetividades¹¹, nossas formas de pensamento e ação diante de nosso microcosmo, neste caso, dentro de uma comunidade acadêmica. Para Bourdieu, a *hexis* é um saber prático, um saber que não é conceitual, mas também não é irracional: é o *senso prático* para Bourdieu. Pode ser exemplificada em decisões que os cientistas tomam,

¹¹ No caso deste pesquisador, a trajetória expõe um conjunto de *habitus* já assimilados e incorporados, a ponto de considera-los, hoje, como “naturais”, principalmente em relação aos “interesses” quanto à temática da mídia e tecnologia enquanto prática investigativa e formativa. Essas se somaram às práticas de outrora, como as de gostar de assistir esporte na televisão, gostar de ler notícias sobre o universo esportivo, gostar de praticar determinadas modalidades esportivas, gostar das aulas de Educação Física, mas também gostar de escrever, gostar de estudar, de ler, enfim, vários “hábitos” que ao longo de uma trajetória vão sendo incorporados e compreendidos, e que, com novas experiências, vão se somando outras “práticas”, como frequentar salas de cinema e gostar da fruição estética de assistir um filme, além, é claro, de se identificar com a temática acadêmica da “mídia” e ir, pouco a pouco, se encantando com a possibilidade de ser e se tornar professor. Segundo Bourdieu, o “gosto” vai se formando a partir de um contexto sociocultural, ou seja, trata-se de uma “formação social do gosto”: “O gosto, propensão e aptidão para a apropriação – material e/ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes é a fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva.” (BOURDIEU, 2015, p. 165).

mas que eles não sabem bem por que estão tomando; é uma intuição que não é inata, é apreendida e aprendida, com a incorporação de ofícios, discursos, práticas.

E para fechar essa breve explicação da tríade conceitual aqui utilizada, há que se considerar o conceito de *illusio*¹², que se trata da noção de estar e se constituir no jogo, “jogar o jogo”, para poder legitimar essas práticas e esses interesses, ao mesmo tempo que capitaliza esse campo nas trocas que ele faz acontecer. Conforme Bourdieu (1996c), a *illusio* é um interesse, um *libido*, um interesse que proporciona um enorme “prazer de jogar” dentro do contexto de um campo¹³ de acordo com os *habitus* já incorporados. É ela, a *illusio*, que permite a manutenção do campo e suas estratégias para se reforçar e ganhar autonomia, almejando a sua consolidação e legitimidade, porque ao se ampliar o poder simbólico de um determinado grupo, esse poder é ampliado no próprio campo.

Diante dessa breve exposição conceitual, nosso interesse, então, foi articular como ocorre a construção social desse subcampo das mídias e tecnologias no interior do campo da Educação Física brasileira, pois ao passar a existir esse espaço social, há a possibilidade das trajetórias sociais se materializarem a partir de um conjunto de saberes, de práticas, de *habitus* próprios e de conflitos que vão definindo as posições nesse interior e vão se somando às outras ações do grande campo da Educação Física buscando legitimá-lo, mas a partir de outras formas de conhecimento, não mais pela matriz das ciências naturais/biológicas, e sim pela “contaminação” das ciências sociais e humanas.

¹² Um dos aspectos de originalidade nesta tese refere-se ao uso e articulação deste conceito, tendo em vista que no levantamento teórico realizado da produção do campo da Educação Física que utiliza o referencial de Bourdieu, o referido conceito nunca é tratado, talvez por se tratar de uma elaboração teórica mais ao final da sua obra. Em geral, quando autores do campo da Educação Física utilizam seus conceitos, recorrentemente fazem menção ao conceito de “campo” e ao de “habitus”.

¹³ Essa relação entre campo e *illusio* é assim colocada por Bourdieu (2001a, p. 54, grifos meus): “[...] A teoria do campo orienta e comanda a investigação empírica. Obriga a formular a questão de saber a que é que se *joga* nesse campo [...], o que está em *jogo*, quais os bens ou as propriedades procuradas e distribuídas ou redistribuídas, e como é que se distribuem, quais são os instrumentos ou as armas que se deve ter para *jogar* com hipóteses de ganhar e qual é, em cada momento do *jogo*, a estrutura da distribuição dos bens, ganhos e trunfos, ou seja, do capital específico (a noção de campo é, como vemos, um sistema de questões que se especificam constantemente).”

Assim, identificamos os “personagens” deste subcampo, ou seja, seus agentes, procurando demonstrar e analisar sua posição na estrutura do campo e as relações de força simbólica entre eles. Como observado a partir da noção de campo em Bourdieu, uma das principais características desse conceito refere-se à dimensão dos dissensos e dissonâncias nesse espaço social (e veremos que por mais “homogêneo” que o grupo possa parecer, há diferenças de matriz epistemológica, metodológica, às formas de atuação e de investigação, enfim, aos objetos que são diversos, às variadas “formas de jogar”).

Também procuramos identificar e analisar em relação a esse conjunto de incorporações disposicionais, os *habitus*, como eles vão sendo colocados ao longo das trajetórias desses agentes no sentido de permiti-los acessarem, manterem-se e mobilizarem os mais variados interesses, e as implicações disso tanto no contexto científico, mas também formativo e escolar. Em síntese, veremos, a partir da análise empírica discutida sob o referencial teórico, que objetivar a análise de um microcosmo social, neste caso, aquilo que estamos denominando como a *mídia-educação na Educação Física brasileira*, sob a perspectiva dos conceitos de *campo*, *habitus* e *illusio* permite desvelar uma série de questões e dinâmicas no sentido de melhor entender mecanismos de busca de consolidação e legitimidade de um campo maior, conforme veremos no capítulo em que apresentamos e discutimos os 5 (cinco) eixos interpretativos.

Se os conhecimentos – que veremos adiante – em torno daquilo que inicialmente se denominou de “educação para as mídias” (BELLONI, 2001; OROFINO, 2005; FISCHER, 2002a; 2002b; 2003; 2012; SETTON, 2010; FERRES, 1996, entre outros) ou também “educomunicação” (SOARES, 2011; SOARES *et al*, 2001) e que hoje vimos chamando de “mídia-educação” (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006; BÉVORT e BELLONI, 2009; RIVOLTELLA, 2005; 2009; TUFTE e CHRISTENSEN, 2009; FANTIN e RIVOLTELLA, 2012) tem sua origem ainda na década de 60, na Europa, e no Brasil, por volta dos anos 80, é importante considerar que esse movimento de aproximação e tematização das mídias/tecnologias quando pensadas pela/para a Educação Física tem seu início em meados da década de 90 do século XX (CARVALHO; HATJE, 1996; KENSKI, 1995; BETTI, 1998; 2003; PIRES, 2002), portanto, algo bastante recente, ao mesmo tempo mais dificultoso porque, quando pensamos no universo das práticas escolares, a dimensão cognitiva prevalece, e, pelo fato da Educação Física envolver o corpo e o movimento humano nessa perspectiva das tecnologias e da mídia na educação, não há dúvidas de que se torna algo mais complexo.

Passados esses anos, em torno de duas décadas, vemos um conjunto de agentes investigando possibilidades quanto à mídia/tecnologia em relação aos conteúdos da Educação Física, seja de maneira dispersa no contexto geográfico brasileiro, seja em pequenos/grandes grupos de pesquisa; identificamos disciplinas, obrigatórias e optativas, que se propõem discutir as relações entre Educação Física, esporte, mídia e tecnologia – tanto em graduações, como em programas de pós-graduação (como é possível observar na Universidade Federal de Santa Catarina, na Universidade Federal de Sergipe, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Federal de São João Del Rei, entre outras, assim como certamente há cursos de comunicação social que tematizam as questões do fenômeno esportivo); identificamos diversos grupos de pesquisas abordando a temática (Labomídia/UFSC¹⁴ – Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva; Labomídia/UFS, LEFEM/UFRRN¹⁵ – Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia, Grupo MEL/UFBA¹⁶ – Grupo Mídia, Memória, Educação, Lazer, Grupo de Pesquisa Comunicação e Esporte da INTERCOM¹⁷ – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Grupo de Estudos Mídias, Educação e Educação Física/UnB¹⁸, LEME/UERJ¹⁹ – Laboratório de Estudos em Mídia e Esporte, Observatório do Esporte/UNESP/Bauru²⁰, NUPESCEC/UFJF²¹ – Núcleo de Pesquisa em Comunicação, Esporte e Cultura, embora esses três últimos foquem suas atenções às questões da comunicação social).

Também visualizamos a ocorrência frequente de congressos específicos quanto à temática, ou, grupos de trabalhos temáticos como o “Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte²²”, o que permite ampliar as

¹⁴ <http://www.labomidia.ufsc.br/>

¹⁵ <http://www.lefemufrn.com/>

¹⁶ <https://grupomel.ufba.br>

¹⁷ http://www.portalintercom.org.br/backups/index.php?option=com_content&view=article&id=359:dt6-comunicacao-e-esporte&catid=100

¹⁸ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3868506190858188

¹⁹ <http://labmidiaesporte.weebly.com/>

²⁰ <http://observatoriodoesporteunesp.blogspot.com.br/>

²¹ <http://www.ufjf.br/nupescec/>

²² <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=2>. Sua ementa sugere a seguinte pauta: “Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, tv, rádio, internet e cinema) no âmbito das

possibilidades, devido ao fato de haver uma discussão específica, garantindo a ampliação e “oxigenação” do subcampo (impactando na “oxigenação” do campo – ao menos daqueles que compartilham do entendimento sociocultural e pedagógico). Foi a partir dos 9 (nove) coordenadores desse referido espaço social, entre 1997 e 2017, que selecionamos os sujeitos da pesquisa e com eles realizamos entrevistas semiestruturadas que nos permitiram analisar esse microcosmo científico no interior da Educação Física.

Identificamos professores de cursos de pós-graduação, tanto em Educação Física, como em Educação ou mesmo na Comunicação Social, ofertando vagas em suas linhas de pesquisa com a abertura para investigações nessa temática.

Constatamos cada vez mais publicações a respeito dessa relação entre mídia/tecnologias e Educação Física, seja em periódicos²³, livros, anais de eventos²⁴, dossiês²⁵ etc.; grande produção de monografias

Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.”

²³ Nos trabalhos de Pires *et al* (2006) e de Santos *et al* (2014) é possível verificar o crescimento na produção envolvendo a temática da mídia e das tecnologias digitais da informação e comunicação na Educação Física. Em relação ao primeiro, no levantamento realizado da produção de 1990 a 2005, encontraram-se 106 textos em periódicos da área. Quanto ao segundo levantamento, identificaram produção em 15 periódicos da área, encontrando 193 produções, evidenciando uma tendência de crescimento e estreitamento das relações entre tais campos.

²⁴ No site <<http://congressos.cbce.org.br/>> é possível pesquisar sobre toda produção do conhecimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em específico, seu congresso, considerado o de maior amplitude do campo da Educação Física brasileira.

²⁵ Como podemos observar em periódicos de educação, com o dossiê “Cultura, Formação e Mídia-Educação”, publicado em 2015 na Revista Tempos e Espaços em Educação (UFS)

<<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/issue/view/422/showToc>>, o dossiê “Mídias e Educação”, publicado em 2013, na Revista Atos de Pesquisa em Educação/FURB, <<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>>; na Revista Perspectiva/UFSC, visualizam-se três dossiês sobre a temática da mídia, um em 1995, denominado “Educação e Comunicação”

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/583>>, outro publicado em 2009, com o título “Educação, comunicação e tecnologia”

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/1303>>, e o último,

(LISBOA, 2004; LOTTERMANN, 2016 entre outras), dissertações (OLIVEIRA, 2004; ANTUNES, 2007; MUNARIM, 2007; MENDES, 2008; PEREIRA, 2009; MESSA, 2010; SOUZA, 2010; SILVA, 2011; CRUZ JUNIOR, 2012; BRÜGGEMANN, 2015, entre outros) e teses (RIBEIRO, 2013; PEREIRA, 2014; MUNARIM, 2014; BIANCHI, 2014; FERRARI, 2015; LISBOA, 2016; MENDES, 2016, entre outras); sem contar nos eventos que vão surgindo (dois exemplos: o ENOME – Encontro Nacional do Observatório da Mídia Esportiva e o Ciclo de Palestras “(Des)Encontros da Educação física e a Cultura Midiática do LEFEM/UFRN, entre outros), tendo como centralidade as temáticas pertinentes à mídia/tecnologia, ou mesmo a inserção dessas discussões em eventos científicos já consolidados (como a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, com o Grupo Temático Educação e Comunicação, o Grupo de Trabalho Comunicação e Esporte da INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e o CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte); enfim, percebemos que vai se configurando um campo de conhecimento que amplia o entendimento da Educação Física enquanto área de saber, intervenção e investigação.

Diante disso, estamos afirmando, com os exemplos apresentados, que está em constituição, já há algum tempo, um movimento de consolidação de um “novo” subcampo acadêmico-científico, que aqui poderíamos chamar de *mídia-educação na Educação Física*. Quem seriam seus sujeitos, aqui considerados como *agentes*? A partir de quais

publicado em 2015, cujo tema foi “Tecnologias móveis na escola: tensões entre as políticas públicas e suas (re)configurações nas práticas”

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2290>>. O mesmo ocorre em periódicos de Educação Física, como o dossiê “Mídias e Educação Física”, publicado na Revista Praxia (UEGO), em 2013,

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/issue/view/88>>, também em Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, publicado em 2014, com a temática sobre Mídia e Educação Física

<<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/issue/view/158/showToc>>, e na Revista Motrivivência/UFSC, é possível, numa rápida pesquisa, observar a publicação de 3 dossiês: o primeiro, em 2001, com o tema “Educação Física e Mídia” <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/184>>, o segundo, no ano seguinte, com o título “Educação Física, Esporte, Lazer e Mídia (II)”

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1701>>, e o

terceiro, publicado em 2010, tematizando “Educação Física e tecnologias digitais” <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1545>>.

referenciais epistemológicos esse subcampo vai se configurando? Quais estratégias podem ser visualizadas na busca de afirmação desse “novo” subcampo na academia brasileira? Que elementos podemos considerar em relação às perspectivas que vão sendo apontadas a partir da inserção desses novos saberes/fazerem quanto ao campo da Educação Física? Que inflexões esses sujeitos envolvidos no subcampo já permitem tecer no sentido de uma (auto)crítica e também enquanto exercício crítico de seguir alargando e alimentando o subcampo? Como são consideradas as pesquisas para esse subcampo? Quais as implicações disso tudo tanto para a formação inicial de novas gerações de professores de Educação Física, bem como para a formação continuada/em serviço? E as implicações no contexto escolar?

Ao invés dessa possibilidade interpretativa quanto ao “novo” subcampo, podemos pensar que o que realmente está ocorrendo é a confirmação e consolidação de um movimento que segue, dentro da Educação Física brasileira, a sua luta pela legitimidade? Esta, então, é a nossa **hipótese de pesquisa**, pois é perceptível que ações diversas de um conjunto de agentes, neste caso, vinculados às questões da mídia e tecnologias, já há algumas décadas (certamente transparecendo com mais elementos a partir da década de 90 do Século XX e tomando força na primeira década dos anos dois mil, como veremos naquilo que operamos e denominamos de genealogia do subcampo), vêm desenvolvendo um trabalho no campo investigativo, acadêmico e escolar que pode ser denominado como *mídia-educação na Educação Física*.

Considerar que esses saberes e práticas vão buscando uma consolidação quanto à temática das mídias e tecnologias não significa propor ou afirmar que isso implica na maior legitimação do campo da Educação Física (até porque a pesquisa não se ampliou ao campo em geral, e sim às questões do subcampo implicando no campo), mas em movimentações de uma parcela do campo – assim como pode haver a contribuição de outras comunidades com outros saberes e práticas, não necessariamente apoiados nas ciências sociais e humanas – que procuram tornar suas práticas valorizadas, conhecidas e reconhecidas, no intuito de aproximar cada vez mais a Educação Física da prática científica legitimada²⁶.

²⁶ Sobre a legitimação científica, Bourdieu (2004a, p. 115) faz o seguinte comentário: “[...] Uma particularidade do universo universitário é que hoje, nas nossas sociedades, seus veredictos seguramente estão entre os mais poderosos veredictos sociais. Alguém que outorga um título escolar outorga um certificado

Em síntese, nosso exercício, aqui, considerando a existência, configuração, movimentações e transformações do subcampo, foi o de identificar e analisar os desdobramentos desse subcampo e possíveis implicações disso no campo da Educação Física, visto que não são separados. A *mídia-educação* seria um conhecimento que permite a esses agentes dialogar com uma área nova, e desse diálogo, podem surgir mais elementos que permitem sedimentar a Educação Física como campo legítimo, embora não mais matizado pelas ciências naturais/biológicas. Sobre esses contatos entre ciências diversas, Bourdieu (2001a, p. 63) vai considerar que: “[...] especialmente nos grupos interdisciplinares que se constituem em redor de um novo objecto, poderiam ser um terreno privilegiado de observação e objectivação destes esquemas práticos.”

Com os pressupostos teóricos elaborados por Bourdieu quanto aos conceitos de *campo*, *habitus* e *illusio*, focalizamos, nessas relações conceituais, questões clássicas da sociologia (estrutura e indivíduo), no exercício de investigar como se constitui o *habitus* dos cientistas que integram este subcampo da Educação Física, bem como, a maneira com que demonstram seus “interesses” participando e atuando nesse campo, na forma de *illusio*.

A **problemática da pesquisa** circula, então, nas questões que se circunscrevem ao campo da Educação Física, em especial ao que denominamos de *subcampo das mídias e tecnologias ou mídia-educação na Educação Física*, no sentido de observar suas disputas, suas configurações, seus conflitos, suas relações com outros campos do conhecimento, a maneira como seus agentes lidam com o jogo acadêmico, e que, em seu conjunto, todas essas questões recaem na discussão sempre presente e necessária da busca da legitimidade da Educação Física como campo científico e enquanto práticas sociais.

Assim, nossa pergunta de partida foi: *Dentro de uma perspectiva da sociologia do conhecimento, como podemos compreender mecanismos que envolvem a configuração de um subcampo científico (que se dedica às mídias e tecnologias) que opera uma série de ações e estratégias em vista de seguir a luta pela consolidação e legitimidade da Educação Física como campo científico?*

O **objetivo geral** da pesquisa foi inventariar e analisar a constituição e consolidação desse movimento na Educação Física brasileira que vem se aproximando e relacionando com um conjunto de saberes, práticas e investigações que tem na mídia e nas tecnologias – na

de inteligência (sendo um dos privilégios dos titulares o de também poder manter distância em relação ao título).”

mídia-educação de forma geral – seu foco de interesse e intervenção, gerando o que se tem denominado de *mídia-educação na Educação Física*, e o papel dos agentes (e os *habitus* que vão sendo produzidos e incorporados) que são considerados precursores e mantenedores da produção de conhecimento em torno da temática, bem como os mecanismos utilizados por tais agentes para seguirem “jogando o jogo” científico (a *illusio*).

Já os **objetivos específicos** que nos propusemos dar conta foram os seguintes:

- Caracterizar sócio-historicamente o que seria esse subcampo, bem como identificar e analisar seus contornos a partir de sua dinâmica interna, em especial a dimensão das disputas e de sua manutenção e reprodução.
- Compreender como ocorrem as relações de busca de legitimação e de autonomia nas estratégias do subcampo diante do campo da Educação Física.
- Verificar as maneiras como ocorrem os ingressos/rituais de iniciação para atuar no subcampo e nele participar do jogo científico.
- Identificar principais agentes do subcampo e analisar os modos como os interesses são acionados e mobilizados para a conservação/transformação deste subcampo.
- Analisar a relação entre agentes, *habitus* e *illusio* nas implicações tanto no contexto acadêmico/científico como também no contexto escolar.

Como alguém que parte da perspectiva “de dentro”, pela imersão no próprio subcampo, por ser constituído por ele e por ao mesmo tempo ser agente dele, o exercício de desnaturalizar, de estranhar-se, não foi fácil, porém, a todo momento foi necessário exercitar a *reflexividade* enquanto *vigilância epistemológica*, como nos diz Bourdieu (2011). Para isso, ele nos sugere a *reflexividade obsessiva*, que se coloca como uma “condição de uma prática científica rigorosa” (BOURIDEU, 2011, p. 42), alertando que rigor²⁷ é algo completamente diferente de rigidez. Ainda para Bourdieu (2011, p. 57):

²⁷ “Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina”. (BOURDIEU, 2011, p. 26)

De facto, o sociólogo, segundo os objectos que estuda, está, ele mesmo, mais ou menos afastado dos actores e das coisas em jogo por ele observadas, mais ou menos directamente envolvido em rivalidades com eles, mais ou menos tentado, por conseguinte, a entrar no jogo do metadiscurso, com a aparência de o objectivar.

O movimento desta pesquisa, importante destacar, configurou-se como algo no interior de um campo, o da Educação Física, que embora com seus avanços “pedagógicos” e “socioculturais” desde a década de 80, com a redemocratização do Brasil, ainda se apresenta como algo hegemonicamente biologicista, mas com certo grau de abertura maior para investigações e discussões socioculturais.

A perspectiva de “estar dentro” de um (sub)campo, neste caso, e a partir dele analisá-lo, pode manifestar uma potência da pesquisa, mas ao mesmo tempo, tem-se o risco dessa potencialidade ser transformada na sua principal limitação, o que procuramos não sucumbir. Assim, procuramos fazer uma análise crítica do subcampo em questão, com as implicações ao campo da Educação Física, tratando de seu contexto de origem histórica, suas cisões e conflitos, suas dinâmicas internas, a busca por legitimidade, a questão dos *habitus* e da *illusio* neste subcampo.

* * *

Quanto às justificativas para a realização desta pesquisa, apresentamos a sua dimensão pessoal, a dimensão académico-científica e também a sua relevância social.

Iniciamos quanto à **justificativa pessoal**. As experiências – e *habitus* – acumuladas do pesquisador em relação à sua trajetória académico-formativa e sua inserção profissional também demonstram, retrospectivamente, uma maneira de *illusio*, ou seja, nenhuma intencionalidade é neutra, tampouco nenhuma intenção de pesquisa parte de algo que surge do acaso.

Optar por investigar a possibilidade de visualizar a constituição e consolidação de um subcampo na Educação Física brasileira – que aqui está sendo denominado de *mídia-educação na Educação Física* – inevitavelmente recai em aspectos (auto)biográficos, tanto pela inserção deste investigador com as experiências que foram vividas, seja na

formação, seja na atuação profissional (afinal, a “formação” é um *continuum* por toda vida) como também com as possibilidades que são pensadas principalmente à Educação Física escolar. Apresentar dados (auto)biográficos ajuda a entender a construção da pesquisa, em que a trajetória do investigador permite narrar e justificar o porquê da realização desta investigação.

Entretanto, ao se utilizar da (auto)biografia, não se está querendo, com isso, trazer dados de uma vida inteira, tampouco se cristalizar e mitificar uma história pessoal, apenas se pretende utilizar tal recurso como uma forma de ilustrar experiências que fazem o sujeito/agente ter uma relação mais próxima com seu objeto, a ponto de, agora, termos que *estranhá-lo*.

Para sua realização, foi necessário exercitar o *estranhamento*, considerado como uma das tarefas mais difíceis e complexas que compõem a prática investigativa (VELHO, 1997; 2006; 2003; GROSSI, 1992; MAGNANI, 2002) em relação ao objeto social ao qual nos chama atenção, ao qual queremos deter nosso olhar com mais afinco, porque dele há algo que, sabemos, pode dizer sobre nós mesmos, sobre o que somos e sobre sua importância no mundo social.

A gente se pergunta sobre aquilo que “incomoda” e assim, ao pesquisar, colocamo-nos, nós mesmos, em questão, *estranhando* aquilo que se pensa. Essa prática de desnaturalizar saberes e fazeres tão enraizados em nosso cotidiano, tanto pessoal, como formativo e profissional, configura-se numa tarefa antropológica de nos afastarmos do contexto ao qual nos formamos e que nos constitui como sujeitos/agentes.

Neste caso específico, o “familiar”, aqui, é tomado como aquilo que vai sendo naturalizado no processo de socialização, enquanto que o “estranho” vai se configurando como algo diferente das impressões e percepções que tínhamos até dado momento. Pretendemos, assim, *estranhar*²⁸ o familiar, pois, conforme Velho (1997, p. 132), o familiar tem sido “[...] cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao

²⁸ Nessa passagem de Bourdieu (2004a, p. 115) também é possível fazermos uma analogia ao *estranhamento*, enquanto distanciamento às práticas rotineiras do mundo social: “[...] A partir do momento em que observamos o mundo social, introduzimos em nossa percepção um viés que se deve ao fato de que, para falar do mundo social, para escutá-lo a fim de falar sobre ele, etc., é preciso se retirar dele.”

nível das grandes transformações históricas mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.”

Nesse sentido, podemos apresentar aqui um certo “momento inicial” na vida acadêmica, em especial, na esfera da pesquisa, quando da seleção para ser bolsista do Programa PET – Programa de Educação Tutorial, em abril de 2001. Nesse exercício de pensar a própria trajetória e seus momentos, procurando entender porque fazemos o que fazemos, ou, ainda, o que nos fez seguir tal caminho e não outro, há alguns momentos que passam a ser mais lembrados que outros. Assim, na prova escrita para seleção do PET, deveríamos ler e analisar o texto “Esporte não é só lazer”, escrito por Tostão²⁹ (2000), naquele momento colunista da Folha de São Paulo. E foi assim que fiz a prova arriscando-me a tratar de um tema que depois ganharia uma dimensão maior na minha vida, ou seja, as mídias, o esporte e a Educação Física.

Outras experiências pessoais poderiam ser aqui descritas e incorporadas à essa justificativa pessoal que se manifesta explicitamente na “escolha do objeto” de nossas investigações, como por exemplo, em relação ao gosto que foi sendo formado em relação ao cinema e a

²⁹ O ex-jogador da seleção brasileira de futebol, Tostão, também foi médico, com participação no jornalismo esportivo, certamente um “agente distinto” no cenário do esporte brasileiro, por sua postura em campo e extracampo, por sua preparação profissional tanto no campo esportivo como no campo midiático. Em seu livro, “Tempos vividos, sonhados e perdidos: um olhar sobre o futebol”, (TOSTÃO, 2016), composto por 19 textos, sendo 17 deles escritos por Tostão, ele assim se define: “[...] Não sou um ex-atleta que escreve sobre futebol. Sou um colunista que foi atleta.” (Idem, p. 142). Poderíamos dizer que, ao ler o livro, vemos que não se trata de um “craque” só dos gramados, mas uma pessoa com grande habilidade nas palavras, na articulação de ideias, no seu posicionamento político diante de uma ditadura, além de ser um médico comprometido com o verdadeiro cuidado médico e sua responsabilidade com a formação de demais médicos, enfim, alguém que nunca deixou se iludir pela sua própria imagem). Quanto aos outros dois textos, um é do médico oftalmologista Roberto Abdalla Moura (que operou e tratou Tostão devido ao descolamento de retina, que o afastou dos gramados) e o outro texto é do jornalista e cronista esportivo Juca Kfourri, que se tornou grande amigo de Tostão. Não restam dúvidas de que se trata de uma figura muito particular da história do esporte e do futebol brasileiro, e que segue nos contando histórias, desmistificando fatos, estudando, oportunizando a nós, leitores (seja tendo acesso ao seu livro, ou mesmo às suas crônicas em alguns jornais brasileiros), espectadores (para aqueles que o acompanham em canais fechados ou abertos, já há algum tempo), uma maior compreensão das questões técnicas, táticas, políticas, sociais e culturais que o futebol permite expor sobre/para a sociedade brasileira e suas contradições e complexidades.

perspectiva, hoje assim compreendida, do quanto ele permite uma acumulação de capital cultural, para além da dimensão do lazer e entretenimento.

Outro aspecto relacionado à dimensão audiovisual pode ser recuperada da época da graduação em Educação Física, na UFSC, quando, no PET/Educação Física, organizávamos, mensalmente, os denominados CINEPET, em que havia uma programação com exibição de algum curta-metragem ou documentário cujas temáticas tinham a pretensão de trazer um “capital cultural” aos alunos, futuros professores de Educação Física, com a presença de algum professor/pesquisador tecendo comentários a respeito do vídeo/filme apresentado (Exemplo: lembro do Prof. Dr. Alexandre Vaz comentando, de forma muito interessante, o curta-metragem “Barbosa”, o goleiro negro brasileiro, “culpado” pelo gol sofrido diante da seleção uruguaia em pleno estádio do Maracanã em 1950 e as discussões sobre raça, esporte e sociedade no Brasil). Depois, na condição de docente, na Universidade Federal de Sergipe, em parceria com o Prof. Dr. Hamilcar Dantas Júnior, passamos a organizar os “Seminários de Extensão – Cinema e...”, com a proposta de ser um evento durante quatro dias, com exibição de um filme/documentário em cada um desses dias, com um professor/pesquisador comentando a obra e trazendo discussões sobre o campo da Educação Física em relação às temáticas apresentadas no filme. (Exemplo: em 2011, o tema foi “Cinema, esporte e jornalismo esportivo”³⁰, com a exibição dos filmes: Hooligans, Um domingo qualquer, Duelo de campeões e O resgate de um campeão); na edição de 2012 tivemos a 4ª. edição³¹, cuja temática foi “Cinema e Jogos Olímpicos”, com exibição dos filmes: Carruagens de Fogo, Olympia Parte 1 – Ídolos do Estádio, Munique e Sangue nas águas; depois, em 2013, tivemos a 5ª. edição³², exibindo e comentando os filmes: Maradona por Kusturica, Garrincha Alegria do povo, Ali e Boleiros; por fim, em 2014³³, a temática “Cinema, corpo e saúde” teve a exibição dos filmes:

³⁰ Disponível em: <<http://iiiseminariocinemajornalismoesportivo.blogspot.com.br/>>. Acesso: 06 abril 2017.

³¹ Disponível em: <<http://4seminariocinemaejogosolimpicos.blogspot.com.br/>>. Acesso: 06 abril 2017.

³² Disponível em: <<http://ivseminariocinemaeidolosesportivos.blogspot.com.br/>>. Acesso: 06 abril 2017.

³³ Disponível em: <<http://vseminariocinmacorpoesaude.blogspot.com.br/>>. Acesso: 06 abril 2017.

Bicho de sete cabeças, Cortina de fumaça e Gattaca (tal edição não contou com 4 filmes, e sim com 3).

Obviamente que o que foi descrito e justificado aqui se configura como partes, fragmentos, não aleatoriamente selecionados, em que se procura trazer a trajetória do pesquisador, o que permite entender melhor por que escolhemos pesquisar isso que se materializa agora, mostrando que nada é por acaso, há uma construção social em relação aos nossos gostos, ou seja, somos tomados por um campo, que ao mesmo tempo vai nos incutindo a determinadas percepções e incorporações (os *habitus*), e assim, nesse processo, vamos tomando prazer de “jogar” esse jogo, vamos sendo tomados por esse jogo.

Quanto à **justificativa acadêmico-científica**, que não é descolada da justificativa pessoal, é visível que a produção do conhecimento quanto às relações entre a mídia e as tecnologias com a Educação Física no contexto brasileiro vem numa crescente, conforme podemos constatar em estudos que fizeram as primeiras sistematizações da produção desse conhecimento e que seguem mapeando como isso vem ocorrendo (PIRES; BITENCOURT, 1999; FERES NETO, 2000; VIEIRA *et al*, 2003; PIRES, 2003; BETTI *et al*, 2005; PIRES *et al*, 2006; AZEVEDO; BETTI; COSTA; PIRES, 2007; LEIRO; PIRES; BETTI, 2007; PIRES *et al*, 2008; SANTOS *et al*, 2014; ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015; PIRES; PEREIRA, 2016; BETTI; MENDES, 2016). Várias pesquisas, com enfoques e objetos variados, desde estudos monográficos, passando por dissertações de mestrado a teses de doutorado, em diferentes contextos geográficos/regionais brasileiros, têm mostrado que uma investigação como a que se pretendeu agora, no intuito de pensar a constituição e consolidação de um subcampo acadêmico-científico, tornou-se necessária, principalmente no sentido de confirmar tais questões e levantar implicações até então pouco colocadas ao subcampo.

Assim, a originalidade desta pesquisa está justamente no sentido de ter sido realizada uma sociologia histórica de um subcampo específico, com uma grande quantidade de dados empíricos e documentais, discutindo quanto às possibilidades e perspectivas àqueles circunscritos a esse subcampo (como já apontaram BETTI; MENDES, 2016 e PIRES; PEREIRA, 2016) bem como as inflexões que podem ser visualizadas pelos agentes inseridos no subcampo, no exercício da crítica e da autocrítica. Outra originalidade, conforme vimos, transparece no uso do conceito de *illusio* proposto por Pierre Bourdieu, ao menos enquanto conceito no campo da Educação Física.

Por fim, quanto à sua **relevância social**, para além da própria contribuição ao subcampo em questão, a ideia é que a pesquisa sirva como

suporte de visualização (e avaliação) daquilo que vem sendo feito quanto ao que se entende por *mídia-educação na Educação Física*, mas que possa permitir o incremento dessas informações nos processos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, a exemplo do que muitos professores/pesquisadores vêm realizando em vários locais brasileiros, ou mesmo pela experiência deste pesquisador ministrando Oficina de Esporte e Mídia³⁴ para professores na Rede Municipal de Florianópolis em 2016 (em parceria com a professora/pesquisadora Dra. Claudia Emília Moraes). As implicações da pesquisa em tela ao campo de atuação da Educação Física e aos seus agentes poderão ser desdobradas tanto àqueles que se dedicam à formação inicial em Educação Física, como também à formação continuada, bem como ao próprio contexto escolar da Educação Física, sem desconsiderar o contexto das políticas educacionais.

Em relação a sua estruturação, o trabalho está assim organizado:

- Na sequência, temos o **capítulo metodológico** - *Aspectos metodológicos: decisões, caminhos, procedimentos* – em que explicitamos e justificamos as escolhas metodológicas da pesquisa
- Seguindo, apresentamos o **capítulo teórico** – *Explicitando a tríade conceitual bourdieusiana para compreender o campo da Educação Física brasileira* – em que, ao apresentar o conjunto teórico-conceitual, principalmente quanto às noções de *campo*, *habitus* e *illusio*, realizamos um desenho do campo da Educação Física no Brasil.
- Depois, trazemos o capítulo em que realizamos uma **análise documental** – *A mídia, as tecnologias e a Educação Física: uma*

³⁴ A Oficina foi organizada dentro da nova proposta para a Rede Municipal de Florianópolis (2016), tendo sido realizada nos turnos matutino e vespertino no dia 31 de outubro de 2016, tendo participação de 20 a 30 professores de Educação Física que atuam nas escolas municipais da capital catarinense. Para isso, ao longo do primeiro semestre de 2016, foram elaborados dois documentos: (a) Relato sobre o planejamento da Oficina de Esporte e Mídia, em que constam as bases teórico-conceituais da referida oficina, contendo 9 páginas; (b) O planejamento em si, também chamado de “Sequenciador”, documento com 10 páginas em que se procura demonstrar, procedimentalmente, de que forma podemos tematizar as relações entre esporte e mídia, possibilitando um trabalho pedagógico que considere aspectos críticos, reflexivos, produtivos e criativos na apreensão do conhecimento sobre o fenômeno esportivo. Ambos documentos ainda não foram publicados.

descrição genealógica – tratada nesta tese como uma genealogia do subcampo das mídias e tecnologias a partir da construção de seus próprios agentes ao longo dos vinte anos de existência.

- No capítulo seguinte, **apresentamos os sujeitos da pesquisa e os cinco eixos interpretativos**, cujo título é: *Apresentando as configurações, perspectivas e inflexões do subcampo da mídia e tecnologia na Educação Física*.
- Por fim, trazemos as **considerações finais**.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS: DECISÕES, CAMINHOS, PROCEDIMENTOS

Pesquisa é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.
(ZAGO, 2011, p. 307-308)

A partir da epígrafe acima, explicitamos, agora, os aspectos metodológicos que encaminhamos decisões e procedimentos para a investigação que realizamos.

Como vimos na introdução desta tese, a pesquisa não se define simplesmente por um “desejo obsessivo” sobre algo que nos interessa, até porque, esse “objeto” de interesse vai sendo paulatinamente construído sob influências diversas, com recuos, avanços, transformações, exclusões, modificações, amplitude do olhar etc. Conforme nos alerta Zago (2011, p. 292), “[...] a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia.”

No caso específico desta investigação, podemos apontar que sua materialização configurou-se em algo que sofreu muitas modificações desde o projeto inicial de ingresso no doutorado, devido às disciplinas cursadas, leituras e reflexões realizadas, textos escritos e publicados, conversas com diferentes agentes do campo da Educação e da Educação Física, seja sobre os conceitos que subjazem essa pesquisa, seja sobre aspectos e inquietações metodológicas, enfim, impossível enumerar³⁵,

³⁵ Segundo Teixeira (2011), problematizar um objeto de estudo envolve uma dimensão que engloba três elementos, ou três percursos dos pesquisadores. O primeiro deles se refere à própria vida dos pesquisadores, aquilo que lhes proporcionam questionar, observar, comparar, analisar e interrogar “coisas” do universo social, e por isso, acabamos estudando sobre algo do nosso mundo e de nossa história. O segundo se encontra na ordem dos diálogos dos pesquisadores entre si nos seus variados tempos e espaços institucionais e do cotidiano, discutindo e confrontando ideias, possibilidades, limitados, inquietações. O

aqui, todas (boas) contribuições que foram recebidas quando o projeto foi sendo colocado ao debate em várias instâncias, formais (como na disciplina obrigatória³⁶ da Linha Sociologia e História, Colóquio de Orientandos, atividade coordenada pelo professor orientador, e, principalmente, o ritual de Qualificação do Projeto³⁷, ocorrido em abril de 2017) e informais (conversas em grupos de estudos, conversas com professores próximos e colegas de profissão), mas também participando de eventos científicos, observando apresentações de trabalhos, acompanhando palestras, seminários, colóquios, mesas redondas. Todas essas questões permitiram que essa tese, ora apresentada, fosse “arquitetada” desta maneira que se encaminha, com suas “edificações”, e conforme veremos em seguida, permitindo elucidar suas tessituras. (TEIXEIRA, 2011)

Considerando as palavras de Bourdieu (2011) quanto às relações entre teoria e empiria, de que “[...] o progresso <<teórico>> gera um acréscimo de dificuldades <<metodológicas>>” (BOURDIEU, 2011, p. 41), cabe uma breve contextualização em relação a esse transcorrer teórico e metodológico desta tese.

A primeira construção ocorreu em 2013, ano da seleção de doutorado que participei. Naquele momento, certamente bastante influenciado pelas inquietações de quem ministra³⁸ disciplinas para graduandos, futuros professores de Educação Física, e também se preocupa com a maneira como isso seria trabalhado na escola, elaborei o projeto “Formação de professores de Educação Física, Sociologia do Esporte e Mídia – em busca de práticas inovadoras” (MEZZARROBA, 2013).

terceiro e último está na ordem das “[...] inquietações, as indignações, os desejos, sonhos e utopias que o pesquisador traz consigo como sujeito sócio-histórico.” (TEIXEIRA, 2011, p. 81-82)

³⁶ Ministrada pelo Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz no primeiro semestre de 2014.

³⁷ Participaram desse momento de qualificação do projeto de tese as professoras Dra. Ione Ribeiro Valle/UFSC e Dra. Monica Fantin/UFSC, e os professores Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior/UFS e Dr. Jaison José Bassani/UFSC.

³⁸ Atuo como professor no âmbito universitário desde 2008, quando fui professor substituto no Centro de Ciências da Educação, Departamento Metodologia do Ensino, da Universidade Federal de Santa Catarina, em que trabalhei com disciplinas de Estágio (I e II, naquele momento) e também de Seminário Pedagógico para acadêmicos e acadêmicas do curso de Educação Física da UFSC. Desde 2010 venho trabalhando com formação de professores de Educação Física na Universidade Federal de Sergipe/UFS.

A pretensão, com tal projeto, era investigar a formação de professores de Educação Física tendo o referencial da Sociologia e da Educação como eixos norteadores de tal investigação, aprofundando-se em autores da *Teoria Crítica da Sociedade* e também autores clássicos da *Teoria Social*, procurando estudar os aspectos sociológicos na formação de professores de Educação Física que dêem subsídios teórico-conceituais e metodológicos para pensar naquilo que é produzido e veiculado pela mídia em relação às questões da sociologia do esporte. Procurava-se, enquanto objetivo geral, analisar o contexto curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física, a partir do referencial sociológico, com especial atenção às questões da Sociologia do Esporte e da mídia, articulando com possibilidades de práticas inovadoras no contexto escolar da EF.

O problema de pesquisa que pautava aquele primeiro projeto era o seguinte: *De que maneira os campos do conhecimento da Sociologia do Esporte e da Mídia, pensados no âmbito da Educação Física, enquanto elementos formativos podem ser visualizados, trabalhados e aprofundados na formação inicial dos professores implicando em práticas inovadoras no contexto escolar?*

No início de 2015, já no segundo ano do doutoramento, o foco da pesquisa foi tomando outra dimensão, certamente pelas discussões – e também pela produção reflexiva – realizada nas disciplinas cursadas em 2014, o que me levou a cursar a disciplina “Estética e Educação”. Não se chegou a formular um “projeto”, como no primeiro caso, mas produziu-se um texto, em formato de ensaio, que se configurou como um produto daquelas inquietações e reflexões, chamado “O impulso lúdico, a experiência estética e a cultura midiática esportiva: esboçando aproximações e possibilidades” (MEZZARROBA, 2016).

Nele, procurou-se refletir e analisar possibilidades de experiência estética via cultura midiática esportiva, com o esporte tomado como entretenimento, enquanto produto mercadológico e em seu formato espetacularizado, pensando-o como algo constituidor de algum impulso lúdico que provoca e afeta os sujeitos espectadores pela sua dimensão estética, considerando sua forma, beleza e poder sublime. As reflexões situaram-se no campo da Filosofia, da Educação e da Educação Física, na intenção de permitir identificar potências para uma educação estética em torno do esporte, seja para aqueles que atuam na Educação Física, como também àqueles que se preocupam com formação de público e com educação para o lazer.

Para sua versão definitiva que agora é apresentada na sequência desta seção, com as devidas modificações pós-exame de qualificação,

visualiza-se, portanto, um foco bem diferente da primeira e segunda versão, confirmando o escrito de Bourdieu (2011) quanto às séries de correções e modificações que a construção de um objeto de pesquisa demanda, isto é, temos agora, um estudo de abordagem epistemológica, operada por uma perspectiva da *sociologia do conhecimento*³⁹ (BERGER; LUCKMANN, 2014) procurando realizar uma *sociologia histórica*⁴⁰ (VALLE, 2018; BOURDIEU, 1996a) do campo da Educação

³⁹ Berger e Luckmann (2014) concebem a *sociologia do conhecimento* como uma forma do fazer sociológico que “diz respeito à análise da construção social da realidade” (Idem, p. 14), em que o olhar deve ser focado à realidade e ao conhecimento que vai se constituindo nas suas mais variadas formas enquanto produto de uma sociedade: “[...] uma ‘sociologia do conhecimento’ terá de tratar não somente da multiplicidade empírica do ‘conhecimento’ nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais *qualquer* corpo de ‘conhecimento’ chega a ser socialmente estabelecido *como* ‘realidade’.” (Idem, p. 13). No caso do objeto em questão nesta pesquisa, ou seja, o olhar ao campo da Educação Física e seu fazer científico que se constrói sócio-historicamente, em especial a um determinado subcampo, Berger e Luckmann (2014, p. 28) expõe que: “Em qualquer sociedade somente um grupo muito limitado de pessoas se empenha em produzir teorias, em ocupar-se de ‘ideias’ e construir *Weltanschauungen*, mas todos os homens na sociedade participam, de uma maneira ou de outra, do ‘conhecimento’ por ela possuído. Dito de outra maneira, só muito poucas pessoas preocupam-se com a interpretação teórica do mundo, mas todos vivem em um mundo de algum tipo.”

⁴⁰ A partir da obra “As regras da arte”, Bourdieu (1996a) apresenta um contexto ilustrativo quanto ao que seria uma abordagem do tipo *sociologia histórica*. Em síntese, podemos dizer, como os termos propõe, que se refere a algo que necessita ser compreendido e analisado por ser decorrente de um espaço social circunscrito num dado tempo histórico, ou simplesmente as condições históricas e sociais de possibilidade. Bourdieu vai trazendo uma série de elementos para pensarmos essa tipologia investigativa, por exemplo, quando comenta que “[...] ali onde a compreensão histórica historiciza, relativiza, a compreensão ‘autêntica’ apreende uma verdade arrancada ao tempo no e pelo ato destemporalizante de compreensão.” (BOURDIEU, 1996a, p. 343). Ou quando fala sobre a dupla historicização: “Compreender o compreender é compreender por que tal tradição associada a um universo social mais ou menos afastado no tempo e no espaço [...] fala-nos espontaneamente a linguagem do universal: a ‘fusão dos horizontes’.” (Idem, p. 345). Enfim, essa articulação sempre necessária da sociologia com a história: “[...] apenas pode encontrar sua solução em uma história social do campo associada a uma sociologia das condições da constituição da disposição” (Idem, p. 324). Ainda conforme Bourdieu, sobre a sociologia histórica: “O que ocorre no campo está cada vez mais ligado à história específica do campo, e apenas a ela, portanto, cada vez mais difícil de deduzir a partir do estado do mundo social

Física brasileira (guardando similaridades com o estudo de PAIVA, 1994), mais especificamente àqueles que têm se dedicado a pesquisá-la a partir dos aspectos sociocultural e pedagógico, pensando em implicações tanto acadêmicas quanto escolares quanto às questões da mídia e das tecnologias neste campo do conhecimento.

Assim, procuramos pensar a relação dialética entre agentes sociais, professores/pesquisadores) e o campo da Educação Física, a partir de como os interesses desses agentes, a *illusio*, é colocada nesse “jogo científico” durante a construção desse campo social, incorporando *habitus* e seguindo as lutas no intuito de consolidação de um campo a partir da geração ininterrupta de capital científico que busca reconhecimento, autonomia, prestígio e poder. Passamos agora à apresentação dos seus aspectos operacionais e metodológicos.

Bourdieu (2011) alerta quanto a alguns importantes e necessários elementos em relação à construção do objeto de pesquisa. Para ele, a construção do objeto de pesquisa deve ser encarada como um “ofício”: “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.” (BOURDIEU, 2011, p. 27). Esse trabalho é o mesmo que se verifica na realização do construto do objeto desta investigação, como observamos anteriormente, tendo em vista as alterações e reconfigurações que, ao longo do processo de feitura da pesquisa, vão sendo descartadas, refeitas, acrescentadas, modificadas.

Além desse alerta da pesquisa como um “ofício” do pesquisador, Bourdieu (2011) considera que não deve haver separação entre teoria e empiria; que a pesquisa deve ser uma pregação da liberdade em suas formas, escolhas e decisões – ele sugere que se siga a frase “é proibido proibir”; que o objeto escolhido deve ser de interesse do pesquisador, ser preciso e bem circunscrito, exercendo postura ativa e sistemática; afirma que a relação com a teoria gera dificuldades nas questões metodológicas – veremos isso adiante, na maneira como se organizou metodologicamente essa investigação; e que a sociologia deve sempre buscar uma “conversão do olhar”, o que entendemos, diante do que foi apresentado na introdução deste projeto, ser a forma de exercitar o *estranhamento* em relação a um campo ao qual se está profundamente

no momento considerado (como pretende fazer certa ‘sociologia’, que ignora a lógica específica do campo).” (BOURDIEU, 1996a, p. 335).

envolvido, tanto no que se refere às suas teorias, como às suas estruturas e na relação pessoal com seus agentes.

Velho (2003) talvez seja, no universo da antropologia brasileira, aquele que mais tenha se dedicado a refletir e analisar sobre essa perspectiva “de dentro” quando falamos sobre o universo da pesquisa, isto é, querer estudar “coisas” próximas, com as quais temos um contato íntimo, rotineiro, para além de uma superficialidade, lidando “[...] com a problemática da familiaridade e do estranhamento”⁴¹. Eis aí nosso desafio, procurando seguir os caminhos já trilhados pela perspectiva antropológica, aqui pensando no campo da Educação/Educação Física.

Nesta investigação seguiremos os procedimentos metodológicos da *pesquisa qualitativa*⁴² (MINAYO, 2010), sendo sua natureza caracterizada como um *estudo descritivo*, apropriado aos estudos no âmbito educacional, como afirma Triviños (2010). Já o tipo de pesquisa que se pretendeu realizar foi o *estudo de caso* (TRIVIÑOS, 2010; MEKSENAS, 2002; GOLDENBERG, 2005).

Importante considerar alguns pressupostos da pesquisa amparada pelas “lentes” das Ciências Sociais, como bem sistematiza sinteticamente Minayo (2010): (a) o objeto das Ciências Sociais é histórico, isto é, uma determinada época permite a experiência de certas formas particulares, diferente de outras épocas; (b) com isso, diz-se que o objeto das Ciências Sociais possui consciência histórica, isso faz com que os sujeitos desse mesmo período temporal tenham uma consciência histórica da sociedade de seu tempo; (c) nas Ciências Sociais, há uma identidade entre sujeito e objeto, diferente da pretensa neutralidade que as ciências naturais

⁴¹ Podemos ilustrar, exemplarmente, duas obras de antropólogos brasileiros que realizam esse movimento, tanto com Velho (2006), em que aparece o *estranhamento*, em pesquisa com amigos e colegas, mostrando como uma geração subjetiva formas similares de pensamento; como com relação a Goldenberg (2005), no exercício de *familiarizar-se* com amigas que se colocam em situação de amantes de homens casados. São duas maneiras de mostrar como é possível “estranhar” seu universo próximo, seu contexto, seu tempo presente.

⁴² Consideramos que a fundamentação metodológica também poderia se pautar a partir da produção elaborada por Bourdieu, principalmente nos escritos e fundamentos presentes na obra *O poder simbólico* (BOURDIEU, 2011, quando o referido sociólogo escreve sobre a *Introdução a uma sociologia reflexiva* e nos ensina quanto à pesquisa como atitude racional, ao estado nascente de nossos objetos de pesquisa e ao fato de o *homo academicus* ter gosto pelo estado acabado dos objetivos investigativos aos quais se propõe, com a incrível “[...] capacidade de constituir objectos socialmente insignificantes em objectos científicos” (BOURDIEU, 2011, p. 20).

advogam em suas investigações, ou seja, investigador e investigados estão imbricados e comprometidos; (d) é preciso admitir que nas Ciências Sociais não se produz uma ciência neutra; e (e) o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, não necessitam ser “comprovados” quantitativamente.

Em síntese, conforme aponta Teixeira (2011, p. 80), a pesquisa social pode ser compreendida “[...] como uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses.” Fazer pesquisa nesse universo da Sociologia da Educação, portanto, requer:

Entender os processos sociais implicados nas questões e fenômenos educacionais, deslizando as estruturas e agenciamentos humanos que os constituem e, assim, desnaturalizando-os por meio da análise de suas determinações sociais [...]. Interrogar as bases, as origens, os condicionantes, as mediações e processos sociais inscritos na educação é sua tarefa, sua destinação e razão de ser. (TEIXEIRA, 2011, p. 97)

Ainda conforme Minayo (2010, p. 21) e a nossa opção pela *pesquisa qualitativa*, é porque “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...]”, o que condiz com o exercício investigativo que se operou, ou seja, a compreensão de um subcampo em formação no interior do campo da Educação Física brasileira a partir de uma situada produção científica (nesta pesquisa chamada de *genealogia do subcampo*, onde se realizou uma análise documental da produção dos agentes deste campo científico) e das vozes dos próprios agentes que compõem essa comunidade acadêmico-científica (que permitiram se chegar aos cinco *eixos interpretativos* desta pesquisa).

O método do *estudo de caso* foi o escolhido para melhor se aproximar do objeto que se pretendeu investigar, ou seja, o trabalho pedagógico e científico no intuito de constituir e consolidar um novo subcampo no interior da Educação Física, aqui denominado de *mídia-educação na Educação Física* (mas que poderia ser denominado de qualquer outra forma, como comunicação e mídia, mídias e tecnologias, tecnologias digitais da informação e comunicação e Educação Física, mídia-Educação Física etc. – ou seja, as relações das mídias e tecnologias com a Educação Física), em que foi possível demarcar a participação de

agentes (professores, pesquisadores) e suas ações no interior de uma comunidade acadêmico-científica. Tratou-se de uma forma de realizar “uma *análise holística*, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.” (GOLDENBERG, 2005, p. 33).

Configurou-se, a nosso ver, como um *estudo de caso* porque, como veremos a seguir em relação à seleção dos sujeitos investigados, há um microcosmo, uma unidade social, tomada a partir de integrantes/professores/pesquisadores que exerceram mandato de coordenação no GTT – Grupo de Trabalho Temático Educação Física, Comunicação e Mídia no interior do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), desde seu surgimento, em 1997, até o momento de realização desta pesquisa, 2017 (conforme Quadro 2), delimitamos os sujeitos da pesquisa por este GTT, por considerá-los agentes com importância política e acadêmica para o subcampo em questão, abarcando a questão da representatividade da pesquisa científica. Isso também evidencia que estaremos tratando de estratos superiores do campo e não do campo/subcampo como um todo.

Adentrar nesse microcosmo, procurar as minúcias, entender suas práticas, suas decisões, seus interesses, suas formas de interagir no interior do campo e de gerar demandas, ou mesmo de auto-refletirem sobre suas práticas no transcurso sócio-histórico, tudo isso deu potência à pesquisa, trazendo uma amplitude de dados desse universo delimitado (foram em torno de 20 horas de entrevistas, gerando em torno de 350 páginas de material transcrito, sem contar o material coletado e analisado quanto à análise documental). Mais que mostrar os contornos do subcampo específico em questão, o estudo de caso possibilitou encontrar respostas em relação a como esse subcampo se constitui e como se dá a relação estrutura-agência, desvelando interesses e mecanismos de *illusio*, bem como, permitindo entender mais a relação de *habitus*, ou seja, de interiorização de uma exterioridade e de exteriorização de uma interioridade.

Conforme Meksenas (2002), uma das principais vantagens do *estudo de caso* é porque ele permite flexibilidade no desenvolvimento da pesquisa. Para o referido autor, “O *estudo de caso* é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa.” (MEKSENAS, 2002, p. 118-119). Poderíamos pensar neste método como um “funil”, isto é, damos início à pesquisa reunindo uma ampla diversidade de sujeitos/dados/referenciais e, com o seu desenvolvimento, chegamos ao seu final depurando questões

diretas e específicas, apreendendo ao máximo a realidade que nos propomos “desvelar”. Ainda para Meksenas (2002, p. 121), “um estudo de caso não é um método em que o pesquisador tem de antemão (*a priori*) todos os elementos da pesquisa que irá conduzir.”

Outra vantagem do método escolhido é porque ele permite, na imersão com seus sujeitos de pesquisa e com o campo a ser investigado, que se realize uma “pesquisa intensiva em que o investigado é percebido em sua amplitude e em sua profundidade.” (MEKSENAS, 2002, p. 119). Entretanto, este mesmo autor alerta que “A versatilidade dos procedimentos de coleta de dados faz o investigador deparar-se com um número muito grande de informações, diante das quais poderá perder-se.” (MEKSENAS, 2002, p. 123).

Para evitar que isso aconteça, é preciso municiar o olhar interpretativo em relação à realidade observada, seja com “conceitos, teorias, concepções de filosofia, entre outros. [...] Sem as referências teóricas que são construídas antes mesmo do momento da pesquisa, não é possível realizar um estudo de caso.” (MEKSENAS, 2002, p. 124).

Goldenberg (2005, p. 34) chama atenção que no estudo de caso, “as diferenças internas e os comportamentos desviantes da ‘média’ são revelados, e não escondidos atrás de uma suposta homogeneidade.” Com os procedimentos de pesquisa geralmente condizentes a este método, que são a *observação participante* e as *entrevistas em profundidade*, tal autora nos alerta que “O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo.” (GOLDENBERG, 2005, p. 35), pois é frequente o surgimento de novos e imprevisíveis problemas que vão se tornando mais relevantes quando inicialmente pensada a pesquisa.

Assim, optamos pela *entrevista* como técnica para produção das informações que permitiram aglutinar os dados que, posteriormente, foram analisados, gerando 5 (cinco) eixos interpretativos, até porque, como argumenta Zago (2011, p. 287), “[...] os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo.”. Conforme Minayo (2010), a entrevista “é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2010, p. 64).

Dois bons exemplos quanto ao uso da entrevista na obtenção/produção dos dados podem ser visualizados em Velho (2006) e Goldenberg (2005), os quais demonstram a apreensão antropológica no

modo de realizar a interlocução com aqueles considerados sujeitos de uma pesquisa. Zago (2011) também traz uma consideração interessante em relação a este meio de obtenção de informações: “Dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coletar dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo.” (ZAGO, 2011, p. 294-295).

Quando consideramos que Bourdieu, em sua vasta obra sobre o campo científico, sempre chama atenção para a questão de os cientistas não serem seres atomizadas e sim sujeitos coletivos, justifica-se, portanto, esse processo de entrevistas com os sujeitos selecionados, isto é, os coordenadores do GTT Comunicação e Mídia do CBCE, a fim de compreendermos o processo deles dentro do subcampo, com a esperança que isso lance luz para que possamos pensar melhor compreender o processo de produção científica, mas também as implicações na formação de professores e de pesquisadores (de Educação Física) também como sujeitos coletivos, integrados ao campo, o que delimita uma certa compreensão sobre a realidade, que implica em acordos, implícitos e explícitos, mas também certa perpetuação de disputas pelo poder, por reconhecimento, por prestígio.

Dentre as várias caracterizações das entrevistas, nesta pesquisa se realizou uma mescla entre a *semiestruturada*, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” e a *aberta ou em profundidade*, “em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”. (MINAYO, 2010, p. 64)

Feitas essas primeiras considerações teórico-conceituais sobre as escolhas metodológicas, passamos, na sequência, a explicitar o que podemos chamar de “desenho metodológico da pesquisa”, permitindo sua coerência e adequação às possibilidades de investigação com os objetivos propostos, deixando claro como foram os procedimentos metodológicos que permitiram com que chegássemos aos dados que ora apresentamos e discutimos.

Sobre os sujeitos da pesquisa: os agentes do (sub)campo

O desenho metodológico pode ser assim resumido: primeiramente, um mapeamento de quais seriam os sujeitos da pesquisa, procurando-se eleger critérios de seleção. Esse mapeamento gerou uma análise documental, inserida na tese como uma *genealogia do subcampo*

(Capítulo IV – A mídia, as tecnologias e a Educação Física: uma descrição genealógica). Com os sujeitos selecionados, o próximo passo, não esquecendo da problemática da pesquisa e de seus objetivos, foi pensar em como chegar a esses dados que se esperavam dos agentes. Para isso, elaboramos o roteiro de entrevista, que também sofreu ajustes ao longo da preparação para a produção dos dados. A ideia era que esse roteiro permitisse uma profundidade quanto às questões pertinentes à temática da mídia e tecnologia com a Educação Física e formação de professores, bem como o contexto científico desse campo no Brasil.

Para chegarmos a uma primeira elaboração quanto aos sujeitos desta pesquisa, realizamos um levantamento inicial nas compilações⁴³ das produções do próprio CBCE em relação aos CONBRACEs realizados e também tomamos como critério o conhecimento que tínhamos de textos já publicados em periódicos nacionais diversos ou mesmo como capítulos de livros e também como textos apresentados em eventos (compreendendo o período de 1990 até 2017), com textos diversos (PIRES; BITENCOURT, 1999; PIRES, 2003; PIRES *et al*, 2008; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012; PIRES; PEREIRA, 2016), como é possível observar na *genealogia do subcampo* que operamos. Dessa maneira foi possível identificarmos quatro nomes geralmente considerados como os precursores do subcampo que se dedica às questões da mídia e tecnologias com a Educação Física:

1. Sérgio Carvalho/UFMS
2. Marli Hatje/UFMS
3. Mauro Betti/UNESP/Presidente Prudente
4. Giovani De Lorenzi Pires/UFSC

Destes, foi possível identificar a presença dos dois últimos – Mauro Betti e Giovani De Lorenzi Pires – como sendo intensa e atual no subcampo, ou seja, seguem produzindo, participando de bancas e eventos, e, principalmente, atuando em programas de pós-graduação.

Outro critério, mais amplo e mais condizente com o propósito deste estudo, que alargou as possibilidades de compreensão sócio-histórica do subcampo, foi delimitar os sujeitos⁴⁴ de pesquisa a partir da sua

⁴³ Tradicionalmente, a cada edição do CONBRACE o CBCE convida pesquisadores que participaram das conferências de abertura e encerramento, bem como das mesas redondas, simpósios e oficinas, a escreverem um texto que se relaciona à temática geral do evento para ser publicado como se fosse um livro-síntese do evento.

⁴⁴ Na preparação do projeto, muito discutiu-se em se alargar a coleta de dados para outros sujeitos que não se relacionassem diretamente ao GTT Comunicação

participação como coordenadores/as no GTT Comunicação e Mídia do CBCE, conforme explicitado anteriormente.

Assim, os 9 (nove) sujeitos da pesquisa-agentes do campo que foram foco de interesse dessa investigação foram os seguintes, na ordem cronológica de coordenação do GTT Comunicação e Mídia do CBCE:

1. Giovanni De Lorenzi Pires (UFSC)
2. Alfredo Feres Neto (UnB)
3. Mauro Betti (UNESP – Presidente Prudente/SP)
4. Augusto Cesar Rios Leiro (UFBA)
5. Tatiana Passos Zylberberg (UFCE)
6. Gustavo Roese Sanfelice (FEEVALE – Novo Hamburgo/RS)
7. Fernando Bitencourt (IFSC – Campus São José/SC)
8. Allyson Carvalho de Araújo (UFRN)
9. Sérgio Dorenski (UFS).

O critério, portanto, de seleção dos sujeitos que foram participantes desta pesquisa, pelo seu papel de *agentes* no campo, ocorreu pela sua participação no GTT Comunicação e Mídia do CBCE e porque esses mesmos sujeitos, em momentos variados, assumiram a condição de coordenação do referido espaço acadêmico-científico, ou seja, ocuparam/ocupam o espaço de poder oferecido pelo cargo de coordenação do GTT, o que projeta tais agentes para um papel de visibilidade e de destaque no campo.

Se o CBCE legitima a produção sociocultural e pedagógica da Educação Física brasileira principalmente a partir da década de 1990, o GTT Comunicação e Mídia legitima essa produção específica sobre mídia e tecnologias no interior do CBCE, o que significa dizer que ser da comissão científica deste espaço social (aqui entendido como subcampo) e, principalmente coordená-lo, possivelmente garante uma posição de poder na *illusio* do campo que reverbera em antecipações e prestígio,

e Mídia, cogitou-se a possibilidade de ampliar para outros sujeitos que em algum outro momento já participaram deste espaço, mas que hoje não participam ou atuam mais (casos, por exemplo, dos professores Wanderley Marchi Júnior/UFPR, Ingrid Wiggers (UNB) e Marcos Roberto Godoi (Rede Municipal de Educação de Cuiabá/MT). A lista também poderia ser aumentada com sujeitos que participam do GTT, embora suas atuações profissionais não ocorram diretamente na universidade, e sim nas escolas, públicas/privadas, como é o caso de Mariana Mendonça Lisboa (Professora da Rede Municipal de Florianópolis/SC), de Alan Q. Costa (Professor da Rede Municipal de São Paulo/SP) e de Iracema Munarim (Técnica Educacional do Núcleo de Tecnologias Educacionais da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC), entre outros.

mesmo que localizado dentro desse microcosmo (publicações de textos, convites para eventos, convites para bancas etc.).

Com o roteiro elaborado e “testado⁴⁵”, e com os sujeitos já identificados e contatados/convidados, partiu-se à próxima etapa, ou seja, a produção dos dados em si, realizando as entrevistas⁴⁶ e posteriormente fazendo sua transcrição. As 9 (nove) entrevistas foram realizadas em situações diversas: 2 (duas) delas presencialmente, em Florianópolis; outras 2 (duas) pela mediação tecnológica do aplicativo *Skype* e as outras 5 (cinco) foram realizadas durante o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte em Goiânia/GO, aproveitando-se a presença dos/as pesquisadores/as naquela circunstância.

A duração total das entrevistas foi de aproximadamente 20 horas (na descrição dos sujeitos do campo, informa-se a duração da entrevista com cada um deles), sendo que esse material foi gravado em formato de áudio (.mp3); geraram-se vários arquivos que, posteriormente, foram transcritos⁴⁷ e transformados em arquivos de texto (.doc), chegando-se em torno de 350 páginas de material transcrito das entrevistas.

Esse material foi revisado por cada um/a dos sujeitos da pesquisa, que teve acesso e tempo disponível para ler o que foi transcrito e informar se havia concordância quanto ao material, ou se queria complementar, retirar ou alterar alguma informação. Os dados que são utilizados nesta pesquisa, portanto, referem-se às versões que passaram pela análise de seus próprios “falantes”, ou seja, os sujeitos da pesquisa – embora as versões revisadas tenham poucas complementações ou alterações (em geral, revisões pontuais quanto a nomes, títulos, vírgulas, repetições – um número reduzido apenas de complementações ou de exclusões).

⁴⁵ Trata-se do *estudo piloto*. Conforme Zago (2011, p. 306), “[...] o pré-teste do instrumento é um começo importante nesse trabalho de revisão.” Definimos um agente participativo e ativo no subcampo em questão, o qual aceitou o convite. Procuramos exercitar e experimentar o roteiro elaborado, no intento de aprimorá-lo. A entrevista durou 3 horas e permitiu visualizarmos a necessidade de um rearranjo de algumas questões, ao mesmo tempo em que indicou que pelas questões trazidas, seria possível a “descoberta” dos elementos que aqui se pretendeu investigar.

⁴⁶ Todos os sujeitos da pesquisa receberam antecipadamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Declaração de Cessão de Direitos de Entrevista (Apêndice I) para a leitura e análise, sendo que tanto pesquisador, como pesquisados, ficaram de posse desses documentos assinados.

⁴⁷ Com a ajuda da “pedaleira” (*Foo Control Infinity*) e do programa *Express Scribe*, que facilita o trabalho de transcrição.

Para se chegar à elaboração daquilo que estamos denominando como *eixos interpretativos*, ou seja, os 5 eixos de análise desta tese (1. O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade; 2. A legitimidade social e acadêmica da Educação Física; 3. Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o *habitus* e as implicações na universidade e na escola; 4. Sociodinâmica cultural e implicações na universidade e na escola; 5. Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da *illusio*), várias leituras e marcações foram realizadas.

Em relação às leituras, desde a seleção dos textos que foram utilizados para mapear esse subcampo, passando pelo material teórico-conceitual (em especial, a tríade conceitual bourdieusiana, composta pela articulação dos conceitos de *campo*, *habitus* e *illusio*), bem como das transcrições das entrevistas. Quanto às marcações, assim consideradas em relação aos exemplos apontados pelos sujeitos da pesquisa quanto às suas trajetórias, às suas ações, às suas estratégias, perspectivas, inflexões, enfim, às marcações conceituais e teóricas que a todo momento iam aparecendo.

Em síntese, os eixos interpretativos puderam ser assim engendrados porque foi possível operar uma rede sociológica (a partir dos elementos teórico-conceituais que se relacionam com as perguntas feitas nas entrevistas) com elementos desse mundo social que tais agentes explicitaram nas entrevistas. Esses termos/expressões/respostas foram registradas como “rascunhos” em diário de campo e no momento posterior à digitação desse material, o momento da transcrição, permitiram identificar elementos recorrentes e que se “encaixavam” nas falas dos diversos sujeitos, o que tornou possível se chegar à sistematização desses 5 eixos. De alguma maneira, esse exercício pode ser “comparado” ao que vemos em Bourdieu (2012) quando organiza suas fontes, seu material etnográfico e de campo, em pequenos textos, que dão um caráter sociológico ao mundo social.

Roteiro de entrevista

O instrumento de coleta de dados que será apresentado na sequência foi pensado para que as informações pudessem ser extraídas dos sujeitos pesquisados da maneira mais ampla possível, com liberdade tanto ao pesquisador em introduzir questões que pudessem indicar maior riqueza de detalhes na captura dos dados quanto ao contexto do campo que se estava investigando, bem como liberdade aos sujeitos investigados, no sentido de sentirem-se à vontade para comentar outras questões que achassem pertinentes.

Partiu-se do pressuposto que o fato desses sujeitos/agentes terem sido escolhidos para relatarem/comentarem/explorarem sobre o subcampo da mídia-educação na Educação Física já os insere num patamar de conhecimento do campo que dispensa questões mais introdutórias, isto é, não foram escolhidos aleatoriamente, e sim pela posição que ocupam nesse espaço social.

Numa primeira versão do instrumento de pesquisa, o questionário constava de 5 (cinco) blocos temáticos, totalizando 50 questões: um primeiro bloco que se dedicava à identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa (composto por 6 questões); o segundo bloco sobre a formação inicial e continuada desses sujeitos (composto por 6 questões); o terceiro bloco se interessava na experiência profissional e com pesquisa (constituído por 14 questões); o quarto bloco destinava-se às questões sobre as relações com as tecnologias (com 9 questões); e, por fim, o quinto bloco, diríamos que o principal, com o enfoque às possibilidades, perspectivas e inflexões entre a mídia-educação e a Educação Física (com 15 questões). Foi esse instrumento que se utilizou quando da realização do *estudo piloto*.

Refletindo sobre essa primeira versão do instrumento e reorganizando a forma de se chegar ao objeto de investigação e à problemática da pesquisa, o instrumento foi reelaborado, com o cuidado de não ser tão extenso, procurando ser mais objetivo a ponto de ter informações mais precisas dos sujeitos/agentes participantes da pesquisa. Considerou-se que na sua primeira versão o instrumento estava muito “inchado”, o que poderia dificultar uma dedicação dos entrevistados diante do tempo e também uma falta de foco nas respostas das questões, correndo-se o risco de empobrecimento nas informações que se esperava reunir.

Assim, uma segunda versão – do processo de qualificação do projeto de tese – foi elaborada, com dois blocos de questões, totalizando 24 perguntas: no primeiro bloco, uma forma de obter dados quanto à identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa e sua relação com a Educação Física, com as mídias/tecnologias, com o esporte em geral (11 questões); no segundo bloco, detemo-nos à centralidade das questões desta investigação, ou seja, procuramos “cercar” o objeto e dele extrair informações que nos permitissem entender a dialética entre o campo da mídia-educação na Educação Física (como uma “estrutura” que provoca ações de “agência”) e a constituição de seus agentes (a incorporação de *habitus* ao longo de uma trajetória diante desse campo social), ou seja, aspectos da mídia-educação e da Educação Física enquanto possibilidades, perspectivas e inflexões, momento em que puderam ser

identificadas, nas falas desses sujeitos, dissensos, dissonâncias, disputas e lutas, enfim, aspectos que caracterizam o *campo* e seus *habitus* (13 questões).

Por fim, analisando as sugestões que chegaram em torno do instrumento de coleta de dados ainda no processo de qualificação do projeto de tese, o referido material foi definido em dois blocos, totalizando 18 (dezoito) questões. O primeiro bloco, com 7 (sete) perguntas, referiu-se à identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas relações com a Educação Física, mídia/tecnologias e esporte. O segundo bloco, com 11 questões, deteve-se à problemática da mídia-educação e Educação Física, procurando extrair possibilidades, perspectivas e inflexões.

O rol de perguntas que constituem esse instrumento de coleta de dados não nasce de uma “iluminação”, elas são elaboradas e feitas dentro daquilo que a própria teoria vai nos permitindo perguntar. Assim, tendo como base teórica os conceitos bourdieusianos de *campo*, *habitus* e *illusio* (triade conceitual desta tese), as perguntas aqui formuladas têm sentido a partir desses pressupostos teórico-conceituais.

Dito de outra forma: se esse objeto de pesquisa, ora materializado, é o que nos interessa, as perguntas são elaboradas para captar argumentos, discursos, entendimentos, conceitos, panoramas etc. que procuraram responder às questões da própria pesquisa; não são perguntas “iluminadas”, tampouco um conjunto de perguntas que deram conta de uma “totalidade”, afinal, pesquisar é jogar-se ao campo das possibilidades de descoberta, com as limitações que qualquer cercamento teórico-metodológico impõem.

Consideramos, então, que para tatear nosso objeto de pesquisa, não é da realidade que estamos construindo nossas hipóteses, e sim o contrário, primeiro produzimos as hipóteses para, depois, confrontá-las com a realidade. Nossa “realidade”, neste caso, num primeiro plano, é a existência de um subcampo, denominado de *mídia-educação na Educação Física*, que procuramos delinear-lo, e a partir disso, investigar as relações dialéticas que se estabelecem entre o *campo* e sua agência, em relação aos seus agentes e incorporações de *habitus* como estruturas estruturadas que vão sendo mobilizadas num processo temporal de médio e longo prazo, bem como o mecanismo de *illusio* nessas relações entre campo e agente.

Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: o que uma pesquisa com integrantes (agentes) de um subcampo pode nos ajudar sobre a compreensão de um processo de constituição de subjetividade do pesquisador? Como alguém se torna membro (agente) de um campo

acadêmico-científico e nele atua para mantê-lo potencialmente forte e em movimento?

Assim, chegamos ao rol de questões que, entre idas e vindas, permitiram fornecer possibilidades de descoberta e de desvelamento dessa relação entre *campo*, *habitus* e *illusio* de seus agentes quanto ao objeto investigativo aqui elaborado.

Primeiro bloco: Identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas relações com a Educação Física, mídia/tecnologias e esporte

1. Em primeiro lugar, alguns dados básicos, como: nome, idade, local de nascimento, local atual de residência e trabalho. Comente também sobre o ano e local de formação inicial e do mestrado.
2. Partimos do entendimento que é a partir da pós-graduação, principalmente com o doutoramento, que o pesquisador efetivamente se insere num *campo de pesquisa*. Nesse sentido, gostaríamos de saber como foi sua chegada nesse nível de ensino, quais eram suas intenções? Quais saberes foram mobilizados? Como o tema do doutorado foi construído?
3. Quanto às questões da mídia/tecnologias com a Educação Física, quais articulações têm sido feitas em relação aos seus objetos de estudo e práticas acadêmicas, seja em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão?
4. Como analisa o *campo* da Educação Física no Brasil atualmente, tanto do ponto de vista acadêmico, como profissional, especialmente quanto à produção e veiculação do conhecimento?
5. Em suas práticas pedagógicas, costuma fazer uso dos recursos midiáticos/tecnológicos na didatização de tuas aulas? Comente a respeito.
6. Com quais disciplinas vêm atuando nos últimos anos, seja na graduação, seja na pós-graduação? Fale um pouco dessas disciplinas que trabalhas, em especial por que as escolheu/por que trabalha com elas, e também como trata o programa dessas disciplinas, ou seja, qual o foco que desenvolve nelas?
7. É possível pensar na compreensão da mídia a partir de um entendimento que ela possui uma “gramática” a ser compreendida, estudada, pesquisada, no sentido de aprendermos a “ler a mídia”? Como poderíamos realizar esse exercício tanto em nossas práticas pedagógicas como nas práticas investigativas?

Segundo bloco: Mídia-educação e Educação Física – possibilidades, perspectivas, inflexões

1. Como visualiza o contexto que vem se configurando, dentro da Educação Física, com as questões da mídia e das tecnologias? Saberias localizar, temporalmente, quando isso se iniciou e com qual(is) denominação(ões)?
2. Que sujeitos (professores/pesquisadores) consideras precursores dessas temáticas sobre mídia e tecnologias no campo da Educação Física?
3. A partir deles, quais outros sujeitos podem ser citados com suas contribuições ao campo acadêmico nas relações entre a Educação Física e mídias/tecnologias?
4. Conhece ou atua com algum grupo acadêmico que vem trabalhando com essas temáticas? Qual(is)? Onde ele(s) se localiza(m)? Saberias dizer algo a respeito sobre o trabalho realizado por ele(s)?
5. Como percebe e/ou visualiza a maneira como tais saberes sobre mídia, tecnologias e Educação Física têm sido produzidos e circulados na comunidade acadêmica e também no âmbito escolar?
6. O que tem observado em relação à produção científica deste campo do conhecimento, quanto a temas que eram trabalhados antes e que hoje perderam/perdem centralidade? Que análises podem ser feitas quanto a seus contextos, limitações e perspectivas?
7. Seria possível sintetizar algumas bases epistemológicas, teóricas, conceituais e metodológicas que compõem o universo de constituição dessas relações entre Educação Física e mídia/tecnologias?
8. Há problemas teóricos ou de intervenção formulados no âmbito dos estudos de mídia e Educação Física, ou seja, que tem singularidade ou originalidade apenas neste subcampo? Comente a respeito, considerando haver especificidade desse problema teórico ou de intervenção, em que seja possível explicitar continuidades e rupturas da EF como um campo.
9. Identifica avanços ao longo dos anos em que você tem se dedicado a trabalhar com esses temas da Educação Física com mídias/tecnologias? Comente a respeito.
10. Do ponto de vista prospectivo, quais perspectivas podem ser lançadas àqueles/as que se dedicam a estudar/trabalhar com as

mídias/tecnologias na Educação Física, em especial, ao campo da formação de professores de Educação Física (inicial e continuada)? Há emergência de novos objetos e abordagens de pesquisa?

11. Fale como tem sido a formação de professores e pesquisadores no interior desse subcampo, ou seja, que saberes, práticas e estratégias têm sido mobilizados para garantir uma maior inserção de novos sujeitos/professores/pesquisadores a tratarem a mídia/tecnologias no contexto da Educação Física.

CAPÍTULO III

EXPLICITANDO A TRÍADE CONCEITUAL BOURDIEUSIANA PARA COMPREENDER O CAMPO DA EF BRASILEIRA

É o campo que designa a cada agente suas estratégias, ainda que se trate da que consiste em derrubar a ordem científica estabelecida.
(BOURDIEU, 1994, p. 138)

Entender o que é um *campo* e como ele se organiza, a partir de suas bases conceituais, articulando outros dois conceitos importantes da obra bourdieusiana, *habitus* e *illusio*, e propor uma discussão alargada articulando aspectos teóricos e ilustrativos ao campo da Educação Física e ao subcampo que se visualiza a partir desta investigação, ou seja, da *mídia-educação na Educação Física*, é o propósito deste capítulo.

Iniciaremos com uma discussão conceitual sobre *campo*, *habitus* e *illusio*, pautada principalmente nos escritos de Pierre Bourdieu, e a intenção é, ao final do capítulo, apresentar como se configura o *campo* da Educação Física brasileira e, neste, o subcampo – se assim podemos chamar – da *mídia-educação na Educação Física*, numa tentativa de elaborar um “desenho” desse campo.

Para Bourdieu (2001a) é importante determos o foco e as análises ao espaço social no qual estamos inseridos. Nesse sentido é que ele destaca a necessidade de analisarmos que “estrutura” é essa que nos atrai e, estando nela inseridos, agimos no sentido de produzirmos sentidos e significados, incorporando discursos, saberes e práticas, enfim, demonstrando *interesse* incessante:

[...] Conhecer a estrutura significa adquirir os meios de compreender o estado das posições e das tomadas de posição, mas também o futuro, a evolução provável das posições e tomadas de posição. Em suma, como não deixo de o repetir, a análise da estrutura, a estática e a análise da mudança, a dinâmica, são indissociáveis.
(BOURDIEU, 2001a, p. 87)

Poderíamos dizer que, em geral, a sociologia de Bourdieu trabalha com a ideia de uma estrutura, que determina o comportamento dos cientistas e que não é baseado apenas na ideia de interação (interacionismo). A gente sempre interage a partir de determinadas posições, dadas pelo campo, que é um lugar social, uma estrutura, que

organiza essas disposições (*habitus*). Este campo tem uma autonomia relativa em relação à estrutura social. De acordo com Bourdieu, aprendemos a ser cientistas assim como alguém aprende a ser artista ou esportista: somos construídos porque é um saber prático, é um *senso prático* dado pelo campo. Precisamos ser inseridos num contexto de prática para irmos incorporando o que é esse campo em nós. O agente do campo científico precisa incorporar a teoria, porque além de precisar entender, é necessário naturalizar aquele conhecimento.

Bourdieu vai dizer que o campo inevitavelmente age sobre todos aqueles que nele entram, utilizando-se da Física⁴⁸, para mostrar essa força do campo sobre os agentes. Para ele, “O campo é uma rede de relações objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições” (BOURDIEU, 1996a, p. 261). E segue: “[...] Cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições ou, em outros termos, pelo sistema de propriedades pertinentes, isto é, eficientes, que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura da distribuição global das propriedades.” (BOURDIEU, 1996a, p. 261). Par ele, portanto, “o princípio gerador e unificador desse ‘sistema’ é a própria luta.” (BOURDIEU, 1996a, p. 263)

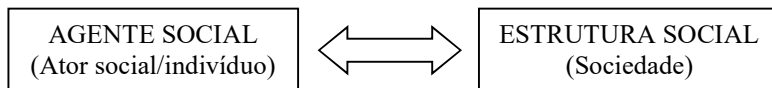
Renato Ortiz, sociólogo brasileiro, ao abordar a obra de Pierre Bourdieu, vai considerar que há três pontos principais, ou aquilo que Ortiz (1994) está chamando de *premissas epistemológicas*, as quais orientam o trabalho do sociólogo francês em questão. São eles:

- Conhecimento praxiológico
- Noção de *habitus*
- Conceito de campo

Nesse denso e importante trabalho, ainda segundo Ortiz (1994), é possível deduzir um “esquema” que ilustra o modo como Bourdieu opera suas construções teórico-empíricas, que poderia ser assim explicitado:

⁴⁸ Em vários momentos de sua obra Bourdieu utiliza exemplos da Física para ilustrar seus constructos teóricos, como por exemplo essa passagem: “[...] o campo científico, tal como outros campos, é um campo de forças dotado de uma estrutura e também um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças. [...] Os agentes, cientistas isolados, equipas ou laboratórios, criam, pelas suas relações, o próprio espaço que os condiciona, embora este exista apenas graças aos agentes que nele se encontram e que, para falar como a **física**, <<deformam o espaço envolvente>>, conferindo-lhe uma determinada estrutura.” (BOURDIEU, 2001a, p. 52, grifos meus)

Figura 1: Relação agente-estrutura social conforme Pierre Bourdieu



Fonte: Elaborado pelo autor

Para Ortiz (1994, p. 18), “A problemática teórica dos escritos de Bourdieu repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade”, sendo que “A análise de Bourdieu tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através de socialização dos agentes.”

Poderíamos acrescentar que nessa relação das estruturações sociais sobre/no/com o agente, há a *illusio*, que é a produção da crença para se adequar a esse *modus operandi* próprio, podendo dele fazer parte. Segundo Bourdieu (1996a, p. 365), “[...] o fundamento da crença [...] reside na *illusio*, na adesão ao jogo enquanto tal, na aceitação do pressuposto fundamental que o jogo, literário ou científico, vale a pena ser jogado, ser levado a sério.”

No artigo “Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de ‘campo’ em Pierre Bourdieu e de ‘paradigma’ em Thomas Kuhn” (MEZZAROBÀ; BASSANI, 2015), tecemos considerações quanto a esses dois conceitos, procurando refletir sobre a constituição da Educação Física brasileira e seu campo acadêmico, científico e profissional. Na análise realizada, identificamos um percurso histórico que demonstra pequenas transformações no interior desta área, como por exemplo, uma aproximação com as ciências sociais e humanas, que causam/causaram micro anomalias em torno de um modo até então dominante (biomédico) dos seus saberes/fazeres, mostrando o quanto o conflito de ideias e de posições pode enriquecer/fortalecer/transformar o campo.

Também Rezer (2014) afirma a possibilidade de a Educação Física ser compreendida enquanto um *campo*:

A EF apresenta elementos que permitem considerá-la como sendo um campo do conhecimento que assume elementos da lógica estabelecida no projeto da modernidade, entre eles a especialização (representada pelo aumento dos subcampos), a

racionalidade científica e o fetiche da técnica.
(REZER, 2014, p. 72)

Lazzarotti Filho *et al* (2012, p. 12) caracterizam “[...] o campo da Educação Física como um campo novo, em cujo cotidiano a prática de pesquisa passa a ser incorporada com maior intensidade e protagonismo a partir do final da década de 1990.” Esse campo, segundo tais autores, quando analisado a partir da produção do conhecimento observada em periódicos da área, apresenta dois *modus operandi*: um, que revela as revistas que publicam um tipo de saber científico pautado nas ciências duras (ciências naturais), e o outro *modus operandi*, que é possível ver um tipo de publicação de saber científico baseado nas ciências moles (ciências humanas). Trata-se, portanto, de uma lógica que reproduz um tipo de visão e de divisão do próprio campo:

De modo geral, é possível afirmar que as duas visões são parciais e que o campo vem se desenvolvendo numa relação de produção do conhecimento com temas/objetos construídos a partir da ordem da natureza ou da ordem da cultura, em que ambos não se comunicam. (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 11)

Visualizando a diversificação das possibilidades que envolvem a Educação Física, como no caso dos subcampos (atividade física e saúde, comunicação e mídia, corpo e cultura, escola, lazer e sociedade, treinamento esportivo etc.), o certo grau de autonomia que cada um desses subcampos foi atingindo ao longo dos últimos anos, ao mesmo tempo que gera uma fragmentação ao campo, fazem com que esse mesmo campo – Educação Física – assumam a impossibilidade de uma definição única de *identidade epistemológica*, porque ela é múltipla sendo a Educação Física um campo multidisciplinar, o que não impede de buscar uma certa unidade interna.

Quando nos inserimos no âmbito de qualquer investigação científica, em especial naquele que se coloca a investigar a própria ciência, isto é, a forma como a ciência se produz e se reproduz – chamado de *campo epistemológico* – vemos que em cada campo do saber há elementos e períodos que provocam “crises”, “rupturas” e “anomalias”, e que, assim, geram transformações no percurso deste campo. Essas crises, rupturas e anomalias impõem aos campos diversos novos e diferentes questionamentos, novas reflexões, outras formas de investigação e conseqüentemente, novas e distintas práticas.

O progresso científico, portanto, não ocorre de maneira natural ao passo que os dias se sucedem. Esse “progresso” é fruto de disputas de toda ordem entre agentes que se propõem a pensar um pequeno universo que se configura em um espaço particular, e este microcosmo vai se constituindo e gerando uma forma própria de se desenvolver, a partir de maneiras, conceitos, discursos, teorias, legalizações, métodos e práticas que vão sendo desenhadas como algo padronizado, orientando um modelo que vai se tornando hegemônico ou paradigmático. A isso, Pierre Bourdieu chamou de *campo científico*, pensando a ciência como seu produto e a constituição daquele pelas questões sócio-históricas:

A estrutura do campo científico é sempre definida pelo estado da relação de forças entre os protagonistas das disputas, ou seja, pela estrutura da distribuição do capital específico (nas suas diferentes espécies) que puderam acumular ao longo das lutas anteriores. É esta estrutura que atribui a cada investigador, em função da posição que nela ocupa, as suas estratégias e tomadas de posição científicas, e as hipóteses objectivas de êxito que lhes são prometidas. Estas tomadas de posição são o produto da relação entre a posição no campo e as disposições (o *habitus*) do seu ocupante. (BOURDIEU, 2001a, p. 84-85)

Para Ortiz (1994, p. 19), “Bourdieu denomina ‘campo’ esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.” O próprio Bourdieu (2015, p. 162) complementa:

No entanto, o mais importante é, sem dúvida, que a questão desse espaço é formulada nesse mesmo espaço; que os agentes têm sobre este espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes, se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo.

Na sequência, veremos de maneira mais aprofundada e detalhada sobre o conceito de campo e também de campo científico em Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1994; 1996a; 1996c; 2001a; 2004a; 2004b; 2011; 2013; BOURDIEU; PASSERON, 2014) e alguns comentadores

(ORTIZ, 1994; VALLE, 2008), para, em seguida, expormos aspectos históricos e configuracionais do campo da Educação Física brasileira.

A noção de campo, *habitus* e *illusio* em Pierre Bourdieu

A categoria conceitual do *campo* é oriunda, como vimos, dos trabalhos de Pierre Bourdieu. Tal conceituação se estrutura a partir do entendimento de um espaço, para além do espaço físico, geográfico, constituído por *relações* (BOURDIEU, 2004a). Assim, nesse *espaço social* o foco recai nos grupos e nas instituições e também nos *signos*, quando Bourdieu menciona sobre o *poder simbólico* dos mesmos. É necessário considerar que o *poder social* que se estabelece no *espaço social* se relaciona ao capital econômico, ao capital cultural e ao capital simbólico, que, no caso acadêmico-científico, pode ser chamado de *capital científico*. Os agentes estão distribuídos no espaço social em duas dimensões: a primeira pelo volume global de capital que possuem, a segunda pela estrutura de seu capital (peso relativo das diferentes espécies de capital).

Segundo Bourdieu (2004a, p. 157), somos nós quem construímos o espaço social, e com isso, visões e decisões são “tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. [...] haverá pontos de vista diferentes, e mesmo antagônicos, [...], já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço.” Somos, então, segundo o léxico bourdieusiano, nem sujeitos, nem indivíduos, tampouco atores, mas *agentes*; sendo assim, “Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais.” (BOURDIEU, 2004a, p. 157). Essas “estruturas”, materiais e simbólicas, físicas ou relacionais, são, de acordo com a construção teórica de Bourdieu, o que se entende por *campo*.

Bourdieu (2001a) contextualiza seu conceito explicando que:

A noção de campo marca uma primeira ruptura com a visão interacionista pelo facto de levar em conta a existência da estrutura de relações objectivas entre os laboratórios e entre os investigadores que comanda ou orienta as práticas; opera uma segunda ruptura, porque a visão relacional ou estrutural que introduz se associa a uma filosofia disposicionalista da acção que rompe com o finalismo, correlativo de um

intencionalismo ingênuo, segundo o qual os agentes – no caso particular, os investigadores – seriam pessoas calculistas mais interessados nos benefícios sociais assegurados aos que parecem ter descoberto a verdade, do que na procura da própria verdade. (BOURDIEU, 2001a, p. 52)

Assim, na definição do próprio Bourdieu (2004b, p. 20), *campo* se constitui como:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.

Seria um microcosmo com suas “regras próprias”, um espaço social estruturado onde há dominantes e dominados em conflito por questão de poderes e legitimação social, pela “[...] luta simbólica pela conservação ou pela transformação do mundo social por meio da conservação ou da transformação da visão do mundo social e dos princípios de di-visão deste mundo” (BOURDIEU, 2011, p. 173-174).

Ainda segundo Bourdieu (2011):

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julgar, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2011, p. 173-174)

Bourdieu (1996a), ao abordar a gênese e estruturação do campo literário, na obra “As regras da arte”, afirma que:

[...] a história do campo é a história da luta pelo monopólio da imposição das categorias de percepção e de apreciação legítimas; é a própria

luta que faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza. O envelhecimento dos autores, das obras ou das escolas é muito diferente do produto de um deslizamento mecânico para o passado: engendra-se no combate entre aqueles que marcaram época e que luta para perdurar e aqueles que não podem marcar época por sua vez sem expulsar para o passado aqueles que têm interesse em deter o tempo, em eternizar o estado presente; entre os dominantes que pactuam com a continuidade, a identidade, a reprodução, e os dominados, os recém-chegados, que têm interesse na descontinuidade, na ruptura, na diferença, na revolução. *Marcar época* é, inseparavelmente, fazer existir uma nova posição para além das posições estabelecidas, na *dianteira* dessas posições, *na vanguarda*, e, introduzindo a diferença, produzir o tempo. (BOURDIEU, 1996a, p. 181)

Essa “Teoria do Campo” tendo como exemplo o campo literário é assim sintetizada por Bourdieu:

[...] eu diria que o campo literário é simultaneamente um campo de forças e um campo de lutas que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecida: cada um dos agentes investe a força (o capital) que adquiriu pelas lutas anteriores em estratégias que dependem, quanto à orientação, da posição desse agente nas relações de força, isto é, de seu capital específico. Em termos concretos, trata-se, por exemplo, das lutas permanentes que opõem as vanguardas sempre renascentes à vanguarda consagrada (e que não devem ser confundidas com a luta que opõem a vanguarda como um todo aos ‘artistas burgueses’, como se dizia no século XIX). (BOURDIEU, 2004a, p. 172)

Podemos identificar que se trata de um matriz teórica que pode ser replicada, guardadas suas particularidades (não de forma lógico-matemática, como alertam MEDEIROS; GODOY, 2009), nos demais campos, como o campo científico, que veremos a seguir, e,

particularmente, ao campo da Educação Física brasileira, como apresentaremos na sequência dessa explanação teórico-conceitual.

Lahire (2002) organiza uma extensa relação de tópicos que permite melhor compreender o que Bourdieu define como *campo*:

1. cada campo é um microcosmo incluído no macrocosmo;
2. cada campo possui regras próprias;
3. cada campo é um sistema estruturado de posições;
4. espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam diversas posições;
5. as lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo;
6. há dominantes x dominados (o capital é desigualmente distribuído);
7. a distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo;
8. as estratégias dos agentes se entendem se as relacionarmos com suas posições no campo;
9. estratégias de conservação (dominantes) e de subversão (dominados);
10. o interesse em comum é que o campo existe (gera uma “cumplicidade objetiva”);
11. os interesses sociais são sempre específicos do campo e não se reduzem ao interesse do tipo econômico;
12. a cada campo corresponde um *habitus*;
13. cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social,
14. um campo possui uma autonomia relativa.

Ao considerar o *campo científico* em particular, Bourdieu (1994, p. 122-123) vai explicá-lo do seguinte modo:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social: ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

O funcionamento deste campo científico, ainda segundo Bourdieu, “produz e supõe uma forma específica de interesse” (BOURDIEU, 1994, p. 123), o que significa dizer que essas práticas científicas nunca são desinteressadas, mas envolvidas a interesses diferentes em relação, também, com outros campos. A esse *interesse* Bourdieu chamará *illusio*, que veremos logo mais, mas que, neste momento, as relações que são operadas pelos conceitos bourdieusianos podem ser assim ilustrada:

Figura 2: Síntese das relações da tríade conceitual de Pierre Bourdieu



Fonte: Elaborado pelo autor

Bourdieu (1996a) explica essas relações da seguinte maneira:

[...] a particularidade da lógica do social é ser capaz de *instituir* sob a forma de campos e de *habitus* uma libido propriamente social que varia como os universos sociais em que se engendra e que ela mantém (*libido dominandi* no campo do poder, *libido sciendi* no campo científico etc.). É na relação entre os *habitus* e os campos aos quais estão mais ou menos adequadamente ajustados – na medida em que são mais ou menos completamente o seu produto – que se engendra o que é o fundamento de todas as escalas de utilidade, ou seja, a adesão fundamental ao jogo, a *illusio*, reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares. (BOURDIEU, 1996a, p. 199)

Tratemos, então, para entendimento dessa tríade relacional entre *campo*, *habitus* e *illusio*, dessas duas últimas, para, na sequência, seguirmos na compreensão disso tudo quanto ao campo científico. Em toda sua vasta obra, são vários os momentos em que Bourdieu traz essas noções, explica, contextualiza, exemplifica. Não nos deteremos em fazer um resgate de todas essas explicitações conceituais da obra bourdieusiana enquanto um conjunto, mas pensamos que alguns fragmentos conceituais que ora apresentamos permitem elucidar o entendimento desses conceitos.

Em relação à *noção de habitus*, que, em síntese, são disposições adquiridas enquanto esquemas de percepção e incorporação, socialmente constituídas, Bourdieu (2004a) explica que ela:

[...] já foi objeto de inúmeros usos anteriores, por autores tão diferentes como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss, de uma forma mais ou menos metódica. No entanto, parece-me que, em todos os casos, aqueles que utilizaram essa noção inspiraram-se numa mesma intenção teórica, ou, pelo menos, indicavam uma mesma direção de pesquisa [...]. [...] eu queria insistir nas *capacidades geradoras* das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas. (BOURDIEU, 2004a, p. 24-25)

Ao questionar a importância de se pensar quanto a noção de *habitus* e sobre o campo como lócus “que não produzimos e no qual nascemos” (BOURDIEU, 1996c, p. 151) vai argumentar que tais questões e análises permitem “[...] compreender que existem condutas desinteressadas, cujo princípio não é o cálculo do desinteresse, a intenção calculada de superar o cálculo ou de mostrar que se é capaz de superá-lo.” (BOURDIEU, 1996c, p. 151). E alerta: “[...] por trás da aparência piedosa e virtuosa do desinteresse, há interesses sutis, camuflados, e o burocrata não é apenas o servidor do Estado, é também aquele que põe o Estado a seu serviço [...]” (BOURDIEU, 1996c, p. 152).

Assim, em sua *noção de habitus*, Bourdieu vai considerar que o *agente social* tem uma capacidade criadora, ativa e inventiva, por isso sua “agência”, mas não a partir de um sujeito transcendental:

[...] Construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático

como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos. (BOURDIEU, 2004a, p. 26)

Como agente com uma trajetória própria, a partir de determinadas estruturas sociais, históricas e acadêmicas, o próprio Bourdieu se coloca como exemplo para mostrar essa incorporação que se dá pelo *habitus*: “[...] Minha contribuição própria, com certeza ligada a meu *habitus*, consistiu essencialmente em tirar partido delas, bem ou mal (penso, por exemplo, que aproveitei muitas ocasiões que muitas pessoas teriam deixado passar).” (BOURDIEU, 2004a, p. 39)

Bourdieu (2004a) considera que o *habitus* “[...] é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe”. (BOURDIEU, 2004a, p. 131). Posteriormente teceremos comentários na relação possível desse entendimento de *habitus* em Bourdieu com o processo de *socialização* em Berger e Luckmann (2014).

Em longa citação com relação ao *habitus*, na obra “Coisas ditas”, Bourdieu vai explicar tal noção de maneira bastante completa:

[...] Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que a escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica. Se isso acontece dessa maneira, é porque o *habitus*, sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto. O *habitus* torna-se gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente (daí a ilusão de finalidade), quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que ele carrega consigo a título de *propensão* (para poupar, investir, etc.), de disposição (para o cálculo, etc.), porque se constituiu pela incorporação das estruturas (cientificamente apreendidas como

probabilidades) de um universo semelhante. (BOURDIEU, 2004a, p. 130)

Ainda conforme Bourdieu (2004a, p. 131), “Elas [as ações] são produto do encontro entre um *habitus* e um campo, ou seja, entre duas histórias mais ou menos ajustadas integralmente.”

Assim, para Bourdieu, o “ofício” está relacionado ao *habitus*: “A noção de *habitus* é, talvez, particularmente útil quando se trata de compreender a lógica de um campo como o campo científico em que a *ilusão escolástica* se impõe com uma forma particular.” (BOURDIEU, 2001a, p. 58). Ainda sobre isso, Bourdieu comenta:

Reintroduzir a ideia de *habitus* remete as práticas científicas, não para o princípio de uma consciência cognitiva que age de acordo com as normas explícitas da lógica e do método experimental, mas para a ideia de <<ofício>>, ou seja um sentido prático dos problemas a tratar, das maneiras adaptadas para os tratar, etc.” (BOURDIEU, 2001a, p. 59)

Sem cair num princípio de determinismo que a formulação da *noção de habitus* pode indicar num primeiro momento, Bourdieu complementa com exemplos dessas incorporações no campo acadêmico:

[...] O *habitus*, como repeti inúmeras vezes, não é um destino e nenhum dos diversos factores que enumerei estão inscritos, *ab ovo*, no *habitus* original. [...] O *habitus* manifesta-se continuamente nos exames orais, nas exposições em seminários, nos contactos com os outros e, mais simplesmente, no aspecto físico, um porte, uma postura, que é a sua transcrição mais diretamente visível, e a recepção social dada a esses sinais visíveis reenvia à pessoa em causa uma imagem de si mesma que faz com que se sinta ou não autorizada e encorajada nas suas disposições, que, em outros, poderiam ser desencorajadas ou interditas. (BOURDIEU, 2001a, p. 66)

Feitas tais explanações sobre o *habitus*, sabendo que muitos outros aspectos poderiam ter sido aqui apresentados, discutidos, analisados e problematizados – mas que serão retomados quando da discussão dos

aspectos empíricos desta investigação –passamos agora a abordar a *illusio* a partir dos escritos de Bourdieu.

Torna-se importante destacar, desde já, que se trata de um conceito que foi ganhando materialidade e força ao final da trajetória do referido sociólogo francês, tanto que, se analisarmos parte da literatura brasileira que aborda suas obras e utiliza seu referencial teórico como forma de mobilizar seus objetos de investigação, dificilmente encontramos um menção ou trato aprofundado em relação à *illusio*.

Exemplo disso, é o mapeamento de Medeiros e Godoy (2009), que procura identificar tendências de apropriação das teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e Norbert Elias nas publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (de 1979 a 2007). Identificam que, em geral, textos analisados utilizam o conceito de *campo*, de *violência simbólica* e *poder simbólico*, bem como, de *habitus* e *capital cultural*. Não aparece o conceito de *illusio*, ao menos até as publicações de 2007 naquele periódico, e apontam que “[...] existe um caminho de apropriação a ser trilhado em direção a uma utilização mais sistemática do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu.” (MEDEIROS; GODOY, 2009, p. 204)

Ao observar algumas obras e textos do campo brasileiro da Educação Física, isso também se evidencia, ou seja, trata-se de um conceito não utilizado, como pode ser constatado em Paiva (1994), quando a autora analisa o contexto do campo científico brasileiro e seu poder simbólico, ou mesmo, depois, em Paiva (2003), quando, novamente tratando do campo da Educação Física brasileira, pondera sobre a questão da sua especificidade e sua autonomia; assim como não aparece em artigos como de Lazzarotti *et al* (2012), quando abordam o *modus operandi* na produção científica da Educação Física, tampouco em Lazzarotti; Silva e Mascarenhas (2014), que, tratando dos conceitos de *campo* e *habitus*, comentam sobre as transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil.

No entendimento de Bourdieu (2001a):

[...] Um bom cientista é alguém que tem o sentido do jogo científico, que pode antecipar a crítica e adaptar-se antecipadamente aos critérios que definem os argumentos admissíveis, fazendo assim avançar o processo de reconhecimento e de legitimação; alguém que põe fim à experimentação quando pensa que esta está conforme às normas socialmente definidas da sua ciência e quando se sente suficientemente seguro para enfrentar os seus pares. O conhecimento científico é o conjunto das

proposições que sobreviveram às objecções.
(BOURDIEU, 2001a, p. 115-116)

O próprio Bourdieu (2004a) considera que o *envolvimento* dele com o campo científico, em particular com a sociologia, ocorre devido a um *interesse*, a um *prazer de jogar*: “o verdadeiro princípio, pelo menos ao nível da experiência, do meu envolvimento de corpo e alma, meio louco, com a ciência, é o prazer de jogar, e de jogar um dos jogos mais extraordinários que podem ser jogados – o jogo da pesquisa na forma que ela adquire na sociologia.” (BOURDIEU, 2004a, p. 39)

Esse “sentido do jogo” é o que caracteriza a *illusio* na concepção bourdieusiana: “[...] *Interesse* é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos.” (BOURDIEU, 1996c, p. 139). Para ele, “[...] os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológicas entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.” (BOURDIEU, 1996c, p. 139-140)

Como se pode perceber, a *illusio* pode ter como tradução, simplesmente, “jogo”, ao qual Bourdieu faz menção a Huizinga e sua clássica obra *Homo ludens*:

[...] Em seu famoso livro *Homo ludens*, Huizinga observa que, a partir de uma etimologia falsa, *illusio*, palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo), poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar. (BOURDIEU, 1996c, p. 139)

Então, a partir da incorporação de estruturas e de esquemas de percepção, que ocorrem através do *habitus*, a *illusio* seria a maneira de mobilizar esses mecanismos, *jogando*, movendo-se, agindo, atuando no campo, interessado no campo – mesmo que mostrando “desinteresse”.

Dessa maneira, ainda conforme Bourdieu (1996c, p. 140):

[...] a *illusio* é o oposto da ataraxia, é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, e que apenas existem para as pessoas que, presas ao jogo, e tendo

as disposições para reconhecer os alvos que aí estão em jogo, estão prontas a morrer pelos alvos que, inversamente, parecem desprovidos de interesse do ponto de vista daquele que não está preso a este jogo, e que o deixa indiferente.

Apesar de parecer algo vinculado exclusivamente à esfera individual, Bourdieu (1996a) considera que a *illusio* se configura como uma crença coletiva, porque o jogo só existe pela sua coletividade, pela necessidade do diálogo:

A crença coletiva no jogo (*illusio*) e no valor sagrado de suas apostas é a um só tempo a condição e o produto do funcionamento mesmo do jogo; é ela que está no princípio do poder de consagração que permite aos artistas consagrados constituir certos produtos, pelo milagre da assinatura (ou da *griffe*), em objetos *sagrados*. (BOURDIEU, 1996a, p. 260)

Nos requisitos de admissão tácitos associados à *illusio* comum que condiciona a pertença ao campo científico está implicada a aceitação do estado das normas acerca da validade de um facto científico e, mais exatamente, o reconhecimento do próprio princípio da razão dialéctica, o fato de jogar o jogo da discussão, do diálogo (no sentido socrático) [...]. O conhecimento assenta, não na evidência subjectiva de um indivíduo isolado, mas na experiência colectiva, regulada por normas de comunicação e argumentação. (BOURDIEU, 2001a, p. 102)

Vejamos, na sequência, essas relações imbricadas quando se explicitam compreensões quanto ao campo científico.

O campo científico – mais alguns apontamentos

Antes de trazermos o cenário do campo da Educação Física brasileira, para este momento, torna-se necessário mais alguns apontamentos, agora, quanto ao campo científico ou campo acadêmico. Bourdieu (2001a, p. 58) nos indica que “[...] Se há um lugar onde se pode

supor que os agentes agem de acordo com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados, é certamente o domínio científico.” (BOURDIEU, 2001a, p. 58). E considera que “[...] O campo científico é, tal como outros campos, o lugar de lógicas práticas, mas com a diferença de o *habitus* científico ser uma teoria realizada, incorporada.” (BOURDIEU, 2001a, p. 61)

Lembremos, também, que a teoria social de Bourdieu não dissocia as questões políticas da dimensão científica, pois, para ele:

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científica que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. (BOURDIEU, 1994, p. 126)

No livro *Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico*, Bourdieu (2004b, p. 21-26) apresenta algumas noções sobre o campo, o campo científico e os seus agentes:

- A noção de campo está ligada à autonomia do microcosmo em relação às imposições externas;
- “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que envolve.”;
- “[...] os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo”;
- “[...] cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital”.

Todo campo, e aí o campo científico também, configura-se como uma relação de forças, de estratégias, de interesses, de luta pelo poder (BOURDIEU, 2004a). Uma leitura atenta de suas formulações nos permite pensar essa luta pelo poder como um processo ininterrupto, não finalizado, sempre presente, suscetível a movimentos no interior e no exterior do campo.

Neste sentido, podemos pensar a Educação Física e suas disputas internas: poderíamos pensar que aqueles que se voltam aos objetos de pesquisa da saúde vinculadas às áreas biomédicas e também do esporte de alto rendimento, aqueles que se posicionam burocraticamente nesses espaços a favor da conservação do que é hegemônico ou “tradicional” ao campo, sempre se colocam numa postura de “dominantes⁴⁹”, de “vencedores” diante de certas circunstâncias e disputas.

Entretanto, movimentações, mesmo que de uma parcela menor (os dominados, muitas vezes considerados na gramática bourdieusiana como “revolucionários” ou como a “vanguarda”), mas não menos significativa, internamente, podem abalar “estruturas” e surgir novas possibilidades ao campo, subvertendo lógicas e impondo uma “revolução” que é mais interna do que externa, no sentido de “paradigma” proposto por Thomas Kuhn (1998).

Segundo Ortiz (1994), nessa relação entre campo, poder e agentes:

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse *quantum* de “capital social”.

[...]

Os agentes que ocupam o primeiro pólo [dominantes] são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão. No caso da ciência, o capital se refere à autoridade científica, a luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência. (ORTIZ, 1994, p. 21)

Bourdieu (1994, p. 136), ao tratar do campo científico, sempre vai enfatizar que ele é um espaço de lutas, “*mais ou menos desigual*, entre

⁴⁹ Sobre isso, Bourdieu (1994, p. 128) faz a seguinte alegação: “Assim, a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.”

agentes desigualmente dotados de capital específico”, isto é, um campo “com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo”, com as relações se estabelecendo como assimétricas entre os dominante (que sempre vão ocupar posições mais altas e privilegiadas na estrutura de distribuição do capital científico, mas também econômico e simbólico) e os dominados e também os novatos (que podem se orientar em estratégias de sucessão, mas também de subversão).

Aos dominantes, o foco será sempre consagrar-se “às *estratégias de conservação*, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam” (BOURDIEU, 1994, p. 137), por isso, a tendência é do campo sempre se tornar homogêneo⁵⁰ – e com isso se enfraquecer – pois a homogeneidade, segundo Bourdieu, reduz as possibilidades de revoluções no interior do campo. Assim, conservação e subversão, enquanto estratégias, “[...] têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo.” (BOURDIEU, 1994, p. 134).

⁵⁰ Prestemos atenção a esse objetivo do campo, ou seja, ao buscar uma certa homogeneidade, ele tende a se enfraquecer, porque diminui as probabilidades de (di)visões discordantes, de pontos de vista diferenciados, conflituosos. Quando pensamos isso em relação a um subcampo, como é o caso deste objeto de investigação, deduzimos que um “pensamento homogêneo”, sem conflitos, sem perspectivas dissonantes em torno de uma temática – que é o que caracteriza os GTTs do CBCE, como o caso do GTT 2 Comunicação e Mídia – permitem a cada subcampo da Educação Física brasileira se tornar um campo próprio, tendência apontada por Bracht (2013, p. 29), ou seja, a “tendência na produção do conhecimento é a de uma contínua e progressiva especialização”. Rezer (2014, p. 58-59) compartilha deste mesmo entendimento, ao apresentar o seguinte cenário: “Como exemplo disso, os Grupos de Trabalho Temático (GTTs) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) se constituem, em determinada medida, com um grau de autonomia que, se assim o desejar, podem desconsiderar as produções de outros GTTs, ‘especializando’ cada vez mais a discussão interna de cada grupo. Ou seja, é como se em um mesmo ambiente, tal como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), transitassem diversas ‘Educações Físicas’ materializadas em cada um dos GTTs.” Esse paradoxo precisa ser melhor compreendido e enfrentado: por um lado, tem-se uma consolidação de determinados saberes relacionados à Educação Física (veremos na *genealogia* do subcampo das mídias na Educação Física que isso é uma realidade!), mas por outro lado, essa consolidação não permite gerar uma legitimação maior, do campo como um todo, porque essa “junção” dos saberes/fazer não acontece, pelo contrário, se distancia.

Um exemplo de como podemos observar esses conflitos no interior do campo pode ser visualizado no artigo que aborda o “*Modus operandi* da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações”, em que Lazzarotti Filho *et al* (2012) se dedicaram a interpretar o campo da Educação Física e sua prática de pesquisa veiculada em 8 de suas revistas científicas (Estrato Qualis da Área 21, B2 e B3) com a produção de 2008, observando um *modus operandi* baseado na dicotomia das ciências naturais e as ciências humanas e uma reprodução da lógica interna desses campos, o que indica, ainda, uma baixa autonomia à Educação Física.

Essa hegemonia de um determinado tipo de saber no campo, neste caso, das ciências naturais, é comprovado ao observarem que “[...] 65,1% dos artigos analisados estabelecem relação com as ciências duras, enquanto 33, 9% estabelecem relação com as ciências moles.” (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 5)

Em mapeamento da pós-graduação em Educação Física brasileira, entre 2007 a 2011, Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) identificam a grande diferença que há entre as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde e as Ciências Sociais e Humanas, tanto em relação à quantidade de pesquisadores (260 na área biológica *versus* 142 na área de humanas) como em relação à valorização da produção científica ser facilitada àqueles que *fazem o jogo* científico “vestindo a camiseta” das ciências naturais enquanto aqueles que se “fardam” com as ciências humanas procuram outras áreas para publicarem suas pesquisas, fora da “Área 21”. E ao comentarem sobre a cultura avaliativa da pós-graduação brasileira, indicam que esta “[...] continua a valorizar mais o instituído do que o emergente, o disciplinar do que o inter e o multidisciplinar.” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 343) – o que corrobora as observações de Bourdieu quando comenta que, no campo, a relação entre *dominantes e emergentes* indica um caráter maior de conservação do que subversão das formas de constituição e produção desse mesmo campo.

Como se percebe, ao falarmos do campo científico – como poderia ser em relação a qualquer outro tipo de campo, jurídico, esportivo, artístico, midiático etc. – o que circula e gera toda sua mobilização relaciona-se à questão do *poder*. Segundo Bourdieu (1996a):

[...] O campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente). Ele é o

lugar de lutas entre detentores de poderes (ou de espécies de capital) diferentes que, como as lutas simbólicas entre os artistas e os ‘burgueses’ do século XIX, têm por aposta a transformação ou conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que determinar, ele próprio, a cada momento, as forças suscetíveis de ser lançadas nessas lutas. (p. 244)

Assim, especificamente sobre o *campo científico* e suas lutas internas, Bourdieu (2004b) comenta sobre as estratégias, sempre presentes, que opõem conservação e ruptura:

Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição. (BOURDIEU, 2004b, p. 29)

O que está em jogo, então, no campo científico, é a luta pela *autoridade científica*, uma “espécie particular de *capital social* que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capital” (BOURDIEU, 1994, p. 127). É um tipo de capital “que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies.” (BOURDIEU, 1994, p. 130)

Trata-se, portanto, do *capital científico*, que muitas vezes se dá via publicações, gerando prestígio e reconhecimento. Isso é exemplificado por Lazzarotti Filho *et al* (2012):

A autoria na ciência pode ser considerada também uma forma de prestígio, reconhecimento, definição de posição social e de autoridade (BOURDIEU, 2004). Além de agregar valor em torno de um autor, grupo de pesquisa, laboratório ou universidade como uma forma de reconhecimento do trabalho realizado e da validação desse conhecimento, constitui um forte indicador de capital científico que representa poder específico

num dado campo e se dá por meio da publicação de artigos, patentes, prêmios e outros produtos. (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 3)

Em relação às propriedades específicas dos campos científicos, é possível identificar oito propriedades sugeridas por Bourdieu (2004b):

1. quanto mais os campos científicos são autônomos, mais eles escapam às leis sociais externas;
2. a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse;
3. as estratégias dos agentes têm sempre uma dupla face, ambíguas, interessadas e desinteressadas;
4. os campos científicos produzem, ao mesmo tempo, suas “pulsões destrutivas”, de dissolução, e o controle dessas pulsões;
5. quanto mais um campo for heterônimo, mais a concorrência é imperfeita, quanto maior a autonomia do campo científico, mais a censura é puramente científica;
6. a especificidade do campo científico se faz a partir daquilo que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao ‘real’ (métodos comuns de validação de teses e hipóteses, ou seja, o trabalho de objetivação);
7. o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece relações de forças, concentração de capital, relações de dominação;
8. a atividade científica implica um custo econômico, e o grau de autonomia de uma ciência depende dos recursos econômicos.

Pierre Bourdieu também nos ajuda a melhor compreender certos reconhecimentos no interior dos campos que dão peso político e garantem capital econômico ao campo para se retroalimentar.

Ele nos fala em *capital simbólico*, que não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido (BOURDIEU, 2004a, p. 163), o qual garante “vantagens de reconhecimento”, como títulos, diplomas, posições ocupadas e reconhecidas pelos agentes, enfim, vantagens que convertem um determinado tipo de “capital”, neste caso, “simbólico” pela apropriação de um capital científico, que é reconvertido em outros planos, como o econômico, o social, o político, mas, principalmente, dentro do mesmo âmbito, ou seja, o poder de consagração, de prestígio e de reconhecimento no campo científico.

Esse capital científico, conforme Bourdieu (2001a, p. 77), é o “[...] prêmio do “crédito científico”, que “[...] não é o dinheiro, mas as

recompensas asseguradas pela avaliação dos pares, reputação, prêmios, cargos, participação em sociedades.” Ele funciona “[...] como um capital simbólico de reconhecimento que vale, antes de mais, e por vezes exclusivamente nos limites do campo (embora possa ser reconvertido noutras espécies de capital, principalmente econômico) [...]” (BOURDIEU, 2001a, p. 80).

Alguns exemplos: uma tese premiada dentro das diretrizes teóricas e metodológicas do campo, que ajuda a manter a ideia de conservação dos usos científicos; um cargo de chefia àqueles que seguem os ditames dos princípios conservacionais; editais de pesquisas que valorizam o “mais do mesmo”, ou seja, o que se vem fazendo há tempos – e com isso, garantem a perpetuação das comunidades científicas no interior do campo; sobrevalorização dos aspectos administrativos e burocráticos na esfera científica em detrimento dos aspectos voltados ao ensino, à pesquisa, à extensão, em síntese, à formação.

Outros exemplos que podem ser citados referem-se às formas avaliativas desiguais – por exemplo, entre publicação de livros ou de artigos – e diferenças exorbitantes de pontuação/ranqueamento entre periódicos em que uns poucos de difícil acesso de publicação funcionam para os pesquisadores mais renomados (conservarem seu poder simbólico ou seu capital científico do campo) e outros tantos periódicos pouco significativos que têm que atender ao restante do campo (sua maioria). Enfim, trata-se de exemplos que evidenciam como o capital simbólico é conhecido e reconhecido no interior de um campo.

Bourdieu também chama atenção para não haver confusão entre o capital simbólico do campo científico com o capital cultural incorporado de cada agente – por mais que um possa implicar no outro: “[...] o capital simbólico não se confunde com o capital cultural incorporado, ou seja, a parte maior ou menor dos recursos científicos colectivamente acumulados e teoricamente disponíveis detida e dominada pelos diferentes agentes envolvidos no campo.” (BOURDIEU, 2001a, p. 81)

Essa discussão remete àquilo que Bourdieu considera quanto à *hierarquia social dos campos científicos*, que são as disciplinas, “que orienta fortemente as práticas e, particularmente, as ‘escolhas’ de ‘vocação’. No interior de cada um deles há uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento.” (BOURDIEU, 1994, p. 128). Para ele, “está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência (isto é, a de limitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos.” (BOURDIEU, 1994, p. 128).

Segundo Bourdieu (2004a, p. 166), o *poder simbólico* está baseado em duas condições: (1) discurso performático: posse de um capital simbólico; (2) eficácia simbólica: alicerçada na realidade. Bourdieu pensa no poder simbólico como forma de mostrar as divisões e distinção entre as classes, como uma forma de poder político.

Internamente no campo, o *poder simbólico* se dá pela relação que se mantém com o capital científico. Para Bourdieu (2004b, p. 26), o capital científico:

[...] é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico.

Há, conforme Bourdieu (2004a), duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico:

1. poder temporal/político: ocupação de posições importantes nas instituições científicas e sobre os meios de produção e reprodução;
2. poder do prestígio: ligado ao reconhecimento.

Entre outras questões, Bourdieu (2004b, p. 41) também comenta sobre os conflitos intelectuais como conflitos de poder: há sempre uma dimensão política e uma dimensão científica nesses conflitos, ou seja, determinados objetos sociais, em certos períodos históricos, possuem maior relevância e peso teórico e empírico do que outros, atribuindo uma hierarquia àquilo que é (ou deve ser) investigado.

Entendido como o *locus* do debate, do diálogo e de disputas de poder, o campo acadêmico ou *campo universitário* é, para Bourdieu (2013, p. 40):

[...] o lugar de uma luta das classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como pode ser apreendida objetivamente num dado momento do tempo; mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para

mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas.

É o “lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquias legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo” (BOURDIEU, 2013, p. 32).

Os *agentes* desse *campo acadêmico*, ou seja, professores/pesquisadores e estudantes universitários, constituintes desse microcosmo, detêm a posse de um certo capital científico. Os agentes detêm o monopólio do pensamento e do discurso legítimo sobre o mundo social. Sobre isso, há uma passagem bastante interessante no livro “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), mais especificamente no terceiro e último capítulo, cujo título, metafórico e bastante provocativo, “Aprendizes ou aprendizes de feiticeiro?”, desvela um pouco sobre essa constituição de subjetividades no interior de um determinado campo:

[...] estudar não é criar, mas criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura, ou, na maioria dos casos, como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou especialista.

Apesar de estarem explicitando questões relacionadas ao *habitus familiar*, no caso, que a profissão dos pais (e com isso a origem social) determina uma forma de entendimento sobre a futura profissão dos filhos, principalmente aos dons herdados, Bourdieu e Passeron (2014) apresentam aqui um outro exemplo de como a inserção num determinado campo molda o sujeito/indivíduo a partir de um grau de coletividade, como ele se “cria” a partir da incorporação de uma dada cultura.

Como forma de garantir a continuidade do campo e sua perpetuação, Bourdieu (2004b, p. 17) sugere a *auto-análise coletiva*⁵¹ como forma de compreender a lógica do mundo científico e sobre a forma

⁵¹ A *auto-análise coletiva* seria, conforme Bourdieu, um interesse em encontrar um consenso entre os agentes, a partir do diálogo, diante das questões conflituosas do interior de cada disputa, de cada área. Com isso seria possível pensar com o foco na melhora do campo e na resolução dos problemas internos que podem dar uma resposta ao espaço social em que se atua.

particular que essa lógica assume. Ainda para Bourdieu (2004a, p. 168), o pesquisador, quando investir em desvelar mecanismos do mundo real, deve questionar o simples, pois é assim que a ciência avança, “questionando as ideias simples”.

O campo da Educação Física brasileira: breve histórico, rupturas, atualidade

[...] a história do campo é a história que se faz através da luta entre os concorrentes no interior do campo.
(ORTIZ, 1994, p. 27)

Um parêntese, neste momento, para pensar as questões do *campo da Educação Física* e sua *crise*⁵² dos anos 80. Se considerarmos, apoiados em Bourdieu (2001a, p. 54), que “Uma das virtudes da noção de campo é a de fornecer, simultaneamente, princípios de compreensão gerais de universos sociais da forma campo e obrigar a formular questões sobre a especificidade desses princípios gerais em cada caso particular”, podemos, agora, partirmos para a especificidade do campo da Educação Física brasileira (e depois contextualizarmos aquilo que pode ser chamado de *subcampo*⁵³ da *mídia-educação na Educação Física*.

⁵² Aprendemos com o olhar sociológico, como Bourdieu operou em *Homo Academicus* (2013), que uma “revolução específica”, como a de Maio de 1968 tem um alcance histórico tão imprevisível que suas implicações perduram até hoje quanto aos seus efeitos sociais; e o mesmo pode ser constatado em relação à “crise dos anos 1980” na Educação Física brasileira, ou seja, todas essas movimentações, conflitos, rupturas e cisões que constatamos atualmente podem ser implicações daquele movimento e que só hoje são explicitados de maneira mais concreta, como a configuração deste subcampo das mídias e tecnologias ora analisado. Segundo Bourdieu (2013, p. 247): “[...] a crise suscita inúmeras conversões simultâneas, que se reforçam e se sustentam mutuamente; ela transforma o olhar que os agentes têm habitualmente sobre a simbólica das relações sociais [...]”

⁵³ Utilizar o termo *subcampo* em nada pode significar uma ideia de algo menor ou pejorativo, ou mesmo hierárquico. Trata-se apenas de uma forma de linguagem dentro da própria Teoria dos Campos de Bourdieu, no sentido de compreender os campos, suas dinâmicas internas e influências externas. No caso da Educação Física, podemos pensá-la como um “campo científico”, assim como tantos outros, como o Direito, a Psicologia, a Química, a Física, a Matemática, a Biologia, mas sabemos que o que constitui esse todo é uma série de outros (sub)campos, que, aproveitando o exemplo da Educação Física, poderíamos

De acordo com os termos de Pierre Bourdieu, a “crise” gerada, considerando-se a conjuntura social, política e científica brasileira, deve-se devido à “conversão” de muitos pesquisadores que, no momento da abertura política e no processo de redemocratização do país, vão fazer seus estudos de pós-graduação fora das matrizes das áreas biológicas da Educação Física, ou seja, nas ciências sociais e humanas e nas ciências da educação, e depois retornam à Educação Física gerando “turbulências” no interior do campo.

Podemos supor que essa mesma conversão, pensando no campo da Educação Física, ocorreu principalmente nos últimos anos, quando uma “visão de mundo” e uma “visão de Educação Física” pautada pelas “lentes” das ciências sociais e humanas foram causando aquilo que Bourdieu trata como (di)visão do mundo, uma visão polarizada entre um pólo e outro, antagônicos, que disputam poderes, por meio de seus agentes.

Precisamos, então, situarmos a Educação Física a partir de uma descrição e análise sócio-histórica, para, na sequência, trazermos os elementos da conhecida *crise dos anos 1980* da Educação Física brasileira e, posteriormente, um debate sobre sua contemporaneidade.

Uma breve sociologia histórica da Educação Física brasileira

Nas reflexões de Valle (2018), articulando o pensamento e contribuições de Pierre Bourdieu às humanidades, a autora nos lembra que, com Bourdieu, aprendemos que a sociologia é histórica e a história é sociológica. É nessa dialética de saberes que podemos entender processos históricos a partir de uma *sociologia histórica*, ou seja, referindo-se a algo que necessita ser compreendido e analisado,

pensá-los como sendo 3 grandes grupos, como identificam Manoel e Carvalho (2011), utilizando o termo “subáreas”: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Quando visualizamos a organização do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 13 (treze) Grupos de Trabalho Temáticos são apresentados, o que nos leva a pensá-los como subcampos da Educação Física, sendo um deles o de Comunicação e Mídia. Conforme Bourdieu (2001a, p. 56), até mesmo a estrutura de um laboratório específico pode ser considerado um campo/subcampo: “[...] o próprio laboratório é um campo (um subcampo) que, embora definido por uma determinada posição na estrutura do campo disciplinar considerado no seu todo, dispõe de uma certa autonomia relativamente às limitações associadas a essa posição.”

decorrente de um *espaço social* e no transcorrer de um dado *tempo histórico*, como pode ser visto em Bourdieu (1996a).

Vimos anteriormente que na obra “As regras da arte”, Bourdieu (1996a) apresenta um contexto investigativo com os elementos de uma sociologia histórica, que se refere a uma dupla historicização baseada no exercício incansável de *compreender o compreender*, arrancando uma verdade de um período histórico, que está colocada a partir das condições sociais de possibilidade, que garante uma história específica a um campo.

É desta maneira que faremos uma explanação histórica, sob essa perspectiva da sociologia histórica, em relação ao campo da Educação Física, porque a compreensão do subcampo que ora se investiga – das mídias e tecnologias – demanda entender suas origens, sua constituição, enfim, suas condições históricas e sociais de possibilidade.

Não se pretende tratar de forma exaustiva a temática, porque não é o objeto desta investigação, isto é, não teremos, na sequência, uma explanação nos modelos de “estado da arte” dos aspectos sócio-históricos do campo da Educação Física brasileira, mas acreditamos que as poucas obras aqui elencadas e utilizadas para procurar realizar esse exercício de “desenhar” o campo da Educação Física brasileira nos auxiliam a pensar as implicações dessas movimentações à chamada *crise dos anos 80* e também à contemporaneidade deste campo.

Conforme sugere Rezer (2014), é preciso que façamos “um esforço em direção a compreender melhor um campo do conhecimento, neste caso específico, o campo da EF, procurando compreender como este mundo chamado de EF ‘funciona’.” (REZER, 2014, p. 63). Ainda segundo o pensamento de Rezer (2014), “Compreender melhor o campo no qual operamos não se constitui em mero preciosismo acadêmico, mas em tarefa necessária para compreender, inclusive, o próprio ‘funcionamento’ do mundo em que estamos inseridos” (REZER, 2014, p. 71). Aceitando, então, o desafio proposto, vamos à ele!

A discussão será pautada principalmente com os contributos de Paiva (2004), com seu artigo “Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo”; bem como de outro texto desta mesma autora, Paiva (2003), “Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia”; e também de Paiva (1994), “Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte”; além de autores como Bracht (1997; 2001; 2013) e Soares (2001).

Historicamente, a Educação Física teve seu surgimento no Brasil colônia por volta de 1800, com o nome de ginástica, e esta totalmente amparada por um modelo médico/biológico. Ela nasce com um cunho

higienista/militar, pois tinha na sua base, a medicina higiênica (preocupada com a higienização) e eugênica (raça). (MEZZAROBÀ; ZOBOLI, 2013).

Segundo Paiva (2004, p. 70), em relação ao campo da Educação Física, “A primeira coisa a observar é que a expressão ‘educação física’ se faz presente muito antes de podermos pensa-la como um campo.”. Assim, ao comentar sobre as diferenciações quanto ao termo “educação física” e *educação physica*, Paiva (2004) considera que esta última relaciona-se a uma educação de caráter integral (alimentação, vestuário, exercício corporal nos colégios e “descanso” para compensar as atividades cognitivas/mentais dos estudos). Segundo ela, “[...] esse foi o sentido privilegiado no processo de engendramento do campo e na sua consolidação: a *educação physica* foi reduzida à ginástica e esta passava a ser denominada como aquela, num primeiro movimento, como educação física.” (PAIVA, 2004, p. 62).

Ainda conforme tal autora, sua constituição histórica é a “compreensão da pedagogização e escolarização da ginástica – também entendida como uma prática de atividade física sistematizada – como forte concorrente para o engendramento do campo, pois são elas que colocam como sendo *da educação* as questões da educação física.” (PAIVA, 2004, p. 59).

A histórica relação da Educação Física com as ciências sempre ocorreu a partir da forte ligação com a biologia e seus conhecimentos aplicados no campo médico. Essa *relação* sofreu seus primeiros abalos, como já é próprio da história da Educação Física brasileira, nesse período da *crise dos anos 80* (BRACHT, 1997; SOARES *et al*, 1992; KUNZ, 1991), que veremos posteriormente.

Conforme Soares (2001) e Bracht (2001), é possível sintetizar o histórico da relação entre Educação Física e a ciência-mãe biologia com a nova ordem social dos séculos XVIII e XIX (novos ditames da sociedade burguesa). A medicina e a ciência em geral vão se constituindo como importantes formas que configuram o poder do ser humano em relação ao seu meio, à sua natureza e a partir de sua cultura – momento histórico que se caracteriza, também, pela constituição dos estados nacionais e, por consequência, seus sistemas educacionais. Com isso, vai se consolidando a ideia de que o movimento pode promover e manter a saúde, e com isso, uma *nova visão de corpo*, pautada pela medicina (discurso biomédico) apresenta-se como hegemônica.

Bracht (2013) ao abordar a constituição do campo da Educação Física no Brasil, demarcará “[...] que a configuração da EF brasileira, mais claramente também como um campo acadêmico, se dará entre os

anos de 1970 e 1990.” (BRACHT, 2013, p. 19). E ao trazer elementos mais específicos sobre essa questão, organiza suas reflexões sobre qual seria o objeto da Educação Física, ou seja, sua cientificidade; além de considerar dois momentos históricos, o primeiro, de discussão do estatuto científico da Educação Física, e o segundo, da crise da racionalidade científica.

Em síntese, Bracht (2013) comenta que a partir da década de 1970 a Educação Física vai deixando de ser apenas uma área que se alimenta de saberes científicos para envolver-se no “fazer científico”: “A necessidade da EF assumir os contornos de uma comunidade científica, da EF ‘cientificizar-se’ (em múltiplos sentidos), colocou-se como um quase imperativo, a partir do mote correlato da Medicina: Intervenção no corpo deve ser ‘científica’ para ser ‘responsável’.” (BRACHT, 2013, p. 20)

O primeiro momento, então, foi o de interrogar qual é o estatuto científico da Educação Física, como por exemplo, “pode a EF ser considerada uma ciência? Qual o seu objeto? Existe uma ciência que poderia abrir a EF? Foi em grande parte por esse impulso que o campo acadêmico em constituição passa a pensar-se a partir de um debate de caráter epistemológico.” (BRACHT, 2013, p. 20).

Apesar da hegemonia das ciências naturais, também neste momento, as ciências humanas tinham espaço pela discussão da ciência da motricidade humana, proposta pelo filósofo português Manoel Sérgio Vieira e Cunha. Nesse sentido, tem-se tanto a “herança” da medicina, por um lado, como da história, por outro lado:

[...] a visão de corpo como ente biológico. Ou seja, um corpo que como ente da natureza é passível de ser analisado e explicado, identificando-se as leis de seu funcionamento (nossa herança da medicina). [...] Num outro plano [...] agora da história, [...] que se derivava das leis de funcionamento do capitalismo a necessidade (e, em alguns casos, a inevitabilidade) da sua transformação (em alguns casos, também, revolucionária). (BRACHT, 2013, p. 23)

Foi nesse período, portanto, de 1970 a 1990, por exemplo, com a Resolução 03/87, que os conhecimentos científicos disciplinares passaram a ocupar uma carga horária maior nos currículos de formação. Veremos, logo mais, como esses conhecimentos científicos, na primeira década dos anos 2000, foram colocados a serviço de compor um currículo

específico àqueles que pensam o formato de licenciado e àqueles que projetam a formação do bacharel em Educação Física, em que, nitidamente, aos primeiros, uma gama de conhecimentos das ciências humanas e sociais, enquanto aos segundos, balizados pelas ciências naturais.

Bracht (2013) vai considerar que no caso brasileiro, o dinamismo nas questões teóricas com as mudanças sociais pode ser observado no processo de “construção da democracia política” (BRACHT, 2013, p. 25), que foi o próprio processo de redemocratização do Brasil.

Hallal e Melo (2017) compartilham desse entendimento ao relacionar transformações no campo da Educação Física concomitantes ao processo de redemocratização do Brasil:

Esse conjunto de mudanças se deu num momento político rico, agitado e tenso. O país passava por um processo de redemocratização. As instituições nacionais se repensavam ao se engajar nessa transição. O quadro nem sempre era equilibrado, era costumeiramente marcado pelo enfrentamento de posições diametrais, situações típicas de cenários semelhantes. Todas as áreas de conhecimento sentiram impactos desse processo, que foi mais agudo para aqueles cujos acordos eram mais frágeis, a conformação era menos sólida, o estágio de consolidação científica era ainda precário. No âmbito da Educação Física, não poucas vezes isso se traduziu em disputas entre o bem e o mal, em posições simplistas, em rupturas. De alguma forma se rompeu um delicado equilíbrio que existia havia muitas décadas. Movimentos de fragmentação foram um desdobramento dessas tensões. (HALLAL; MELO, 2017, p. 324)

Já o segundo momento, que podemos entendê-lo como o contemporâneo, da crise da racionalidade científica, “perde força a necessidade do debate em torno da cientificidade da EF. Ganha força a necessidade de discutir ‘qual cientificidade’ reivindicamos para a EF e mesmo, se ainda faz sentido reivindicar ‘cientificidade’ para a EF.” (BRACHT, 2013, p. 25) e “agora também se considerou discutir os fundamentos do conhecimento científico bem como sua relação com o campo da EF.” (BRACHT, 2013, p. 26)

Paiva (2003), por sua vez, discute o transcorrer histórico da Educação Física brasileira, demarcando, principalmente, a questão de sua

especificidade e sua autonomia, porque entende que tal exercício permite compreender sua constituição e configuração atual.

Em relação à especificidade, relembra que tradicionalmente, quase que de forma cristalizada, esta é pensada, sob o viés historiográfico, pelas influências do pensamento médico higienista do século XIX. Considera, ao objectualizar e objetivar o campo da Educação Física, que três permanências estão relacionadas a essa ideia, “definindo e configurando o campo da educação física no Brasil como o campo de conhecimento produzido para e pela *pedagogização* e *escolarização* da ‘educação física’.” (PAIVA, 2003, p. 65). As três permanências são:

1. “reconhecimento de que a ‘educação física’ sempre esteve ligada a questões educacionais” (p. 65);
2. “A *educação physica* foi tema em pauta nos círculos letrados do século XIX” (p. 66), ou seja, permitiu uma circularidade de conhecimentos em publicações e na imprensa em geral, conferências populares etc.
3. “O outro elemento é a tematização do corpo, em diferentes perspectivas.” (p. 66)

Isso demonstra que educação, ciência e corporeidade “[...] são os três eixos que se mostram constantes e balizam o debate da ‘educação física’ e que a noção de campo indica a produção e o reconhecimento de um espaço social no qual está em jogo a legitimidade de uma especificidade” (PAIVA, 2003, p. 66), e que, assim:

[...] foi possível formular que, no Brasil, o campo da educação física vai se engendrando e caracterizando como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar certos *modos* de educação – do, com o e para o (corpo) ‘físico’. Nesse campo, as disputas entre e sobre os fazeres e saberes corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos, conferindo-lhe, portanto, especificidade. (PAIVA, 2003, p. 66-67).

A referida autora sinaliza que a constituição dessa especificidade, ocorrida pelo processo de escolarização, se dá em 4 movimentos: (1) pela “forte intenção dos médicos em *educar* tratos corporais” (PAIVA, 2003, p. 67); (2) pelo fato do movimento higienista brasileiro do século XIX ter promovido “a escolarização da educação física” (PAIVA, 2003, p. 67); (3) pela “migração da preocupação com a abrangência da formação

humana” (PAIVA, 2003, p. 67), e (4) dupla reconversão da Educação Física, reduzida à ginástica e depois, reduzindo-as “aos procedimentos metódicos de exercitação corporal sistematizada visando ao ganho da aptidão física.” (PAIVA, 2003, p. 68).

Quanto ao segundo eixo que Paiva (2003) discute, ou seja, a autonomia, relembra que o engendramento do campo da Educação Física, no Brasil, refere-se aos “fazer e saberes corporais que foram *pedagogizados e escolarizados*.” (PAIVA, 2003, p. 69). Ainda para ela, “Foi no processo de *escolarização* da educação física que cresceram os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar ‘o corpo’.” (PAIVA, 2003, p. 69)

Paiva (2003) considera, então, que há dois principais momentos que podem ser identificados como importantes em relação à relativa autonomia da Educação Física no Brasil, ou seja, a década de 1930 e, depois, a década de 1980: “Nos anos próximos da década de 1930, forjaram-se as instâncias específicas de seleção, formação e consagração que configuram o campo.” (PAIVA, 2003, p. 69). E complementa:

O adensamento dessas questões obrigatórias (formação, fundamentos e prática do professor de educação física) nesse período, fazem com que a década de 1930 possa ser vislumbrada como expoente da configuração do campo da educação física no Brasil; campo cuja especificidade se centrou na capacidade de arbitrar, científica e pedagogicamente, sentidos legítimos quando em jogo a educação do e pelo corpo na formação humana. Configurava-se, assim, o espaço social próprio aos embates da educação física brasileira, que permanecia, entretanto, vulnerável a lógicas que atendiam a interesses externos ao campo. (PAIVA, 2003, p. 70)

Em relação aos anos 1980, Paiva (2003, p. 71) considera que “o campo da educação física parece ter criado novas condições de possibilidade para o seu pensar-se, esboçando seus primeiros passos em direção à sua autonomização científica e pedagógica” – procuramos explorar tais acontecimentos em seguida, contextualizando a *crise dos anos 80* da Educação Física brasileira.

Quanto às influências externas, como foi depois dos médicos higienistas, com a influência da instituição militar e na sequência do sistema esportivo, Bracht (1997) atenta que, no que se refere aos militares, referia-se à procura de desenvolver a aptidão física e formar o caráter dos jovens. Segundo Bracht (1997), só começou uma “desmilitarização” da Educação Física com a criação das primeiras escolas civis de formação de professores, no final da década de 30 e início da de 40. Já a influência do esporte desenvolveu-se no período pós-guerra e afirmou-se “como elemento hegemônico da cultura de movimento” (BRACHT, 1997, p. 22). Para o autor, “Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva.” (BRACHT, 1997, p. 22)

Paiva (2003, p. 71) reflete que “O problema não parece estar no fato de o campo da educação física manter intensas e tensas relações com o campo médico, o pedagógico, o esportivo e outros. A questão é como essas relações que foram e ainda são construídas: na forma de subordinação.”

Temos aí uma chave importante para pensar, também, a atualidade da configuração das influências externas ao campo da Educação Física brasileira, que poderia ser adicionada com a questão das tecnologias e mídias, tanto no que se refere às questões pedagógicas, como aquelas do treinamento físico-esportivo, ou mesmo dos discursos de bem-estar, que cada mais se vinculam às questões tecnológicas e midiáticas. Mais adiante essas questões do “poder de atração” das tecnologias e mídias sobre o campo da Educação Física poderão ser retomadas.

Voltemos às questões sócio-históricas, agora com outras abordagens, também de Paiva (2004), que contra argumenta muitos dos discursos correntes da constituição e da história da Educação Física, mostrando como alguns “senso comuns” vão se cristalizando no decorrer do tempo e se tornando um “discurso de verdade”, como, por exemplo, talvez o mais recorrente, de que o higienismo foi um influenciador da área, quando, possivelmente, ele tenha sido um consolidador da Educação Física.

Outro discurso que se cristalizou foi o de que os militares apenas cumpriam funções administrativas na implementação das ideias médicas à Educação Física, e o que se tem colocado em evidência é que os militares tinham projetos pedagógicos para a sociedade civil brasileira, principalmente quanto à questão da disciplina e obediência civil (diferentemente da ideia outrora hegemônica de preparação para o combate). Também uma releitura histórica quanto ao esporte é trazido ao

debate, no que se refere ao seu uso, bem antes daquilo que a historiografia clássica costuma atribuir, ou seja, que foi se constituindo uma prática no pós-segunda guerra mundial (na cidade do Rio de Janeiro, isso já ocorria ainda no começo do século XX com o remo).

Paiva (2004, p. 52) considera tratar os três pontos abaixo para pensar e compreender o engendramento do campo da EF no Brasil:

- a possibilidade de problematização a partir do diálogo criativo e vigilante com as “verdades incorporadas” e seus respectivos questionadores;
- a demarcação de diferenças para termos/fenômenos que o senso comum perspectiva como sinônimos/continuidades e
- uma síntese provisória da história da educação física que permite objectualizá-la a partir da noção de campo.

Ela também vai considerar que as contribuições de outros campos é o que permitiu à Educação Física se firmar como campo ao longo desses anos, ou seja, todas essas diversas contribuições deram as condições de possibilidades à Educação Física ser o que é.

Pensando a partir da noção de campo em Bourdieu, ao analisar o campo da Educação Física, considera que “Sinteticamente é possível afirmar que a produção acadêmica em história da educação física no Brasil cresceu, nos últimos anos, quantitativa⁵⁴ e qualitativamente, a primeira mais que a segunda.” (PAIVA, 2004, p. 53).

⁵⁴ Veremos que esse aumento quantitativo tem se tornado algo corriqueiro nos últimos anos, quando essa produção do conhecimento em seus dados numéricos é identificada e analisada no âmbito do campo acadêmico-científico da Educação Física brasileiro, como comentam Hallal e Melo (2017, p. 325): “Vale ressaltar que, a despeito das tensões, a área de conhecimento cresceu muito em termos quantitativos nas últimas décadas. O número de programas de pós-graduação aumentou de três, somente com curso de mestrado, na década de 1970, para mais de 30, boa parte também com cursos de doutorado, nos dias atuais. A produção científica atingiu patamares nunca imaginados, veiculada em periódicos nacionais e internacionais, bem como em livros e anais de eventos que, a propósito, tornaram-se cada vez mais comuns, palcos em que se expõem os avanços das investigações, mas também se dramatizaram os conflitos candentes.”. Lazzarotti Filho *et al* (2012, p. 11) reiteram essa consolidação de um *modus operandi* científico à Educação Física brasileira a partir da investigação realizada em periódicos nacionais: “[...] os resultados apresentados demonstram que o campo da Educação Física vem se constituindo com a incorporação da

De acordo com Paiva (2004), é possível, desde o engendramento do campo da EF, ver sua relação com a pedagogização e com o **interesse na escola**:

É importante marcar que, apesar da multiplicidade de sentidos, existe uma característica que parece comum tanto nos autores do século XIX (SPENCER, 1886; BARBOSA, 1946) como nos historiadores da educação física que sobre ela escreveram um século depois: o reconhecimento de que a “educação física” sempre esteve ligada a questões educacionais e, num certo sentido, pedagógicas. Essa constatação permite argumentar que é essa disposição para o educacional e o pedagógico que vai permitir e favorecer o seu processo de escolarização. Temos, então, que a escolarização de uma “educação física” não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram na construção de uma especificidade. Dito em outros termos, o processo de escolarização de uma *educação physica* parece ter sido um dos elementos que concorre para o engendramento do campo.

Paiva (2004, p. 65) elabora a seguinte síntese:

Como sabido, a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. Com base no já exposto, gostaria de firmar que o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de

prática da investigação científica em seu cotidiano. Nessa direção, os resultados apresentados demonstram que o campo da Educação Física vem se constituindo com a incorporação da prática da investigação científica em seu cotidiano.”

diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo”.

O campo da Educação Física, portanto, para Paiva (2004, p. 66), pode ser assim sintetizado: “A educação física é, por força da sua história, discussão de intervenções científicas nas questões afetas às pedagogias do corpo e à corporeidade [...] o campo de conhecimento produzido para e pela pedagogização e escolarização da ‘educação física’.”

Paiva (2004, p. 67) vai considerar dois momentos marcantes para a Educação Física no Brasil: “O primeiro é o adensamento, em torno da década de 30, de indícios que nela sugerem a instalação de seu mito fundador, o segundo, na década de 80, em que se esboçam as suas reais possibilidades de autonomização. Coloco em evidência esses dois momentos.”

Ainda sobre esses dois momentos:

[...] fato é que, no final da década de 1930, são criados Departamentos de Educação Física [ligados às instâncias governamentais], a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde, Escolas de formação de professores civis, legislação específica. A década de 40 não é menos promissora: mais escolas, mais periódicos, a primeira associação profissional – a Associação Brasileira de Educação Física, em 1941 –, ou seja, como já dissemos, criam-se e consolidam-se suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração do campo. (p. 70)

Paiva (2004, p. 72) pergunta-se como tem se efetivado o processo de autonomização da educação física, e tece o seguinte comentário:

Acompanhando o diálogo com outros autores, minha reflexão também aponta as décadas de 30 e 80 do século XX como momentos importantes, diria até decisivos, para a educação física. O

primeiro, como venho tentando argumentar até aqui, pode ser interpretado como momento de engendramento do campo da educação física no Brasil. Nele pode ser objetivada a sua configuração. Entretanto, ainda que forjando um espaço social próprio para seus embates, a educação física brasileira permaneceu sobredeterminada por influências externas ou, melhor formulando, permaneceu vulnerável a lógicas que atendiam a interesses externos ao campo, lógicas essas que lhe deram identidade. Posteriormente, considerando o alcance social que o fenômeno esportivo vai adquirindo, muda a prática cultural corporal que dá suporte à educação física, mas permanecem as representações e práticas que a legitimam na escola – e também fora dela. A iniciação e o treinamento desportivo as orientam, sendo o Método Cooper e os famosos jogos escolares dos anos 70 os ícones desse período que não escapam, inclusive, à lembrança dos leigos. Ou seja, nessa época, parece que a situação inicial se invertera e estávamos a reboque das conquistas do campo esportivo – o que ainda se mantém como uma questão delicada.

Na sequência, passamos a tratar esse período mais recente da história do campo da Educação Física brasileira, conhecido por seus agentes como a *crise dos anos 80*, com suas implicações bastante atuais hoje em dia não só no campo científico da Educação Física brasileira, embora principalmente nela, já que se tratou mais de uma crise epistemológica, mas também com seus “respingos” no campo da formação profissional (como a divisão nas formações entre licenciatura e bacharelado), no contexto da Educação Física escolar (sua baixa autonomia e legitimação pedagógica, suas confusões praxiológicas, suas dificuldades de operacionalização por questões estruturais etc.) e também nas demais áreas de atuação do “professor” deste campo do saber.

A crise dos anos 80⁵⁵ na Educação Física brasileira: rupturas e perspectivas

⁵⁵ Há muitas obras para abordar esse período histórico da Educação Física brasileira e entende-lo em suas múltiplas perspectivas, que até hoje constituem-

No contexto sócio-histórico dos anos 1980, outra discussão bastante presente naquele momento era a divisão entre aqueles que defendiam (ou pretendiam/prendem) que a Educação Física fosse considerada uma *ciência* (com matriz científica e epistemológica própria) e aqueles que, por outro lado, consideravam-na uma *área de intervenção pedagógica*.

Concordamos com Bracht (1999), para o qual devemos ter a compreensão de que a Educação Física não é uma ciência. No entanto, ela está interessada nas ciências e nas explicações científicas, configurando-se como um campo de saber e de intervenção.

A Educação Física é uma prática de intervenção (que seleciona, organiza e atua/intervém – aqui estamos pensando sua presença no campo escolar – a partir de diversos outros conhecimentos) e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é retirado do universo da *cultura corporal de movimento*, que, conforme Bracht (1999) e Betti (2003), seria o objeto da Educação Física, ou seja, configura-se como um entendimento de movimento humano para além dos conhecimentos das ciências físicas e biológicas, ampliando-se para algo em torno da comunicação com o mundo e com os simbolismos, portanto, inserida no plano da cultura.

Podemos assim (re)definir a Educação Física que vai se reconfigurando no Brasil a partir da década de 80, com o próprio processo de redemocratização do país. Algumas ações que permitiram dar uma “cara sociocultural” à Educação Física que temos hoje podem ser assim elencadas:

- criação do CBCE⁵⁶ – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade mais representativa da área;

se como importantes referências que culminaram na inserção das ciências sociais e humanas na Educação Física, como o livro de João Paulo Subirá Medina, “A Educação Física cuida do corpo... e mente” (1983); o livro de Elenor Kunz, publicado em 1991, intitulado “Educação Física: ensino e mudanças”; a obra “Metodologia do ensino da Educação Física”, conhecido como sendo do Coletivo de Autores (1992) – Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega, Carmen Lúcia Soares e Elizabeth Varjal; bem como a obra de Valter Bracht, “Educação Física e aprendizagem social”, publicada em 1992.

⁵⁶ Molina Neto *et al* (2006) destacam características desta instituição desde sua criação até hoje, como por exemplo, sua representatividade na Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil; tem assumido o compromisso da socialização democrática e gratuita dessa produção científica; tem procurado garantir a diversidade epistemológica da produção do campo; tem se garantido

- inserção da Educação Física no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para Incentivo à pesquisa no Brasil;
- criação de revistas científicas⁵⁷ espalhadas por boa parte do território brasileiro, inseridas no complexo sistema de ciência e tecnologia brasileiro;
- criação de cursos de pós-graduação⁵⁸ etc.

Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), no ensaio “Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos *habitus*, *modus operandi* e objetos de disputa”, afirmam que:

como um fórum de qualidade quanto às investigações; e, tem contribuído com a pós-graduação brasileira.

⁵⁷ Apesar de ser difícil encontrar um quantitativo exato de quantas revistas científicas de Educação Física temos no Brasil, mesmo consultando a Plataforma Sucupira, é possível afirmarmos que nos últimos anos mais revistas foram aparecendo, enquanto outras foram se consolidando. Por exemplo, no site da BSCEFD – Biblioteca Setorial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), consta uma lista com 30 indicações de revistas, sendo 29 deles de revistas brasileiras de Educação Física. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/bscefd/index.php/links-uteis/periodicos-cientificos-de-educacao-fisica>>. Acesso: 8 abril 2018.

⁵⁸ No estudo de Souza *et al* (2005, p. 4), intitulado “Ranços e avanços no processo de expansão da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil”, apresenta-se um levantamento da produção da pós-graduação brasileira: “[...] constatamos que entre 1979 e 1987 foram defendidos 160 estudos, em nível de mestrado. No período de 1988 a 1994 foram produzidos 280 trabalhos. Entretanto, nos oito anos seguintes, 1995 a 2003, foram defendidos 1409 trabalhos em treze Programas de Mestrado existentes na área, perfazendo um total de 1849 dissertações defendidas na área da Educação Física no Brasil no período de 1979 a 2003. No tocante às teses verificamos que entre 1994 e 2003, foram defendidos 181 estudos.” Os dados apresentados por Rigo, Ribeiro e Hallal (2011, p. 340) também são importantes de serem mencionados quanto a isso: “A expansão da pós-graduação no Brasil é um fenômeno relativamente recente. Especialmente no caso da Educação Física, a área contava com dois programas de mestrado e nenhum de doutorado em 1980. Em 1990, tais números mudaram para sete e um, respectivamente. Em 2000, os números eram 12 e sete, respectivamente. Já em 2010, existiam 21 cursos de mestrado e nove de doutorado no país.”

O campo da Educação Física (EF) é relativamente recente no processo de incorporação sistemática da prática científica em seu cotidiano, buscando consolidar-se como campo acadêmico-científico com maior autonomia. A hipótese que levantamos é que esse processo vem ocorrendo com maior intensidade na primeira década do século XXI, demarcando um espaço social e forjando um *habitus* próprio, com a luta entre agentes e instituições em torno de capital específico e de novos objetos em disputa. Tal hipótese sustenta-se na análise do processo originado no campo nas décadas de 1980 e 1990 e nas transformações que seguiram a esse movimento. (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 68)

Apontam a *crise dos anos 80* da Educação Física brasileira, sendo que:

Uma das marcas desse movimento foi a ideia de ciência “engajada”, principalmente em função de um *modus operandi* advindo do modelo associativista e do próprio engajamento político em uma conjuntura de abertura e redemocratização da sociedade brasileira. No interior desse processo é importante também pontuar como um marco a mudança da direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a mais antiga e uma das principais entidades científicas da Educação Física que, em 1989, passou a ser dirigida por agentes com vínculos das “ciências moles”. (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 68)

Outro elemento político e histórico importante se refere ao ano de 1996, quando, no Brasil, é aprovada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, segundo tais autores, permitiu sucesso ao campo da Educação Física, “[...] com a LDB mantendo a obrigatoriedade e assumindo o caráter de disciplina e não mais constando como mera atividade como predominava anteriormente, [o que] mostrou a efetividade das ações e argumentos dessa comunidade acadêmica.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 69)

Nos anos 80, as questões da Educação Física começam a ser pensadas de forma mais apurada com as Humanidades em geral, com a

Sociologia, a História, a Educação, a Antropologia, a Filosofia, a Economia, a Psicologia etc. Não há dúvidas que isso se configura num enorme avanço, entretanto, talvez esteja aí o marcador inicial para aquilo que González e Fensterseifer (2009; 2010) vão tratar em relação a esse período de transição no contexto da Educação Física Escolar brasileira, entre o *não mais* e o *ainda não*, ou seja, esse novo subcampo rompe com uma tradição (biológica, de exercitação corporal, subordinada aos conhecimentos biomédicos) ao mesmo tempo em que evidencia que *ainda não* temos a materialização pedagógica de todos os avanços observados para o contexto educacional, principalmente porque ainda não reinventamos nosso espaço na escola enquanto disciplina escolar.

Autores como Elenor Kunz, João Batista Freire, Mauro Betti, Coletivo de Autores e Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPE/UFSM, entre outros, com o intuito de contribuir para a área, passaram a considerar as questões socioculturais como necessárias à Educação Física, respectivamente com suas abordagens⁵⁹ crítico-emancipatória, construtivista-interacionista, sistêmica, crítico-superadora e de aulas abertas às experiências dos alunos. À sua maneira, cada uma dessas concepções procurou dar espaço à reflexão, propondo uma articulação pedagógica com o que é vivenciado corporalmente nos conteúdos da Educação Física escolar com o conhecimento então produzido/sistematizado e utilizado.

Aprendemos com Bourdieu, quando ele traz seu conceito de campo e amplia o debate quanto ao campo científico, que o pano de fundo dessa questão está na luta científica por legitimação no interior do próprio campo, ou seja, isso tudo faz parte do jogo da luta científica, entendendo o campo como espaço de conflitos entre os *dominantes*, que almejam a conservação, e “[...] Estão comprometidos com a estrutura consolidada do campo e são os defensores habituais da <<ciência normal>> do momento” (BOURDIEU, 2001a, p. 55), e os *dominados*, que lutam pela sua transformação, levantando a seguinte questão: “[...] podemos perguntar-nos como são possíveis verdadeiras transformações do campo, uma vez que as forças do campo tendem a consolidar as posições dominantes [...]” (BOURDIEU, 2001a, p. 55). Em síntese, Bourdieu (2001a) formula o seguinte argumento:

Podemos agora chegar ao segundo momento da definição, ou seja, ao campo como espaço de

⁵⁹ Sugiro a recente obra de Rezer (2014), em que é possível compreender o contexto dessas abordagens e suas particularidades.

conflitos, como campo de acção socialmente construído em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de forças vigentes. [...] A especificidade do campo científico prende-se, em parte, com o facto de a quantidade de história acumulada ser, sem dúvida, particularmente importante, graças em especial à <<conservação>> dos conhecimentos numa forma particularmente económica, com, por exemplo, a formalização e a conversão em fórmulas ou na espécie de um tesouro, lentamente acumulado, de gestos calibrados e de aptidões transformadas em rotina. (BOURDIEU, 2001a, p. 55)

Um excelente e preciso exemplo para entender essas movimentações é objetivar o campo da Educação Física no momento em que o Brasil também se transformava em função do turbulento processo de redemocratização política e social nos anos 1980, procurando superar⁶⁰ os anos de ditadura.

Especificamente no campo da Educação Física, o trabalho de Paiva (1994) pode ser considerado uma sociologia histórica que mostra tais conflitos e cisões no campo a partir dos acontecimentos internos de uma instituição científica, o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o qual, segundo a autora, “[...] funcionou (funciona) como um dos espaços sociais de legitimação de sentidos; de definição do que é ciência, esporte, ciências do esporte e educação física.” (PAIVA, 1994, p. 82)

Conforme essa autora, operar uma análise sócio-histórica⁶¹ e seus aspectos culturais é “[...] identificar o modo como uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a conhecer, através de suas ‘classificações, divisões, e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreensão do real’.” (CHARTIER, 1988, p. 17 citado por PAIVA, 1994, p. 24).

⁶⁰ Elaborar essa tese em 2018, “contaminado” por tudo que vem acontecendo no Brasil desde o golpe parlamentar de 2015, talvez faça com que eu procure um outro termo ao invés de “superar” para comentar sobre tais processos que tornam-se, infelizmente, cíclicos, no plano político, social e jurídico brasileiro, gerando uma série de tensões que desestabilizam nossa frágil e imatura democracia.

⁶¹ A autora não utiliza o termo “sociologia histórica”, mas podemos circunscrever seu trabalho como algo inédito no campo da Educação Física por ser, hoje, caracterizado como uma “sociologia histórica”.

O objetivo da investigação de Paiva (1994) foi observar e analisar como, no CBCE, enquanto representação de um campo, “[...] pode ser contrastado os limites onde se travam essas lutas simbólicas entre ‘posição’ e ‘opositores’ de uma determinada *prática* ou representação.” (PAIVA, 1994, p. 29). Para isso, tratou, principalmente, dos conceitos de *campo*, *habitus* e *capital simbólico*; detendo-se “[...] acerca das suas publicações e dos encontros científicos” (PAIVA, 1994, p. 79), neste caso, respectivamente, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte e os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte. Considerou que “Olhar para a EF apoiada nesta teoria das relações entre o arbitrário cultural, o *habitus* científico, suas *práticas* e representações, abriu-me diversas – e deliciosas – reflexões.” (PAIVA, 1994, p. 62)

Para Paiva (1994, p. 85), “O Colégio se fez brasileiro aos poucos... Tanto na sua desamericanização como na sua penetração, no sentido de mobilizar a participação efetiva de (dos) sócios, em todo o território nacional. Problema, inclusive, vivido até hoje [1994]”, tendo sua matriz de conhecimentos a partir da fisiologia do esforço e da antropometria. Entretanto, alerta que:

É preciso esclarecer que não podemos pensar – pelo menos não na abordagem de que me valho – nas ‘ciências do esporte’ como um bloco homogêneo do conhecimento humano que caminha em linha reta ao progresso/triunfo de uma ‘perspectiva mais avançada. [...] As idéias comuns a um período, geralmente se engendram no período no qual ainda não são hegemônicas. Aliás, que se perceba que o hegemônico, por ser hegemônico, nunca é homogêneo...”. (PAIVA, 1994, p. 88)

Como podemos perceber, muitos aspectos poderiam ser apresentados aqui quanto à sua importante investigação que desvelou mecanismos de poder simbólico no campo científico da Educação Física brasileira, mas vamos nos deter, principalmente, naquilo que Paiva (1994) considerou como três grandes ordenações ao longo desses anos de existência do CBCE (1978 a 1994): a primeira, que foi fundante, pautada no ideal da notoriedade simplória (1978 a 1985); uma segunda que foi condescendente, inicialmente denominada “revolucionária” (1985 a 1989), e uma terceira, que vem tentando inserir uma discussão epistemológica, principalmente a partir de 1989 (1989 a 1993).

É a partir desses períodos que a autora analisa a constituição dos discursos e práticas, ou seja, formas específicas de comunicação e de

organização, detendo-se nos níveis acadêmico e administrativo/democracia. Assim, vai considerar que: “[...] toda estrutura constitutiva dos sistemas simbólicos se condicionam de forma estruturante e estruturada visando atender e fomentar ‘necessidades’ compatíveis com os interesses dos grupos mandantes (e/ou mandatários) que detêm o poder de enunciação.” (PAIVA, 1994, p. 96)

Para Paiva (1994), de acordo com sua observação nas fontes históricas investigadas, ou seja, documentos do CBCE, é possível se afirmar que as “[...] lutas pelo poder ‘administrativo’ dentro do Colégio são lutas concretas, talvez, neste período, não acintosamente declaradas, mas explicitamente registradas em alguns de seus documentos.” (PAIVA, 1994, p. 108).

Esses conflitos, a partir da observação e análise da autora que abordamos, ocorreram pela:

[...] contraposição de 2 tendências dentro do CBCE: uma que priorizava questões de ordem ‘médica e/ou biológica’ como sendo o cerne das ciências do esporte e outra que priorizava questões de ordem ‘pedagógica e/ou social’ como tal. Garantir a prevalência de uma sobre a outra era garantir no CBCE, nas ‘ciências do esporte’ e, em última instância, na produção e consumação do conhecimento produzido na e para área, o poder de nomeação e reconhecimento do que é ou não era cientificamente legítimo em e para EF/CE. (PAIVA, 1994, p. 141)

Novamente temos o exercício conceitual de Bourdieu, aqui, para nos ajudar a compreender essas posições e conflitos, bem como seus interesses. Conforme Paiva (1994, p. 144), “[...] O que pleiteava a ‘área médica’ era a garantia de *domínio*, no amplo sentido, sobre as representações e representatividade dos diferentes tipos de temáticas e tematizações legitimadas nesse e por esse fórum de discussão.”

Entendendo esses processos sócio-históricos, municiamo-nos de compreensões e elementos para melhor observar o campo do qual fazemos parte e nele mobilizamos nossas energias e interesses. E assim entendemos, a partir dos escritos de Paiva (1994), algumas das cisões que ainda hoje permanecem, que reforçamos, que nos identificamos, que simplificamos, mas que, acima de tudo, dizem sobre o que é o campo da Educação Física brasileira:

[por essa época, entre 1985 e 1989, que] instalou-se uma categorização esdrúxula no senso-comum da comunidade acadêmica da EF: seus profissionais passaram a ser classificados em ‘tecnicistas x humanistas’, ‘conservadores x transformadores (ou progressistas)’, ‘positivistas x marxistas’, ‘teóricos x práticos’, numa patente incompreensão do trabalho (científico) de teorizar. Ainda que estas questões digam respeito a toda a comunidade e, por isso, não tenham merecido investigação no âmbito dessa pesquisa, sua constatação parece precisa na medida em que apontaram para a reordenação acadêmica que esboçou-se na década de 80. A classificação ‘médico/biológico’ x ‘pedagógico/social’ não esteve deste equívoco distante.” (PAIVA, 1994, p. 146-147)

Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) consideram que essa constituição histórica da Educação Física brasileira, por apresentar esse caráter diverso de influência tanto das ciências biológicas e da saúde como das ciências sociais e humanas deve ser avaliado no sentido de perceber “[...] que tal diversidade faz parte da história da Educação Física, sendo inclusive salutar para o seu crescimento.” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 340), permitindo com que esse campo busque “[...] a sua maioridade científica através de conexões, de intersecções como outras áreas do conhecimento.” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 340).

Feito esse comentário, retomemos o diálogo com Paiva (1994), que, como vimos, realiza seu exercício investigativo a partir dos escritos de Bourdieu (2004a), por exemplo, quando o referido sociólogo comenta sobre as (di)visões do campo, geralmente opostas entre conservadores e vanguardistas, que, simplificando, no caso da Educação Física brasileira, garante a hegemonia do poder simbólico do campo aos primeiros, pela tradição do conhecimento biomédico; enquanto aos segundos cabe o trabalho, a partir das ciências humanas e sociais, de gerar capital científico para convertê-lo em capital simbólico, e assim procurar melhores posições no referido campo – o estudo de Rigo, Ribeiro, Hallal (2011), anos depois, quanto à pós-graduação de Educação Física no Brasil, corrobora tais pressupostos, como já ilustramos anteriormente.

Para isso, é preciso observar relações de força (disputas, lutas para conservar ou transformar o campo), estratégias (agentes que entram no campo; novatos e suas desvantagens, devido ao pouco capital científico

incorporado) e interesses (capital simbólico, capital científico, capital cultural – que geram reconhecimento, consagração, prestígio). Como nos lembra Bourdieu (2004a, p. 171), “[...] com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade.”

De acordo com Rezer (2014):

[...] a partir de 1980, culminando seu princípio nos anos de 1990, a EF vive sua comentada e famosa “crise”. [...] Pois bem, realmente a EF entrou em crise. E este cenário de crise, nos anos de 1990, originou de forma evidente a constituição de diferentes subcampos, dotados de autonomia interna e de um grau de especificidade que vai, paulatinamente, originando o surgimento de diferentes interpretações, que, por consequência, se desdobram no que venho chamando [...] de diferentes “Educações Físicas”. (REZER, 2014, p. 73).

É o que trataremos a seguir, isto é, como o campo da Educação Física brasileira foi se reorganizando após esse período conflituoso e definidor de muitas questões, e como ele está caracterizado na atualidade com suas divisões e seu *modus operandi*, principalmente quanto aos seus subcampos e formas próprias de operar uma produção do conhecimento e um *jogo* científico que busca empoderar o campo, mas encontra o paradoxal obstáculo da fragmentação e do fechamento ao diálogo que acaba enfraquecendo este mesmo campo.

A Educação Física brasileira na atualidade: o passado sempre presente

Veremos que as questões conflituosas continuam até hoje, talvez escondidas sob um discurso suave de que cada subcampo, cada grupo de trabalho temático – pensando na organização interna do CBCE – atua no sentido de buscar incessantemente e intensamente (alguns mais, outros menos, de acordo, também, com as influências externas, por exemplo, mas principalmente com o capital simbólico balizado pelos aspectos “tradicionais” do campo) a definição da autoridade e da competência científica, que é o que está em jogo no campo científico. E assim produz-

se capital científico para se utilizar dele mesmo como parâmetro de diferenciação, em vistas ao reconhecimento, à consagração e ao prestígio.

Quando ocorrem esses primeiros abalos no campo da Educação Física brasileira, aqueles que se situam no pólo dominante (vinculados aos saberes e práticas das ciências biológicas, oriundos predominantemente da medicina) procuram impor uma perpetuação de definição do que consideram ser “sua ciência”, por isso a insistência – amparada nos aspectos da “tradição” e do “fator histórico” daquilo que deve seguir sendo feito, a partir do que eles têm, são e fazem – e nisso vemos, conforme o contexto histórico da Educação Física brasileira, um forte e bastante demarcado processo de subversão no campo, com os “dominados” pautando seus discursos, ações e práticas com um referencial pedagógico e sociocultural.

Ao longo dos últimos trinta anos, a partir da *crise da Educação Física*⁶², muito se discutiu – e ainda se discute – sobre a sua *identidade*⁶³. A nosso ver, por consenso ou não, mas a partir daquilo que se coloca como uma identidade em relação ao senso comum que relaciona a Educação Física a um *saber fazer*, parece-me óbvio que essa identidade se sustenta via *esporte* e via *saúde*, fazendo a Educação Física ser o que é.

Historicamente, não coube à Educação Física um pensar com responsabilidade teórica, bastavam as técnicas e as regras do desporto ou das atividades a serem executadas (boa parte da produção “teórica” da área era representada por livros de exercícios, de explicações técnicas e de regras/arbitragens), quando não bastava, apenas, a autoridade e o apito

⁶² Bracht (1997), um dos autores precursores deste movimento, em seu livro *Educação Física e aprendizagem social* abordou o papel social da Educação Física no sistema educacional brasileiro, trazendo a discussão da questão da legitimação e da autonomia da Educação Física no contexto escolar e o tipo de aprendizagem social que as aulas deste componente curricular propiciam aos alunos. Uma das questões-chaves de sua obra é considerar tarefa dos professores de Educação Física a responsabilidade de desenvolver um corpo teórico, por esses serem os próprios sujeitos constituintes de tal área. Segundo ele, para que isso aconteça, é necessário *investigação pedagógica*, diferente da que se fez e se vem fazendo na Educação Física brasileira, ligada à aprendizagem motora, crescimento e desenvolvimento, socialização etc.

⁶³ Lovisolo (1998), com uma linguagem metafórica, apresenta o *cenário* e as *tribos* das formações e atuações do profissional da Educação Física, mostrando que os códigos, sentidos e intencionalidades mostram-se de maneiras bem diversas e extremamente diferentes em relação ao que é *esporte* e ao que é *saúde*, em síntese, como o *campo* da Educação Física é multifacetado e heterogêneo.

solicitando aos seus alunos (quase atletas) que corressem “x” voltas ao redor da quadra ou da escola. Imbuídos desses signos, na menção de Fensterseifer (2001, p. 32-33):

Os profissionais de Educação Física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinham afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos.

Considerando tal discussão e exemplificando essa relação da Educação Física como um campo científico, podemos visualizá-la, pensando em sua regularidade, como uma *ciência normal*, quando se vincula ao campo das ciências da saúde, tendo nos aspectos da *saúde* sua centralidade, seus objetivos, suas práticas e seus fins. A ênfase deste campo científico aos chamados “problemas da modernidade”, como o sedentarismo e a obesidade, configura-se como um paradigma dominante que vai conformando um campo – seus saberes, suas práticas – a partir de determinados padrões paradigmáticos, como:

- posicionando-se na área 21⁶⁴ da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional), considerada a área da saúde, há uma formatação pautada numa matriz biológica (biomédica);
- programas de pós-graduação, em grande escala de oferta, cuja centralidade de investigação e formação de pesquisadores se dá orientados aos aspectos da saúde numa visão biomédica e às vezes até reducionista do ponto de vista social;

⁶⁴ Rigo, Ribeiro e Hallal (2011, p. 342-343) informam “[...] que o Qualis Periódico da área 21 terá uma supremacia numérica de periódicos relacionados às Ciências Biológicas e da Saúde em detrimento daqueles relacionados às Ciências Sociais e Humanas. O fato de o Qualis Periódico ter uma concentração de títulos em uma grande área, contudo, não é o maior problema. O problema principal é que os periódicos de diferentes áreas são avaliados pela mesma métrica que está balizada pelas Ciências Biológicas e da Saúde. [...] um Qualis Periódico baseado nos critérios das Ciências Biológicas e da Saúde será incapaz de abarcar a pluralidade da Educação Física, que se constitui como uma área multidisciplinar [...]”

- verbas públicas de incentivo à pesquisa e à intervenção com comunidades que empoderam um determinado grupo (dominante) perante outros grupos (minoritários dentro do campo), por exemplo, investigações sobre hábitos de alimentação e atividade física na escola são mais valorizadas que pesquisas que se dedicam a práticas corporais diferenciadas ou mesmo a uma concepção de saúde mais ampla que foge do binômio atividade física x saúde como argumento central à legitimidade escolar da Educação Física;
- códigos simbólicos que sobrevalorizam determinadas formas de atuação em detrimento de outras (por exemplo, aqueles que incorporam discursos padronizados e dominantes, reproduzindo, muitas vezes, o “mais do mesmo”, sentem-se no direito, pela posição que ocupam, em menosprezar ou desconsiderar aqueles que questionam o *modus operandi* tradicional e que se lançam à construção de modelos científicos novos ou mais conectados à realidade);
- formas avaliativas, como em relação à participação em determinados congressos científicos e à publicação em periódicos considerados mais qualificados e menos qualificados;
- concepções curriculares em cursos de graduação (os atuais bacharelados, por exemplo) que sobrevalorizam disciplinas de caráter biológico, tecnicistas e “práticas”, em detrimento de disciplinas com abordagens sociais, antropológicas, culturais, políticas, ditas “teóricas” (geralmente mais presentes nos currículos das atuais licenciaturas).

Feita essa ilustração quanto à ideia dominante do *campo* da Educação Física brasileira, poderíamos pensar em certas *anomalias* que foram se constituindo no interior deste campo quando situamos, em especial, a chamada *crise dos anos 80*, como um momento de transformações de certa forma “radicais” ao que se apresenta hoje como o campo da Educação Física? Houve alguma substituição de algo anterior por algo novo, a ponto de ser total ou parcial, nos moldes que visualizamos hoje a Educação Física?

Acreditamos que é possível tecer algumas considerações sobre isso, em especial, pelo próprio momento sócio-político que a sociedade brasileira vivia naquele momento. Podemos dizer que o elemento de arbitrariedade seria o próprio momento social e político da época, ou seja, um momento em que havia necessidade de reabertura política, ideais republicanos e democráticos que eram ecoados, principalmente àqueles

que se situavam no contexto educacional e universitário, apesar dos rancões da ditadura militar (com a desestabilização político-democrática ocorrida em 2016, vamos novamente identificando esses mesmos “sinais”: instituições fragilizadas, censuras, embrutecimento policial, violências diversas, formas fascistas de manifestações acontecendo etc.).

Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p. 69) afirmam que “[...] será na primeira década do século XXI que o campo vai ganhar novos contornos e intensificar as práticas científicas, incorporando-as definitivamente em seu *modus operandi*.” Para eles, podem ser citados alguns exemplos dessa intensificação das práticas no campo da Educação Física:

- Ampliação de cursos de graduação, inclusive na modalidade à distância;
- Aumento dos cursos de pós-graduação, tanto de mestrado como de doutorado;
- Aumento de editais de fomento à pesquisa e bolsas de iniciação científica;
- Qualificação das revistas científicas do campo;
- Ampliação e diversificação do número de laboratórios e grupos de pesquisa.

Tais autores recuperam recortes temporais históricos quanto ao campo da Educação Física brasileira. Utilizam o estudo de Paiva (1994), que considera dois momentos do campo, o primeiro, de sua gênese (por volta de 1930), e o segundo, o da *crise da EF* (década de 1980); e acrescentam, a partir do ensaio realizado, um terceiro momento, atual, “[...] gestado a partir da primeira década do século XXI. O que se observa, desde então, é a incorporação definitiva e definidora das práticas científicas, trazendo para o campo da EF novas conformações.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 73)

A seguir, elencamos alguns elementos que consideramos ser indicativos de *anomalias* da Educação Física que geraram sua *crise* e que ainda hoje reconfiguram e tornam tal campo dinâmico:

- influência das ciências sociais e humanas àqueles que se lançaram a complementar suas formações nas pós-graduações com teor mais pedagógico;
- mudança no fazer científico, de abordagens quantitativas para abordagens qualitativas, principalmente voltadas ao contexto escolar e social;
- importantes redefinições conceituais, como por exemplo, aquela que considerava como eixo centralizador de toda Educação

Física, a atividade física, para o que hoje uma parte do campo entende como *práticas corporais*⁶⁵; além, também, da maneira de se entender a Educação Física numa visão biomédica para o que hoje se situa no contexto da *saúde coletiva*⁶⁶; e um último exemplo neste ponto poderíamos dizer que é a questão do esporte: um modelo referencial pautado no esporte-performance (esporte de rendimento), com seus códigos próprios, e um possível esporte transformado pedagogicamente ou mesmo o esporte como prática de lazer;

- periódicos específicos que dão vazão de publicação a novas temáticas, novas abordagens, novas problemáticas, com análises geralmente pautadas nas ciências sociais e humanas⁶⁷ e não exclusivamente pautadas nas ciências naturais e biológicas;
- eventos⁶⁸ diversos que contemplam perspectivas socioculturais;
- reconfiguração de currículos de graduação que vislumbram uma formação mais crítica e reflexiva, embora muitas vezes deixem de lado as questões técnicas específicas (gerando outros problemas na formação inicial);

⁶⁵ *Práticas corporais* é um conceito polissêmico, que não se reduz em uma taxionomia redutora do movimento humano, pois nele se inscreve a cultura corporal de movimento. Diz respeito ao ser humano em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar corporalmente. Ainda, segundo Lazzarotti Filho *et al* (2010, p. 25), “No campo da Educação Física, o termo ‘práticas corporais’ vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física.”

⁶⁶ É preciso ter cuidado para não confundir os saberes e práticas da “Saúde Coletiva” com os da “Saúde Pública”. No primeiro termo, há variáveis socioculturais e políticas importantes na compreensão dos modos de vida como determinantes ao que se considera a tão propalada “qualidade de vida”, inclusive se pensando em questões transformadoras, não de ordem individual e biológica, mas estrutural, político e social. Já o termo “saúde pública”, muitas vezes – e erroneamente – é compreendido como uma categoria maior, entretanto, refere-se aos aspectos epidemiológicos na compreensão dos aspectos relacionados ao estilo de vida dos indivíduos, propondo-se, no máximo, transformações de ordem comportamentais, desconsiderando as condições de vida, também confundidas e reduzidas a “estilos de vida”.

⁶⁷ As revistas *Motrivivência* <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index>> e *Movimento* <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento>> são exemplos desse momento.

⁶⁸ Talvez o melhor exemplo seja o próprio CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

- possibilidades, mesmo que restritas, em cursar uma pós-graduação numa perspectiva interdisciplinar ou mesmo a partir de professores de Educação Física que ofertam vagas em cursos de Educação, de Ciência Política, de Sociologia, de Filosofia, de Economia, de Antropologia, Interdisciplinar etc.

Se retomarmos as considerações de Paiva (2004), é possível refletir e associar que não foi só com a tal *crise dos anos 80* que a Educação Física se vê mais ainda como um *campo*, questionando seus próprios saberes e fazeres. Na demarcação histórica das análises de Paiva (2004, p.67), há dois momentos marcantes para a Educação Física no Século XX: “O primeiro é o adensamento, em torno da década de 30, de indícios que nela sugerem a instalação de seu mito fundador, o segundo, na década de 80, em que se esboçam as suas reais possibilidades de autonomização.”

No primeiro caso, anos de 1930, uma supervalorização da ginástica com uma subordinação estrutural ao campo médico; no segundo caso, anos de 1980, a grande ênfase nos aspectos esportivos, com pouca reflexão sobre tamanha valorização é o que gerou reflexões internas e pressões externas (de outras instâncias e instituições) que até hoje impactam o cotidiano da Educação Física brasileira. Sabendo dos riscos de se incorrer em forçar contextos com teorias, poderíamos pensar que, então, primeiro *saúde* (higienismo) a partir da década de 30 e depois, *esporte* (performance/treinamento) na década de 80 são exemplos de transformações paradigmáticas ao campo da Educação Física?

Quando nos referimos ao *campo da Educação Física*, as arguições de Paiva (2004) nos permitem visualizar um “mapa” histórico e crítico sobre a maneira como a história da Educação Física é contada, desvelando aquilo que a referida autora chama de senso comum, que a partir de variadas explicações ao longo dos anos cristalizaram formas muitas vezes superficiais e controversas de “contar” o transcorrer histórico de uma área que busca há algum tempo legitimação escolar, acadêmica, científica e social.

Em síntese, Paiva (2004) traz importantes e elucidativas questões no contexto da Educação Física analisada como *campo*⁶⁹, conforme a teoria bourdieusiana, apresentando, discutindo, questionando, afirmando,

⁶⁹ Um exemplo da “aplicação” e “utilização” da teoria dos campos de Pierre Bourdieu ao contexto próximo da Educação Física é o texto *Bourdieu e a teoria do campo esportivo*, de Marchi Júnior (2002), em que o referido autor traz análises do voleibol, seu surgimento, sua transformação e configuração a partir do modelo de análise sociológica dos campos, mostrando como houve uma mercantilização e espetacularização dessa prática esportiva.

e, às vezes refutando construções historiográficas em torno deste microcosmo particular (o da Educação Física), como por exemplo: as influências médicas/higienismo e militares, o papel do esporte nas práticas da Educação Física, as relações entre a educação e a Educação Física e a construções de teorias próprias deste campo de saber/fazer. Para a referida autora:

[...] o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar ‘educações físicas’, campo que se vale de práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). (PAIVA, 2004, p. 65)

Identificar continuidades e rupturas que conformam especificidade à Educação Física nos permite melhor compreender o espaço que atuamos e o nosso papel em seu interior, como agentes que têm o poder de modificar seu contexto. O *campo*, categoria utilizada por Bourdieu, é pensado a partir das condições sócio-históricas de um universo particular, neste exemplo, o campo acadêmico e científico da Educação Física.

Apesar das cisões e disputas que configuram o campo da Educação Física, quando associamos e refletimos sobre a concepção de *campo*, podemos concordar que os *agentes* (nos termos bourdieusianos) têm um comprometimento e uma responsabilidade para com sua área de pesquisa/atuação/formação. Kuhn (1998, p. 30-31) considera que:

Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada.

Visualizamos isso quando identificamos comunidades científicas no interior do próprio campo com práticas diversas, distintas, poderes

diferenciados e objetos que, por mais que aparentam serem os mesmos, têm suas abordagens completamente opostas. De acordo com Rezer (2014, p. 76), “Estas diferentes comunidades foram construindo, então, diferentes formas de representação para a EF brasileira, emergindo a partir de tentativas de apresentar modelos de pensamento [...] que possibilitem uma ampliação na compreensão do próprio campo, derivados de distintos aportes teóricos.”

Um simples e bom exemplo disso seria o *corpo* como objeto: para aqueles pesquisadores ligados às ciências naturais e biológicas, é algo a ser explorado, treinado, quantificado, milimetricamente estudado; para aqueles que se relacionam com as ciências humanas e sociais, o corpo é algo a ser compreendido na sua complexidade, enquanto linguagem, que não pode ser desvinculado de uma cultura, dos desejos, de uma estética. Sobre este exemplo, Bracht (2006) argumenta que:

[...] Por muito tempo, a Educação Física era vista como prática onde um corpo realizava ou era levado a realizar atividade física com vistas à saúde. A noção de corpo portanto, estava associada à noção de físico, algo do mundo físico. Nessa visão, o corpo é a dimensão físico-biológica do homem. (BRACHT, 2006, p. 100)

Ainda para ele, seguindo seu argumento, uma outra visão vai surgir:

O entendimento moderno de corpo e os consequentes entendimentos de movimento ou atividade física vão sofrer inflexões ou ser rivalizados a partir de perspectivas teóricas que afetam não diretamente a visão de corpo, mas as bases desse entendimento ou conhecimento, vale dizer dos seus princípios epistemológicos. É interessante observar pelo menos dois desses movimentos: o da fenomenologia com Merleau-Ponty, por exemplo, e mais recentemente a biologia do conhecimento de Humberto Maturana. (BRACHT, 2006, p. 101)

Kuhn (1998) fala em comunidades científicas, praticantes de uma especialidade científica, com especialistas submetidos a uma iniciação profissional e a uma educação similares, em que cada comunidade possui um objeto de estudo próprio.

O que se visualiza é que comunidades científicas diversas e distintas vêm travando disputas no interior do campo, cada uma a seu modo e com seus métodos de pesquisa e práticas próprias – o exercício de observar as movimentações dos 13 GTTs do CBCE indica isso, alguns com mais atividades que outros, ou mesmo com maior “publicidade” que outros, de toda forma, todos em atividade, cada um com seus interesses específicos sob uma cortina “temática”.

Adentremos, então, um pouco mais nessa seara das “comunidades científicas” da Educação Física brasileira para melhor compreendermos seus contornos, suas relações, seus conflitos, suas práticas. Para isso, trazemos ao debate o artigo de Manoel e Carvalho (2011), bem como o Documento do Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica (2015), que nos auxiliam a entender a atualidade do campo da Educação Física brasileira.

Manoel e Carvalho (2011) caracterizam academicamente a Educação Física no Brasil, analisando, para isso, os programas de pós-graduação brasileiros, em que foi possível identificar três subáreas: **biodinâmica, sociocultural e pedagógica**, com hegemonia da primeira, que expressa a (super)valorização dos conhecimentos das ciências naturais em detrimento do conhecimento das ciências sociais e humanas mais vinculadas às duas últimas subáreas.

Tais autores consideram que:

Como campo de conhecimento, a Educação Física é relativamente jovem e as dificuldades para sua afirmação passam pela discussão relativa a seu objeto de estudo, suas afinidades com as ciências naturais e com as humanas e sociais, sua legitimidade no âmbito acadêmico-científico, seu reconhecimento como ciência ou como prática social e seu papel no ensino superior. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 391)

Recuperam episódios históricos da Educação Física brasileira, principalmente dos anos 1990, para exemplificar essa tentativa de valorização acadêmica deste campo do saber, principalmente com as discussões quanto à sua *identidade* publicadas por personagens hoje renomados do campo, como por exemplo, Hugo Lovisolo, Go Tani, Mauro Betti (nas publicações da *Motus Corporis*), bem como as discussões, depois, na *Revista Movimento*, com as contribuições de Adroaldo Gaya, Celi Taffarel, Valter Bracht, Micheli Escobar, Silvino Santin e também Hugo Lovisolo.

Assim, vão observar que é nesse período temporal (anos 90), com uma mudança na estruturação dos programas de pós-graduação, que mantém-se o termo *educação física*, mas:

[...] Cada área de concentração correspondeu a uma subárea, sendo identificadas três: biodinâmica, cultural e pedagógica. A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. [...] A subárea sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia. A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 392)

Sem deixar de considerar que tais propostas de fragmentação do campo “também resultam de lutas internas e externas pela hegemonia acadêmica” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 400), analisaram as discrepâncias entre as três subáreas: “Dos 860 projetos de pesquisa cadastrados em todos os programas da área [pesquisa de 2009, quanto a dissertações e teses], 67,4% são da subárea biodinâmica.” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 398). Assim, “Embora a educação física seja diretamente relacionada à intervenção – que é pedagógica, em essência –, ironicamente, projetos de pesquisa na subárea pedagógica correspondem a cerca de 10% do total do número de projetos.” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 399)

Diante desses dados, os autores alertam que:

Restringir essa produção com base em uma política científica que se justifica por meio de critérios que valorizam a produtividade quantitativa, em detrimento do impacto e da relevância social da produção científica, implica também abdicar das pesquisas que legitimam, acadêmica e

profissionalmente, a educação física. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 401)

Também o documento do Fórum de Pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica (2015) se utiliza dessa nomenclatura dos subcampos da Educação Física brasileira, conforme Manoel e Carvalho (2011). As descrições das seções do documento apontam para termos interessantes quanto às questões de campo (reorganização, autonomia, operacionalização, subáreas, institucionalização), bem como a verbos que informam estratégias quanto às *formas de jogar* (operacionalizar, valorizar, aperfeiçoar, participar – a *illusio*).

Evidencia-se na argumentação uma série de conflitos que ocorrem no interior dos programas de pós-graduação dependendo de sua matriz epistemológica, como por exemplo, como a produção tem sido avaliada, as exigências de internacionalização em língua inglesa (que não deveriam ocorrer àqueles que se utilizam do referencial das ciências sociais e humanas), entre outros exemplos.

No documento citado se denuncia disparidades quanto aos contornos do campo científico da Educação Física brasileira:

[...] com todos os ganhos e avanços da pós-graduação na Área 21, em particular na Educação Física, notamos com apreensão um movimento gradual que, em médio prazo, ameaça de extinção as subáreas sociocultural e pedagógica desse campo na pós-graduação e, com isso, ignora a diversidade epistemológica dessa área de conhecimento e intervenção. Enquanto o número de programas recomendados da Educação Física cresceu perto de 33% de 2006 a 2012, as subáreas sociocultural e pedagógica diminuíram 8% e 4% respectivamente no mesmo período. Esses valores ganham em impacto quando se considera a dimensão de cada subárea em relação ao todo do sistema. A subárea biodinâmica detém mais de 70% da dimensão total dos cursos de pós-graduação vinculados à Educação Física, enquanto que às subáreas sociocultural e pedagógica cabem apenas 14,5% e 13,3%, respectivamente. (FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA, 2015, p. 4)

O referido documento também se posiciona criticamente em relação aos aspectos avaliativos da produção científica que acabam valorizando um determinado tipo de saber (um capital científico “mais apropriado”), por estar na área da saúde, em detrimento de outros, neste caso, o sociocultural e pedagógico, porque, digamos, “não condizem” muito com a área-maior:

Por conta dessas diferenças não plenamente consideradas pela organização das áreas na CAPES e pela política de avaliação em curso, ao longo dos últimos anos hipertrofiou-se, na Educação Física, a participação da subárea biodinâmica em detrimento das outras duas subáreas, condição acirrada pela proximidade com duas (Fisioterapia e Fonoaudiologia) das três outras áreas constituintes da Área 21 e suas similaridades de pesquisa. Dessa forma, a crescente hegemonia da biodinâmica não se deve a uma carência de qualidade da produção e formação das subáreas sociocultural e pedagógica, mas sim a um descompasso que é produzido por uma lógica de avaliação que busca tornar comensuráveis formas de pensar e fazer ciência bastante distintas. (FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA, 2015, p. 9)

Reitera-se, neste documento, que “[...] é importante reconhecer que, na Educação Física, está plenamente consolidada uma raiz histórica e epistemológica radicada no campo das ciências humanas e sociais.” (FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA, 2015, p. 12), isto é, temos aí a questão da busca de legitimidade daqueles que se apropriam das ciências humanas e sociais.

Bracht (2006) também argumenta em relação às associações da Educação Física com as ciências humanas e sociais:

De qualquer forma, um universo simbólico de justificação da Educação Física pode e está sendo construído, tendo como carro chefe a ideia do movimentar-se humano como manifestação cultural, portanto não mais como habitante do mundo natural (dos objetos que não podem ser

sujeitos históricos e sim parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico. (BRACHT, 2006, p. 103)

Uma das obras que traz essa abordagem “nova” entre *Educação Física e Ciências humanas* é o livro organizado por Yara Maria de Carvalho e Katia Rubio, publicada em 2001. Na apresentação, Yara Carvalho vai considerar que essa aproximação, entre Educação Física e ciências humanas, “[...] embora já exista, não tem sido valorizada.” (CARVALHO; RUBIO, 2001, p. 7).

E assim o livro trará abordagens da Antropologia, da Educação, da Filosofia, da História, da Psicologia e da Sociologia – para se unirem às questões da Educação Física: “Unir diferentes disciplinas ao redor da Educação Física pode ser exercício interessante não só do ponto de vista de quem procura o sentido do que pensa e faz, mas de todas as partes envolvidas nessa busca.” (CARVALHO; RUBIO, 2001, p. 8). Trazer alguns exemplos, na sequência, nos ajudam a compreender este momento e o que se esperam de tais associações.

Daolio (2001), um dos autores presentes na obra para trazer o debate antropológico à Educação Física, vai considerar que na expansão dos saberes do campo, gera-se algo profícuo, mas também se desestabiliza o campo:

De fato, na busca de superação da grande influência biológica sofrida pela Educação Física e que reduzia a compreensão de homem, vários estudiosos brasileiros nos últimos vinte anos procuraram ampliar essa visão de área, formulando teorias ou explicações, buscando subsídios em autores de outras áreas. Esse processo foi – e ainda é – profícuo, uma vez que gera consistência teórica em uma área que historicamente foi reconhecida apenas como de aplicação pedagógica. (DAOLIO, 2001, p. 37)

Goellner e Melo (2001) trazem suas contribuições à Educação Física com a História, mais especificamente a literatura e a imagem como fontes históricas:

As relações entre História e Educação Física se não são novas, ultimamente têm-se tornado mais relevantes e aparentes, em um movimento que

ainda será mais inserido entre os profissionais de Educação Física do que entre os ‘historiadores de formação’. A novidade na intensidade dessa relação aprofundada recentemente parece ser uma compreensão generalizada acerca da necessidade da busca de uma consolidação teórico e metodológica. (GOELLNER; MELO, 2001, p. 126)

Betti (2001), por sua vez, tenciona a Educação Física com a Sociologia, informando que se apropria do diálogo com Manuel Sérgio (motricidade humana) e com a “[...] idéia de que a Educação Física é um fenômeno cultural, e portanto pode ser pensada sociologicamente.” (BETTI, 2001, p. 156). Tal autor vai chamar esse subcampo de *Estudos Socioculturais da Educação Física e do Esporte*, contextualizando que:

Embora o precursor brasileiro dos estudos socioculturais da Educação Física tenha sido Marinho (1942), que na obra *Educação Física e Sociologia: obra social da Educação Física* se utilizou francamente do positivismo de Durkheim, não há registros de produção significativa nas três décadas que se seguem. É apenas nos anos 80 que a abordagem ressurgue com maior força, e se consolida na década de 90. (BETTI, 2001, p. 156)

O desafio para os sociólogos é compreender as dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais, que subjazem ao fenômeno, com base nas teorias e metodologias da ciência sociológica; com base, enfim, na sua tradição disciplinar. O desafio para os pesquisadores que militam na Educação Física é perscrutar as possibilidades de *intervenção no nível da prática*, clubes, instituições públicas, academias, espaços públicos e privados de lazer. (BETTI, 2001, p. 160, grifos do autor)

Um outro exemplo das divisões do campo da Educação Física brasileira podem ser visualizadas na constituição do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que é formado por 13 (treze) Grupos de Trabalho Temáticos em funcionamento. São eles:

1. GTT 1 – Atividade Física e Saúde⁷⁰: Estudos de diferentes possibilidades de análises e intervenções em saúde – considerada como objeto não particular de um campo de conhecimento – e que, portanto, assumem a compreensão do fenômeno a ela relacionado por meio de diferentes saberes (da saúde coletiva, fisiologia, sociologia, filosofia, entre outros).
2. GTT 2 – Comunicação e Mídia⁷¹: Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, TV, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.
3. GTT 3 – Corpo e Cultura⁷²: Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicional e/ou contemporâneas) enfatizando discussões teórico-metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais e das artes.
4. GTT 4 – Epistemologia⁷³: 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.
5. GTT 5 – Escola⁷⁴: Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.

⁷⁰ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=1>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷¹ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=2>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷² Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=3>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷³ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=4>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷⁴ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=5>>. Acesso: 07 abril 2018.

6. GTT 6 – Formação profissional e mundo do trabalho⁷⁵: Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.
7. GTT 7 – Gênero⁷⁶: Estudos sobre os processos específicos através dos quais as práticas esportivas e corporais produzem e transformam os sentidos do feminino e do masculino, que tenham por base suportes teóricos-metodológicos de diferentes campos disciplinares em sua interface com Educação Física e Ciências do Esporte.
8. GTT 8 – Inclusão e Diferença⁷⁷: Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos identitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc., e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão.
9. GTT 9 – Lazer e Sociedade⁷⁸: Estudos de ordem conceitual e/ou empírica sobre o lazer e possíveis articulações com temáticas afins, vinculados às práticas e problemas da Educação Física e Ciências do Esporte, em interface com as Ciências Sociais e Humanas.
10. GTT 10 – Memórias da Educação Física e Esporte⁷⁹: Estudos das diferentes manifestações dos campos da Educação Física e do Esporte voltados para a preservação da memória e que tenham por base suportes teórico-metodológicos de diferentes campos disciplinares e suas relações com a história como processo.

⁷⁵ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=6>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷⁶ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=13>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷⁷ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=12>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷⁸ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=10>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁷⁹ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=7>>. Acesso: 07 abril 2018.

11. GTT 11 – Movimentos Sociais⁸⁰: Estudos de índole interdisciplinar voltados para a análise das problemáticas relativas aos movimentos sociais e das parcelas minoritárias da população, detectados tanto no meio rural quanto no urbano a partir de modelos teórico-metodológicos que transcendem as formas tradicionais de pesquisa.
12. GTT 12 – Políticas Públicas⁸¹: Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação Física, Esporte e lazer. Estudo das concepções, princípios e metodologias de investigação adotados na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer.
13. GTT 13 – Treinamento Esportivo⁸²: estudo das diferentes manifestações das Ciências do Esporte e Educação Física centradas no foco do desempenho e tendo como base diferentes campos de investigação que permitem a análise do treinamento esportivo e do fenômeno do desempenho: pedagogia, psicologia, fisiologia, biomecânica, entre outras.

Como podemos perceber, há um grande número de subcampos (muitas vezes chamados *subáreas*) que compõem o que costumeiramente entendemos ser o campo da Educação Física. Segundo Rezer (2014, p. 37), “[...] diferentes interpretações do campo têm levado a diferentes ‘formas-de-ser’ da EF brasileira.” Ainda conforme este mesmo autor, “É possível perceber um momento histórico extremamente complexo da Educação Física (EF) brasileira, marcado por disputas político-intelectuais – pautadas, bem verdade, por diferentes projetos que levam a distintos caminhos para o campo.” (REZER, 2014, p. 45). Para ele, há um entendimento convergente, a partir de alguns autores que utiliza, da “premissa de que a EF vem se constituindo por diversos subcampos.” (REZER, 2014, p. 66)

Rezer (2014) também demarca o período dos anos 1980 – ou das últimas três décadas – como um momento que trouxe inquietações à Educação Física brasileira: “É possível considerar que, antes desta ‘crise’,

⁸⁰ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=8>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁸¹ Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=9>>. Acesso: 07 abril 2018.

⁸² Informação disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=11>>. Acesso: 07 abril 2018.

muitas ‘coisas’ estavam resolvidas no campo, visto as tendências melhor definidas, com as verdades da EF menos discutidas e questionadas” (REZER, 2014, p. 46). Não podemos esquecer, como muito bem nos lembra Rezer, que “[...] o campo da EF é constituído por sujeitos, que constituem grupos, que lhe atribuem significados e se articulam a partir de diferentes projetos históricos, de acordo com diversas intenções.” (REZER, 2014, p. 71), o que gera a “impossibilidade de definir uma *identidade epistemológica* para o campo da EF” (REZER, 2014, p. 68), por se configurar como um campo multidisciplinar com caráter de intervenção pedagógica.

Considerando tanto as complexidades externas como as internas do campo, Rezer (2014) considera que “[...] é possível perceber em seu interior ‘lugares comuns’ onde é possível edificar-se enquanto um campo do conhecimento historicamente construído.” (REZER, 2014, p. 48), embora reconheça que “[...] o desenvolvimento do campo vem acontecendo de forma ‘desparelha’, evidenciando a busca de uma condição de cientificidade que parece não dar conta de tratar com dimensões do humano que se entrelaçam em sua própria constituição.” (REZER, 2014, p. 57).

Assim, Rezer (2014) traz um conjunto de reflexões quanto aos treze GTTs que constituem uma das formas de se visualizar e interpretar que campo é esse da Educação Física brasileira, complexo, diverso, atuante, porém fragmentado, sem diálogo, fechado em si por temáticas:

Como exemplo disso, os Grupos de Trabalho Temático (GTTs) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) se constituem, em determinada medida, com um grau de autonomia que, se assim o desejar, podem desconsiderar as produções de outros GTTs, “especializando” cada vez mais a discussão interna de cada grupo. Ou seja, é como se em um mesmo ambiente, tal como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), transitassem diversas “Educações Físicas” materializadas em cada um dos GTTs. [...] Isso permite afirmar que a configuração dos GTTs se encontra entre uma necessidade metodológica organizacional e a contribuição no processo de configuração de diferentes “Educações Físicas”, contribuindo com a constituição de diferentes comunidades específicas que habitam diferentes

contextos da EF brasileira. (REZER, 2014, p. 58-59)

Uma das formas que constituem essas comunidades – cada temática de cada um dos Grupos de Trabalho Temáticos – ocorre “por acordos próprios de comunicação, que se apresentam a partir de acordos de linguagem, que representam determinada singularidade entre eles.” (REZER, 2014, p. 67). Tal observação nos permite identificar nessas *linguagens* formas incorporadas de *habitus*.

Outra questão cindida do campo da Educação Física refere-se à formação profissional, que, outrora uma formação que garantia o título de licenciado pleno, podendo atuar em qualquer âmbito profissional, agora conta com duas formações distintas: o **licenciado**, cujo lócus privilegiado de atuação está no âmbito escolar; e o **bacharel**, com o exercício profissional em ambientes esportivos, do universo *fitness* e de espaços de lazer, bem como clubes e academias.

Mezzaroba e Zoboli (2013) refletiram sobre essas divisões e diferenciações na formação profissional em Educação Física como cursos que podem ser visualizados, em linguagem metafórica, a uma referência ao texto de Bracht (1999), *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*”, ou seja, a complicada relação ou tentativa de “casar” a Educação Física enquanto ciência autônoma. Os dois cursos seriam uma das implicações desse casamento mal sucedido, que se apresentam como dois filhos “[...] que em plena juventude foram, por forças políticas e mercadológicas, afastados entre si criando e sustentando dois nichos de pesquisa, de saberes e de intervenção no contexto da EF brasileira” (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 109):

Essas duas perspectivas de formação acadêmica em nível de graduação enfrentam tênues limites de conceituação epistemológica. Mas muito mais que isso, elas são atravessadas por relações e jogos de poder movidos pelas tensivas geradas pelos fundamentos ideológicos e praxiológicos de uma prática profissional frente ao sistema econômico do chamado mercado de trabalho. (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 118)

Materializou-se, assim, aquilo que Paiva (1994) já havia identificado com as cisões na Educação Física entre a década de 1970 e 1990, pois as configurações atuais dos currículos de licenciatura e bacharelado de alguma maneira explicitam as divisões discursivas quanto

a “tecnicistas x humanistas”, “positivistas x marxistas”, “teóricos x práticos” – que, como sabemos, tratam-se de (di)visões senso comum quanto à complexidade epistemológica e praxiológica desse campo de saber/fazer.

Ainda em relação às reflexões de Mezzaroba e Zoboli (2013), esse reducionismo quanto ao senso comum dessas duas formações se assenta da seguinte maneira: “Se tem fisiologia na grade curricular, então é bacharelado; se tem filosofia, então é licenciatura. E assim a EF fica novamente presa a seu pragmatismo monodisciplinar e consegue mais uma vez retroceder.” (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 119). Seguindo tal argumentação, complementam:

Há um risco, bastante denunciado, de que ao licenciado, sua tarefa ficaria circunscrita à aplicação de métodos pedagógicos na escola, sem a necessidade de questionar ou mesmo produzir a respeito de suas práticas pedagógicas e problematizações do cotidiano. Enquanto ao bacharel ficaria a responsabilidade da produção de conhecimentos técnicos e instrumentais para ser utilizado, também, pelo licenciado em EF. Isso geraria uma hierarquia entre as duas formações/atuções, em que o licenciado se submeteria aos bacharéis. (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 119)

Paiva (2004) também tece comentários quanto aos problemas e falhas da formação profissional, apesar de que, como veremos, do momento de sua elaboração até o presente, o cenário, infelizmente, não teve alterações:

Essa insipiência [na formação em Educação Física] decorre e favorece nossa pouca autonomia sujeitando atualmente os debates no campo mais aos desvarios da lógica do mercado. Mas novos fatos estão colocados. A regulamentação da profissão e atuais investidas na criação de um novo modelo para formação de professores (licenciaturas) colocam-nos em frente a uma nova configuração que exige oxigenação argumentativa: para tratar da autonomia, sem dúvida, mas a partir da questão daquilo que dá identidade à educação física por se constituir na sua especificidade

diferenciadora de outros campos (da saúde, do esportivo, entre outros). (PAIVA, 2004, p. 73)

Conforme observações de Hallal e Melo (2017), ao tratarem da ambiguidade que pode ser visualizada em relação ao campo da Educação Física brasileira, presente no próprio título do artigo desses autores, ou seja, *crescendo e enfraquecendo*, afirmam que:

O fato é que o cenário atual nos apresenta uma área muito fragmentada, composta por subáreas diversas que pouco interagem. Observa-se também uma cada vez mais comum migração (e não somente diálogo) de pesquisadores oriundos da Educação Física ligados às ciências humanas e sociais para outros campos de conhecimento (especialmente Educação, Ciências Sociais, História, Comunicação). (HALLAL; MELO, 2017, p. 325)

Rezer (2014) também compartilha dessa ambiguidade inerente ao campo da Educação Física brasileira, especialmente quanto à relação teoria e prática: “[...] mesmo com um incremento, como em nenhum outro momento de sua história, no que se refere à produção acadêmico-científica no campo da EF brasileira, ainda se percebe uma série de lacunas acerca das relações entre teoria e prática.” (REZER, 2014, p. 29)

Quando pensamos tais tensões nas questões curriculares que definem determinados tipos de formação, conforme atestam Mezzaroba e Zoboli (2013, p. 121):

[...] poderíamos pensar que esses dois irmãos [licenciatura/bacharelado], embora separados atualmente, podem aproximar-se das CSOH [ciências sociais e humanas], sem abandonar ou mesmo refutar os conhecimentos advindos daquela que é considerada a ciência-mãe da EF ao longo de sua história (a biologia ou o saber biomédico), acreditando numa perspectiva que seja coerente com as descobertas e não apenas com o pragmatismo das comprovações científicas, muitas vezes caras às áreas do conhecimento.

Esse entendimento alia-se ao que Hallal e Melo (2017) advogam quanto aos desafios que cabem ao campo da Educação Física no sentido de fortalecê-lo:

Devemos ter em conta que, felizmente, disputas acirradas entre as diferentes subáreas, marcadas até por distintos e diametrais pontos de vista científicos e políticos, fazem parte da história da Educação Física no Brasil. Ainda que nem sempre, majoritariamente essa diversidade pode ser encarada como uma expressão de uma construção não autoritária, indicador de que se trata de uma área viva e intensa, algo a ser louvado. Por mais desgastantes que sejam, tais tensões têm sido importantes para o crescimento do campo. No entanto, não se podem confundir disputas acadêmicas, científicas e políticas com embates pessoais, questões de interesse contextual com projetos futuros de uma área mais sólida, crítica necessária com qualquer forma de preconceito.” (HALLAL; MELO, 2017, p. 326)

Nesse percurso transcorrido, apresentando o plano sócio-histórico do engendramento do campo da Educação Física brasileira, suas movimentações, suas tensões, seus conflitos e rupturas, mas também sua configuração atual (dentro daquilo que é possível “captar” no sentido de tentar realizar esse exercício de “desenhar o campo”), podemos observar mais alguns pontos, tanto no sentido de (auto)crítica ao que vem se fazendo, mas também de constatação de um investimento que vem permitindo elevar a Educação Física a um nível de consolidação.

Por exemplo, em relação aos aspectos de crítica quanto à produção e qualidade desse conhecimento na Educação Física/Ciências do Esporte, Molina Neto *et al* (2006) elencam os seguintes aspectos quanto à produção por eles analisada:

Entre as críticas aos produtos, resultados e efeitos da produção de conhecimento em EF/CE na prática social destacam-se estas: a) caráter ensaísta, especulativo, discursivo, subjetivista e revisionista da produção, com pouco embasamento epistemológico, resultando em um baixo índice de artigos originais de pesquisa e uma considerável produção de livros e capítulos de livros; b)

predominância na ênfase cientificista que implica objetivismo e fragmentação do conhecimento produzido; c) insuficiência de referências éticas, políticas e contextuais na construção dos problemas de investigação, excesso de preconceitos teóricos e disciplinares, falta de rigor metodológico e pouca atividade hermenêutica; d) baixo impacto no campo da ação pedagógica. (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 152)

Já em relação às disputas e setores opostos do campo da Educação Física, Hallal e Melo (2017) sinalizam a necessidade da convivência com diálogo, para que o crescimento quantitativo também seja quanto ao seu fortalecimento qualitativo:

Se quisermos que a Educação Física cresça, mas também se fortaleça – isso é, um desenvolvimento sistêmico, não somente circunstancial e frágil – é essencial que a convivência e o diálogo profícuo voltem a ocorrer. Do contrário, corremos o risco de que as diversas ‘gavetas’ que hoje ainda compõem uma mesma ‘estante’ sejam vistas, no futuro, como fragmentos de algo que ficou no passado, que não existirá mais. (HALLAL; MELO, 2017, p. 326)

Apesar de todas problemáticas, o campo da Educação Física vem sendo considerado como em constante transformação buscando consolidar-se, como afirma Fensterseifer (2013), o qual considera que a Educação Física brasileira vem conquistando sua “maioridade” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 46), a partir de agentes que contribuem ao campo “assumindo a provisoriidade de todo saber destes seres finitos que saíram da verga e inventaram o conhecimento.” (FENSTERSEIFER, 2013, p. 46)

Rigo, Ribeiro e Hallal (2011) tratam sobre a pós-graduação em Educação Física no Brasil, considerando esta área como “emergente”, com dificuldades para lidar com sua diversidade e a complexidade do saber científico, embora “[...] almeja no futuro constituir-se em uma área autônoma” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 343). Para tais autores:

[...] O futuro da pós-graduação em Educação Física está diretamente relacionado ao quanto a área terá de coragem, de capacidade e de vontade política e epistemológica para tratar e avaliar a sua

singularidade como uma qualidade e não como um problema. Cabe lembrar que a conexão das diferentes áreas do conhecimento é um dos desafios colocados para a Ciência do século XXI, e não somente para a Educação Física. (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 344)

Lazzarotti Filho *et al* (2012, p. 11), após investigação em torno da produção do conhecimento publicada em revistas da área no Brasil, mencionam que “[...] os resultados apresentados demonstram que o campo da Educação Física vem se constituindo com a incorporação da prática da investigação científica em seu cotidiano.”, apesar que isso não garante afirmar que haja consolidação do campo, porque este, segundo tais autores, ainda se caracteriza como “[...] um campo com autonomia relativa fraca.” (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 7). De maneira conclusiva, tecem o seguinte comentário:

[...] percebe-se um campo em consolidação e em constante disputa pelas formas tradicionalmente usadas, no âmbito científico, na construção de objetos e temas de pesquisa, não demonstrando poder de refração aos campos de origem e mostrando pouco poder de retradução para o próprio campo da Educação Física. (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 12)

Molina Neto *et al* (2006) também apontam esse “caldo sociodinâmico” em relação à constituição do campo: “Tanto a Pós-graduação em educação física, que teve seu primeiro curso implantado em 1977, quanto o CBCE, fundado em 1978, foram ontologicamente decisivos para que chegássemos à pluralidade de compreensões que temos hoje sobre o campo e nossa comunidade.” (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 153)

Afirmando que “[...] há uma autonomia em fase de construção, ainda sofrendo forte influência de outros campos”, Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p. 75) apresentam um quadro que sintetiza, sob a compreensão deles, as transformações quanto ao campo da Educação Física brasileira e seu *modus operandi*:

Quadro 1: As mudanças no campo da EF até e após 1ª década do Século XXI

Até a primeira década do século XXI	Após primeira década do século XXI
Centralidade marcada pela prática pedagógica	Centralidade marcada pelas práticas científicas
Característica marcadamente acadêmica	Característica acadêmico-científica
Forte intencionalidade na política engajada	A política científica
Os intelectuais-acadêmicos como principais agentes do campo	Os principais agentes do campo são os pesquisadores-produtores
Principal veículo de difusão centrado no livro	Difusão centrada em periódicos
Os principais objetos de disputa concentram-se nas teorias, nas metodologias, nas propostas pedagógicas, nos conceitos, entre outros.	Os objetos de disputa são os artigos publicados em periódicos indexados, as bolsas, os financiamentos, a direção de laboratórios, as representações de áreas, as coordenações de programas de pós-graduação, dentre outros.

Fonte: Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p. 74)

Uma característica visivelmente perceptível quanto à fragmentação do campo pode ser identificada em relação aos novos termos e conceitos que foram surgindo recentemente:

Os agentes do campo começam a forjar novos conceitos, colocando-os em contraponto a termos já consolidados. Isso reflete o movimento do campo na disputa de formas de ver e de fazer valer formas de ver o próprio campo, com novas interpretações que traduzem disputas, inclusive pelo poder de nomeação e de classificação dos objetos e das práticas do campo acadêmico-científico da EF. (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 76)

Assim, tais autores vão afirmar que:

[...] o campo da EF na última década, ao se expandir, diversificar-se e se dinamizar, vem incorporando o *modus operandi* acadêmico-científico. Ao fazer isso, vem forjando seus conceitos com suporte em diversas matrizes científicas constituídas, porém, ainda com fortes marcas do diálogo com as “ciências duras” e “moles”, e estabelecendo disputa entre as formas autorizadas de construção de seus objetos, indícios desse novo momento acadêmico-científico da história deste campo.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 77)

Bracht (2013), ao tratar sobre os desafios contemporâneos quanto à epistemologia na Educação Física, afirma que “a tendência na produção do conhecimento é a de uma contínua e progressiva especialização.” (BRACHT, 2013, p. 29). E alerta que “se deve buscar uma nova relação com o conhecimento, até porque o discurso de formar um professor crítico-reflexivo é quase um novo senso comum no debate sobre a formação profissional na área.” (BRACHT, 2013, p. 29).

Rezer (2014), por sua vez, destaca a ambiguidade que é visível no momento atual da Educação Física brasileira:

[...] é possível inferir que as condições contemporâneas nas quais a EF se edifica, em meio a uma conjuntura que também a influencia, vem servindo para uma ampliação da produção acadêmico-científica do campo. O incremento na produção acadêmica no âmbito da EF brasileira vem gerando uma aparente ambiguidade, pois se de um lado a produção vem aumentando, por outro lado é possível considerar que ainda há muitas lacunas referentes a intervenção pedagógica, considerada neste estudo como um espaço de possibilidades “aglutinadoras” para a EF. (REZER, 2014, p. 127)

Pensando a Educação Física como *campo*, e aí podemos considerar seus microcosmos – desde o profissional, o formativo, o de atuação e o investigativo – não é difícil perceber seu grau de hierarquização dentro dos conhecimentos possíveis da sociedade.

Se pegarmos mais especificamente a Educação Física escolar, veremos que dentro da hierarquia dos saberes escolares, constitui-se como componente curricular geralmente pouco valorizado (a “prova” disso seria a própria disposição dos períodos semanais diante de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo), pouco considerado em sua importância não só pelos alunos (que se recusam a participar das aulas), mas pelo corpo docente escolar (que entende ser apenas “recreação” ou “jogar bola”) e, por que não, pela própria instituição escolar (é comum a Educação Física não estar contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas).

Em relação ao âmbito político, a Educação Física é mais escrachada ainda, vide o ocorrido na “Reforma do Ensino Médio”, em 2016, proposta pelo (des)Governo Temer, que passou a considerá-la

disciplina optativa e não mais obrigatória nos três anos do ensino médio – talvez pela ignorância, “culpa” do próprio campo, em dar um grande peso às práticas esportivas em seu conteúdo, e passado o momento de “modismo” dos grandes eventos esportivos no Brasil, com os discursos de utilização dos momentos pedagógicos das aulas de Educação Física como pretensão de iniciação e formação esportiva.

Sobre isso, Bourdieu (1994) também nos auxilia a compreender quanto às organizações estruturais dos campos científicos. Para ele:

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1994, p. 133)

O tempo já transcorrido desse “período de crise” outrora citado permite-nos compreender que o caminho em direção a uma autonomia maior ainda é longo, embora alguns sinais já tenham aparecido e abalado certas estruturas. O intento desta pesquisa, em investigar a constituição de um subcampo em seu interior, o da *mídia-educação na Educação Física*, é um exemplo disso, isto é, acontecimentos de duas décadas já transcorridas, vão implicando em novas e diversas formas de pensar a produção do conhecimento e implicações dele no campo da Educação Física, neste caso em particular, considerando o fenômeno da cultura midiática e das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano das pessoas, dos escolares, dos professores e pesquisadores.

Assim, poderíamos dizer que as questões referentes à *mídia-educação* – que serão posteriormente tratadas no próximo capítulo, no diálogo com os dados empíricos oriundos da análise documental e das entrevistas com os agentes do campo – quando pensadas no campo da Educação Física manifestam-se como mais uma das “educações físicas” possíveis, conforme Paiva (2004), dentro de uma proposta de Educação Física progressista a partir dos debates e construções teórico-práticas oriundas ainda no contexto histórico da década de 80. Cada *campo*, então, configura-se a partir de historicidades próprias e com *paradigmas* intrínsecos próprios, em qualquer que seja a área do conhecimento.

Quanto mais adentramos no *campo*, mais será possível identificar possíveis sinais de constituição de novos paradigmas, considerando-se

que a heterogeneidade dos agentes certamente gera uma diversidade (e não uma homogeneidade, que enfraquece o campo, como vimos) de formas de saberes e práticas. Entretanto, tal tarefa não é algo fácil ou simples. Consiste em considerar aquilo que Pierre Bourdieu nos coloca: o papel dos agentes no processo histórico, seus fatos/acontecimentos, suas análises, a teoria gerada, suas práticas, sua arbitrariedade e suas contingências. Tais agentes devem ter como prática contínua e necessária o diálogo, o conflito de ideias, as discussões, já que é assim, pela argumentação, pela justificação e pelo olhar diferenciado que o campo se nutre e os saberes e práticas são transformados e atualizados.

No capítulo seguinte, trataremos, então, dos dados empíricos desta pesquisa, que vão nos auxiliar na compreensão dessa “viagem ao microcosmo” de um subcampo, o da mídia e tecnologias na Educação Física brasileira, onde apresentaremos, primeiramente, em uma análise documental, a origem e desenvolvimento das questões das mídias e tecnologias quando pensadas e articuladas pelos agentes da Educação Física brasileira; para, em seguida, trazermos nossos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, que nos auxiliarão a desvelar e melhor compreender o engendramento sócio-histórico deste subcampo, conforme organizamos nos eixos interpretativos a tentativa de entender sobre que campo é este.

CAPÍTULO IV

A MÍDIA, AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DESCRIÇÃO GENEALÓGICA

Uma das grandes dificuldades em sociologia é que, com muita frequência, é preciso inscrever na ciência aquilo contra o que foi construída, num primeiro momento, a verdade científica.
(BOURDIEU, 2004a, p. 51)

Parece não restarem muitas dúvidas quanto à responsabilidade da nossa área do conhecimento em examinar os determinantes e as consequências de tais reelaborações da realidade do esporte sobre a sociedade, especialmente aquela parcela que, por força da abrangência e capacidade de sedução do discurso midiático, se torna consumidora fiel da cultura esportiva. Mais do que isso, urge que busquemos o desenvolvimento de estratégias de intervenção qualificada nesse processo.
(PIRES; BITENCOURT, 1999, p. 68)

A Educação Física, segundo Vaz (2002, p. 93), é considerada “uma área do conhecimento que deve tratar, efetivamente, da cultura corporal, que é por sua vez, duplamente aprendida: por um lado pela mediação reflexiva [...]; por outro, pelas dimensões técnica e mimética, pela aproximação corporal e estética entre sujeito e objeto.” Poderíamos complementar que nessa relação entre o *sujeito* e *objeto* há a mídia – seus veículos, seus discursos, seu poder simbólico – e nesse sentido, a necessidade de a Educação Física, enquanto mediação cultural, propor uma reflexão quanto àquilo que chega até nós, pertencente ao âmbito da *cultura corporal*⁸³ ou *cultura de movimento*⁸⁴ ou *cultura corporal de*

⁸³ Segundo Soares *et al* (1992, p. 38), a *cultura corporal*, sendo objeto da EF, “Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismos, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”

⁸⁴ O termo *cultura de movimento*, a partir de Kunz (1991; 1994), refere-se ao objeto da Educação Física a partir da importância da percepção e da intuição fenomenológica através do movimento humano, ou, como o autor denomina, o *se-movimentar*, ou seja, os sentidos/significados intrínsecos a cada ser humano nas suas práticas corporais, no caso, esportivas, as quais envolvem

*movimento*⁸⁵ - uma discussão pormenorizada sobre tais conceitos, sob a perspectiva da Antropologia Social, pode ser conferida em Daolio (2004).

Especialmente na Educação Física, algumas iniciativas vêm tratando das questões midiáticas e tecnológicas e suas interfaces com os assuntos do campo, especialmente o esporte, a partir das mais diversas abordagens – sociológicas, filosóficas, pedagógicas, jornalísticas, antropológicas etc.

Sendo a história humana construída por nós, e entendendo que somos produtos e também produtores dos acontecimentos, de mudanças e de transformações, podemos situar a Educação Física brasileira dentro de uma perspectiva que procura reduzir os determinismos biológicos⁸⁶ que historicamente preponderaram em relação aos seus saberes/fazer, implicando em teorias e práticas consoantes com a contemporaneidade, e, com isso, a necessidade de um trabalho interdisciplinar, aproximando-se e ampliando suas relações com as ciências sociais e humanas.

Em vista disso, é sempre necessário aquilo que Fensterseifer (2006) vai chamar de *atividade epistemológica*, ou seja, entendê-la “como espaço de produção de racionalidades, diferentemente de uma Epistemologia que, tendo definido seu modelo de cientificidade e de um ponto pretensamente arquimediano, julga os saberes postulantes de veracidade, promovendo uma racionalização” (FENSERSEIFER, 2006, p. 33). Há, aqui, uma forte aproximação com aquilo que Bourdieu (2011) alerta quanto à *vigilância epistemológica*, a reflexividade necessária àqueles que se colocam como agentes de seu campo no sentido de compreenderem, analisarem, refletirem sobre aquilo que fazem.

Assim, temos mais uma possibilidade de avançar, fazendo uso daquilo que se tornou uma constante em nosso cotidiano, ou seja, a

intencionalidades e interações, estimulando nos alunos o gesto criativo e não apenas sua repetição mecânica, indo em direção à sua autonomia, esclarecimento e emancipação.

⁸⁵ Segundo Bracht (1999) e Betti (2003), a *cultura corporal de movimento* seria o objeto da Educação Física, ou seja, um entendimento de movimento humano para além dos conhecimentos das ciências físicas e biológicas, ampliando-se para algo em torno da comunicação com o mundo e com os simbolismos.

⁸⁶ Bourdieu, ao tratar sobre a acumulação do capital científico – e aqui relacionamos a Educação Física e aqueles que detêm poder simbólico no campo, voltados aos conhecimentos hegemonicamente das ciências biológicas – vai considerar que “[...] a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.” (BOURDIEU, 1994, p. 128)

onipresença dos veículos midiáticos – sua materialidade, seus simbolismos – da mídia em geral, na constituição de uma Educação Física do tempo presente, o que não significa integração total aos discursos “da moda” de nossa época quanto à instrumentalidade midiática, tampouco negação total desses recursos: uma perspectiva conciliatória que tem ancoragem na defesa da reflexão e da crítica quanto ao existente da cultura midiática nas interfaces com as questões pertinentes à Educação Física escolar.

Concorda-se com Pires e Bitencourt (1999, p. 68): “Da compreensão de que Educação Física/Ciências do Esporte e as Ciências da Comunicação podem constituir área interdisciplinar na produção de conhecimentos superadores resulta a abertura de amplo leque de procedimentos e inserções profissionais.”

Nosso intento, neste tópico, será o de trazer, na medida do possível e do alcance dos textos (que aqui serão considerados “documentos”), uma *genealogia*⁸⁷ do surgimento, constituição e consolidação (se assim pudermos considerar) daquilo que tem-se chamado de “mídia-educação na Educação Física⁸⁸”, neste movimento que pode ser constatado, primeiramente, na universidade e na formação de professores, em relação a pesquisas realizadas e publicadas em anais de eventos e também em

⁸⁷ Estamos nos inspirando na concepção genealógica foucaultiana ao fazer referência a esse modo genealógico de lidar com fontes do próprio subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física. A genealogia, assim, seria a busca por uma certa gênese. A gênese que buscamos nesta investigação toma como objeto a produção dos próprios agentes desse (sub)campo, ou seja, a produção desse (sub)campo é captada e analisada como discurso do (sub)campo que aqui se torna objeto documental.

⁸⁸ Apesar de haver formas diversas de se denominar esse movimento, como “mídia-educação física” (neste caso, podemos citar: BIANCHI, 2009; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012 e SOUZA, 2010 entre outros) ou mesmo “mídia-educação (física), utilizado conforme Pires e Pereira (2016), a opção (nossa) pela utilização do termo “mídia-educação na Educação Física” é por preservar o conceito-chave, ou seja, a mídia-educação, considerando-se que temos algo “novo” que está se apresentando à Educação Física como campo do conhecimento e de intervenção pedagógica. Apesar da diferenciação denominativa, concordamos com Pires e Pereira (2016, p. 245), por ser apenas “uma referência e uma tentativa de aproximação mais orgânica ao conceito de mídia-educação e às contribuições que ele tem trazido a essa discussão no âmbito da educação física”, ou, como explica Pires (2016, p. 25) sobre o termo “mídia-educação”: “[...] termo ao final do qual, pretensiosamente, incluímos um ‘Física’, para nos ajudar a pensar as relações entre a Educação Física e a mídia numa perspectiva educativa.”

periódicos, portanto, ao campo científico da Educação Física. Destaca-se, desde já, que não se trata de um “estado da arte” quanto às questões da mídia-educação na Educação Física, e sim de uma contextualização histórica e panorâmica sobre a temática, com a utilização de textos diversos, o que significa dizer que, possivelmente (e certamente) outros textos poderiam ser incluídos (talvez não com a denominação de “mídia-educação”, ou “mídia” ou “tecnologias”) nesta análise documental que realizamos.

Nesse exercício de contextualizar, sistematizando e melhor compreendendo as ideias, conceitos e práticas que vão sendo postas ao campo da Educação Física, tem-se uma tentativa de visualizar uma parte daquilo que Bracht (2006) vai denominar como “novo” na Educação Física brasileira, ou seja:

[...] um universo simbólico de justificação da Educação Física pode e está sendo construído, tendo como carro chefe a ideia do movimentar-se humano como manifestação cultural, portanto não mais como habitante do mundo natural (dos objetos que não podem ser sujeitos históricos e sim parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico. (BRACHT, 2006, p. 103)

Bracht (2006) considera necessário considerar a importância da história dos conceitos, pois, segundo ele, baseado em Gumbrecht (1998 – A modernização dos sentidos):

[...] as histórias dos conceitos podem ser escritas tanto com uma motivação predominantemente sócio-histórica (como contribuições ao projeto da história das mentalidades) quanto com o interesse mais filosófico de esclarecer as implicações veladas e recuperar o potencial semântico esquecido de noções no uso sistemático e corrente. A tentativa de enfatizar a segunda dessas duas funções pode ser rotulada de *função genealógica da história conceitual*. (BRACHT, 2006, p. 99, grifos meus).

Nesta contextualização ora operada, não se trata de uma genealogia da história conceitual, e sim uma tentativa de sistematizar, sócio-

historicamente, a partir de acontecimentos dentro do campo da Educação Física brasileira, ações, publicações, discussões e debates quanto às implicações da mídia e das tecnologias àqueles que, até bem pouco tempo, não perspectivavam um trabalho pedagógico e acadêmico em torno dessas questões tão onipresentes em nosso cotidiano.

Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012) trazem uma breve contextualização dessas iniciativas, que iniciou no decorrer dos anos 1990, com o chamado “Grupo de Santa Maria/RS”. Depois, outra importante iniciativa que hoje vemos concretizada foi a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) de *EF, Comunicação e Mídia*, no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, entidade científica da EF brasileira). Em relação ao GTT Comunicação e Mídia/CBCE, os autores verificaram que em oito edições deste evento, de 1997 a 2011, o número de trabalhos veiculados dá uma boa dimensão do crescimento dessas discussões no campo da Educação Física, isto é, foram apresentados e publicados na íntegra nos anais dos eventos, 208 artigos.

Para a realização desta tentativa genealógica do subcampo da mídia-educação na Educação Física, fizemos uso de textos que podem ser considerados precursores não só no sentido de tematização da mídia e das tecnologias neste campo do conhecimento (KENSKI, 1995; CARVALHO; HATJE, 1996; BETTI, 1998; 2003; PIRES; BITENCOURT, 1999; PIRES, 2002), como também textos que sistematizam a produção de um determinado tipo de saber (sociocultural) da Educação Física ao longo dos últimos anos (FERES NETO, 2000; PIRES, 2003; BETTI *et al*, 2005; PIRES *et al*, 2006; AZEVEDO; BETTI; COSTA; PIRES, 2007; LEIRO; PIRES; BETTI, 2007; PIRES *et al*, 2008; SANTOS *et al*, 2014; ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015; PIRES; PEREIRA, 2016; PIRES, 2016), o que permite montar um cenário daquilo que temos hoje e que nos auxilia nesta pesquisa a ponto de melhor compreendermos este subcampo, suas limitações, perspectivas, inflexões, possibilidades e potencialidades.

Interessa-nos, aqui, articular essas constatações com a **ideia de construção social do campo**, isto é, no trabalho genealógico, cotejamos as informações que temos em relação a esses textos/documentos e daí extraímos informações, análises e reflexões quanto ao trabalho social de grupos que foram se constituindo, se envolvendo, se confrontando, se aproximando e distanciando-se também. Conforme Bourdieu (1996a, p. 243), “[...] a construção do campo é a condição lógica prévia para a construção da trajetória social como série das posições ocupadas sucessivamente nesse campo”.

Com isso, objetivamos também identificar os “personagens” deste subcampo, ou, nos termos bourdieusianos, os **agentes** e sua posição/disposição na estrutura do campo, bem como, as **relações de força simbólica entre agentes** – que pode ser visualizada, por exemplo, no uso predominante (ou não) de termos, conceitos, preferências teóricas e metodológicas, tipos de trabalhos realizados, interações/relações etc. Algo que procuramos dar atenção, na medida do possível e quanto explicitado, refere-se aos **dissensos e dissonâncias** neste cenário, o que se alinha àquilo que Bourdieu considera essencial na constituição de um campo, ou seja, o plano das disputas, das lutas. Sobre isso, Bourdieu, ao discorrer sobre o capital científico e o investimento que os agentes fazem quanto às suas trajetórias, sugere que se atente às diferenças: “Toda descrição que se limita às características gerais de uma carreira qualquer faz desaparecer o essencial, isto é, as *diferenças*.” (BOURDIEU, 1994, p. 136)

Outra importante questão que Bourdieu alerta é quanto à *crença* no funcionamento do campo:

A questão que assim se coloca é a do grau de arbitrário social da *crença* que o funcionamento do campo produz e que é a condição de seu funcionamento ou, o que dá no mesmo, a questão do grau de autonomia do campo (em relação, primeiro, à demanda social da classe dominante) e das condições sociais, internas e externas, dessa autonomia. (BOURDIEU, 1994, p. 146)

Essa crença, conforme Bourdieu (1996a, p. 365), “[...] reside na *illusio*, na adesão ao jogo enquanto tal, na aceitação do pressuposto fundamental que o jogo, literário ou científico, vale a pena ser jogado, ser levado a sério.” Vejamos, então, como esse “jogo” iniciou, foi e vem sendo jogado a partir do material documental analisado.

Iniciamos com aquilo que podemos chamar de “origens”⁸⁹ das questões da mídia-educação no ensino e na pesquisa em Educação Física no Brasil, com aquilo que elencamos como alguns momentos que, hoje, avaliamos serem decisivos na configuração deste subcampo que ora focamos nosso olhar e análise.

⁸⁹ Há um marco temporal arbitrário quando consideramos haver um “momento originário”, tomado principalmente com a conhecida *crise dos anos 80 da Educação Física brasileira*, ou seja, por se tratar de uma reconstrução, há um olhar retrospectivo, que funda um começo e dá sentido a eventos desconexos.

O momento inicial, conforme observamos em Pires *et al* (2008) e Pires e Bitencourt (1999), é quando, em 1991, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), funda-se uma subárea do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, denominada “Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física”, sob a responsabilidade do professor Sérgio Carvalho. Este professor realizou mestrado e doutorado na USP – Universidade de São Paulo, respectivamente, em 1987, na Escola de Educação Física e Esportes, com uma “Proposta de utilização do veículo rádio na difusão da Educação Física”; e em 1991, na Escola de Comunicação e Artes, cujo trabalho intitulou-se “Caminhos da Educação Física via rádio – uma proposta alternativa”.

Inevitável fazermos alusão ao próprio momento de inserção dessa temática das mídias e tecnologias na educação brasileira de forma geral, com a chegada de aparelhos de videocassete nas escolas, preparação de salas de vídeo para exibição de audiovisuais, bem como, a instalação, pelo país inteiro, de antenas parabólicas.

O artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em maio de 1996, de autoria de Sérgio Carvalho e Marli Hatje, com o título “Proposta de desenvolvimento de um novo conhecimento na e para a Educação Física e a Comunicação Social no Brasil” traz uma importante contextualização histórica deste “novo conhecimento” que começava a ser articulado no interior da Educação Física brasileira, em associação com os saberes oriundos da Comunicação Social.

Carvalho e Hatje (1996) expõem, logo no começo do texto, a seguinte indagação diante do desafio que começavam a enfrentar: “Falar na criação desta subárea da educação física é falar também em dúvidas, contradições, conceitos incompletos e interpretações de diferentes fenômenos esportivos. Ou será que não somos mais capazes disto?” (CARVALHO; HATJE, 1996, p. 261).

Ao situarem o problema em seus escritos, os autores comentam que as questões em torno da prática de atividade física e do esporte, por exemplo, têm grande espaço na mídia em geral, mas a Educação Física, enquanto área, ainda se recusa a pensar nessas questões dos meios de comunicação, o que limita o crescimento do campo. Importante destacar, desde já, que aparecem os termos “subárea” e “campo”, sem menção direta ao conceito bourdieusiano nas referências, embora seja possível identificar em momentos do texto aspectos como resistência, adaptação e modificações neste campo a partir do que eles sugerem.

Elencam quatro principais objetivos em seu texto, em síntese, a relação dos profissionais de Educação Física com os meios de

comunicação nos seus cotidianos; as relações interdisciplinares entre Educação Física e Comunicação Social; a necessidade de criação de novas disciplinas para esta demanda que ora se apresentava; e, aqui, certamente a particularidade da reflexão, que seria incentivar a assessoria e/ou consultoria esportiva como uma nova perspectiva de mercado de trabalho aos profissionais de Educação Física:

Temos que ter claro, no entanto, que os temas relacionados com a área esportiva e transmitidos pelos meios de comunicação deverão contar sempre com a análise dos professores de educação física. A incorporação de assessores/consultores especializados é fundamental pois se poderá informar e formar mais adequadamente a opinião pública. Caso contrário, em nome do esporte, ao invés de informar se poderá deformar, transformar ou manipular. (CARVALHO; HATJE, 1996, p. 261)

Denunciam e alertam, ao mesmo tempo, que o profissional da Educação Física não pode se tornar atemporal diante das possibilidades que o tempo presente oferece:

Em realidade, parece que o simples fato de se apresentarem fora de nós, profissionais da educação física, é motivo suficiente para cortarmos a possibilidade de serem estudados. Se assim o fizermos, infelizmente, estaremos ‘deixando passar’ muitas vezes o que os meios de comunicação nos oferecem, ainda que no momento pareçam pequenos erros sem má intenção. E pior, as vezes não cremos mas por comodidade preferimos calar-nos. (CARVALHO; HATJE, 1996, p. 261)

Ao trazerem um breve panorama histórico deste “novo conhecimento”, Carvalho e Hatje (1996, p. 262) informam que foi no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS, em 1991, que se deu esse movimento pioneiro no Brasil, e que, desde então, “vem desenvolvendo cursos de formação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Oferece também disciplinas complementares ao curso de graduação – Licenciatura Plena.”

Ainda em relação à historicização apresentada, expõem uma particularidade, isto é, as experiências pioneiras citadas no texto, quanto a essa aproximação entre Educação Física e Comunicação, ocorreram no contexto de universidades europeias (Espanha, França e Alemanha), no começo da década de 1990, tendo como ponto de partida sob a ótica da comunicação; já no Brasil, naquele momento (1996), a ação estava partindo da Educação Física. (CARVALHO; HATJE, 1996)

Nesse sentido, começam a ser apresentadas as dificuldades e desafios àqueles que se dedicam a tais questões:

Caberá a nós mesmos, os profissionais, uma participação mais efetiva neste processo. Está claro também que as escolas formadoras necessitam preparar seus alunos para posturas diferenciadas. Só que antes disto terão os professores formadores e as respectivas instituições em que trabalham, se prepararem para isto.

A inovação/renovação do enfoque não se dará somente introduzindo disciplinas específicas nos currículos da educação física. Deverá primeiro haver a mudança na ação de seus professores. Posteriormente deveremos demonstrar aos meios de comunicação que somos capazes de verificar sistematicamente o grau de satisfação dos praticantes, suas atitudes, suas opiniões e os reflexos sociais decorrentes deste ou daquele “produto” veiculado. Para tanto, e antes de mais nada, o resgate histórico e estudo das teorias e dos processos comunicacionais são imprescindíveis. (CARVALHO; HATJE, 1996, p. 262)

Qual seria, então, o objetivo deste movimento que se proclamava a pensar um novo conhecimento, o qual estava sendo chamado pelos autores de “Comunicação, Movimento e a Mídia na Educação Física”? Carvalho e Hatje (1996, p. 263) comentam sobre isso:

A construção deste conhecimento, em parte novo para a educação física, tem como objetivo estudar e interpretar os fenômenos sociais veiculados pelos meios de comunicação, suas interações e consequências na Ciência do Movimento Humano. Também quer-se a reorganização e a reestruturação da educação física frente aos meios de

comunicação, fazendo com que a mesma diga aos meios o que deve ser veiculado e não o contrário. Para entendermos melhor a consolidação de uma área de conhecimento na e para a educação física, é necessário que a própria educação física chame a si questões veiculadas ao grande público pelos meios de comunicação, dando destaque especial à cobertura de espetáculos ou eventos esportivos levados indiscriminadamente para diversos segmentos da sociedade. (CARVALHO; HATJE, 1996, p. 263)

Carvalho e Hatje (1996) insistem que os leitores, ouvintes e telespectadores exigem cada vez mais dos meios de comunicação uma informação contextualizada, histórica e técnica, por isso o argumento da necessidade de que assessoria ou consultoria no campo esportivo fosse desempenhada por profissionais de Educação Física, segundo eles, mais “especialistas” do conteúdo esportivo, melhorando a qualidade da informação jornalística.

Nas considerações finais deste texto pioneiro, Carvalho e Hatje (1996) apontam cinco itens, retomando os argumentos defendidos no texto, seja na inter-relação entre Educação Física e Comunicação Social, seja nos desafios que se colocam ao profissional de Educação Física com esse novo “mercado de trabalho” que se apresenta:

Por fim, espera-se que a partir deste ponto de vista surjam novas discussões, todas promissoras, e que cada vez mais pessoas se engajem neste processo que busca a construção de um novo conhecimento para e da educação física, aliando esta à comunicação social e seus meios. (CARVALHO; HATJE, 1996, p. 265)

Como veremos na sequência, esse conhecimento se consolidou (no sentido de seguir sendo estudado, sob várias perspectivas, despontando um aumento quantitativo na produção deste tipo de conhecimento) nos anos que se seguiram, novas discussões foram sendo colocadas, outras foram se perdendo no caminho (como a própria defesa de querer tornar profissionais de Educação Física assessores ou consultores no campo midiático-esportivo), pesquisadores de vários campos foram adentrando neste conhecimento, outras contribuições de outros campos do saber foram “contaminando” (ou contagiando?) o subcampo em questão, enfim, o dinamismo do conhecimento seguiu-se, tanto que hoje estamos

abordando sobre a mídia-educação na Educação Física e procurando entender os contornos desse movimento no campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira.

Neste mesmo período, o referido professor, que se apresenta como um dos precursores do subcampo, foi responsável pela criação do Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física (LCMMEF), cujos participantes pertenciam aos quadros dos cursos de Educação Física, Jornalismo e Publicidade daquela universidade, e também por professores visitantes e colaboradores. O LCMMEF foi o responsável pela concepção de um periódico específico às produções científicas veiculadas pelo próprio Laboratório, a *Revista Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física* (chamado, inicialmente, de *Caderno Didático*). (PIRES *et al*, 2008)

Apesar do pioneirismo e de um período de grande ascensão, o “Grupo de Santa Maria”, denominação de Pires *et al* (2008), foi perdendo espaço, especialmente pela extinção do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/Ciência do Movimento Humano no CEFD/UFSM, e também com a extinção, em 2006, no Núcleo de Pesquisa da INTERCOM (por não possuir mais o número mínimo de pesquisadores exigido pela referida instituição – embora em 2009 foi reconstruído com a denominação de “Grupo de Pesquisa Comunicação e Esporte”), e com as paralisações nas edições da *Revista do Laboratório* e a perda da regularidade da *Revista Kinesis*, até então bastante tradicional no campo da Educação Física brasileira. Numa nova fase, agora sob a coordenação da Profa. Marli Hatje, o Laboratório tornou-se o “Grupo de Estudos de Comunicação e Mídia na Educação Física”. (PIRES *et al*, 2008; ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015)

Araújo, Marques e Pires (2015), em apontamentos quanto à produção do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, ao abordarem as origens dessas discussões, em especial aos integrantes do Laboratório Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física da UFSM, consideram que: “Este grupo de pesquisadores teve participação decisiva em ações de divulgação das temáticas que aproximavam a Comunicação e a Educação Física/Espportes nos primeiros anos da década de 90” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 332).

Pires e Pereira (2016) vão considerar que essas primeiras movimentações se configuram como “movimentos de chegada”, ou seja, da própria constituição do subcampo em questão, retomando aspectos históricos que originaram tais possibilidades que temos hoje na Educação Física brasileira, ou seja, a importante figura do Prof. Sérgio Carvalho à

frente do “Grupo de Santa Maria”, criando uma subárea no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, organizando o Laboratório Comunicação, Movimento e Mídia na UFSM, criando a revista deste mesmo laboratório e mobilizando o grupo de trabalho na INTERCOM; a criação do GTT Comunicação e Mídia/CBCE; as publicações, em sequência, dos livros seminais ao subcampo, como de Mauro Betti, em 1998, intitulado “A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física”; do livro de Giovani de Lorenzi Pires, em 2002, “Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória” e também do livro organizado por Mauro Betti, em 2003, “Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas”; bem como as publicações em periódicos da área e os próprios “movimentos” que foram se sucedendo.

Outro texto que faz primeiras incursões nessas questões que envolvem a mídia e as tecnologias com a Educação Física é o de Kenski (1995), oriundo de uma palestra proferida neste mesmo ano pela autora. Com o título “O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física”, Kenski aborda, principalmente, a televisão e o computador como elementos de um novo tempo que devem ser mais bem observados. Ela organiza suas reflexões a partir de um exercício aleatório lendo um caderno de esportes num determinado dia, concluindo, pelos conteúdos observados, que “O alcance da televisão e as inovações tecnológicas, que permitem a transmissão ao vivo dos mais variados acontecimentos esportivos, fazem dos esportes um grande sucesso de audiência.” (KENSKI, 1995, p. 130)

A autora enfatizará a questão do esporte na televisão e com isso, as transformações que ocorrem, em suas palavras, “inovações”, sejam em relação à ampliação da quantidade de câmeras nas transmissões, sejam em relação ao aspecto apelativo/emocional com a presença dos narradores, ou, também, aos aspectos técnicos de virtualização incluídos (como sons, gráficos, computação gráfica em geral etc.) nas transmissões e trato do conteúdo pela mídia, sem esquecer, é claro, da publicidade que se articula a esse jogo imagético-discursivo.

Conforme Kenski (1995, p. 131), “O impacto dos mídias na profissão é acentuado e extremamente recente e precisa ser investigado, analisado e compreendido criticamente.”, sendo que “os profissionais da área não podem estar ausentes destes estudos e reflexões. É preciso que os profissionais da Educação Física se abram para mais esta modalidade profissional – esporte e comunicação – para refletir, pesquisar, intervir e se posicionar diante de todos os novos aspectos [...]” (KENSKI, 1995, p. 131-132).

Na sequência dos acontecimentos, em 1996, inicia-se uma expansão das questões relacionadas à temática da mídia com a Educação Física. Isso ocorre, particularmente, com a proposição, por este mesmo Laboratório da UFSM, da criação do Núcleo de Pesquisa Comunicação e Esporte na INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em Londrina/PR, sendo implantando em 1997 sob a coordenação do Professor Sérgio Carvalho.

Também em 1997, o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, principal instituição científica da Educação Física brasileira – reformulou sua instância científica e reestruturou seu principal evento, o CONBRACE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Naquele ano, o evento ocorreu em Goiânia/GO, e a Diretoria Científica do CBCE introduziu os GTTs – Grupos de Trabalhos Temáticos – como fóruns acadêmico-científicos e espaços de discussão diversos relacionados às Ciências do Esporte/Educação Física, e, com isso, prospectivou a criação do GTT Educação Física/Esporte e Mídia, cujos professores, coordenador e subcoordenador, para o biênio 1997-1999, foram Giovani De Lorenzi Pires e Fernando Bitencourt. (PIRES, 2003; LEIRO; PIRES; BETTI, 2007). Na sequência do texto, em seu próximo tópico, trazemos um mapeamento dos trabalhos que realizaram sistematizações quanto à produção do GTT e como ele se organizou ao longo desses anos.

No quadro abaixo, sintetizamos, desde o biênio 1997-1999 até o biênio atual, 2015-2017, os vinte anos de GTT Comunicação e Mídia, como é nomeado atualmente, e os pesquisadores que dirigiram o respectivo grupo nas funções de coordenação e sub-coordenação.

Quadro 2: Coordenações do GTT Comunicação e Mídia de 1997 a 2007

Período	Coordenador(a)	Subcoordenador(a)
1997-1999	Giovani De Lorenzi Pires	Fernando Bitencourt
1999-2001	Alfredo Feres Neto	–
2001-2003	Mauro Betti	–
2003-2005	Mauro Betti	Alfredo Feres Neto (desistiu) Tatiana Passos Zylberberg
2005-2007	Augusto Cesar Rios Leiro	Wanderley Marchi Junior
2007-2009	Alfredo Feres Neto (2007-2008)* Tatiana Passos Zylberberg (2008-2009)	Gustavo Roese Sanfelice
2009-2011	Gustavo Roese Sanfelice	Fernando Bitencourt

2011-2013	Fernando Bitencourt	José Carlos Marques
2013-2015	Allyson Carvalho de Araújo	José Carlos Marques
2015-2017	Sérgio Dorenski	Rogério Santos Pereira

* Desistiu do mandato e afastou-se do GTT, passando o cargo a Tatiana Passos Zylberberg

Fonte: Organizado pelo autor

No interior deste mesmo GTT, a partir de 2009, institui-se a SIM – Sala de Imagem do GTT Comunicação e Mídia do CBCE, um espaço para apresentação de fotos e audiovisuais diversos, movimento bastante importante na consolidação de um espaço singular dentro do universo da pesquisa e da veiculação do conhecimento na Educação Física/Ciências do Esporte. No quadro abaixo, temos as edições com seus respectivos coordenadores.

Quadro 3: Responsáveis pela coordenação da Sala de Imagem/CBCE

Edição do CONBRACE	Coordenador(a)
2009	Tatiana Passos Zylberberg
2011	Tatiana Passos Zylberberg Márcia Morel
2013	Tatiana Passos Zylberberg
2015	Tatiana Passos Zylberberg
2017	Rogério Santos Pereira

Fonte: Organizado pelo autor

Esses dois movimentos convergentes, nessas duas principais entidades científicas – uma, no campo da Comunicação Social, e a outra, no campo da Educação Física – são considerados como um “segundo passo decisivo para a consolidação desta subárea”. (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 332).

Pires e Bitencourt (1999), ao contextualizar tal movimento, consideram que não há como não considerar as implicações da cultura midiática (e nela, a cultura esportiva) na formação e atuação daqueles pertencentes ao campo da Educação Física, defendendo a seguinte perspectiva:

[...] parece justificada a tese de que o conhecimento e a intervenção dos profissionais da nossa área se processe incluindo a consideração e o aproveitamento tanto dos pressupostos teórico-conceituais da comunicação como das estratégias metodológicas utilizadas para interação

comunicativa eficiente, mediada ou não pelas ferramentas eletrônicas do campo informacional. (PIRES; BITENCOURT, 1999, p. 61)

Esses mesmos autores, na tentativa de encontrar uma identidade própria nas interfaces entre as Ciências do Esporte/Educação Física com a comunicação e mídia, trazem a primeira proposta de ementa para o GTT Comunicação e Mídia do CBCE: “*Estudos em Educação Física/Ciências do Esporte relacionados aos interesses, influências e possibilidades da interação deste campo do conhecimento/intervenção com as diferentes mídias e tecnologias comunicacionais.*” (PIRES; BITENCOURT, 1999, p. 60, grifos dos autores).

Atualmente, no ano de 2017, a ementa está elaborada de maneira distinta em relação à sua primeira versão, mais ampla, resultante de discussões entre os participantes do GTT e disputas quanto ao foco do próprio GTT. Conforme Leiro; Pires e Betti (2007, p. 164), “A amplitude da área e a emergência dos estudos envolvendo a mídia e as tecnologias de informação contemporâneas vinculadas ao campo da Educação Física/Ciências do Esporte tem exigido do GTT uma constante revisão e adequação da sua ementa”, por isso, atualmente ela se expressa da seguinte maneira: “Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, tv, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.” (CBCE, 2017).

Em documento não publicado de Feres Neto (2000) é possível observar uma das primeiras sistematizações deste subcampo, a partir da produção veiculada em 1997 e 1999, implicações político-pedagógicas dessa produção do GTT no interior do CBCE e também uma agenda de trabalho para o período de 1999-2001. Trata-se de um documento bem breve, escrito de maneira bastante pontual, como exercício avaliativo das duas edições do GTT, naquele momento denominado de “Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia”, ocorridas em 1997 e 1999. O objetivo da formulação do referido documento foi:

- a) Levantar o “estado da arte” da produção veiculada nos referidos congressos, buscando sistematizar os trabalhos no intuito de apontar quais temáticas estão mais representadas e quais apresentam lacunas, para que os esforços de pesquisa possam caminhar no

sentido de consolidar esta área de pesquisa e estudos.

- b) Apresentar à Direção do CBCE (99/01) implicações deste levantamento para as necessárias ações políticas desta gestão, no que se refere às inter-relações entre esta área de estudo e as diversas instâncias da sociedade direta ou indiretamente envolvidas.
- c) Construir uma agenda de trabalho da coordenação do GTT n. 2, a partir do que foi levantado nos itens “1” e “2”, no período 99/01.

Aqui, observa-se um movimento estratégico de avaliar os passos iniciais daquilo que vinha sendo realizado já há três anos (desde 1997, sendo o documento datado no ano 2000), ao mesmo tempo que se perspectivavam ações políticas tanto no interior da instituição CBCE como também quanto às estratégias dentro do próprio GTT.

Certamente mais ações poderiam ser recuperadas e descritas aqui, mas pensamos que, para este momento, podemos considerar que além do exposto, outras três obras publicadas no final da década de 90 e início dos anos 2000 ajudam a montar esse cenário de constituição do subcampo da mídia-educação na Educação Física. Estamos nos referindo, assim como comentado em Pires e Pereira (2016), às publicações do livro de Mauro Betti (1998), “A janela de vidro: esporte, televisão e educação física” e de Giovani de Lorenzi Pires (2002), “Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória” (essas duas, oriundas de suas teses de doutorado), e também, da coletânea organizada por Mauro Betti (2003), “Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas”.

Ainda em relação ao GTT Comunicação e Mídia/CBCE, porque ele se coloca como delimitador do campo científico para a investigação que aqui se propõe, mais dois importantes registros. O primeiro é explicitado por Araújo, Marques e Pires (2015), ao tecerem comentários quanto aos grupos de pesquisas presentes no GTT (que podem ser identificados, apesar da dificuldade de identificação):

Os poucos registros, no entanto, demonstram que o GTT Comunicação e Mídia está representado em todas as regiões do Brasil e que é possível perceber contribuições deste espaço de debate para o fomento de estudos nos Programas de Pós Graduação (PPGs) da Área 21, explicitamente da

UFSC e da UnB, e em áreas correlatas como na UFBA, Fecap, UFRN, Unesp e UFPE. Além disso, o GTT vem permitindo a visibilidade de grupos de pesquisas tais como o LaboMídia/UFSC, Imagem/UnB, Fecom/Uneb, Comunicação e Gestão do Esporte/Fecap e Gecef/Unesp. Percebe-se também o fomento de criação de novos espaços de formação de pesquisadores como o Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia – Lefem/UFRN. (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 343-344).

O segundo, também apresentado por esses mesmos autores, refere-se a uma constatação que sintetiza o trabalho quanto à constituição desse subcampo na Educação Física brasileira: “De forma geral percebe-se que o GTT Comunicação e Mídia tem um claro crescimento a partir dos registros dos anais dos Conbraces/Conices de 2009 e 2013, consolidando esta subárea no campo da Educação Física/Ciências do Esporte.” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 344)

Vejam, na sequência, como pesquisas (elaboradas pelos próprios agente do subcampo) sistematizaram, até então, essas temáticas no campo da Educação Física brasileira.

Mapeamento de trabalhos que operaram sistematizações quanto à produção do conhecimento sobre mídias e tecnologias na Educação Física brasileira

Realizado esse primeiro momento que situa o surgimento e a constituição do subcampo da Educação Física que se associa às questões da mídia e das tecnologias, seguimos nossos esforços agora no exercício de expor trabalhos que sistematizaram, até então, o subcampo que investigamos. É possível identificar, até o ano de 2016, 13 (treze) textos, sejam capítulos de livros, sejam textos apresentados em eventos com publicação em anais desses mesmos eventos. A exposição desses textos seguirá a ordem cronológica de suas publicações, com o objetivo de visualizar como o subcampo em questão vai ganhando um corpo maior, quantitativa e qualitativamente falando. Para isso, traremos ao debate os seguintes textos: Pires e Bitencourt (1999); Feres Neto (2000); Vieira *et al* (2003); Pires (2003); Betti *et al* (2005); Pires *et al* (2006); Azevedo, Betti, Costa e Pires (2007); Leiro, Pires e Betti (2007); Pires *et al* (2008);

Santos *et al* (2014); Araújo, Marques e Pires (2015), Pires e Pereira (2016) e Pires (2016).

Assim, iniciamos com a primeira sistematização, realizada por Pires e Bitencourt (1999), quando esses mesmos autores procuram organizar a produção no interior do GTT de Comunicação e Mídia no CONBRACE de 1997, o primeiro a contar com esta temática da comunicação e mídia e suas interfaces com a Educação Física.

Interessante que o texto inicia com uma epígrafe de Paulo Freire, demonstrando, ainda hoje, a atualidade da discussão desta temática ao campo da Educação Física. O fragmento é o seguinte: “[...] uma das coisas mais lamentáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo [...]. Sou um homem da televisão e do rádio também. Assisto a novelas e aprendo muito, criticando-as.” (PAULO FREIRE, citado por PIRES; BITENCOURT, 1999, p. 49).

O texto tem uma discussão teórica a partir do referencial da indústria cultural, considerando os produtos midiáticos como mercadorias e dentro de uma lógica do espetáculo. Também revisita os trabalhos sobre a temática “Comunicação e Mídia” do X CONBRACE em Goiânia/GO, onde, pela primeira vez, esse tipo de organização temática foi realizada. Sinteticamente, Pires e Bitencourt (1999) organizaram as produções apresentadas neste evento em quatro áreas, sistematizadas pelos próprios autores:

- Marketing (administração);
- Mídia informativa;
- Novas tecnologias educacionais,
- Estudos de reflexão teórica.

Percebe-se, claramente, que, naquele momento, a importância do GTT Comunicação e Mídia na Educação Física era a preocupação em encontrar uma identidade própria ao GTT. Questionam-se os autores: “Qual deveria ser então o procedimento a ser adotado pelos profissionais da área de Educação Física/Ciências do Esporte diante da mídia e das modernas tecnologias comunicacionais relacionadas ao campo do esporte e da atividade física?” (PIRES; BITENCOURT, 1999, p. 59). Também consideram que, apesar de ser tudo novo e o caminho como algo a ser percorrido, a certeza estava no aspecto interdisciplinar dessas relações entre os campos da Educação Física com a Comunicação: “Também nos é claro que, para a produção desses entendimentos, os olhares estritamente disciplinares precisam ser superados por abordagens que apontem para a interação entre as várias áreas que compõem a complexidade dessa temática.” (PIRES; BITENCOURT, 1999, p. 59).

Por fim, ainda quanto à sistematização realizada por Pires e Bitencourt (1999), é possível identificar outros pesquisadores/agentes que são exemplificados, os quais podem ser apontados como precursores do subcampo (embora não estejam mais atuantes nele), como é o caso da Profa. Dra. Vera Regina Toledo Camargo, que realizou tese de doutoramento na Universidade Metodista de São Paulo/UMESP, em 1998, sobre o esporte-espetáculo na sua relação com a televisão; também do Prof. Dr. Laércio Elias Pereira, que realizou seu doutorado na Unicamp em 1999, tendo a internet como espaço de experiência de informação e comunicação virtuais em Educação Física/Ciências do Esporte, com a criação do *site* Centro Esportivo Virtual (CEV); e também do Prof. Dr. Mauro Betti, que realizou seu doutorado na Unicamp, em 1998, abordando as relações entre o esporte, a televisão e a Educação Física, sob o olhar da fenomenologia hermenêutica de Paul Ricouer.

Na sequência, temos a breve sistematização efetuada por Feres Neto (2000), em que o referido pesquisador toma como objeto de análise o material veiculado no GTT Comunicação e Mídia no CONBRACE de 1999, apontando, já, algumas diferenças em relação ao que foi publicado e discutido no evento anterior, em 1997.

Feres Neto, autor deste documento, tece comentários quanto à primeira sistematização realizada em relação aos trabalhos apresentados em 1997, ao mesmo tempo que indica tendências nos trabalhos apresentados na edição do CONBRACE de 1999. A característica principal que é considerada em relação à formulação desses dois trabalhos sistematizadores (de 1997 e de 1999) é a arbitrariedade, o que demonstra, claramente, a incipiência do subcampo que estava se formando.

Em relação às estratégias de prosseguimento do subcampo, Feres Neto (2000) aponta a necessidade de fortalecimento das discussões, que, na opinião dele, envolveria uma “maior aproximação com as áreas que originalmente tratam destas questões” (FERES NETO, 2000, p. 2), neste caso, áreas como a sociologia e a administração (pelos exemplos considerados no texto). Sugere, assim, convidar “profissionais renomados destas áreas para participarem ativamente dos eventos prévios aos CONBRACEs, bem como nos mesmos, no intuito de dar maior consistência teórica aos trabalhos.” (FERES NETO, 2000, p. 2). E quanto às lacunas identificadas até aquele momento, Feres Neto (2000) chama a atenção para a necessidade de se estudar elementos embaixadores ao que, até então, vinha se chamando “educação para a mídia”; e a outra lacuna se referia à necessidade de discutir, no âmbito da Educação Física, as relações dos grandes conglomerados da mídia e a profissionalização do esporte, devido às Leis Zico e Pelé, em voga naquele momento.

Outro trabalho que realiza uma sistematização e vai nos permitindo ir delineando e compreendendo o subcampo em formação é o de Vieira *et al* (2003), intitulado “Categorização dos trabalhos apresentados no GTT – Educação Física/Esporto, Comunicação e Mídia, do XII CONBRACE/2001”. Nele, há uma categorização dos estudos apresentados no GTT citado durante o evento realizado em 2001 na cidade de Caxambu/MG, com o objetivo de melhor compreender esses trabalhos quanto aos seus temas e áreas do conhecimento, partindo de estudos preliminares, como o já comentado aqui, de Pires e Bitencourt (1999).

Os autores expõem, já no resumo do trabalho, que consideram “importante a sistematização nessa área de conhecimento para **nortear o campo** e definir alguns critérios que servirão como suporte para futuras pesquisas e avanços na área.” (VIEIRA *et al*, 2003, grifos meus). Também comentam quanto à necessidade de, na formação de professores de Educação Física, haver espaço para que a criticidade seja potencializada, analisando “as mensagens que as mídias veiculam, especialmente as notícias televisivas que influenciam diretamente no comportamento das pessoas e no cotidiano dos alunos.” (VIEIRA *et al*, 2003, p. 1).

Tais autores consideram que esses estudos por eles investigados ainda se configuram como uma área “ainda pouco pesquisada, mas que parece estar motivando novos pesquisadores, professores e graduandos a perceberem a importância destes estudos no campo da Educação Física.” (VIEIRA *et al*, 2003, p. 1). No caso deles, a oportunidade de ter contato com tal conhecimento foi possibilitada devido ao fato de terem cursado a disciplina “Educação Física, Esporte e Mídia”, oferecida como disciplina optativa, no então curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, de setembro de 2002 a fevereiro de 2003, ministrada pelo Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires.

Quanto ao trabalho de sistematização, os autores utilizaram treze trabalhos apresentados no GTT do CONBRACE de 2001, sendo nove comunicações orais e quatro pôsteres. As categorias foram:

1. Mídias de massa: que tratou da imprensa em geral (tv, rádio, jornal etc.);
2. Instrumentais: trabalhos que analisaram os meios utilizados para produzir a mensagem;
3. Epistemológica: trabalhos que envolveram o trato com outras áreas do conhecimento;
4. Interfaces: caracterizada pela aproximação da Educação Física com outras áreas do conhecimento.

Em suas sínteses, tecem a seguinte consideração: “Nessa perspectiva, acredita-se que através da produção científica desta nova área de conhecimento dentro da Educação Física, que os professores se apropriam de importantes ferramentas para refletir sobre a mídia e trabalhar com ela nas salas de aula.” (VIEIRA *et al*, 2003, p. 5)

No ano de 2003, Giovani De Lorenzi Pires, um dos pesquisadores precursores e impulsionadores do subcampo ora tratado, publica na Revista Movimento/UFRGS, importante veículo de difusão do campo da Educação Física sociocultural brasileira, o texto “A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado da arte”, com textos veiculados também no GTT Comunicação e Mídia do CBCE, agora contemplando as três primeiras edições de existência deste GTT, ou seja, dos anos de 1997, 1999 e 2001.

De forma resumida, o texto circula por alguns pontos: (a) trata da importância da mídia na atualidade como produtores/veiculadores de sentidos; (b) identifica alguns pressupostos do campo em formação (sua interface com a mídia, a sua autonomia relativa, suas hierarquias e seus agentes) e sua constituição até então, subsidiária dos conhecimentos do campo da comunicação; (c) esboça um possível quadro de estado atual da arte sobre a pesquisa em Educação Física/Mídia e esporte; (d) sugere desafios à Educação Física a partir dessa perspectiva; e, (e) aponta algumas inflexões.

Pires (2003) retoma a primeira sistematização, de Pires e Bitencourt (1999), em que apareceram quatro grandes agrupamentos (marketing; mídia informativa; novas tecnologias educacionais e estudos de reflexão teórica), e a partir dos dados, agora das três edições do CONBRACE, de 1997, 1999 e 2001, ou seja, 6 anos após a primeira edição do GTT Comunicação e Mídia, tece o seguinte comentário:

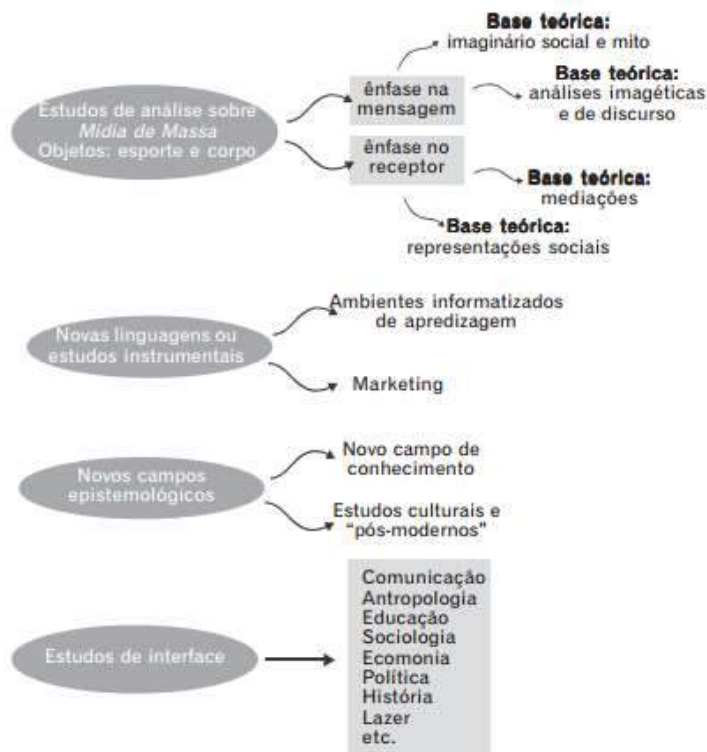
Passados seis anos, o que se percebe é que, apesar de ainda não ter aumentado quantitativamente, os estudos apresentados têm se diversificado (e igualmente se aprofundado) quanto às bases conceituais e metodológicas utilizadas, demonstrando que, se não há tendências claramente identificáveis, existem todavia boas perspectivas de consolidação da área. (PIRES, 2003, p. 15)

Na nova sistematização proposta, seguem os quatro grandes agrupamentos, mas agora da seguinte maneira:

- Estudos de análise sobre mídia de massa (tendo “esporte” e “corpo” como objetos);
- Novas linguagens ou estudos instrumentais;
- Novos campos epistemológicos,
- Estudos de interface (comunicação, antropologia, educação, sociologia, economia, política, história, lazer etc.).

Alargando essas categorizações, Pires (2003, p. 17) propõe que os estudos no campo da mídia com a Educação Física/Ciências do Esporte poderiam ser assim sistematizados:

Figura 3: Sugestão de categorização dos trabalhos sobre mídia e Educação Física



Fonte: Pires (2003, p. 17)

No texto em questão, Pires (2003, p. 19) ainda vai considerar que “[...] urge que a Educação Física estabeleça canais efetivos de diálogo,

que possibilitem a ampliação da base teórica do nosso campo de conhecimento”, e alerta quanto à necessidade da realização “[...] de estudos que formulem e experimentem propostas metodológicas de trato pedagógico sobre o tema destas relações no âmbito do sistema educacional, nas aulas de Educação Física escolar.” (PIRES, 2003, p. 19-20). Por fim, vai justificar a escolha do seu objeto de análise – os trabalhos apresentados no GTT Esporte e Mídia do CBCE porque reconhece que tal espaço social deve ser reconhecido como “[...] principal espaço para a veiculação o debate e a produção coletiva de novas possibilidades de investigação no campo da Educação Física, tendo em conta sua interação com a mídia.” (PIRES, 2003, p. 20).

Em texto não publicado, datado em 2005, Betti *et al* trazem um relatório de pesquisa intitulada “Análise da produção do Grupo de Trabalho Temático ‘Educação Física, Comunicação e Mídia’ do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no período 1997-2003”, realizada também durante o Seminário Avançado de Pesquisa em Educação Física e Mídia do PPGEF/CDS/UFSC naquele mesmo ano. De maneira geral, os autores apontam o crescimento deste subcampo a partir do paralelo aumento das pesquisas publicadas nas quatro primeiras edições do GTT Comunicação e Mídia nos CONBRACES: “O GTT ‘Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia’ tem apresentado crescimento progressivo ao longo do tempo, tem passado do patamar de aproximadamente uma dezena de trabalhos submetidos no CONBRACE/1997, para duas dezenas em 1999 e 2001, e para quase quatro dezenas em 2003.” (BETTI *et al*, 2005, p. 3)

No caso deste levantamento realizado, o corpus de trabalhos utilizados foi composto por 65 comunicações orais nessas quatro edições do evento (1997, 1999, 2001 e 2003), sendo organizado em categorias quanto ao tema da pesquisa, ao veículo midiático investigado, aos conceitos teóricos utilizados, aos desenhos metodológicos e à fase de desenvolvimento desses trabalhos – sistematização idêntica ao trabalho que comentaremos na sequência, de Pires *et al* (2006).

Nessa sistematização, alguns dados são importantes de serem recuperados: quanto aos temas dessas pesquisas, “esporte”, “Educação Física escolar” e “corpo”, somados, chegam a 78,4% do total de trabalhos apresentados, indicando o foco das pesquisas nessas questões. Também identificaram um equilíbrio e variabilidade em relação aos veículos midiáticos, fontes investigativas das pesquisas, em que a “televisão”, nessas quatro edições, aparece com quase 38% de presença nessas pesquisas, seguido de “jornal”, com 24,1% e “mídia” (categoria genérica) com 17,2% – nesta sistematização as TIC’s aparecem em quarto lugar,

com 10,3%. Com relação aos grupos conceituais, destaque para “cultura”, com 41,4%, seguido de “técnica midiática” com 20,7% e empatados em terceiro lugar, com 10,3%, “relação mídia-Educação Física”, “espetacularização” e “abordagem economicista”. Quanto aos desenhos metodológicos, a “análise de produtos da mídia” aparece como predominante, com 34,5%, seguido de “estudo de campo” com 31% e “fontes bibliográficas” com 20,7%.

Nas suas considerações finais, diante dos dados expostos, os autores concluem da seguinte maneira: “De fato, a análise dos trabalhos desenvolvidos durante toda a existência do GTT ‘Comunicação e Mídia’ no CONBRACE permite afirmar que o que parecia promissor está consolidado como área de pesquisa no interior da Educação Física/Ciências do Esporte.” (BETTI *et al*, 2005, p. 10).

Em 2006, Pires *et al* organizam uma pesquisa que se intitula “Retrato preliminar da produção em Educação Física/Mídia no Brasil”, a qual é apresentada no 1º Congresso Brasileiro de Informação e Documentação Esportiva, realizado em Brasília/DF. O texto é uma síntese de relatório preliminar de uma pesquisa coletiva realizada como estratégia didática no Seminário Avançado de Pesquisa em Educação Física e Mídia do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, em 2005. O objetivo do Seminário Avançado foi efetuar um levantamento em fontes bibliográficas nacionais para identificar, entre outros aspectos, tendências e lacunas teórico-metodológicas nos estudos em Educação Física e Mídia. A interpretação dos dados foi procedida em textos específicos de três subgrupos, sendo que, posteriormente, um deles foi publicado na Revista Movimento/UFRGS (PIRES *et al*, 2008).

Este texto, inicial, é o que permitiu, depois, que as pesquisas fossem segregadas no sentido de melhor sistematizar e analisar o material recolhido nessas fontes bibliográficas nacionais, sobre Educação Física e mídia.

Na pesquisa realizada, buscou-se textos quanto à temática em anais de eventos de duas sociedades científicas nacionais com grupos temáticos sobre o assunto, neste caso, CONBRACE e Congresso da INTERCOM, encontrando-se 95 textos; e também em periódicos científicos brasileiros (RBCE, Revista do LCMMEF, Motrivência, Kinesis, RBCC, Conexões, Motriz, Motus Corporis, Educação Física/UEM, Corpoconsciência e Movimento), onde foram encontrados 106 textos, totalizando 201 trabalhos publicados e que se enquadram neste retrato preliminar, cujo período de publicação foi de 1990 a 2005.

Quanto ao tema da Educação Física que mais apareceu, temos o domínio do “esporte”, com 58,44%, e da “Educação Física escolar”,

com 12,78%. Em relação ao veículo de mídia abordado, “mídia”, de maneira geral e considerada como um todo, apareceu com 34,29%, seguida de “televisão”, com 22,22% e “jornal”, com 19,32%. As bases teórico-conceituais foram agrupadas do seguinte modo (na sequência decrescente em número de registros): cultura, espetacularização, relação Educação Física/mídia, técnica midiática, abordagem economicista, estética/percepção/subjetivação, sem classificação. E, por fim, a distribuição quanto ao desenho metodológico, chegou-se aos seguintes dados: análise de produto midiático foi o mais realizado (29,85%), seguido por ensaio teórico (17,41%), estudo descritivo (14,42%), pesquisa bibliográfica (10,94%), pesquisa-ação/participante (6,46%), pesquisa histórica (5,97%), estudo tipo etnográfico (1,49%) e outros (13,43%).

Três importantes constatações são apresentadas neste retrato preliminar. A primeira delas refere-se ao surgimento de textos sobre a temática, a partir da década de 1990, devido à criação das duas instâncias científicas – poderíamos dizer, conforme o conceito de (sub)campo em Bourdieu, de criação de dois importantes “espaços sociais” – o GTT Comunicação e Mídia do CBCE e o Núcleo de Pesquisa de Esporte no Congresso da INTERCOM, “[...] que alavancou a produção em Educação Física e Mídia, sendo este crescimento mais evidente a partir do ano 2000, tendência que vem se observando em eventos como nas reuniões do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia do CONBRACE/CBCE.” (PIRES *et al.*, 2006, p. 7)

A segunda constatação é quanto aos veículos mais citados nos estudos, aparecendo televisão e jornal nas primeiras posições. Conforme Pires *et al.* (2006, p. 8), isso ocorre com justificativas diferentes: “[...] a TV [...] é o meio mais presente em todas as classes sociais, faixas etárias, gênero, etc.; já os estudos com jornal são academicamente os mais recomendáveis para pesquisadores iniciantes nesta área [...].”

E a terceira e última (importante) constatação refere-se aos tipos de estudos encontrados nesta pesquisa, os quais demonstram escassez em abordagens didáticas sobre o tema “mídia” e indicam que esse tipo de prática pedagógica ou não ocorre no âmbito escolar ou não é alcançada/retratada nos estudos acadêmicos. Segundo Pires *et al.* (2006, p. 8): “Compete a este componente curricular pensar e implementar estratégias que, nos seus diferentes âmbitos de ensino, possibilitem a reflexão e o esclarecimento sobre as relações entre temas da Educação Física e Mídia.” Isso corrobora o alerta de Pires (2003), quanto à necessidade de haver estudos que formulem e experimentem propostas

metodológicas quanto às relações entre Educação Física e mídia no âmbito escolar.

No ano seguinte, quando da realização do XV CONBRACE (Recife/PE), Azevedo, Betti, Costa e Pires (2007) apresentam o trabalho “A produção do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia/CBCE – Período 1997-2005: um estudo de uma centena de textos”, o qual já traz um apanhado de cinco edições do evento, em que já aparecem, na contagem realizada, 100 (cem) textos que tratam das relações entre Educação Física/Ciências do Esporte com mídia/comunicação/tecnologias, o que começa a permitir um olhar para o subcampo a ponto de vê-lo como em processo de consolidação.

O texto se apresenta como uma atualização das sistematizações já realizadas, neste caso em específico, a de Betti *et al* (2005) e também em decorrência do retrato preliminar quanto à produção sobre mídia e Educação Física de Pires *et al* (2006). Com os 35 trabalhos apresentados no CONBRACE de 2005, os autores se dedicam a refletir sobre o número de 100 (cem) trabalhos, até então apresentados, quando somados aos 65 já classificados nas edições deste mesmo evento de 1997, 1999 e 2001.

Azevedo, Betti, Costa e Pires (2007, p. 1) comentam que “[...] percebe-se atualmente que o número de estudos tem aumentado e os trabalhos se diversificado quanto às bases conceituais e metodológicas.” Isso confirma-se, quantitativamente falando, quando os autores apresentam os dados com o crescimento no número de trabalhos apresentados no GTT, pois, se em 1997 foram 11 trabalhos, em 1999 também 11, em 2001 passou a 14 trabalhos e o aumento significativo é visível em 2003, com 29 trabalhos apresentados e, na edição seguinte, 35 trabalhos.

Quanto aos temas da Educação Física presentes nesses textos, o esporte aparece como sendo tema hegemônico, com 38% ao longo das cinco edições do CONBRACE, o tema da Educação Física/Escola e formação assume o segundo lugar, com 23%, o que demonstra que aquilo que vinha sendo apontado como uma lacuna, começa, então, a ser realizado, ou seja, estudos que experimentam a mídia e propõem práticas pedagógicas com a mídia começam a acontecer e a ser investigados. O tema do corpo aparece em terceiro lugar, com 19%.

Ainda em relação a essa sistematização, a televisão aparece como o veículo de mídia mais abordado nas pesquisas, com 27%, seguida pela mídia em geral (sem discriminar o veículo pesquisado) com 25%. Esse aumento da televisão como foco de pesquisas ocorre principalmente a partir do CONBRACE de 2003 e segue, embora percentualmente menor, na edição de 2005.

Um dado interessante de ser destacado nesta sistematização é que, em relação aos grupos conceituais, seguem, “cultura” e “relação mídia-Educação Física⁹⁰” nos primeiros lugares. Os trabalhos que no começo do GTT, em 1997, eram classificados como “abordagem economicista” não aparecem mais, o que demonstra um abandono de tal temática no interior da produção deste GTT.

Por fim, quanto à sistematização de Azevedo, Betti, Costa e Pires (2007), os autores mostram, com os dados coletados, que em relação aos aspectos metodológicos, o tipo “análise de produtos da mídia” confirmou a tendência de ter um aumento na maneira das pesquisas serem realizadas, com 32%. Os autores também consideram que “[...] seria desejável, numa área de intervenção como a Educação Física, que mais estudos refletissem sobre os modos de atribuição de sentidos que acontecem no polo receptor, sobre o qual a Educação Física pode ser mais significativa”. (AZEVEDO; BETTI; COSTA; PIRES, 2007, p. 5). E demonstram que, com a centena de textos apresentados no GTT, há sinais de consolidação do subcampo já na primeira década de sua existência: “[...] diante da tendência de crescimento observada, pode-se reafirmar as boas condições para a consolidação científica do GTT [...], o que foi corroborado pela revista da entidade que, em 2005, pautou a temática para um de seus números” (AZEVEDO; BETTI; COSTA; PIRES, 2007, p. 5).

Neste mesmo ano, Leiro, Pires e Betti (2007) publicam o texto “Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos”, em obra do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte que aglutinou a discussão sobre “Política científica e produção do conhecimento em Educação Física”. Neste texto, temos uma análise com olhar crítico quanto à primeira década de produção e veiculação do conhecimento sobre a temática em questão, em que, segundo os autores, os cem textos identificados indicam uma consolidação do subcampo.

Basicamente, este texto em tela contextualiza a historicização do subcampo da mídia e da comunicação em interface com a Educação Física, abordando os primórdios do GTT Comunicação e Mídia, em 1997, no CONBRACE de Goiânia, e os acontecimentos até a primeira década

⁹⁰ Pela primeira vez aparece o termo “mídia-Educação Física”, coincidentemente, um ano após a publicação da obra da Profa. Monica Fantin, “Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália” (2006), resultado de sua tese de doutorado. Isso também evidencia o quanto a produção do conhecimento se envolve quanto às redes de relações, já que a referida autora é professora da mesma instituição do grupo que passa a despontar como grande responsável por municiar o subcampo, ou seja, o LaboMídia/UFSC.

dos anos 2000. Importante destacar como o termo “campo” aparece recorrentemente no texto. Para os autores, agentes deste subcampo, há a seguinte constatação: “Temos percebido que, a cada ano, os trabalhos apresentam maior qualidade conceitual e metodológica, expressa na densidade teórica dos debates, com a presença significativa de pesquisadores interessados na temática.” (LEIRO; PIRES; BETTI, 2007, p. 163).

Os referidos autores também destacam ações no interior do GTT que demonstram a tentativa de estar sempre “oxigenando” o subcampo, neste caso, com a instituição de uma mostra de vídeo, que, no decorrer dos eventos, recebeu a denominação de SIM – Sala de Imagem, vinculada às ações deste GTT.

Também há uma avaliação no sentido de considerar que o subcampo vem se consolidando, similar à constatação de Azevedo, Betti, Costa e Pires (2007), apoiando-se nos dados dos 100 trabalhos veiculados ao longo das cinco edições do GTT no CONBRACE.

Terminando os principais apanhados deste texto em relação ao cenário que se pretende configurar quanto ao subcampo da mídia-educação na Educação Física, em especial, neste caso, quanto às estratégias de mobilização do próprio campo para se fortalecer/consolidar, destacam-se o que os autores denominaram de “cenários e desafios estratégicos”, assim resumidos:

1. Otimizar as informações e comunicações, tanto intra-grupo como extra-grupo;
2. Ementa como eixo orientador do GTT, no sentido de estar sempre em reflexão em relação à ementa proposta pelo GTT, atenta às tendências e lacunas do campo;
3. Capitalizar o GTT e aproximar-se mais da comunidade acadêmica, o que demonstra que, se há algo no campo que seja comum, apesar das disputas, é a vontade de sempre estar fortalecendo o campo;
4. Promover o diálogo interdisciplinar valendo-se da temática do Grupo, uma característica desde o início do GTT, ou seja, a interdisciplinaridade, neste caso, em ações colaborativas com os demais GTTs/CBCE;
5. Estreitar relações com a Intercom, a Anped e outras sociedades científicas, isto é, a perspectiva e o desafio do intercâmbio nas relações institucionais;
6. Tematizar os estudos de Comunicação e Mídia na graduação e pós-graduação, seja como disciplina específica, ou mesmo

transversal ao currículo (verifica-se aí uma estratégia de ação na formação inicial e continuada);

7. Contribuir na qualificação da comunicação do CBCE, pela experiência e especificidade do GTT, no sentido de aperfeiçoar processos comunicacionais do CBCE.

Fruto, ainda, dos trabalhos que envolveram o Seminário Avançado de Pesquisa em Educação Física e Mídia do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, em 2005, temos mais um artigo que foi publicado na Revista Movimento/UFRGS, o de Pires *et al* (2008), que se dedicou às análises das publicações na Revista Kinesis/UFSM, Revista da Intercom, Revista do Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física/UFSC e nos Anais do Congresso da Intercom – Núcleo de Pesquisa Comunicação e Esporte, de 2000 a 2005. O artigo intitula-se “A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao ‘Grupo de Santa Maria’”. Este texto também é consequência da pesquisa coletiva realizada como estratégia didática no Seminário Avançado de Pesquisa em Educação Física e Mídia do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, em 2005, assim como o de Pires *et al* (2006) e Betti *et al* (2005).

Apesar do trabalho de levantamento e análise dos 201 textos encontrados nas fontes acima descritas, no intuito de identificar e analisar a produção brasileira quanto às questões que relacionassem Educação Física com mídia/comunicação, o artigo tratou, especificamente, de fazer um recorte quanto às produções e ações do chamado “Grupo de Santa Maria”, pelo seu pioneirismo e contribuições ao campo da Educação Física brasileira. Para este recorte, são utilizados 118 textos analisados, sendo 45 artigos de revistas e 73 textos nos anais do Congresso da INTERCOM, no período de 1990 a 2005. (PIRES *et al*, 2008)

Alguns achados desta pesquisa são úteis para “fotografar” como foi se configurando o surgimento do subcampo da mídia-educação na Educação Física. Passamos à exposição daqueles dados que consideramos mais relevantes.

O primeiro deles, se pensarmos em relação aos agentes deste subcampo, é na identificação de dois professores com grande participação nessas iniciativas: o Prof. Dr. Sérgio Carvalho e Profa. Dra. Marli Hatje aparecem, respectivamente, com 21 e 16 autorias/coautorias, isto é, somados, “estes dois autores respondem por quase um terço (31,30%) dos textos analisados.” (PIRES *et al*, 2008, p. 39). O segundo importante aspecto presente no texto é a confirmação do pioneirismo e da importância deste grupo de pesquisadores no âmbito da Educação Física brasileira. Quanto aos temas da Educação Física presentes nessas

publicações, aparece o esporte em mais de 80% dos textos; quanto à escolha dos veículos midiáticos para realização das investigações, apareceu, nesta pesquisa, que jornal e revistas, juntos, perfazem 68,64% das referências, seguidas pela televisão, com 15,25% das escolhas metodológicas; em relação aos conceitos classificados, “técnica midiática” foi o que mais apareceu, com 28,28%, seguido de “relação mídia-Educação Física”, com 23%, “cultura”, com 17,76% e “espetacularização”, com 13,81%.

Outro dado importante refere-se aos desenhos metodológicos, em que “análise de produto da mídia” é o mais frequente nessas produções, com 36,44%, e menos de 5% se somarmos pesquisas do tipo “participante” ou do tipo “etnográfico”, o que permite supor baixa atividade dessas relações, naquele momento, no contexto da Educação Física escolar – e por isso alguns trabalhos posteriores começam a questionar tais dados, ao mesmo tempo que são argumentados que esse baixo número quantitativo deve servir como forma de preenchimento de lacunas ao subcampo, ou seja, propor e experimentar ações didático-pedagógicas sobre mídia nas aulas de Educação Física, como o fez Pires (2003).

Pires *et al* (2008, p. 48) consideram que o referido Grupo:

[...] soube abrir espaços importantes, não apenas na própria Educação Física, com atuação no ensino, pesquisa e extensão (laboratório, revista, disciplina da graduação, programas de rádio, subárea de pós-graduação etc.), como também obteve o reconhecimento da emergência do campo junto à área acadêmica da Comunicação Social, via criação do Núcleo de Pesquisa na INTERCOM. O “Grupo de Santa Maria” contribuiu, ainda, com a aproximação dos pesquisadores da Educação Física a abordagens teórico-conceituais e metodológicas próprias dos estudos da comunicação e mídia, até então pouco conhecidas em nosso meio.

Na esteira cronológica das sistematizações, temos a empreitada realizada por Santos *et al* (2014), que se dedicaram a realizar “Estudo da produção científica sobre Educação Física e Mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012)”, investigando 16 periódicos da área e justificada, segundo os autores, pela observação do crescimento na produção envolvendo a mídia e as TIC’s na Educação Física.

De maneira geral, o estudo comprova uma tendência de crescimento nas relações entre a Educação Física e a apropriação das TIC's, principalmente se comparado a trabalhos anteriores – que serviram como fontes de referência para tal intento, como as pesquisas de Pires *et al* (2006) e Azevedo *et al* (2007) – sendo que o objetivo deste estudo em questão foi realizar um levantamento da produção acadêmica sobre mídia/TICs em periódicos da Educação Física brasileira de 2006 a 2012, portanto, uma atualização e uma ampliação, para além da produção GTT/CBCE, se comparado à maioria dos textos sistematizadores já apresentados. Conforme Santos *et al* (2014, p. SL25), “percebeu-se um significativo aumento da produção científica na área envolvendo a Mídia/TICs.”

Quanto ao panorama dos dados gerais da pesquisa, identificaram 193 textos em 15 dos 16 periódicos consultados, números que, quando considerados estudos anteriores, como o de Pires *et al* (2006), que de 1990 a 2005 encontraram 106 textos publicados em periódicos da área, evidenciam um grande crescimento no período de 2006 a 2012, “expressando um aumento significativo do interesse dos pesquisadores pelo assunto como objeto de estudo.” (SANTOS *et al*, 2014, p. SL28).

Uma rápida exposição quanto aos principais aspectos da pesquisa em tela. O estudo pautou-se a analisar quatro aspectos:

- 1) matriz analítica dos tipos de metodologia – a “análise de produto da mídia” prevaleceu, assim como em sistematizações anteriores, sendo que “estudo descritivo” e “ensaio teórico” aparecem na sequência, nesta ordem;
- 2) tema da Educação Física presente na investigação – o “esporte” manteve sua hegemonia nos estudos realizados, o que é constantemente reiterado nas pesquisas que realizam sistematizações, sendo que o tema da “Educação Física escolar” apareceu em segundo lugar;
- 3) veículo midiático referido – aqui temos uma mudança em relação às pesquisas anteriores, pois as “TIC's” aparecem em primeiro lugar, seguida da “mídia”, depois “jornal” e “televisão”, dados que, segundo os autores do estudo, “apontam para o reconhecimento de uma gradativa mudança na preponderância dos veículos midiáticos pesquisados nos últimos anos [...] visto que historicamente a televisão e o jornal se legitimaram como principais fontes [...]” (SANTOS *et al*, 2014, p. SL32); e,
- 4) categorias teórico-conceituais – “cultura” sustenta-se em primeiro lugar, seguido por “relação Educação Física/Mídia” e “Estética/percepção/subjetivação”. Para os autores, isso mostra que a base teórica nos estudos sobre Educação Física e mídia/TIC's “é a que

apresenta relações com aspectos do âmbito da cultura, sendo que os estudos buscam compreender as repercussões da mídia e das tecnologias na esfera da Educação Física e dos esportes” (SANTOS *et al*, 2014, p. SL34).

Finalizando tal estudo, Santos *et al* (2014, p. SL36, grifos meus) consideram que:

Os resultados apresentam uma estreita relação com pesquisas anteriores realizadas em Educação Física e Mídia no âmbito de periódicos e congressos da área, sendo que **os resultados atuais demonstram um crescimento substancial de pesquisas referentes à mídia e as TIC’s na Educação Física**, o que por sua vez, contribui para a **consolidação da área como campo de pesquisa e de intervenção na Educação Física**.

O antepenúltimo texto desta genealogia e mapeamento do subcampo é o de Araújo, Marques e Pires (2015), publicado como capítulo de livro intitulado “A produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Apontamentos entre 2009 e 2013”, presente na obra “Dilemas e Desafios da Pós-Graduação em Educação Física”. Aqui, temos novamente a argumentação de que, passadas quase duas décadas de existência e trabalho do subcampo, há um incremento significativo da produção desta temática no campo da Educação Física, com uma expansão do número de publicações.

Grosso modo, o texto recupera, como os demais, o pioneirismo das pesquisas em Educação Física e Mídia ao Laboratório Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física/UFSM, no início dos anos 90 e as contribuições deste grupo para o campo da Educação Física brasileira. Verifica-se que os autores tratam que houve um segundo momento de *consolidação* desta “subárea” (o termo utilizado por eles é este), que “foi o movimento concêntrico de duas das principais entidades científica (uma da Comunicação e outra da Educação Física)” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 332), respectivamente, o Grupo de Trabalho Mídia e Esporte na INTERCOM e o GTT Comunicação e Mídia no CBCE. Em relação a este último, os referidos autores fazem o seguinte comentário: “Observando especificamente o GTT Comunicação e Mídia do CBCE, tem sido notável o crescimento do número de trabalhos endereçados a esta linha na temática, aglutinando um grupo considerável de associados” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 332).

Para sua sistematização, os autores esclarecem que se utilizam da mesma matriz de sistematização realizada em trabalho de Pires *et al* (2006) quanto aos temas da Educação Física, veículo midiático, bases teórico-conceituais e desenhos metodológicos, que, segundo os autores, auxilia no intuito de identificar continuidades e discontinuidades. Assim, ao atualizarem os dados dos trabalhos apresentados até então no GTT Comunicação e Mídia, agora incluindo os dados de 2009, 2011 e 2013, há, respectivamente, 36, 36 e 40 trabalhos, perfazendo um total de 112 publicações que se configuram no *corpus* de análise deste texto. Sobre isso, os autores afirmam que “No recorte feito para este texto observou-se uma continuidade da expansão do número de publicações” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 336). Também visualizam, pelos dados observados, que há a “existência de um grupo fiel de pesquisadores, que alimentam a produção do conhecimento na área e que têm tido um papel fundamental no incentivo à formação de novos pesquisadores interessados nos estudos de Educação Física e mídia.” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 336).

Quando traz as informações atualizadas em relação às categorizações do material observado, identifica-se o “esporte” enquanto tema mais tratado nas pesquisas, corroborando sistematizações anteriores e indicando que segue sendo o objeto com grande identificação com a Educação Física e altamente mercadorizado pela mídia em geral, talvez pela própria agenda esportiva brasileira desses tempos, ou seja, década dos megaeventos esportivos no Brasil, com a realização de Jogos Pan-Americanos, Copa do Mundo de Futebol e Jogos Olímpicos. O tema da “Educação Física escolar” aparece pela primeira vez em segundo lugar, à frente da temática do “lazer” e do “corpo”.

Há uma modificação em relação ao suporte midiático no qual os trabalhos se referiam quando observamos sistematizações anteriores, ou seja, se jornais e revistas e também televisão apareciam com maior recorrência, nesta sistematização as “TIC’s – tecnologias digitais” aparecem em primeiro lugar, com 29,5% dos trabalhos investigados; também observou-se um aumento considerável nos estudos que tem como suporte o “cinema”, quase inexistente nas sistematizações anteriores – o que mostra uma modificação/movimentação no subcampo. Ainda sobre esses dados, em relação às metodologias utilizadas, a “análise de produto da mídia” segue prevalecendo, com 44,6% dos trabalhos analisados. Os tipos de estudos “pesquisa-ação” e “etnográficos” seguem com baixo número, somados, não chegam a 10% dos textos identificados e analisados. Para os autores, “As possibilidades de leitura dessas prevalências nos levam a crer que o tema das mídias na Educação Física

no campo acadêmico é ainda recente no Brasil, considerando-se o pioneirismo apontado para início da década de 90.” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 341)

Dois dados são importantes serem explicitados a partir desta sistematização, não encontrados até então nas anteriores. O primeiro refere-se à participação de universidades sendo representadas com seus trabalhos no GTT. Conforme os autores, apesar da dificuldade em encontrar essas informações nos trabalhos investigados, os resultados restringem-se “apenas a 14 instituições distribuídas em todas as regiões do território brasileiro.” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 337), sendo 2 na região Sul, 5 na região Sudeste, 3 na região Centro-oeste, 3 na região Nordeste e apenas 1 na região Norte. O segundo refere-se à visibilidade que o GTT Comunicação e Mídia confere aos mais diversos grupos acadêmico-científicos brasileiros, “como o LaboMídia/UFSC, Imagem/UnB, Fecom/Uneb, Comunicação e Gestão do Esporte/Fecape e Gecef/Unesp”, e também “o Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia – Lefem/UFRN.” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 344).

Araújo, Marques e Pires (2015) finalizam o texto afirmando que “o GTT Comunicação e Mídia tem um claro crescimento a partir dos registros dos anais dos Conbraces/Conices de 2009 e 2013, consolidando esta subárea no campo da Educação Física/Ciências do Esporte” (p. 344) e apontando três principais desafios ainda ao GTT: “capilarizar o GTT e aproximar-se mais da comunidade acadêmica; promover o diálogo interdisciplinar a partir da temática do Grupo; e estreitar relações com a Intercom, Anped e outras sociedades científicas.” (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015, p. 345).

O penúltimo texto que temos nessa tentativa de mapear a origem e constituição é o capítulo de livro, bastante recente, de Pires e Pereira (2016), intitulado “Educação Física, esporte, lazer e TICs: trajetória, demandas e perspectivas para a docência e a pesquisa no Século XXI”, um dos textos na coletânea “Educação Física e esporte no século XXI”. Importante mencionar que os próprios autores, ao iniciarem o texto, falam em “campo recente”, que “[...] basta lembrar que o livro que, há 20 anos [Educação Física & esportes: Perspectivas para o século XXI], trazia um conjunto de reflexões para perspectivar o século XXI (Moreira, 1992) sequer incluía a mídia/TIC entre seus temas de análise.” (PIRES; PEREIRA, 2016, p. 236)

Os referidos autores trazem uma abordagem sob três aspectos: o primeiro, que eles chamam de “movimentos de chegada”, da constituição do campo; o segundo, que eles consideram ser “movimentos de

consolidação”, principalmente devido ao aparecimento e aproximação do conceito de mídia-educação; e o terceiro, chamado por eles de “movimentos de novas demandas”, em que tecem exemplos de como a Educação Física brasileira está se apropriando de questões teórico-conceituais e transformando suas práticas pedagógicas com as mídias e TIC’s.

Vamos nos deter, aqui, principalmente, ao aspecto da consolidação do subcampo. Por que é possível, hoje, passados 20 anos – se pegarmos, por exemplo, a primeira edição do GTT Comunicação e Mídia, no CONBRACE de 1997 – que se fale em “consolidação” deste subcampo na Educação Física? Pires e Pereira (2016, p. 239, grifos nossos) fazem a seguinte reflexão: “A importância que podemos atribuir a essas contribuições teórico-conceituais [da mídia-educação] para o estudo as relações da educação física com a mídia e as TIC nos leva a considerar que, de fato, elas têm nos ajudado a **consolidar esse campo de interface em nossa área de conhecimento.**”

Conforme tais autores, a consolidação está relacionada ao próprio movimento da mídia-educação no Brasil:

Nesse sentido, vimos tentando, em diálogo com os estudos de mídia-educação, construir um espaço de atuação pedagógica na escola (e em outros espaços educativos) que possibilitem também à educação física dar sua contribuição para a configuração dessa nova interface entre educação e comunicação e, igualmente, ajudar a responder as interpelações e os desafios que, contemporaneamente, a cultura midiática e digital remete ao nosso campo. (PIRES; PEREIRA, 2016, p. 244)

Ainda para Pires e Pereira (2016, p. 244), “[...] esse novo quadro de referenciais teórico-conceituais e metodológicos propiciou o surgimento de pesquisas de maior pretensão acadêmica.”. Assim, argumentam procurando pensar sobre um terceiro aspecto, ou seja, os “movimentos de novas demandas” à mídia-educação na Educação Física – alertando que para esta área a centralidade está na “cultura corporal de movimento” –, e, para isso, utilizarão um documento capitaneado por Henry Jenkins, “Enfrentando os desafios da cultura participativa: mídia-educação para o Século XXI”, publicado em 2006.

São considerados, neste documento, onze aspectos – ludicidade, performance, simulação, apropriação, desempenho de múltiplas tarefas, cognição distribuída, inteligência coletiva, julgamento, navegação

transmidiática, trabalho em redes e negociação – os quais Pires e Pereira (2016), em seu texto, tecem comentários, explicando cada um deles e demonstrando como a Educação Física vem lidando com esses desafios (chamados de habilidades sociais e competências culturais), respondendo à questão: “O que poderia ser feito?”.

Nas considerações finais do texto em tela temos importantes fragmentos que podem ser destacados, tanto em relação a aspectos da associação da mídia-educação com a Educação Física, como também inflexões e limitações apontadas por Pires e Pereira (2016). Em relação a essa aproximação da Educação Física com a mídia/TICs, os autores organizam a seguinte argumentação:

Na trajetória da educação física para construir alternativas teórico-metodológicas, a fim de tematizar mídia/TIC em suas inserções educativas, pode-se identificar as promissoras aproximações da área com referenciais oriundos de teorias críticas, estudos culturais latino-americanos e ingleses e da educação. Especialmente com relação a esta última, tem se revelado auspiciosa a apropriação do conceito de mídia-educação, cuja formulação contempla um sistema explicativo bastante didático de diferentes dimensões (metodológica, crítica e criativo-expressiva), que orienta as ações pedagógicas com/sobre/por meio da mídia/TIC no âmbito da educação física escolar. (PIRES; PEREIRA, 2016, p. 260)

Pires e Pereira (2016, p. 260-261) alertam quanto a algumas limitações ainda verificadas nesse processo de consolidação do subcampo:

[...] uma das limitações que a mídia-educação (física) enfrenta, ainda, é o número reduzido de pesquisas e propostas de intervenção [...].

[...] ainda são poucos os cursos que tomam a mídia-educação como disciplina obrigatória ou optativa, como eixo curricular ou, ainda, meramente como um conteúdo de ensino.

[...] Outro limite que pudemos constatar nos estudos e relatos do campo é que a maior parte ainda se concentra na análise crítica dos meios e

produtos da mídia, sobretudo em relação ao futebol mediado pela televisão. [...]

Por fim, temos o texto de Pires (2016), que é fruto de sua participação numa mesa redonda realizada no XIX CONBRACE/2015, realizado em Vitória/ES, juntamente com o Prof. Mauro Betti, que foi realizada em parceria com o GTT Escola e teria como tema “Tecnologias e territorialidades em Educação Física: midiática na/da escola”, sendo rebatizada por Pires (2016, p. 28, grifos do autor) como “*reflexões sobre a urgência da formação crítica na educação física escolar, no âmbito da cultura digital*”.

O referido texto não traz uma sistematização, mas traz apontamentos em relação ao presente e a necessidade de ter, a partir da cultura digital⁹¹, um trabalho pedagógico baseado na cultura, na ciência e na preocupação com uma ética normativa, com fins a pensar a formação humana crítica e cidadã diante do cenário pessimista e preocupante que o mundo como um todo demanda para seu futuro, incluindo aí, todos acontecimentos recentes no âmbito brasileiro (como posicionamentos midiáticos e forma de atuação da mídia, porque, segundo suas palavras, parece que a pedagogia televisiva tem demonstrado maior eficácia do que a própria pedagogia escolar tradicional).

O texto retoma questões conceituais quanto à mídia-educação e esta aliada à Educação Física: “[...] Na Mídia-Educação Física, tal desafio tem se revelado ainda maior porque a nossa matéria-prima é o movimento e, como tal, precisamos desenvolver projetos de ensino que priorizem o diálogo entre movimento e as TDICs.” (PIRES, 2016, p. 38).

Por fim, Pires (2016, p. 46, grifos meus) chama atenção para uma importante inflexão aos que se dedicam a esta temática:

[...] lembro que, desde há algum tempo, em nossos estudos com a Mídia-Educação Física, nós incentivávamos a sua dimensão produtivo-expressiva, insistindo que os sujeitos das nossas pesquisas produzissem conteúdo para aprender a se

⁹¹ Tem-se aí o aparecimento de um novo termo, *cultura digital*, que pode ser visto como uma tema para se pensar as relações entre educação, escola e tecnologias, segundo Pires (2016, p. 35): “[...] Numa era de intensa conectividade e interatividade, de relações sociais e de acesso à informação, amplamente mediadas pela tecnologia, se reconhece a existência de um recorte da cultura geral, que se produz, circula e é apropriado e reconstrói seus sentidos de um modo diferente, no chamado ciberespaço.”

expressar no ambiente da cultura digital. Hoje, em vista do que a própria mídia nos tem mostrado, **eu sustento que é urgente, inadiável e indispensável que façamos uma inflexão, uma profunda mudança de rota**, no sentido de um retorno cuidadoso e vigoroso à dimensão crítica – e não apenas na mídia-educação, senão em todos os processos educativos, na escola e na universidade.

Com tal exercício realizado, podemos observar a diversificação e ampliação do subcampo, que vai ganhando potência – e se complexificando – a partir do momento que vai lançando suas raízes em meados da década de 90 e hoje, passadas, já, duas décadas, se observa e se analisa, no sentido de perspectivar sua continuidade diante dos desafios que as mídias e as tecnologias digitais de informação e comunicação, cotidianamente, impõem ao campo educacional e formativo, bem como à sociedade em geral.

Neste movimento aqui percorrido e visualizado, passadas essas duas décadas de surgimento e constituição do subcampo da mídia-educação na Educação Física, podemos considerar, então, dois principais momentos: o primeiro, bem inicial, que se voltou em tentativas de aproximação às mídias de um modo geral, procurando fazer sua leitura e interpretação – no que tange às questões da cultura corporal de movimento – e com isso refletir criticamente sobre seus discursos e repercussões na Educação Física escolar; o segundo, ainda em curso, que se voltou a seguir com o que vinha sendo feito, mas procurando propor ações metodológicas na tentativa de incorporar – agora, para além das dimensões instrumentais e críticas (sem desconsiderá-las) – os aspectos criativos e produtivos, o que é produzido e veiculado pelas mídias ao cotidiano dos alunos quando participantes da Educação Física escolar.

Não há dúvidas que este segundo momento demanda esforços ao campo da Educação Física, desafios que ainda precisam ser enfrentados tanto quantitativa como qualitativamente, promovendo não só ações no âmbito do ensino na formação de professores de Educação Física (e também à formação continuada/em serviço) e também nas pesquisas que são realizadas e veiculadas em periódicos e anais de eventos (ao campo acadêmico-científico, portanto), mas, principalmente, que ocorram práticas pedagógicas que se voltem a enfrentar/conformar todo esse conjunto teórico que vem se formando e que propicia reflexões quanto a novas práticas e novos saberes às questões “tradicionalistas” à Educação Física, enquanto componente curricular escolar.

Nesse sentido, duas premissas poderiam ser balizadoras quanto aos desafios que o subcampo em questão têm:

- A Educação Física, enquanto prática pedagógica, deve fornecer chaves de interpretação do mundo.
- A Educação Física, enquanto prática pedagógica, tem que oferecer essas chaves para a compreensão do fenômeno esportivo.

Certamente a mídia tem muito a oferecer e a desafiar em relação ao exposto. Os movimentos e o dinamismo do subcampo seguem ocorrendo e é preciso estarmos atentos ao contemporâneo. Se na epígrafe deste tópico destacamos o pensamento de Pires e Bitencourt (1999) quanto à necessidade de se articular estratégias de intervenção qualificada no processo educativo da Educação Física, e, nisso, as relações possíveis com a mídia/tecnologias, percebemos, nesse exercício genealógico do subcampo da mídia-educação na Educação Física brasileira, que há uma intensa movimentação nessas “peças” ao longo desses vinte anos, seja em relação à construção social desse campo (pelas dissonâncias que vão se reconfigurando), seja em relação à identificação dos agentes que dão presença e vigor aos conceitos, práticas e investigações (a partir de suas posições e disposições nesse espaço social), bem como a sua circularidade no interior do campo.

Finalizando a discussão para este momento, concorda-se com Pires e Pereira (2016), quando constroem um panorama a estes saberes e práticas da Educação Física brasileira, chamando de “movimento de chegada”, de “movimento de consolidação” e de “movimento de novas demandas”.

Em relação a esta última, não restam dúvidas que é necessário um investimento maior ainda tanto à (1) formação inicial de professores de Educação Física, como também em relação aos (2) programas de formação continuada e em serviço. Nesse sentido, a universidade deve buscar aproximações cada vez mais “reais” e “efetivas” com aqueles que habitam e atuam no ambiente escolar, para melhor compreender o que ocorre no contexto diário da Educação Física enquanto prática pedagógica que se materializa no cotidiano das escolas brasileiras, considerando-se sua diversidade e multiplicidade, mas, principalmente, suas deficiências e limitações. E assim, as (3) práticas pedagógicas de Educação Física que envolvem a relação entre um conhecimento a ser articulado por um professor aos seus alunos e alunas poderá ser pensado e trabalhado a partir daquilo que a mídia-educação (enquanto campo do saber interdisciplinar que envolve educação e comunicação), quando

situada por aqueles que a pensam para/pela Educação Física, ocorra de fato.

Novas demandas, nesse contexto contemporâneo – difuso, efêmero, inseguro, instável, fluido, mas também potente em possibilidades quando nos referimos a tudo aquilo que a internet, por exemplo, vem nos trazer ao campo da educação e mesmo ao cotidiano de cada um de nós, por permitir um acesso nunca antes possível aos diversos conhecimentos – exigem constantemente o exercício de crítica e reavaliação das possibilidades teórico-práticas. E isso deve ser encarado àqueles que se situam nessa interface entre mídia, educação e Educação Física.

CAPÍTULO V

APRESENTANDO AS CONFIGURAÇÕES, PERSPECTIVAS E INFLEXÕES DO SUBCAMPO DA MÍDIA E TECNOLOGIA NA EF

Neste capítulo organizamos os dados empíricos em duas partes: primeiramente, no texto que segue, apresentamos os nove sujeitos da pesquisa-agentes do campo, procurando compreender como elaboram suas inserções e participações no subcampo investigado, bem como contribuem para a manutenção e capitalização desse microcosmo acadêmico-científico; depois, na segunda parte, organizamos, apresentamos e discutimos a produção dos dados oriundos das entrevistas, sintetizados nos cinco eixos interpretativos.

APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA-AGENTES DO CAMPO: ou seria – o que fazemos no campo com aquilo que o campo faz da gente?

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do habitus
(BOURDIEU, 1996a, p. 292)

Um dos grandes desafios de qualquer pesquisa empírica, além da definição de sua problemática de pesquisa, para abordar de modo mais completo possível o objeto que se pretende investigar, refere-se às questões metodológicas quando essas envolvem eleger aqueles/as que constituirão o *corpus* investigativo, ou seja, os sujeitos da pesquisa. Perguntas do tipo: Qual critério(s)? Qual delimitação temporal? Qual pertinência? Quem, realmente, será “convidado” a trazer seus relatos e experiências para que consigamos respostas, indícios, dados que nos ajudem a dar conta do objeto? De que maneira acesso essas pessoas? Como faço a abordagem para a coleta dos dados? Enfim, essas e muitas outras, certamente, fazem parte do conjunto de reflexões, questionamentos e desafios que todo pesquisador encontra ao se deparar com o campo empírico.

No caso desta pesquisa, ser agente do campo e ter acesso, digamos, mais facilitado àqueles/as que foram eleitos para colaborarem como sujeitos das questões aqui presentes, foi um elemento facilitador

que deve ser retomado/reiterado. O fato de também ser membro do comitê científico do GTT Comunicação e Mídia do CBCE e manter relações próximas com alguns desses sujeitos permitiu uma aproximação maior para a obtenção e registro desses dados.

Assim como há o estranhamento quando nos deparamos com sujeitos aos quais nunca havíamos tido contato outrora, o desafio, tendo boa parte dos 9 sujeitos entrevistados como pessoas próximas, foi o de não naturalizar certos discursos, ou seja, “estranhá-los” do ponto de vista científico, a partir daquilo que o exercício antropológico e sociológico nos ensinam, ou seja, familiarizar-se com o estranho/estranhar o familiar, e também a busca de interpretações quanto às condições sociais que estruturam práticas humanas. Essa ambivalência se trata sempre de um risco, pois, como alerta Bourdieu (1996a, p. 73):

A familiaridade e a cumplicidade impedem-nos de ver tudo que é posto em jogo em um texto como esse, ou seja, o trabalho de construção de uma realidade social da qual participamos mais ou menos como intelectuais por pertinência ou por aspiração e o que não é outra que não a identidade social do produtor intelectual.

Lembremos novamente que o critério de escolha dos sujeitos – agentes desse subcampo em investigação – ocorreu pelo fato dos mesmos terem assumido, em algum momento ao longo os últimos vinte anos, a coordenação do GTT 2 – Comunicação e Mídia do CBCE, isto é, exercendo um determinado poder acadêmico-científico naquela que é considerada uma das primeiras e mais amplas entidades científicas⁹² da Educação Física brasileira. Além da coordenação, atuaram e/ou atuam, ainda, como participantes desse mesmo GTT, com papel ativo nas ações

⁹² Além do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (fundado em 1978, www.cbce.org.br), existem o CELAFISCS – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (fundado em 1974, <http://www.celafiscs.org.br>), a Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (fundada em 2007, <http://www.sbfafs.org.br>), a Sociedade Brasileira de Biomecânica (criada em 1992, <http://www.bsb.org.br>), o FIEP – Federação Internacional de Educação Física (no Brasil desde 1949, <http://www.fiepbrasil.org/>), a ALESDE – Associação Latino-Americana de Estudos Socioculturais do Esporte (originada em 2007, <http://www.alesde.ufpr.br/homept.html>) e possivelmente outras mais, não tão destacadas ou (re)conhecidas quanto estas aqui descritos.

e decisões do campo em questão (ministrando disciplinas na graduação e na pós-graduação, sendo revisores e editores de periódicos nacionais, executando projetos de extensão no campo da EF, prestando consultorias diversas, sendo palestrantes em eventos ou mesmo bancas de defesas de monografias, dissertações e teses, enfim, atividades que condizem com o jogo acadêmico e científico).

Conforme nos lembra Bourdieu (2001a, p. 85):

[...] o conhecimento das propriedades pertinentes de um agente, portanto da sua posição na estrutura da distribuição, e das suas disposições, que estão em geral intimamente ligadas às suas propriedades e posição, permite prever (ou, pelo menos, compreender) as suas tomadas de posição específicas (por exemplo, o tipo de investigação científica que vai realizar, normal, reprodutiva ou, pelo contrário, marginal, arriscada).

A aproximação com os pesquisadores foi muito facilitada pela relação de longa data já mantida com cada um deles/as. Aquilo que em geral se apresenta como um obstáculo às pesquisas empíricas, mostrou-se como algo facilitado, pois a receptividade, a cordialidade, a disponibilidade e a contribuição foram constantes. Talvez o fato desses mesmos pesquisadores terem conhecimento desta pesquisa e de sermos “colegas” (de Educação Física, de profissão, da temática que investigamos etc.) tenha facilitado o que, em geral, é tido, no universo das pesquisas empíricas, como algo dificultado.

Novamente recorremos a Bourdieu (2001a), porque essa “aproximação” citada nada mais é do que estar num mesmo *espaço das posições*, ou seja, “[...] O espaço das posições, quando percebido através de um *habitus* adaptado (competente, dotado do sentido do jogo), funciona como um *espaço de possíveis*, das formas possíveis de fazer ciência, entre as quais se pode fazer uma escolha” (BOURDIEU, 2001a, p. 85)

Embora tenha havido concordância por parte de todos investigados em não necessitar o anonimato – até porque são pessoas que constituíram e alimentam o próprio campo – sempre que forem mencionados por seus nomes, em hipótese alguma a intenção, seja no momento de sua apresentação enquanto sujeito de pesquisa, seja trazendo transcrições da entrevista realizada, será o de personalizar alguém ou alguma situação. A ideia da pesquisa está centrada no *campo* e apenas no *campo* (LAHIRE, 2017), com suas estratégias e ações, naquilo que denominamos como

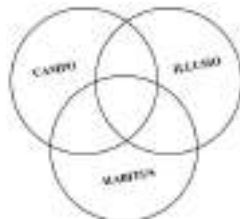
illusio (AGUIAR, 2017), bem como na incorporação de esquemas de percepção, entendida como *habitus* (WACQUANT, 2017).

Significa dizer que os sujeitos aqui investigados não são tomados enquanto indivíduos isolados que vão se definindo em uma biografia acadêmica e profissional, e sim enquanto agentes, nos termos bourdieusianos, portanto, como agentes coletivos, ou seja, como o próprio termo designa, com poder de agência diante das estruturas objetivas que o social impõe, a partir dos *habitus* que são incorporados enquanto disposições cognitivas e mentais que se manifestam em ações práticas; e nesse jogo, entre campo e agência, está a *illusio*, a maneira de “jogar o jogo” científico e profissional. Tudo isso se torna mais fácil de compreensão nas próprias palavras de Bourdieu (1996a, p. 199):

[...] a particularidade da lógica do social é ser capaz de *instituir* sob a forma de campos e de *habitus* uma libido propriamente social que varia como os universos sociais em que se engendra e que ela mantém (*libido dominandi* no campo do poder, *libido sciendi* no campo científico etc.). É na relação entre os *habitus* e os campos aos quais estão mais ou menos adequadamente ajustados – na medida em que são mais ou menos completamente o seu produto – que se engendra o que é o fundamento de todas as escalas de utilidade, ou seja, a adesão fundamental ao jogo, a *illusio*, reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares.

De maneira visual, o foco aqui reside nessa tríade, representada pela figura abaixo, a partir dos conceitos bourdieusianos:

Figura 4: Tríade dos conceitos bourdieusianos utilizados como ferramentas conceituais



Fonte: Elaborado pelo autor

Em síntese, o conjunto de questões realizadas – e que em seguida serão respondidas de maneira interpretativa – procurou investigar as possibilidades de compreensão e desvelamento de mecanismos que envolvem a configuração de um microcosmo científico da Educação Física brasileira, ou seja, o subcampo das mídias e tecnologias, e suas ações e estratégias em relação aos processos de consolidação e legitimidade social, acadêmica e científica.

Nessa tríade acima, representada pela Figura 4, podemos imaginá-la – e os dados que serão apresentados na sequência podem confirmar tal hipótese – como uma síntese explicativa que permite visualizar uma “lei da concentração”, que no campo científico da Educação Física, faz o capital simbólico, em forma de capital acadêmico-científico, gerar mais capital ainda. Bourdieu (2001a) sinaliza essa possibilidade da seguinte maneira:

O capital simbólico atrai o capital simbólico: o campo científico dá crédito aos que já o têm; são os mais conhecidos que mais beneficiam dos ganhos simbólicos aparentemente distribuídos em partes iguais entre os signatários nos casos de autorias múltiplas ou de descobertas múltiplas por pessoas de fama desigual – mesmo quando os mais conhecidos não ocupam o primeiro plano, o que lhes dá um benefício ainda maior, ou seja, de parecer desinteressados do ponto de vista das normas do campo.” (BOURDIEU, 2001a, p. 81)

Partimos, então, inicialmente, à apresentação e descrição dos sujeitos investigados, e na sequência, trazemos um mapa interpretativo que sintetiza os achados desta pesquisa, com a descrição desses eixos de interpretação e exemplificação dos mesmos com fragmentos oriundos das transcrições das entrevistas. A ordem de apresentação dos sujeitos/agentes da pesquisa seguirá conforme o Quadro 3, ou seja, coordenação do GTT Comunicação e Mídia do CBCE, em ordem cronológica crescente, de 1997 a 2017 (Giovani, Alfredo, Mauro, César, Tatiana, Gustavo, Fernando, Allyson e Sérgio), diferente do que foi a sequência da realização das entrevistas, que ocorreu na seguinte ordem: Fernando (15/09/2017), Allyson (18 e 19/09/2017), Sérgio (18/09/2017), Gustavo (19/09/2017), César (20/09/2017), Tatiana (21/09/2017), Giovani (06/10/2017), Alfredo (17/10/2017) e Mauro (26/10/2017).

Veremos que há uma diversidade nas trajetórias desses sujeitos, bem como a maneira como lidam com as práticas acadêmicas e seus

interesses. Essa diversidade talvez tenha como funcionalidade o enfrentamento das lutas e conflitos no interior do campo. Assumimos, desde já, como poderá ser constatado, que, embora tivéssemos a preocupação em tratá-los de maneiras iguais, as respostas são apresentadas das mais distintas formas, pois alguns trazem mais dados, outros relatam mais experiências pessoais, alguns expõem com mais facilidades conflitos e inflexões, todos demonstram seu envolvimento com o jogo acadêmico-científico, expondo *habitus* e implicações disso tanto na universidade como na escola, enfim, nas formações a que se dedicam. Muitas vezes “suavizam” as descrições/falas em relação a certos conflitos e dissensos, mas eles também aparecem, como veremos posteriormente, embora se percebeu um grande cuidado para não externalizá-los. Estamos dizendo com isso que é preciso ter consciência que tais diferenças são as maneiras como o próprio pesquisador, autor dessa tese, relaciona-se com o campo que atua e que por ora investiga, porque esses sujeitos de pesquisa-agentes do campo também se relacionam com o autor, com a pesquisa e com o campo, de maneiras diferentes.

a) Giovanni De Lorenzi Pires (“Giovani”⁹³)

Iniciamos a apresentação dos sujeitos da pesquisa com Giovanni, não porque foi a primeira entrevista, mas porque é nome referenciado pelos demais sujeitos participantes das entrevistas como um dos primeiros a trazer essa temática ao campo da Educação Física brasileira, a ponto de se constituir, ao longo desses últimos 20 anos, em um dos responsáveis por mobilizar todas as ações do GTT Comunicação e Mídia (foi o primeiro coordenador do referido GTT, quando ainda não havia essa “figura”, no período de 1997 a 1999), bem como em várias outras dimensões acadêmico-científicas, como por exemplo, ter criado disciplinas na graduação e pós-graduação com a discussão de mídias e tecnologias no contexto da Educação Física e do esporte; ser editor de periódico científico de longa data no campo pedagógico e sociocultural da Educação Física brasileira, a Revista Motrivivência; ser responsável pela criação e coordenação de um grupo constantemente referenciado no interior das pesquisas e discussões do GTT Comunicação e Mídia (conforme foi possível se observar nas respostas dos sujeitos da pesquisa), o LaboMídia/UFSC; ter realizado uma tese de doutorado que se mantém como um dos trabalhos basilares para aqueles que querem se inserir e se

⁹³ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link:

<<http://lattes.cnpq.br/2168521199587709>>. Acesso: 25 de janeiro de 2018.

aprofundar nessa temática (nas respostas dos sujeitos, sua tese e a do Professor Mauro Betti são consideradas base para tal discussão); bem como por possuir um grande volume de publicações que alimentaram/alimentam esse subcampo (como será possível constatar no quadro logo mais), ou seja, um dos agentes que se dedicam a esse subcampo com maior capital científico; entre outras tantas ações. Vejamos, abaixo, o quadro que sintetiza, quantitativamente, a produção acadêmica e profissional do Prof. Giovani:

Quadro 4: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Giovani

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo EF escolar, saúde, estética, produção do conhecimento, cultura esportiva, mídia esportiva, formação profissional, tecnologias da informação e comunicação, educação à distância)		70
Livros publicados/organizados (Destques para: PIRES, 2002; 2008; 2009; 2011; PIRES, RIBEIRO, 2010; PIRES, BIANCHI, 2012; PIRES, LISBOA, 2015)		10
Capítulos de livros publicados		37
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		74
Participação em bancas	Teses Doutorado	27
	Dissertações Mestrado	71
	Especialização	02
	Monografias Graduação	08
Orientações	Pós-doutorado	01
	Doutorado	05
	Mestrado	24
	Especialização	02
	Graduação	20
	Iniciação Científica	06

Fonte: Currículo Lattes, em 20/03/2018, adaptado pelo autor

Por residir em Florianópolis, local de residência no momento da tese deste pesquisador, optou-se em deixar a data de entrevista com Giovani mais para o final, juntamente com outros dois pesquisadores que foram precursores no subcampo e que não residiam em Florianópolis (Alfredo, o oitavo entrevistado, que reside em Brasília/DF; e Mauro, o último entrevistado, que mora em Bauru/SP – ambas entrevistas

realizadas pelo aplicativo de videoconferência *online*, o *Skype*). Assim, a entrevista ocorreu no dia 06 de outubro de 2017, na sala do grupo ao qual Giovanni coordenou por 14 anos e que segue utilizando para suas atividades na pós-graduação e com a Revista Motrivivência.

A gravação da entrevista durou em torno de 2 horas (iniciamos às 14hs e terminamos por volta das 16h52 – a diferença de tempo se deve ao fato de terem ocorrido pausas na entrevista e também porque não foi iniciada pontualmente), e antes dela, tivemos uma conversa informal sobre revistas e produção do conhecimento – algo que Giovanni tem muito a dizer por ser um dos editores-chefes da “Motri”, como ele costuma nomear carinhosamente a Revista Motrivivência. Conversamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Giovanni o assinou/rubricou, falou-se brevemente sobre a pesquisa e os dois blocos de questões e com isso deu-se início às perguntas.

Residente em Florianópolis/SC e atualmente com 60 anos, Giovanni, de extenso currículo, aposentou-se recentemente, embora siga orientando seus últimos dois orientandos de doutorado, como ele diz, é uma forma de manter o vínculo com a universidade, especificamente com a pós-graduação, com o grupo que fundou/coordenou e com a revista da qual é um dos editores. Nascido em Rosário do Sul, no Rio Grande do Sul, considera-se um “alegretense de coração” (vínculo afetivo com a cidade vizinha de Alegrete, onde foi criado), realizou sua graduação em Educação Física no período de 1976 a 1978, na Universidade Federal de Santa Maria, onde, depois, de 1986 a 1990, cursou o mestrado em Ciência do Movimento Humano. Posteriormente, realizou seu doutorado em Educação Física/Ciências do Esporte, na UNICAMP, de março/1997 a fevereiro/2001.

Sua tese, publicada em livro – intitulado “Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória”⁹⁴ –, é uma das principais obras quanto às questões da Educação Física com a mídia esportiva. Segundo ele, esse vínculo com as questões do jornalismo ocorre ainda antes da “escolha” pela Educação Física, quando, em seu ensino médio profissionalizante, cursou redator auxiliar, criando gosto por tal função, o que resultou em um estágio e em uma contratação no jornal “Gazeta de Alegrete”, ainda nos anos 1970. Segundo Giovanni, “[...] o jornalismo sempre esteve no meu radar [...] aí depois me formei, entrei

⁹⁴ O Prof. Alfredo Feres Neto, próximo sujeito a ser apresentado, escreveu e publicou uma resenha desse livro na Revista Movimento/UFRGS, em 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2668>. Acesso: 27 janeiro 2018.

no campo, e o jornalismo e a comunicação ficaram meio fora do meu horizonte”. (Giovani, 2017, p. 2) Essa retomada com as questões da comunicação ocorreu mais adiante, já atuando na esfera acadêmica: “[...] me reaproximei do campo da comunicação e comecei a trabalhar com mídia esportiva [...] ainda antes do doutorado. Então foi uma coisa que chegou pra mim antes do doutorado.” (Giovani, 2017, p. 2)

Giovani aborda essas questões e sempre reitera sua preocupação com a escola: “[...] Então, mesmo quando eu olho pra mídia, mesmo quando eu olho pras tecnologias, mesmo quando eu olho pra esse campo, eu olho a partir da possibilidade de pensar isso na escola. Então o meu olhar pra esse tema sempre é um olhar com interesse pedagógico.” (Giovani, 2017, p. 3).

Sendo um dos fundadores e talvez o principal articulista do GTT Comunicação e Mídia, como é possível identificar em suas falas, que reverberam a incorporação do próprio campo em sua trajetória, Giovani identifica o surgimento de duas instituições que vão permitir a institucionalização da temática da mídia na Educação Física: “[...] junto com o nascimento do GTT de Comunicação e Mídia do CBCE, nasceu o Grupo de Pesquisa Comunicação Esportiva na INTERCOM. É basicamente paralelo, a Intercom puxada pelo Sérgio Carvalho, e no GTTT de Comunicação e Mídia do CBCE puxado por mim.” (Giovani, 2017, p. 17). Tem-se, então, a possibilidade de dois espaços sociais que, enquanto espaços científicos, permitirão a produção, circulação e veiculação de saberes articulados quanto à comunicação, mídia, tecnologias, esporte, Educação Física.

Especialmente em relação ao GTT Comunicação e Mídia do CBCE, Giovani tece o seguinte comentário a respeito desse espaço científico: “[...] não sei se a gente consolidou o campo, mas o GTT tá consolidado... a gente teria vários argumentos, pelo número de pesquisadores... [...] significa dizer que se amplia essa base de pesquisadores”. (Giovani, 2017, p. 28-29)

Embora ele aponte que não se pode ter a representação de um subcampo (ou de um campo como um todo) a partir exclusivamente do espaço científico do GTT Comunicação e Mídia – o que seria um grande erro, diga-se de passagem, reduzindo-se o todo pela parte – o Professor Giovani comenta que “[...] o GTT nesses 20 anos [...] com todas as dificuldades que foi no início e tudo... se consolidou! E ao se consolidar, ele ajuda a consolidar [o subcampo], acho que é um processo, ainda eu não diria que está consolidado, mas ajuda a consolidar isso que tu [o pesquisador] tá chamando de um subcampo [...] então eu atribuo uma importância significativa ao GTT dentro da sociedade científica e as

ramificações que a gente consegue fazer através dos membros do GTT nas universidades.” (Giovani, 2017, p. 40)

Giovani também comenta sobre o certo “pioneirismo” do chamado “Grupo de Santa Maria”, liderado pelo Prof. Sérgio Carvalho, na segunda metade da década de 90, por trazer a temática da comunicação e mídia para a formação profissional na Educação Física. Para ele, “[...] uma característica desse grupo do Sérgio Carvalho que nós chamamos de ‘pioneiros’, é que eles não tinham uma preocupação muito pedagógica.” (Giovani, 2017, p. 16), ou seja, tem-se aí uma diferenciação daquilo que foi proposto por Giovani ao longo de sua dedicação enquanto professor e pesquisador: potencializar os aspectos da comunicação, mídia e tecnologias enquanto interesse pedagógico daqueles que atuam na Educação Física, diferentemente do ocorrido com o “Grupo de Santa Maria”, cujo foco estaria mais na comunicação social.

Quando questionado sobre como vê o campo da Educação Física brasileira, declarou que: “[...] epistemologicamente a divisão em áreas é um equívoco, politicamente a divisão imposta foi um absurdo, mas na prática, foi a melhor coisa que poderia ter acontecido, porque hoje a gente tem na licenciatura pessoas que querem fazer licenciatura, pessoas que querem ser professores.” (Giovani, 2017, p. 7-8)

Como podemos perceber, o conflito que cindiu a Educação Física brasileira entre licenciatura x bacharelado, com formações díspares, quando tratada sob o olhar do Prof. Giovani e sua atuação com a licenciatura, comenta que essa ruptura poderia implicar numa formação de professores mais ampla e aprofundada com as questões pedagógicas/escolares e socioculturais: “[...] hoje a gente tem na licenciatura pessoas que querem fazer licenciatura, pessoas que querem ser professores. E quem não aguenta, quem não quer, a gente pode conduzir, sugerir que troque de curso. Do ponto de vista prático, o grande problema é que nós não soubemos fazer isso, não soubemos valorizar a licenciatura como uma especialidade de formação do campo de tal modo que ela se tornasse efetivamente uma coisa boa e atraente. [...] mas de maneira geral as licenciaturas com essa divisão poderiam ter dado o ‘pulo do gato’, poderia ter sido um momento de qualificação das licenciaturas.” (Giovani, 2017, p. 8).

Ainda sobre o campo da Educação Física, considera que há um aumento da produção acadêmica em relação à temática das mídias e tecnologias, que isso tomou certa forma ao longo dos anos na Educação Física brasileira a ponto de não haver mais “estranhamento” quando se diz que se estuda “mídia”, entretanto, isso não pode ser concebido como algo consolidado, porque as implicações dessa produção do

conhecimento no campo escolar não se efetiva na mesma proporção tanto nas universidades (na formação inicial) como nas escolas (nas práticas pedagógicas da Educação Física). Também critica que apesar da temática ser algo constante no cotidiano das pessoas e também da própria comunidade científica estar produzindo mais em relação à mídia e tecnologias, “[...] não chega a 50% das universidades federais que têm curso de licenciatura em Educação Física que tem disciplina obrigatória ou optativa dedicada ao campo de mídia e tecnologias, [...] e entre as que tem, é mais ou menos 50% a abordagem instrumental [...]” (Giovani, 2017, p. 7)

E ao comentar como tem observado a formação de professores de Educação Física com as questões da mídia e tecnologias, apesar de todo trabalho que já realizou, considera-se um pessimista: “[...] Eu ando numa fase um pouco pessimista, então preciso dizer, antes de mais nada, que minha resposta vai estar matizada por essa dimensão pessimista que eu ando enfrentando ultimamente. É... vejo, no curto prazo, um aprofundamento desse... desse descuido com a dimensão pedagógico-crítica em relação à mídia-Educação Física, a curto prazo não vejo possibilidade de mudança do panorama.” (Giovani, 2017, p. 24)

Aponta uma inflexão, que é preciso uma retomada com o trabalho de leitura crítica de mídia: “[...] eu defendo que a gente precisa retomar um olhar crítico pra mídia, então essa racionalidade envolve essencialmente um olhar crítico. [...] o problema é que a mídia nos ataca não pela racionalidade, mas pela estética. Ela nos produz encantamentos. Então a grande dificuldade, o grande nó, né, que eu diria teórico, mas que também é prático porque limita as nossas intervenções práticas é esse: como a gente pode lidar com esse encantamento produzido pela mídia e pelas tecnologias em nós sem abrir mão desse encantamento, ou seja, sem abrir mão dessa experiência estética prazerosa!”. (Giovani, 2017, p. 27)

Outras três questões podem ser destacadas em sua entrevista. Uma refere-se a formas identificáveis de *habitus* enquanto ações cotidianas que vão sendo realizadas no trabalho coletivo de seu grupo, segundo ele, um estar junto, uma assimilação de conceitos, participação em pesquisas, acolhimento por parte das pessoas de níveis acadêmicos distintos, e, com isso, um empoderamento acadêmico daqueles que atuam coletivamente. Segundo Giovani (2017, p. 38), “[...] acho que as estratégias bem sucedidas têm sido aquelas [...] que de algum modo nós temos aplicado no LaboMídia e temos aplicado no GTT e eu vejo com muita satisfação sendo aplicado no LEFEM [...]”. Também é possível identificar uma certa “ritualização de entrada no campo”, ou seja, uma forma metodológica para se inserir nessa temática: “[...] a porta de entrada são aqueles estudos

que nós chamamos de análise de produção midiática. A porta de entrada de praticamente todos é análise de produção midiática, isto é, análise de um vídeo, análise de um programa, análise de uma revista, essa tem sido uma característica. E foi também né, no Labomidia, aqui no grupo, foi porta de entrada pra muita gente [...]” (Giovani, 2017, p. 5). E além disso, uma circularidade de nomes de agentes – algo que poderá ser identificado, na sequência, ao se observar os relatos dos demais sujeitos da pesquisa-agentes do campo.

A segunda questão, intrinsecamente análoga à primeira, refere-se ao afeto. Segundo Giovani (2017, p. 21), “[...] eu diria que a grande parte dos alunos que passaram por aqui, seja no mestrado, seja no doutorado, [...] mantem-se ligados ao Grupo [...] essa é uma estratégia que a gente sempre tenta manter, dentro de uma perspectiva do ‘nenhum a menos’ que as pessoas, mesmo que não fiquem por aqui, que vão pra outros lugares, permaneçam vinculadas, pelo menos ‘emocionalmente’ ao LaboMídia [...] são pessoas que estão vinculadas afetivamente e, do ponto de vista do tema, continuam estudando os temas que a gente desenvolveu aqui”.

A terceira e última refere-se à aspectos que poderíamos relacionar à *illusio*, ou seja, as formas de seguir “jogando o jogo”, como por exemplo, na ideia de seguir com o desafio de enfrentar, pelas vias pedagógicas, o encantamento que a mídia oferece, ou mesmo, a necessidade de realizar mais estudos sobre as redes sociais e sobre a cultura digital, bem como, um trabalho de formação continuada com professores para trabalharem com tais questões. Tudo isso aparece em suas respostas e evidenciam o interesse que aqueles que estão no campo podem seguir nele, com seus investimentos.

Importante destacar, por ser algo bastante particular entre as 9 entrevistas, que após a entrevista realizada com Giovani, o mesmo entrou em contato, via *e-mail*, comentando o grau de complexidade e de dificuldade das perguntas realizadas, e que, após a entrevista realizada, tornou-se bastante reflexivo quanto àquele momento, acreditando não ter dado conta de todas questões como talvez quisera ter feito. Perguntou quanto às possibilidades que teríamos para fazer acréscimo, optando, dentre as opções dadas, organizar um pequeno texto que complementasse o que foi falado – e esse texto foi inserido na versão revisada da transcrição da entrevista, dando ênfase à dimensão prospectiva do subcampo, ou seja, a necessidade de internacionalização dessas questões.

b) Alfredo Feres Neto (“Alfredo”⁹⁵)

O segundo sujeito aqui apresentado, Alfredo, foi o segundo coordenador do GTT Comunicação e Mídia do CBCE, no período de 1999 a 2001, tendo exercido essa mesma função em outra oportunidade, no período de 2007 a 2009, embora tenha desistido da coordenação ainda no primeiro ano (assumindo tal função a Professora Tatiana Passos Zylberberg – que será apresentada posteriormente). Além de desistir da coordenação, Alfredo também abandonou sua participação como membro da comissão científica do referido GTT. Ao retomar essas questões, Alfredo tem consciência de seu papel de precursor dessa articulação temática no campo da Educação Física brasileira: “[...] a gente teria que falar do Brasil né, eu poderia falar como esses estudos se iniciaram no Brasil e penso que eu participei dessa fase inicial. Tudo me parece que começa mesmo no âmbito do CBCE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte [...]” (Alfredo, 2017, p. 16)

Com formação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo, finalizada em 1988; mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1994), tematizando o lazer, o esporte e a criança; e doutorado em Educação também pela UNICAMP, em 2001, com a tese “A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas”, Alfredo rememora essa sua entrada nesse campo de investigação no doutoramento: “[...] O que sucedeu, é que um pouco antes de 97, em 95, eu acredito que esse tenha sido um fator motivador né, a internet se tornou mais acessível [...], de uma maneira muito rudimentar, com o uso de e-mails, conexões muito lentas, e eu tava, acho que eu e muitas pessoas vislumbrando mudanças né, nas relações profissionais, pessoais, derivadas dessas mudanças que a internet tava apontando. [...] Pessoalmente eu identifico que em mim isso criou um desejo, uma aproximação com a temática. E o livro que me caiu às mãos naquele momento foi o livro do Pierre Lévy, “O que é o virtual”, já com tradução em português...” (Alfredo, 2017, p. 3)

A entrevista com Alfredo foi a penúltima, realizada via aplicativo *Skype*, com a gravação do áudio em dois arquivos. Ocorreu na manhã do dia 17 de outubro de 2017, com quase duas horas de duração, iniciando às 10h18 e finalizando 12h15. Um dos aspectos bastante interessante na entrevista de Alfredo foi seu didatismo e sua facilidade em expor as ideias e narrar suas histórias referentes à sua trajetória acadêmica, bem como, uma certa constância referenciando o nome do Professor Mauro Betti

⁹⁵ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link:

<<http://lattes.cnpq.br/5281872227436966>>. Acesso: 28 de janeiro de 2018.

como figura importante para ele e para o campo da Educação Física brasileira.

Alfredo, hoje com 52 anos, comentou que sua saída de São Paulo, sua cidade de nascimento, ocorreu devido às possibilidades profissionais que se descortinaram na capital federal, Brasília/DF: “[...] Trabalho na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, desde 2006. Eu estive antes da UNB na Universidade Católica de Brasília, a partir de 2000 até 2004, razão pela qual eu vim a Brasília, porque um aspecto em relação ao UCB, é que eles, aqui na região Centro-Oeste foram pioneiros na criação de um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Física e só depois que a UNB criou o seu programa, em 2006-2007, então, tô aqui em Brasília desde 2000 e na UNB desde 2006.” (Alfredo, 2017, p. 2)

Ao comentar sobre sua inserção de docente na UNB, cita seu trabalho em várias disciplinas, tanto na graduação como na pós-graduação, também cita projetos de extensão e a existência do Grupo do qual exerce a coordenação – Mídias, Educação e Educação Física –, apesar de alertar que não está muito ativo, segundo suas próprias palavras. No quadro abaixo temos uma síntese quantitativa da produção acadêmica do Professor Alfredo.

Quadro 5: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Alfredo

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, videogames, televisão, tecnologia, saúde, Educação Física escolar, infância, lúdico e transdisciplinaridade)		21
Livros publicados/organizados (Destaques para: MELO; SCHWARTZ; FERES NETO, 2012; ALMEIDA; FERES NETO, 2012)		02
Capítulos de livros publicados		14
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		26
Participação em bancas	Teses Doutorado	01
	Dissertações Mestrado	23
	Especialização	15
	Monografias Graduação	03
Orientações	Pós-doutorado	-
	Doutorado	-
	Mestrado	18

	Especialização	01
	Graduação	-
	Iniciação Científica	07

Fonte: Currículo Lattes, em 20/03/2018, adaptado pelo autor

É recorrente, ao ouvir Alfredo, seu desejo em superar a visão de que as práticas corporais não podem estar vinculadas às tecnologias. Certamente por isso, seu trabalho com virtualização, internet, educação à distância e videogames: “[...] por exemplo, me lembro de ter falado do videogame, na ocasião era muito, talvez, estranho, talvez falar que o videogame era um esporte né, na década de 90, e que poderia ser apropriado pela Educação Física... coisas, enfim, é claro que não fui o primeiro a falar isso, mas, algumas coisas que eu procurei trazer na discussão né... Assim como também os esportes radicais e esportes de aventura foram um tema que eu entendi, deu uma proximidade com as novas tecnologias, especialmente na edição e produção de programas televisivos... a maneira de edição das imagens desses esportes de aventura. E a atração que eles já vinham apresentando junto ao público né.” (Alfredo, 2017, p. 3)

Alfredo demonstra, atualmente, um grande interesse pelas questões da transdisciplinaridade com a Motricidade Humana, por considerá-las que preconizam novos níveis de materialidade, ou seja, novas práticas corporais, já que o contemporâneo é algo aberto ao inevitável.

c) Mauro Betti (“Mauro⁹⁶”)

O professor Mauro foi coordenador do GTT Comunicação e Mídia do CBCE em dois biênios seguidos, de 2001 a 2003, e depois, de 2003 a 2005. Trata-se de uma das principais referências da Educação Física brasileira, com dois livros de grande destaque. O primeiro deles, intitulado “Educação Física e Sociedade”, publicado em 1991, tratou da teoria dos sistemas para entender a Educação Física em sua historicidade e também com o olhar sociológico; já o segundo, que em muito contribuiu para o subcampo das mídias e tecnologias, fruto de sua tese de doutorado, “A janela de vidro: esporte, televisão, educação física”, abordou as possibilidades da/com a televisão quanto às questões do esporte nos saberes/fazeres da Educação Física.

⁹⁶ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link: <http://lattes.cnpq.br/6026760351434205>. Acesso: 28 de janeiro de 2018.

Por não residir em Florianópolis e também por não se fazer presente no XX CONBRACE ocorrido em Goiânia/GO em setembro de 2017, onde fizemos a maior parte de nossas entrevistas, o Professor Mauro, residindo em Bauru/SP, aceitou realizar a entrevista de maneira *online*, via aplicativo *Skype*, que foi gravada em formato de áudio, em dois arquivos, com duração de quase duas horas no total. A entrevista ocorreu na tarde do dia 26 de outubro de 2017, e foi a nona e última entrevista realizada. A sensação, ao ouvi-lo, era de estar numa aprofundada aula, cheia de detalhes, de personagens, instituições e fatos, em relação aos últimos 30 anos da Educação Física brasileira. É taxativo em afirmar que “A nossa disciplina deveria ser a mais beneficiada com os avanços tecnológicos!” (Mauro, 2017, p. 32) e que devemos estar atentos e abertos às transformações socioculturais: “[...] nós somos sujeitos às dinâmicas socioculturais né, e aos avanços tecnológicos... que estão conectados às mudanças socioculturais!” (Mauro, 2017, p. 26)

Nascido na capital paulista e com 60 anos de idade, recentemente aposentado pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus Presidente Prudente, o Professor Mauro é licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física da USP (formado em 1978), com mestrado em Educação Física nessa mesma instituição, concluído em 1988, e seu doutorado concluído em 1997 na UNICAMP.

Ao elaborar sua trajetória, comentou que sempre procurou “[...] ficar na interface entre as mídias e a Educação Física Escolar, com essa pequena passagem pelo futebol. E aí assim... foram feitas diversas articulações ao longo desses quase 30 anos. [...] acho que a maior ênfase foi como as mídias podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. Então, eu acho que foi muito mais por aí, do que, por exemplo, ‘educação para as mídias’ né... Eu enfatizei mais ‘educação com as mídias’ [...]” (Mauro, 2017, p. 6)

Uma rápida pesquisa no seu Currículo Lattes evidencia a grande quantidade de sua produção e as influências e implicações de suas ideias, ao longo desses anos de atuação, no campo da Educação Física brasileira. Além da vasta produção – que podemos ver conforme Quadro 6 que segue – é possível destacar que o Professor Mauro foi um dos fundadores da Revista *Motriz* (um dos periódicos da Educação Física brasileira de melhor classificação no sistema Qualis/CAPES, que afere a qualidade dos artigos publicados) e assessor na elaboração dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (5^a a 8^a séries do ensino fundamental) e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação

Física. Também lidera o Grupo de Estudos Socioculturais, Históricos e Pedagógicos da Educação Física, e na entrevista que realizamos, percebe-se, na atualidade, o encantamento do Professor Mauro pelas possibilidades que a semiótica (na corrente de Charles Sanders Peirce) apresenta à Educação e à Educação Física.

Quadro 6: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Mauro

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: Educação Física escolar, concepções teórico-metodológicas no ensino da Educação Física, inovação curricular, mídias, esporte, pesquisas qualitativas etc.)		60
Livros publicados/organizados (Destaque para: BETTI, 1991; 1998; 2003; 2009)		14
Capítulos de livros publicados		34
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		129
Participação em bancas	Teses Doutorado	13
	Dissertações Mestrado	46
	Especialização	05
	Monografias Graduação	30
Orientações	Pós-doutorado	01
	Doutorado	04
	Mestrado	12
	Especialização	06
	Graduação	28
	Iniciação Científica	10

Fonte: Currículo Lattes, em 20/03/2018, adaptado pelo autor

Por ser um dos autores mais importantes da Educação Física brasileira, tem grande preocupação com o campo e seus conflitos. Ao longo da entrevista, essas questões internas da Educação Física foram constantemente explicitadas, como por exemplo, a disputa entre o biológico *versus* o cultural: “[...] E essa dicotomia [biológico x cultural] é uma coisa que a gente vai ter que superar, senão vamos ficar rodando em círculos. A Educação Física trata de algo que é simultaneamente biológico e cultural!” (Mauro, 2017, p. 19)

Ainda em relação ao campo, quando lhe foi perguntado para falar especificamente do campo da Educação Física brasileira, considera que este, enquanto campo acadêmico, cresceu demais, mas amadureceu muito menos, enquanto o prestígio do campo profissional também cresceu: “É...

essa pergunta dá uma tese né! [risos]. Assim, eu vejo assim... a gente vive um momento muito difícil de descrever, de analisar, de definir, de rotular... Eu me sinto incompetente pra responder essa pergunta, porque, primeiro, nosso campo cresceu demais... o campo acadêmico cresceu demais. Eu acho que cresceu muito e amadureceu proporcionalmente muito menos. Eu acho que é um campo muito imaturo do ponto de vista teórico, metodológico... o campo profissional também se expandiu muito, cresceu em prestígio né... Hoje Educação Física é uma profissão de prestígio! Quando eu entrei pra fazer curso de licenciatura em Educação Física em 1976, era uma coisa meio... meio assim... é... vamos dizer assim... sem prestígio né! Coisa meio ridícula! Como assim, você vai fazer Educação Física? Não, isso não tem prestígio nenhum.” (Mauro, 2017, p. 8)

Já quando perguntado para falar a respeito do subcampo, das mídias e tecnologias, o Professor Mauro destaca que o GTT do CBCE foi o aglutinador dessa possibilidade pioneira da Educação Física brasileira: “[...] eu acho que o Grupo do CBCE foi que realmente congregou as pessoas, e proporcionou uma certa sistematização [...]”. (Mauro, 2017, p. 20). Também comentou que a criação do GTT Comunicação e Mídia “[...] foi o grande impulsionador dos estudos e aí é um tema que progressivamente foi atraindo pesquisadores, mais participantes, principalmente os jovens, porque os jovens já nasceram com as mídias né, primeiro a televisão, depois o computador, a internet, agora o celular. E eu não sei como que tá hoje, mas foi um GTT que cresceu muito e cresceu de um modo muito consistente né... Talvez pela competência, pela seriedade, pelo compromisso dos diversos coordenadores ao longo do tempo.” (Mauro, 2017, p. 21).

Ao elaborar tal lembrança, considera que o Professor Giovani de Lorenzi Pires foi o grande articulador desse GTT e também de um importante grupo de pesquisas, com seu trabalho coletivo: “[...] o Giovani criou um espaço, um Laboratório aí na UFSC, um espaço de pesquisa relacionado às mídias que é muito importante né, tanto que ele formou vários... e agora estão aí, espalhados por diversas universidades brasileiras [...] Eu nunca consegui fazer isso aqui né...nunca consegui fazer isso aqui em São Paulo! Eu fui sempre sozinho, nunca...minha participação na pós-graduação da Educação Física é curta e foi interrompida né... à força! Eu não consegui fazer um laboratório!” (Mauro, 2017, p. 22)

d) Augusto Cesar Rios Leiro (“César⁹⁷”)

O Professor César, ainda atuante na comissão científica do GTT Comunicação e Mídia do CBCE, foi o coordenador desse mesmo grupo de trabalho de 2005 a 2007. César, natural de Salvador/BA, tem dupla-formação, a primeira em Educação Física pela Universidade Católica de Salvador (1981-1984) e a segunda um curso técnico/profissionalizante em Radialismo, pelo Instituto Federal da Bahia (2002-2003), com mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1998-2001) e doutorado também em Educação por essa mesma instituição, sendo que realizou o “período sanduíche” na Universidade de Lisboa (2001-2004).

Tem dois vínculos institucionais, um com a Universidade Federal da Bahia, vinculado à Faculdade de Educação, onde coordena o Grupo MEL (na entrevista, César se confunde sobre o significado da sigla: num momento diz que as letras se referem à Mídia, Educação e Lazer; em outro, que é um grupo de Memória, Esporte e Ludicidade) e também coordena a Linha de Educação, Cultura Corporal e Lazer, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. O outro vínculo é com a UNEB – Universidade do Estado da Bahia, onde é líder do Grupo FECOM – Grupo de Formação de Educadores, Comunicação e Memória, ligado ao Departamento de Educação do PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, onde também assumiu a editoria geral da Revista Educação e Contemporaneidade, classificada no Qualis-CAPES como estrato “A”.

A entrevista com o Professor César ocorreu durante a realização do XX CONBRACE em Goiânia/GO, nos intervalos de uma sessão científica, no final de tarde do dia 20 de setembro de 2017. Iniciamos às 16h20 e finalizamos a conversa por volta das 17h30. Foi a 5ª entrevista realizada e, entre todas, foi a de menor duração, em torno de 1 hora de entrevista – talvez pela dificuldade em conseguirmos um espaço diante da grande quantidade de atividades que ocorriam no evento e pelos compromissos que o Professor César havia assumido com instâncias científicas e reuniões diversas ocorridas no evento. Outra particularidade dessa entrevista é que o referido professor solicitou com antecedência o roteiro impresso com as questões que seriam feitas à ele. A partir disso, os entrevistados passaram a receber esse material com antecedência, seja por *e-mail*, seja em formato impresso.

César costuma fazer uso com bastante recorrência da palavra “campo”, ou seja, aparenta ter bastante consciência daquilo pelo qual se

⁹⁷ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link:

<<http://lattes.cnpq.br/5271359090827105>>. Acesso: 29 de janeiro de 2018.

dedica e atua, considerando que essa ação se dá pela via institucionalizada, ou seja, a partir das universidades, dos entidades científicas, dos grupos de pesquisas etc. Nesse sentido, seu papel de “agência” aparece em frases como essa, que destaca o papel relevante da escola: “[...] eu acho sempre importante que a experiência pedagógica envolvendo mídia e a tecnologia componham o fazer educativo” (César, 2017, p. 7); e essa de luta pela democratização dos meios: “Evidentemente que as mídias de um modo geral, elas estão, no Brasil, concentradas em poucas mãos, e, portanto, eu me associo a todos os movimentos que lutam pela democratização da mídia.” (César, 2017, p. 9)

Não se considera um pesquisador “unitemático”, isto é, que se dedica a estudar um único tema ou exclusivamente a mídia: “[...] eu não sou um pesquisador que possa ser definido como um pesquisador unitemático, ou seja, eu, ao concluir o mestrado, eu considerei que havia encerrado um pouco o ciclo de estudos sobre aquela temática, encerrado do ponto de vista daquilo que era mais prioritário [...] No doutorado [...] já havia da minha parte uma sensibilização sobre a temática da comunicação, porque à época eu já compreendia de que não era possível mais pensar a sociedade sem pensar a comunicação.” (César, 2017, p. 3)

No quadro abaixo, podemos visualizar um resumo quantitativo da produção do Professor Cesar ao longo de sua trajetória acadêmica/profissional:

Quadro 7: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Cesar

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: políticas públicas, juventude, pedagogia, educação, Educação Física, mídia, televisão, lazer)		11
Livros publicados/organizados (Destaques para: LEIRO <i>et al</i> , 2010)		04
Capítulos de livros publicados		10
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		25
Participação em bancas	Teses Doutorado	37
	Dissertações Mestrado	72
	Especialização	06
	Monografias Graduação	65
Orientações	Pós-doutorado	-
	Doutorado	17
	Mestrado	24

	Especialização	13
	Graduação	31
	Iniciação Científica	-

Fonte: Currículo Lattes, em 21/03/2018, adaptado pelo autor

Para ele, sua entrada no campo dessa temática de comunicação e mídia foi a partir de sua pesquisa de doutorado, cujo título é “Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes”: “[...] no doutorado, portanto, aí sim, trabalhei a questão das representações sociais das juventudes, tomando a comunicação esportiva como um recorte do estudo.” (César, 2017, p. 2), “[...] uma tese interessada em entender como as juventudes ocupavam o seu tempo diante da televisão e que tipo de representação tais experiências, esses programas notadamente na mídia televisiva se desenvolvia e chamava atenção pela sua recorrência aos jovens.” (César, 2017, p. 3)

E foi a partir desse seu trabalho de doutorado que se aproxima do GTT Comunicação e Mídia: “[...] a partir dessa minha aproximação com a temática, eu me aproximei rapidamente do GTT de Comunicação e Mídia, à época em curso, e [...] passei, portanto, a compreender a importância dos estudos de comunicação, mídia, tecnologia e documentação como, de alguma forma, está expresso na ementa do GTT, e a partir daí, então, entendi que a produção, a socialização do conhecimento nessa área [...] tinha ainda uma carência de referências sobre essas temáticas.” (César, 2017, p.3-4)

Outra recorrência percebida em sua entrevista são as citações/referências aos professores Giovanni De Lorenzi Pires e Mauro Betti, considerados, hoje, como “parceiros”. Tratam-se, relembremos, de dois principais articuladores do GTT Comunicação e Mídia, outrora coordenadores de tal espaço científico. Além deles, a constante menção à entidade CBCE (do qual foi ex-diretor de comunicação) e ao próprio GTT Comunicação e Mídia: “o Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, que é um grupo fundador da experiência de grupos do CBCE e eu considero que é nessa experiência que se forja novos interessados [...] A esse respeito, escrevi, junto com o prof. Mauro Betti e o prof. Giovanni Pires, um balanço intitulado ‘Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia: história, sujeitos, desafios estratégicos⁹⁸’, na qual fizemos um levantamento sobre a primeira etapa da produções do conhecimento no

⁹⁸ Trata-se do texto publicado em livro organizado sobre a “Política científica e produção do conhecimento em Educação Física” (organizado por Yara Carvalho e Meily Assbú Linhales, publicado em 2007).

grupo e já naquele momento, ficou evidente que se tratava de um campo em processo aligeirado de consolidação, o que hoje, eu afirmaria, mais ainda, dizendo que está uma área consolidada e que o seu caráter transversal e a contemporaneidade do seu objeto de estudo faz com que esse campo não só se afirme, como ele amplie o seu espectro e o seu olhar.” (César, 2017, p. 10)

César ainda considera que há avanços significativos no subcampo em questão, afirmando que “[...] há um grau razoável de consolidação desse campo, mas para que os temas possam ir avançando, é preciso, primeiro, que a gente não perca a memória do que historicamente vem sendo produzido, pra que não se abra janela aberta, e também, além do reconhecimento histórico do que foi produzido, é importante que a tensão sobre o que significa pesquisar esse campo possa cada vez mais ganhar altivez, de modo a que os nossos colegas que fundaram esse campo, ou deram grandes contribuições pra esse campo, possa, pouco a pouco, ir sendo substituído por novos pesquisadores e esses novos pesquisadores não percam o fio crítico condutor desse campo [...].” (César, 2017, p.16-17)

e) Tatiana Passos Zylberberg (“Tatiana”⁹⁹)

A Professora Tatiana é a única mulher, até o momento, nesses vinte anos de origem e prosseguimento do GTT Comunicação e Mídia, que exerceu a coordenação desse grupo, o que ajuda a explicitar o quanto as estruturas de poder do campo científico colocam limites às mulheres, o que não é diferente nos vários setores da sociedade. Também ao longo de seu transcorrer histórico, da origem do GTT até os dias atuais, a Professora Tatiana menciona ter participado ainda na versão do CONBRACE de 1997, em Goiânia, quando ocorreu, pela primeira vez, os trabalhos do GTT Comunicação e Mídia – e que em 2017, retornando a Goiânia, completaram-se os vinte anos de existência do referido grupo.

“Tati”, como é conhecida pelos integrantes do GTT, coordenou as atividades no período de 2007 a 2009, devido à desistência da coordenação pelo professor Alfredo Feres Neto. Com uma participação sempre bastante efetiva nas atividades do GTT, a Professora Tatiana também é uma das responsáveis, desde 2009, pela SIM – Sala de Imagem, uma atividade vinculada ao GTT Comunicação e Mídia, que durante o CONBRACE, organiza uma sala com trabalhos em formato de imagens

⁹⁹ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link:

<<http://lattes.cnpq.br/0984604132813403>>. Acesso: 29 de janeiro de 2018.

(fotografias) e também audiovisuais, permitindo essa nova modalidade de apresentação e debate no campo científico.

A entrevista com a Professora Tatiana também ocorreu em Goiânia/GO, e foi realizada no *hall* de entrada do Hotel em que o pesquisador se hospedou. Foi uma das entrevistas mais longas, com quase 2 horas e meia de duração, iniciando às 20h25 e finalizando-a por volta das 22h55. Devido às diversas atividades da professora ao longo do evento, foi a única data e horário possível de acordarmos. Entrevistá-la permitiu-nos observar a riqueza de possibilidades de pessoas que se dedicam à Educação Física, com uma visão progressista do humano, e com o olhar das artes e da literatura, articulando linguagens, tecnologias e corporeidade.

Nascida em Resende, no estado do Rio de Janeiro, embora tenha sido concebida no Ceará, e tendo vivido sua infância em Itajubá/MG, atualmente está com 42 anos e há 6 anos reside e trabalha em Fortaleza/CE, onde é professora do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará/UFC. Lá, entre as diversas responsabilidades que têm, é uma das coordenadoras do Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser (LEPSER); também atua na coordenação da CASA – Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa; possui o projeto de extensão Juventude e Internet, que produz o site www.conectecrie.ufc.br, espaço digital para disponibilizar produções e experiências diversas sobre as “coisas” da Educação Física; e também tem outros dois projetos, um, chamado “De corpos no Mundo”, e o outro, “Mulheres e Novelas”, que é um canal no YouTube com ações de conscientização e esclarecimento sobre mulher, corpo, dor e endometriose.

Observando seu Currículo Lattes e também retomando a transcrição de sua entrevista, podemos dizer que a Professora Tatiana é uma professora/pesquisadora “institucionalizada” pela UNICAMP. Isso porque, toda a sua formação ocorreu nessa universidade. cursou licenciatura e bacharelado em Educação Física (no período de 1993 a 1996, sendo bolsista de iniciação científica entre 1994/1995), depois, de 1998 a 2000, cursou o mestrado em Educação Física (sendo bolsista FAPESP de 1998/1999), com a dissertação intitulada “A internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal” – e foi no mestrado que Tati relata que foi quando a mídia entrou em sua vida acadêmica; e o seu doutorado foi realizado em Educação Física, de 2002 a 2007 (sendo bolsista CAPES de 2002/2003), com a tese “Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem”.

Com experiência no terceiro setor, entre os anos de 2004 a 2009, e no ensino superior privado, entre 2003 a 2011, adquirindo experiência na coordenação de um curso entre 2010-2011, a Professora Tatiana desenvolveu uma trajetória no campo da Educação Física articulando suas ações com outros conhecimentos não tão tradicionais da própria Educação Física, ou seja, as questões da arte e da linguagem. Na entrevista, por dois momentos, ao comentar sobre essas possibilidades da Educação Física, quando não pensada sob o viés exclusivamente biológico – e portanto tradicional – menciona que a sua legitimidade, embora ainda não concretizada, amplia sua especificidade: “[...] você tá na Educação Física, mas você não vai perder a especificidade da Educação Física, ao contrário, você vai ampliar uma possibilidade de trabalhar conteúdo com os alunos, integrando esses recursos né, essa mídia e essas linguagens. Mas como a gente é muito marcado por um olhar cartesiano [risos], por um olhar fragmentado, acho que a tendência das pessoas, é como se ter o pertencimento de algo incluisse, assim, decretasse que outra coisa precisa ser excluída né [...]” (Tatiana, 2017, p. 45)

Durante a entrevista, em vários momentos a professora Tatiana cita livros – não específicos ou técnicos da Educação Física – que a permitiram alargar seu olhar e compreensão quanto às questões da formação humana, que a inspiraram em algum momento, como “O menino que aprendeu a ver” (Ruth Rocha), “Silêncio, por favor” (Ivan Izquierdo) e “O mestre ignorante” (Jacques Rancière). De maneira recorrente, retoma memórias do próprio GTT Comunicação e Mídia, certamente porque observou e experienciou muitas coisas no transcurso desses vinte anos (1997-2017), que tiveram implicações nas suas pesquisas, nas suas leituras, nos seus projetos, nas suas relações acadêmico-profissionais, ou seja, fatos que de alguma maneira lhe ajudaram a ser a professora e pesquisadora que é.

Ao fazer isso, em muitos momentos cita o Professor Mauro Betti (principalmente a importância da sua tese, “A janela de vidro”), como nesse trecho: “[...] no primeiro momento, assim, Mauro Betti se tornou uma referência pra mim, pelos estudos de televisão [...]” (Tatiana, 2017, p. 29); e o Professor Giovanni De Lorenzi Pires, como por exemplo, nesse fragmento: “[...] a segunda grande referência nesse contato foi o professor Giovanni De Lorenzi Pires...lembro que quando eu li o artigo que eles fizeram, que foi um dos primeiros que eles trouxeram pro GTT, que era a percepção do estudante de Educação Física nos primeiros anos e se havia uma diferença entre o que um aluno de Educação Física do primeiro ano

falava sobre temas que tão aí expostos na mídia e os alunos do último né [...]”. (Tatiana, 2017, p. 29)

Em relação ao GTT Comunicação e Mídia, a Professora Tatiana o trata como fomentador dessas potencialidades, e como um “espaço de liberdade” que permitiu às pessoas um trânsito de experiências variadas: “[...] eu sempre trabalhei muito com criação midiática, ao mesmo tempo eu aprendia aspectos... e foi muito interessante essa imersão no GTT, desde o início, porque eu fui conhecendo pesquisas sobre mídia... então como é que eu vou pesquisar o conteúdo que chega da televisão, como é que eu vou pesquisar uma maneira com que uma reportagem foi colocada num jornal [...].” (Tatiana, 2017, p. 9)

Uma das particularidades na entrevista com a Professora Tatiana foi sua desestabilização quando perguntada sobre a dimensão da pesquisa em suas ações acadêmico-científicas. Trocamos alguns *e-mails* e mensagens sobre isso, na condição de pesquisador, estava preocupado quanto ao motivo dessa inquietação da entrevistada, mas depois soube que não se tratava da pergunta em si, mas do fato da entrevistada ter realizado uma série de reflexões quanto à sua própria produção científica. Importante considerar, neste caso, que juntamente com o Professor Fernando Gonçalves Bitencourt, a Professora Tatiana não tem envolvimento direto com nenhum programa de pós-graduação, onde, geralmente, se caracteriza como a instância maior da produção e veiculação do conhecimento. Para a Professora Tatiana, a dimensão da pesquisa é uma grande lacuna em sua vida acadêmica!

Vejam, abaixo, um quantitativo da sua produção, acadêmica e profissional:

Quadro 8: Quantitativo da produção acadêmica e profissional da Profa. Tatiana

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: corpo, corporeidade, Educação Física, juventude, internet, tecnologias da informação e comunicação, pedagogia do esporte e saúde)		09
Livros publicados/organizados		03
Capítulos de livros publicados (Destaque para: ZYLBERBERG, 2003)		06
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		33
Participação em bancas	Teses Doutorado	01
	Dissertações Mestrado	09
	Especialização	03

	Monografias Graduação	48
Orientações	Pós-doutorado	-
	Doutorado	-
	Mestrado	-
	Especialização	-
	Graduação	38
	Iniciação Científica	23

Fonte: Currículo Lattes, em 21/03/2018, adaptado pelo autor

Apesar de não constar no quantitativo acima, é visível, ao analisar o seu Currículo Lattes um número grande de entrevistas realizadas em formato audiovisual para programas diversos, bem como, sua participação em cursos de especialização, além de uma vasta produção artística e cultural, bem como sua dedicação às artes visuais.

Em relação ao trabalho que deve ser realizado, a professora Tatiana teceu o seguinte comentário: “[...] a gente precisa fomentar uma formação que promova o multiletramento pra que os professores promovam multiletramento. A gente tem que, hoje, ler o mundo nos mais diferentes meios, veículos, formas e tempos, espaços né, e campos!” (Tatiana, 2017, p. 58)

f) Gustavo Roes Sanfelice (“Gustavo¹⁰⁰”)

Apresentaremos agora um dos agentes do campo que também foi se constituindo no próprio subcampo da mídia e das tecnologias no interior da Educação Física, nutrindo-se desse conhecimento veiculado no GTT Comunicação e Mídia ao mesmo tempo que o alimentou e o alimenta, já que vem atuando no comitê científico desse mesmo GTT desde 2003.

Foi subcoordenador no período de 2007-2009, quando a Professor Tatiana ocupou a função de coordenadora, e no biênio seguinte – como tem sido, de certa forma, principalmente nos últimos anos, com algumas exceções¹⁰¹, uma “tradição” nas políticas de poder do GTT – passou à coordenação do referido GTT, tendo como subcoordenador o Professor

¹⁰⁰ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link:

<<http://lattes.cnpq.br/6872949352496967>>. Acesso: 29 de janeiro de 2018.

¹⁰¹ O Professor José Carlos Marques, da UNESP/Bauru, foi subcoordenador pois dois biênios seguidos, de 2011 a 2013, e depois de 2013 a 2015, e alegou não se sentir apto a ser o coordenador por ser do campo do jornalismo, achando mais cabível que assumisse tal função pessoas ligadas à Educação Física, argumentando que o evento CONBRACE e o GTT Comunicação e Mídia estão no interior de uma entidade científica da Educação Física/Ciências do Esporte.

Fernando Bitencourt (que no biênio seguinte, de 2011 a 2013, seria o coordenador – será o próximo agente a ser apresentado na sequência).

O professor Gustavo tem 38 anos, nascido em 10 de outubro de 1978, na capital gaúcha, Porto Alegre, embora, como veremos, fez toda sua formação básica e ensino superior em Santa Maria. Com formação em Educação Física/Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1996-2001), Gustavo já se apresentava como alguém que contribuía nas discussões sobre mídia e esportes no campo da Educação Física brasileira, como pode-se visualizar pelo título de sua monografia – “A cobertura jornalística da participação da equipe olímpica brasileira nos Jogos Olímpicos de Sydney/2000” – com a orientação da Professora Marli Hatje Hammes, que é citada, muitas vezes, como uma das precursoras dessas discussões aqui no Brasil.

Alega ter sido obra do “acaso” se emaranhar nessa temática desde a formação inicial, diante daquela imaturidade: “[...] eu nem sabia o que era pesquisa! E eu bati na primeira porta do Laboratório da Federal de Santa Maria que vi, tava lá Comunicação e Mídia e tava a Profa. Marli Hatje. E eu me coloquei à disposição [...]” (Gustavo, 2017, p. 5). Ainda segundo ele, “[...] isso foi ao acaso, a primeira porta que eu vi na frente eu bati e entrei e aí que começou o ‘namoro’ e aí, estamos aí... Quantos anos? 19 anos! Quase 20 anos depois!” (Gustavo, 2017, p. 5)

Seguiu seus estudo sobre mídia e esportes no mestrado em Ciências do Movimento Humano, também na UFSM, entre 2001 e 2002, ainda com a orientação da Professora Marli Hatje Hammes, defendendo a dissertação “As relações do esporte contemporâneo com o olimpismo na cobertura dos Jogos Olímpicos”. Foi no mestrado que teve contato com o grupo que foi pioneiro nos estudos de mídia e Educação Física, o Grupo de Pesquisa Comunicação e Mídia na Educação Física, coordenado pelo Professor Sérgio Carvalho. Depois, no período de 2005 a 2007, o Professor Gustavo doutorou-se em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, com a tese “Os enquadramentos dos jornais Zero Hora e Folha de São Paulo na cobertura de Daiane dos Santos nos Jogos Olímpicos de Atenas/2004: a midiaticização do resultado esportivo”.

A entrevista com o Professor Gustavo ocorreu dia 19 de setembro de 2017, também durante a realização do XX CONBRACE, na cidade de Goiânia/GO, mais especificamente no restaurante do Hotel Augustus, onde o professor estava hospedado e onde foi possível encontrarmos um espaço e tempo para entrevista-lo devido a quantidade de atividades que um evento realizado bi-anualmente exige daqueles que o utilizam para realizar seus contatos, apresentar seus trabalhos, participar de reuniões

institucionais e de assembleias etc. Não foi uma longa entrevista, teve duração de pouco mais de uma hora (iniciando às 18h45 e finalizando às 20h07) e o Professor Gustavo apresentou-se com a camiseta oficial de seu time, o Internacional.

Ainda em 2002, ao finalizar seu mestrado, começou a trabalhar na Universidade FEEVALE, em Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre/RS, no curso de Educação Física (hoje dedica-se algumas poucas horas ao referido curso), e atualmente atua no Programa de Mestrado e Doutorado Diversidade Cultural e Inclusão, que é um curso interdisciplinar, orientando mestrandos e doutorandos.

Ao entrevistar o Professor Gustavo, algumas coisas foram bastante recorrentes. Uma delas é o uso do termo “campo” quando Gustavo se dirige à Educação Física e seu espaço de atuação, como nesse fragmento da transcrição de sua entrevista: “[...] E o doutorado me trouxe essa contribuição significativa do ponto de vista do embasamento teórico, me posicionar dentro desse campo e eu nunca tirei a minha vinculação com o campo da Educação Física [...]” (Gustavo, 2017, p. 2). Outra recorrência, como podemos observar em seus trabalhos principais (monografia, dissertação e tese), é a articulação do campo esportivo com o campo da comunicação: “[...] o doutorado me amadureceu, obviamente, porque eu tava inserido dentro de um PPG de Comunicação, fiz leituras sobre teorias da comunicação, abordagem sociológica da comunicação, e também antropológica que deu uma densidade teórica que me faltou no mestrado [...]” (Gustavo, 2017, p. 2)

Outra observação importante e necessária quanto às falas do professor Gustavo é que, ao ser recorrente utilizar o termo “campo”, reiteradamente está relatando cisões e conflitos do campo da Educação Física, como nesse trecho: “[...] é a nossa Educação Física né, essas divergências do campo, essas abordagens, esses múltiplos olhares, mas a gente não consegue avançar tanto como gostaria.” (Gustavo, 2017, p. 8). E também quando relata a divisão ocorrida entre licenciatura e bacharelado: “E aí a formação profissional, em Educação Física, hoje, com as divisões entre licenciatura e bacharel, querer unificar de novo os currículos é um retrocesso, principalmente pra o campo da formação de professores né... que a gente tem ausência de saberes ainda, de densidade, de criticidade, os alunos ainda são formados e têm uma visão muito instrumental e tecnicizada da Educação Física [...]”. (Gustavo, 2017, p. 8). Ao avaliar, então, o campo da Educação Física no Brasil, aponta que por mais que tenha havido aumento na produção científica, não há consolidação nem legitimação: “[...] a Educação Física continua estável, eu penso que a gente não avançou... desde que eu entrei na faculdade em

96... 21 anos pra cá, eu não consigo ver um avanço [...]” (Gustavo, 2017, p. 7)

Ainda sobre esse contexto paradoxal, o professor Gustavo alerta que: “[...] se a gente for fazer uma pesquisa hoje e identificar o que que é produzido, academicamente o que que chega na intervenção profissional é inócuo... a intervenção tá muito pautada na tradição do campo e principalmente nesse postura dos esportes do que propriamente de uma discussão que avance, de abordagens de conteúdos, de interesses dos alunos [...]”. (Gustavo, 2017, p. 20)

Para ele, portanto, é o apego ao tradicional que ainda baliza as práticas de formação de professores de Educação Física e, com isso, as próprias práticas pedagógicas: “[...] eu fico muito preocupado com professor da escola e quem forma também esse professor, porque nós temos colegas de ensino superior, de universidades, que também não dominam as tecnologias, não usam as ferramentas, não sabem estabelecer relações, contextualizar as tecnologias, trabalhar com os conteúdos produzidos, criticar o que é produzido, contextualizar o produzido, ir além do produzido, produzir o que não foi produzido né [...]”. (Gustavo, 2017, p. 6)

Quanto ao CBCE e ao GTT Comunicação e Mídia, o professor Gustavo afirma que a produção sobre essas questões se circunscvem, basicamente, a esse mesmo GTT. Diz, também, que a gente vai se inserindo na temática como alguém que passa a jogar, aderir e ficar no jogo: “[...] tu vai te aderindo àquilo, vai ficando no jogo [...]”. (Gustavo, 2017, p. 21)

Ao retomar o contexto histórico dessas discussões, relata que: “[...] essa discussão começa lá na metade da década de 90 né, iniciando pelo Mauro Betti, em São Paulo, e na sequência o Sérgio Carvalho, quase concomitante, tem uma briga ‘quem que começa primeiro’, depois veio o Gio [Giovani Pires], né... com a tese dele também, com uma obra importante né... penso que foram as principais referências pra essa área da Educação Física e comunicação. (Gustavo, 2017, p. 14)

Além de suas funções como professor, orientador e pesquisador, o Professor Gustavo também é editor chefe da Revista Conhecimento Online/FEEVALE, que é uma revista multidisciplinar; e criador/líder do grupo de pesquisa “Análises de processos midiáticos e práticas socioculturais”, um grupo multidisciplinar com pessoas da comunicação, da história, da sociologia e da antropologia, em parceria internacional, com o Professor Dr. Joaquín Marín Montín, da Universidade de Sevilha/Espanha, também integrante do GTT Comunicação e Mídia.

Vejam, na sequência, uma síntese quantitativa da produção acadêmica e profissional do Prof. Gustavo:

Quadro 9: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Gustavo

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: escola, saúde, adolescentes/juventude, jornalismo, jogo, Educação Física, televisão, trabalho, esporte, mídia, qualidade de vida, estética, entre outros)		58
Livros publicados/organizados (Destaques para: SANFELICE; MYSKYW, 2010)		02
Capítulos de livros publicados		15
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		90
Participação em bancas	Teses Doutorado	01
	Dissertações Mestrado	14
	Especialização	09
	Monografias Graduação	111
Orientações	Pós-doutorado	-
	Doutorado	05
	Mestrado	11
	Especialização	08
	Graduação	52
	Iniciação Científica	14

Fonte: Currículo Lattes, em 21/03/2018, adaptado pelo autor

g) Fernando Gonçalves Bitencourt (“Fernando¹⁰²”)

O Professor Fernando, até então, foi o único coordenador do referido grupo que não atua no ensino universitário e na pós-graduação. Trata-se de um dos agentes que ajudaram a formar o subcampo das mídias e tecnologias na Educação Física brasileira, como é possível observar em relação aos primeiros textos que vão compondo o esse subcampo. Exerceu o papel de subcoordenador quando as atividades do GTT Comunicação e Mídia ocorreram pela primeira vez, no CONBRACE de Goiânia, em 1997 (biênio 1997-1999), e depois, no CONBRACE de Porto Alegre, em 2009 (biênio 2009-2011).

Foi no período de 2011 a 2013 que o professor Fernando assumiu a coordenação do GTT Comunicação e Mídia, tendo como

¹⁰² O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link: <<http://lattes.cnpq.br/6113034990726287>>. Acesso: 30 de janeiro de 2018.

subcoordenador o Professor José Carlos Marques. Prestes a encerrar o mandato da coordenação, que costuma ocorrer quando da realização dos CONBRACE's, por questões de ordem pessoal (com desentendimentos e divergências no interior da comissão científica do referido GTT) abandonou tanto a coordenação como a comissão científica e desde lá, não participou mais dos eventos nacionais promovidos pelo CBCE. Após tal fato, relata ter participado apenas do Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, ocorrido em 2014, na cidade de Matinhos/PR. Sendo assim, para a edição do CONBRACE de 2013, ocorrido em Brasília/DF, assumiu a coordenação, provisoriamente, o Professor José Carlos Marques, da UNESP/Bauru e atuante no campo da comunicação.

A entrevista com o professor Fernando foi a primeira a acontecer, primeiro, pela proximidade deste pesquisador com o entrevistado; segundo, pela ideia de que seria melhor fazer ao menos uma entrevista em Florianópolis, antes de realizar as outras cinco entrevistas que estavam agendadas para acontecer durante o CONBRACE em Goiânia, para testar equipamento, ver como seria o uso de pilhas/bateria, como seria a questão da captação de som/áudio, o armazenamento dos arquivos digitais, enfim, esses pequenos detalhes técnicos que fazem grande diferença no momento da “colheita” dos dados, bem como uma adaptação ao roteiro de questões.

Assim, no dia 15 de setembro de 2017 realizamos a entrevista, dando início a essa fase da coleta de dados. Foi uma das entrevistas mais longas, em torno de duas horas e meia de duração (iniciamos às 19h35 e finalizamos às 23h58 – tivemos um intervalo para um lanche e uma conversa informal, já que o local da entrevista foi o apartamento de sua companheira), uma entrevista bastante crítica e reflexiva sobre o campo da Educação Física brasileira e àqueles que se dedicam às questões da mídia e tecnologias. O professor Fernando é um leitor de longa data do sociólogo Pierre Bourdieu, e penso que isso permitiu a ele relacionar as intenções da entrevista com as questões do campo empírico.

Fernando nasceu em 26 de julho de 1968 em Florianópolis, um “manezinho”, como carinhosamente são chamados aqueles que nascem na Ilha de Santa Catarina, portanto, como ele diz, “quase com meio século de vida”. Relata ter uma formação interdisciplinar com formação técnica – como é possível observar em sua trajetória acadêmica.

Formou-se em Educação Física na UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina (1986-1989), curso reconhecido localmente e regionalmente como de caráter técnico, quando a formação em Educação Física durava 3 e não os atuais 4 anos. Na sequência, realizou uma Especialização em Administração Esportiva, também na UDESC, no

período de 1991 a 1992, produzindo um trabalho final de curso intitulado “Política e Ideologia na Administração Escolar”. Depois, entre 1996 a 1999, cursou o Mestrado em Educação e Cultura (Interdisciplinar), novamente pela UDESC, produzindo a dissertação “A cultura esportiva na Escola Técnica Federal de Santa Catarina: reprodução, inversão e transformação”.

Como havia sido aprovado no doutorado em Antropologia Social/UFSC em 2004, e por questões da burocracia acadêmica o mestrado que havia feito na UDESC não foi recomendado pela CAPES, obrigou-se a fazer um novo mestrado. Assim, entre 2004 e 2005, realizou o mestrado em Antropologia Social pela UFSC, defendendo a dissertação “Etnografia do Esporte escolar”. Por último, doutorou-se em Antropologia Social, também no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC com período sanduíche na Universidad Complutense de Madri/Espanha, entre 2005 a 2009, onde produziu a tese “No Reino do Quero-quero: corpo e máquina, técnica e ciência em um centro de treinamento – uma etnografia ciborgue do mundo vivido no futebol”.

Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus São José, desde janeiro de 1990, quando foi aprovado em concurso público e trabalha com Educação Física para os cursos técnicos. Na entrevista com o professor Fernando, é perceptível o desencantamento dele com o campo da Educação Física, enquanto as suas falas explicitam uma aproximação e aprofundamento maior com a Antropologia. Considera-se um *outsider*: “[...] eu sou um *outsider*... eu sou um professor de escola, então o professor de escola não participa de banca, o professor de escola não participa [...]” (Fernando, 2017, p. 7)

Abaixo, uma síntese quantitativa de sua produção acadêmica e pessoal ao longo de sua trajetória:

Quadro 10: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Fernando

Tipo de Produção/Participação	Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: etnografia, esporte, sociedade, fotografia, Educação Física, fenomenologia, mídia, identidade, ritos, jornalismo, entre outros)	14
Livros publicados/organizados	-
Capítulos de livros publicados	11

(Destaques para: PIRES; BITENCOURT, 1999; BITENCOURT, 2012)		
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		45
Participação em bancas	Teses Doutorado	01
	Dissertações Mestrado	07
	Especialização	12
	Monografias Graduação	13
Orientações	Pós-doutorado	-
	Doutorado	-
	Mestrado	01
	Especialização	02
	Graduação	03
	Iniciação Científica	-

Fonte: Currículo Lattes, em 21/03/2018, adaptado pelo autor

Sobre o campo da Educação Física, relata ter se afastado ultimamente das discussões. Para ele, embora tenha havido um crescimento do ponto de vista da produção científica e também da abertura para perspectivas críticas e progressistas, considera que há um retrocesso: “[...] a minha sensação é que os avanços das perspectivas críticas da década de 90 e 2000 tomaram um enorme de um retrocesso! E que a gente está voltando a fazer o que se fazia na década de 80 e 90, pelo menos dentro da minha instituição, não dentro da minha escola [...] chegaram professores para esses diferentes campos, alguns muito bem formados, por orientadores importantíssimos, mas que estão lá fazendo jogos internos, gincana, treinamento... então eu acho que a gente sofre um enorme de um retrocesso em termos de Educação Física escolar dentro do campo.” (Fernando, 2017, p. 6-7)

Quanto às questões da comunicação e mídia, considera que não há como pensar corpo e esporte – objetos tradicionalmente ligados à Educação Física – sem pensar a mídia nesse conjunto de discursos e práticas. Apesar disso, toma o cuidado para não “endeusar” de maneira definitiva a mídia e as tecnologias: “[...] eu acho que não há nenhuma salvação nos meios de comunicação.” (Fernando, 2017, p. 10). Também afirma que há um esgotamento do ponto de vista teórico no conjunto dessas questões ao longo desses anos de formação e veiculação da temática na Educação Física brasileira.

Em relação a este subcampo da mídia e tecnologias, pondera que sua entrada nessas discussões foi por “acidente”: “[...] Eu entro no campo absolutamente por acidente... eu não conhecia o CBCE [...] pra tu ver como a minha formação é distanciada... primeiro me formo na UDESC,

a UDESC está longe do percurso do CBCE naquela época.” (Fernando, 2017, p. 14). Menciona, portanto, o CBCE, certamente pelo evento organizado por essa instituição, o CONBRACE, e relembra como ocorreu sua aproximação com a mídia, avaliando ser uma “coincidência” o que ocorreu: “[...] e aí que vem a coincidência... quando eu estava no mestrado, já, daí, eu escrevi um texto na disciplina Teorias da Cultura [...] esse texto falava sobre cultura de consumo... e eu, influenciado por um colega que também fazia mestrado [...] com ele eu fui... eu ouvi... ‘ah, tem CBCE, mas o que é isso?’, eu nunca tinha ido a congresso a não ser os seminários feitos dentro do CEFID [...] eu vou então mandar esse texto pro Conbrace...eu olho o rol de possibilidades, que são os GTTs, esse aqui não dá pra ser, esse aqui não dá, esse aqui não dá, esse aqui não dá, será que esse aqui dá? Eu fiquei entre dois ou três, mandei pro de [GTT mídia.]” (Fernando, 2017, p. 14-15)

Questionado sobre a origem dessa temática, o entrevistado reconhece o pioneirismo do subcampo principalmente a três professores: Giovani Pires, Mauro Betti e Sérgio Carvalho. Relembra que a UFSC, instituição onde teve grande aproximação, teve um período de grande efervescência, e isso ajudou a nutrir o campo. Uma das consequências dessa efervescência foi o surgimento do Grupo Labomídia, do qual Fernando vinculou-se, inclusive, por alguns anos, sendo subcoordenador do Laboratório/Grupo de Estudos. O professor Fernando considera que tal grupo de estudos foi o grande motor desse campo: “[...] eu acho que o grande motor do campo é o Labomídia, porque é ele que vai se dedicar, vai se debruçar ao estudo sistemático... e vai formar grupos de pesquisadores, de jovens pesquisadores que vão em linhas distintas... das coisas mais clássicas, dos estudos de recepção aos *games* [...]” (Fernando, 2017, p. 29)

Há outras questões importantes mencionadas pelo professor Fernando, como a questão dos campos acadêmicos serem “linhagens”, ou seja, os sujeitos/agentes se filiam a determinadas concepções teóricas/epistemológicas e vão reproduzindo modos de discurso e de ação. Em muitas passagens da sua entrevista são explicitados conflitos, cisões e tensões no interior do campo em análise, como por exemplo, quando comenta o afastamento do Professor Alfredo Feres Neto da comissão científica do GTT (entre 2007-2008, apesar de ser o coordenador, desiste da coordenação e também se afasta do comitê científico).

Sugere, por exemplo, que se investigue do ponto de vista de uma sociologia histórica a origem e as condições de possibilidades dessas questões no campo da Educação Física brasileira: “[...] pensa: quais eram as condições da Educação Física entre 1985 e 1987 para que surjam os

GTTs e tenham essa formação? Tu já percebeu que essa gente importante da Educação Física hoje vem tudo do mesmo lugar e vai ocupar em todo o Brasil os lugares de destaque? Já pensasse sobre isso?” (Fernando, 2017, p. 18)

Por fim, torna-se importante mencionar o fato de o professor Fernando ter feito menção à questão da *illusio*, ou seja, como se acessa e se mantém “o jogo” no campo ao qual pertencemos: “[...] parece que fazer o jogo é ter consciência plena dessa participação [...]”. (Fernando, 2017, p. 33)

h) Allyson Carvalho de Araújo (“Allyson¹⁰³”)

A segunda entrevista realizada foi com o professor Allyson, ocorrida nas instalações do Centro de Eventos da Universidade Federal de Goiás, mais especificamente na sala onde aconteceriam as atividades do GTT Comunicação e Mídia, quando da realização do XX CONBRACE em Goiânia. Devido às mais diversas atividades as quais o professor Allyson estava envolvido, para além das questões do GTT Comunicação e Mídia, precisamos de três momentos, nos dias 18 e 19 de setembro de 2017, para finalizarmos os blocos de questões. A duração, somando-se os três blocos, ficou em torno de 1 hora e 50 minutos.

O Professor Allyson é um dos doutores mais recentes entre os membros da comissão científica do GTT que já ocuparam a posição de coordenador desta instância acadêmica. Lembra ter participado das atividades do referido GTT ainda no CONBRACE de 2003, realizado em Caxambu/MG, na condição de ouvinte. Foi em 2005, no CONBRACE de Porto Alegre/RS, que Allyson lembra ter apresentado um trabalho seu pela primeira vez, dentro do GTT. No biênio de 2013 a 2015, portanto, foi indicado para assumir a coordenação deste GTT, tendo o Professor José Carlos Marques como seu subcoordenador.

Iniciou sua formação no período de 2000 a 2004, graduando-se em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, cuja monografia abordou “Educação Física escolar e esporte: concepções de aulas abertas aplicadas ao ensino do voleibol”. Apesar de não ter comentado na entrevista, fez uma Especialização em Corpo e Cultura de Movimento, naquela mesma instituição, entre 2004 e 2005, pesquisando sobre “O esporte espetáculo e o fenômeno estético: elementos para refletir a Educação Física”. Seguiu com seu mestrado, desta vez no Programa de Educação, também na UFRN, entre 2004 e

¹⁰³ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link: <http://lattes.cnpq.br/3443942683481696>. Acesso: 30 de janeiro de 2018.

2006, com a dissertação tendo como título “Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo: contribuições para o ensino do esporte na escola”. Seu doutorado ocorreu entre 2008 e 2012, na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, com período sanduíche na Universidad de Sevilla/Espanha, apresentando a tese “Elemento do Pós-moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo”.

Vemos, assim, uma inter-relação entre os campos da Educação Física, estética e comunicação na trajetória do Professor Allyson, com 35 anos recentemente completados, nascido em março de 1982, um “[...] pernambucano de origem, recifense de registro, mas não de fato, de fato eu nasci em Igarassu, só que fui registrado em Recife... tenho uma ligação com o estado de Pernambuco muito forte, mas toda minha criação foi no Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Natal.” (Allyson, 2017, p. 2)

Atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN, do Programa de Pós-Graduação profissional em Educação Física (PROEF – Pólo UFRN) e também professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Mídia/UFRN. Criou e coordena, desde 2013, o LEFEM – Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia, que, segundo o próprio professor, ao comentar o foco desse grupo, assim sintetiza: “[...] a pegada do LEFEM é muito pedagógica [...]” (Allyson, 2017, p. 27)

Relata ter sido considerado o “estrangeiro” quando foi cursar seu doutorado num Programa de Comunicação, o que demonstra que as fronteiras dos campos de saber/campos profissionais ainda precisam de uma permeabilidade maior. Sendo alguém do campo da Educação Física, fez a seguinte consideração sobre essa questão do “estrangeiro” invadindo o campo da Comunicação: “[...] talvez nós [da Educação Física] consigamos oxigenar o próprio campo da comunicação, por diversas vezes eu escutei, eu oriento no programa de pós-graduação Estudos da Mídia dentro da UFRN, portanto, tô inserido também no espaço institucional do campo da comunicação...e... por diversas vezes escutei dos meus pares dentro da minha instituição e fora da minha instituição que o ‘olhar do estrangeiro’ consegue perceber coisas que eles não conseguiam olhar.” (Allyson, 2017, p. 28)

Quando analisa o campo da Educação Física no Brasil, considera que o mesmo está fragmentado, pelas polarizações entre licenciatura *versus* bacharelado, com a primeira se nutrindo mais dos conhecimentos

das ciências humanas (de matriz filosófica), e a segunda sendo alimentada pelos conhecimentos das ciências biológicas (com predomínio da biologia). Acredita que isso tudo que está acontecendo atualmente “[...] talvez seja uma rebordosa do movimento renovador, o movimento renovador deu uma robustez na Educação Física pra pensar as Humanidades, e talvez a rebordosa esteja acontecendo né [...]” (Allyson, 2017, p. 9), ou seja, seguimos tendo dificuldades em relação aos problemas de legitimidade da Educação Física, tanto no âmbito escolar, como no âmbito acadêmico e também perante a sociedade em geral. O professor Allyson, ao longo de toda entrevista, quando comenta sua dedicação à sua profissão, suas ações, seus planos, evidencia, de certa forma, a questão da legitimidade da Educação Física brasileira!

Nesse sentido, coloca-se como um agente que se debruça nesse subcampo das mídias, tecnologias e comunicação, e a partir disso, lança mão de uma série de estratégias e ações, no plano individual, coletivo e institucional, acreditando nessas possibilidades e potencialidades das mídias e tecnologias na formação de professores de Educação Física onde atua. Acredita que é necessário transformar o uso instrumental das tecnologias a partir de um viés pedagógico, crítico e reflexivo quando isso é pensado no conjunto de saberes e práticas da Educação Física.

Vejamos uma sinopse quantitativa de sua produção acadêmica e profissional ao longo de sua trajetória:

Quadro 11: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Allyson

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: esportes, cinema, Educação Física escolar, práticas corporais, mídia, cinema, corpo, gênero, sexualidade, produção do conhecimento, sociedade, cultura, saúde, comunicação, estética, entre outros)		44
Livros publicados/organizados (Destaques para: ARAÚJO, 2015; 2017; ARAÚJO; BATISTA; RIBAS, 2016)		10
Capítulos de livros publicados		25
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		45
Participação em bancas	Teses Doutorado	04
	Dissertações Mestrado	32
	Especialização	08
	Monografias Graduação	73
Orientações	Pós-doutorado	-

	Doutorado	-
	Mestrado	11
	Especialização	07
	Graduação	34
	Iniciação Científica	09

Fonte: Currículo Lattes, em 21/03/2018, adaptado pelo autor

Ao longo dos anos atuando na comissão científica do GTT Comunicação e Mídia, faz a seguinte avaliação: “[...] eu localizo um crescimento, mas esse crescimento, ao meu ver, ele precisa ser fomentado, e eu acho que o GTT tem um papel crucial, eu não sei se eu embarcaria nesse tipo de debate se eu não tivesse sido bem acolhido como um estrangeiro nesse GTT”. (Allyson, 2017, p. 19). Utiliza o termo “espraiamento” para sugerir crescimento e consolidação: “[...] eu acho que esse espraiamento ele tá se dando, acho que o GTT Comunicação e Mídia a gente é muito respeitado no CBCE... mas ele é respeitado porque ele é [...] respeitoso, ele não quer se sobrepor frente a nenhuma outra temática ao meu ver, e ele tem o trato sério com a produção do conhecimento né...então eu acho que nesse aspecto é um espaço muito bom pra o espraiamento dessa temática, e acho que a gente tá em ampla ascensão.” (Allyson, 2017, p. 19)

De forma geral, acredita que essa temática, ou este subcampo, está consolidado, “[...] só que pra consolidar uma área ou um subcampo, eu acho que precisa de mais pluralidade, né, eu acho que o Labomidia é representativo e é emblemático, um grupo consolidado, o LEFEM é um bebê, mas eu acho que já tem visibilidade, as pessoas reconhecem em alguma medida, mas aí a gente vê iniciativas mais isoladas... e eu acho que essas iniciativas isoladas precisam ser fomentadas [...]” (Allyson, 2017, p. 20)

Cita, de maneira recorrente, o Grupo Labomidia como referência para ele e para seu Grupo, o LEFEM. Como vimos em alguns fragmentos, também é recorrente mencionar a influência e importância do GTT na sua trajetória, bem como de seus integrantes, em especial, os professores Giovani De Lorenzi Pires (a quem denomina como “articulador”) e Mauro Betti: “[...] pra mim, as duas grandes referências de cara foram o Giovani e o Mauro [...]”. (Allyson, 2017, p. 21). Também recorda que as primeiras aproximações com essas temáticas “[...] começam no campo da Educação Física na década de 90, que eu tenha conhecimento né, tem lá o Grupo de Santa Maria, depois ganhou um fôlego substancial já no início dos anos 2000 com o Labomidia e aí começa a se espriar um pouco, não

só o campo, os pesquisadores, mas sobretudo o próprio Labomídia que se espalhou pelo Brasil né, e aí foi levando isso [...]”. (Allyson, 2017, p. 17)

Ainda em relação ao subcampo, faz menção a possíveis práticas de reprodução que levem à endogenia, apesar de utilizar o termo “gueto”: “[...] que o GTT, inclusive, não vire um ‘gueto’... que ele possa transversalizar a produção né... ele é temático, ele não é disciplinar, a ideia não é criar uma nova disciplina aqui [...]”. (Allyson, 2017, p. 30). E considera haver linhas geracionais: “Você olha pro Labomídia, eu consigo ver gerações formadas dentro do Labomídia, e essas gerações têm impactos distintos e todos significativos ao meu ver.” (Allyson, 2017, p. 33)

O professor Allyson considera que as mídias criam novos problemas para a Educação Física Escolar, com isso, vê a necessidade de maior diálogo entre agentes e grupos, ou seja, um trabalho coletivo que permita superar tais questões, jogando juntos o “jogo”: “[...] eu percebo que tanto eu referendo os meus pares, como os meus pares em alguma medida me referendam, [...] e esse círculo ele vai se fazendo... e talvez seja importante a gente refazer o círculo, ampliar o círculo, criar uma espiral ascendente pra que novos problemas possam surgir [...]”. (Allyson, 2017, p. 32)

Também comenta ações realizadas e que considera com forte impacto no campo formativo, como o projeto de extensão que realizam em Natal/RN: “Na extensão, a gente tem feito, talvez seja o principal campo de extensão que a gente tem trabalhado nessa relação mídia/tecnologia/Educação Física, nós pautamos a formação continuada dos professores das Secretaria Municipal de Natal, na temática de comunicação e mídia.” (Allyson, 2017, p. 7).

Para ele, há, no Brasil, experiências pedagógicas riquíssimas (as quais, quando pesquisadores estrangeiros tomam conhecimento quanto às experiências com cinema, rede social, televisão, jornal impresso etc., ficam admirados, segundo seu relato), e devido a isso, há um novo desafio, de internacionalizar essa temática, algo que já vem realizando a partir de contatos com professores de língua inglesa: “[...] tá meio fechado na produção do conhecimento local [...] eu tenho começado a acessar outros, outros autores que dialogam com comunicação, mídia e Educação Física internacionais, e eu tenho percebido o quanto a gente não faz esse diálogo.” (Allyson, 2017, p. 24)

i) Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro (“Sérgio¹⁰⁴”)

Apresentamos agora o relato daquela que foi a terceira entrevista, também ocorrida em Goiânia, devido à realização do XX CONBRACE, aqui colocada como o último agente a ter seus dados e relatos apresentados porque foi o último coordenador do GTT Comunicação e Mídia no biênio 2015-2017, compreendido na delimitação temporal desta investigação, ou seja, de 1997 a 2017, tendo o professor Rogério Santos Pereira na sub-coordenação. Importante dizer que terminadas as atividades do referido GTT, e feita a reunião de avaliação, a comissão científica sugeriu que o nome do Professor Sérgio fosse mantido na coordenação para o próximo biênio, de 2017-2019, o qual aceitou a indicação e segue sendo, até o CONBRACE de 2019, provavelmente em Natal/RN, o coordenador do GTT Comunicação e Mídia do CBCE.

A entrevista com o professor Sérgio ocorreu na noite do dia 18 de setembro de 2017, após um dia inteiro de intensas atividades no GTT Comunicação e Mídia e do próprio CONBRACE. Era perceptível seu cansaço, embora demonstrasse empolgação em estar relatando sua participação no campo e falando a respeito de sua formação, seu trabalho, suas ações. Assim, a entrevista iniciou às 19hs e finalizamos por volta das 20h45, com duração de quase duas horas.

Natural de Aracaju, o professor Sérgio é um sergipano que reside com sua família em Itabaiana, cidade serrana que fica a pouco mais de 50km da capital. Com seus 54 anos de vida, teve toda sua formação pela instituição pública, seja no âmbito escolar, como no âmbito universitário.

Observando seu currículo, percebe-se a interrupção em dois cursos de formação inicial: Ciências Econômicas (ingressou em 1984, na Universidade Federal de Sergipe/UFS, e interrompeu em 1991) e Filosofia (também na UFS, iniciando em 1998 e interrompendo em 2004). Formou-se em Licenciatura em Educação Física, pela UFS, em 1997; depois, em 2003, ingressou no Mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, finalizando em 2005 com a dissertação “Da fábrica ao campo de futebol, vender tecido e vender espetáculo: tecendo os fios da história de um casamento feliz”, sendo orientado pelo Professor Giovanni De Lorenzi Pires. Depois, de 2010 a 2013, cursou seu Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia/UFBA, defendendo a tese “Educação e mídia: formação do sujeito em tempo-espaço de Educação Física”, orientado pelo Professor César Leiro.

¹⁰⁴ O currículo Lattes completo pode ser visualizado no link: <http://lattes.cnpq.br/2460633245105296>. Acesso: 31 de janeiro de 2018.

Embora não tenha comentado na entrevista, o seu currículo também aponta outros quatro cursos de especialização. Dois deles realizados no Instituto Superior de Cultura Física de Cuba, em 1999, um sobre Basquete, o outro sobre Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo. Um outro realizado na Universidade Federal de Alagoas, entre 1999-2000, uma especialização em Metodologia do Treinamento Desportivo, e também na sua própria instituição, a UFS, uma especialização em curso de extensão Seminário Marx (1999).

Vejamos, no quadro que segue, um resumo quantitativo da produção acadêmica e profissional ao longo de sua trajetória:

Quadro 12: Quantitativo da produção acadêmica e profissional do Prof. Sérgio

Tipo de Produção/Participação		Quantidade
Artigos publicados e aprovados (Envolvendo: educação, mídia, jornalismo, esporte, pesquisa, Educação Física escolar, mídia-educação, lazer, tecnologias, espaços públicos, políticas públicas, escola, entre outros)		14
Livros publicados/organizados (Destaques para: PIRES; RIBEIRO, 2010; MEZZAROBA; RIBEIRO; ZOBOLI, QUARANTA, 2014; RIBEIRO; MEZZAROBA, 2016)		08
Capítulos de livros publicados		18
Trabalhos completos em congressos e também resumos/resumos expandidos		65
Participação em bancas	Teses Doutorado	-
	Dissertações Mestrado	02
	Especialização	-
	Monografias Graduação	30
Orientações	Pós-doutorado	-
	Doutorado	-
	Mestrado	-
	Especialização	03
	Graduação	21
	Iniciação Científica	-

Fonte: Currículo Lattes, em 21/03/2018, adaptado pelo autor

Desde 1998 é professor no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, atualmente professor Adjunto III. Coordena, desde 2007, o Grupo Labomidia/UFS, uma “filial” do Grupo Labomidia/UFSC, local onde Sérgio credita sua entrada no campo – diz

ter sido uma coincidência –, quando esteve em Florianópolis cursando seu mestrado e participando, de forma pioneira, na construção e fortalecimento do Grupo Labomídia/UFSC, já que seu líder, o Professor Giovani De Lorenzi Pires, foi seu orientador de mestrado naquele momento: “[...] eu considero também o mestrado como um campo de entrada no âmbito da pesquisa, porque foi no mestrado que a gente, que eu pude fazer parte de um, da criação do grupo do... que hoje chama Labomídia [...] Ao fazer parte do grupo, do Labomídia, eu comecei a me apropriar das discussões sobre mídia, né, e mídia-educação com a discussão acerca dos conceitos, da teoria crítica, como indústria cultural, semiformação, semicultura... e isso foram coisas que começaram a se sedimentar no mestrado [...]. Resultado: com a entrada do Labomídia, eu comecei a discutir em outro campo, que seria a discussão da mídia.” (Sérgio, 2017, p. 2)

Já no momento do doutorado, teve como foco a questão da formação escolar, ou seja, uma dimensão que articulou mídia, escola e formação dos sujeitos. Relata sua intenção e projeto de doutorado da seguinte maneira: “[...] eu deixo um pouco de lado essa discussão sobre História, e vou já pensando em um projeto que envolvesse essa dimensão da mídia, da relação da mídia-educação, de ir pra escola, de um grande relato de experiência na verdade... de ficar permanentemente na escola, de fazer pesquisa com os alunos, com a produção dos próprios alunos, e aí a ideia era levantar o conceito de formação.” (Sérgio, 2017, p. 3)

Ao comentar sobre o campo da Educação Física brasileira, considera-o algo complexo, relata algumas disputas (fala no termo “quintais”, como fronteiras fechadas), comenta sobre seu aspecto multifacetado, a diversidade de temáticas que o constituem (citando a própria organização dos GTT’s do CBCE, ou seja, 13 temáticas diferentes), critica a lógica da produção apressada que não se preocupa com qualidade e apenas com a quantidade, bem como a insignificante implicação dessa produção na escola. Para ele, esses “campos” se caracterizam como territórios de poder: “Essa é uma questão complexa viu [...] se pegar o próprio CBCE, a própria conjuntura da produção do conhecimento que o CBCE se envolve né, então, por exemplo, os GTTs, né, a produção que circula dentro do CBCE, é uma dimensão... são 13 GTTs praticamente [...] é um universo né... que, por exemplo, a gente tem um retrato de dois em dois anos uma grande produção nesse [...]”. (Sérgio, 2017, p. 6)

Quanto às questões mais específicas da mídia e das tecnologias, o professor Sérgio acredita que é necessário “ler a mídia” a partir daquilo que uma formação cultural – e isso perpassa pelo campo escolar – é

oferecida às crianças, jovens e adultos. Relata a dificuldade em dialogar com colegas argumentando a importância e necessidade dessas discussões se fizerem presentes no campo da formação de professores: “[...] achava que isso era ‘história pra boi dormir’... mídia na Educação Física, o que tem a ver mídia com a Educação Física? Então as pessoas falavam isso...eu me lembro que quando levei a discussão e a criação da disciplina lá no curso de Educação Física da Federal de Sergipe, teve um professor que disse, ‘a gente não tá formando jornalistas [...]’... então eles não viam essa dimensão pedagógica, a dimensão da mídia-educação, da formação dos sujeitos pra ler, interpretar e discorrer sobre a mídia. Então, eu vejo hoje com um crescimento, claro que ainda muito singelo, pra o que deveria estar acontecendo já no âmbito nacional.” (Sérgio, 2017, p. 15)

A formação dessa discussão no interior da Educação Física é rememorada por Sérgio destacando o pioneirismo do professor Sérgio Carvalho, da Universidade Federal de Santa Maria, no começo dos anos 90, embora, segundo Sérgio, foram dois professores, que ele adjetiva como “basilares”, os responsáveis pelo crescimento e consolidação desse subcampo, o professor Giovani Pires e o professor Mauro Betti: “Além disso, eu juntaria com a criação do próprio GTT, né, de Comunicação e Mídia. Essa foi uma coisa também que me influenciou né, o GTT de Comunicação e Mídia... e não só me influenciou, como as relações, as discussões que eram travadas dentro do GTT [...] minha primeira participação foi em 2003... e aí eu já estava me vinculando a um grupo de pesquisa lá em Santa Catarina [...] o Mauro Betti coordenando o GTT [...]” (Sérgio, 2017, p. 17)

Destaca, de maneira recorrente, o papel do Professor Giovani De Lorenzi Pires e do Labomídia/UFSC nesse processo de consolidação desse subcampo: “[...] a gente formou várias pessoas que saíram dali, né, e aí, mérito pro prof. Giovani, Giovani Pires, formou várias pessoas que dali voltaram pros seus estados, estabeleceram outras conexões que ampliou essa rede, então, é uma ampliação... a partir do Labomídia... acho que tem um significado particular.” (Sérgio, 2017, p. 17)

Quando é solicitado a avaliar como tem percebido o crescimento, ampliação e expansão dessa temática das mídias e tecnologias no campo da Educação Física, o professor Sérgio elabora o seguinte argumento: “[...] ainda é muito singelo, mas por exemplo, uma coisa que eu tenho notado, por isso que eu acho que a mídia-educação, todas as discussões de mídia na perspectiva da formação crítica do sujeito, ela deve expandir, deve ser um critério né, deve ser uma norma... ah... aparece na LDB, aparece nas Diretrizes, nos Parâmetros, mas efetivamente isso não se

constitui no campo escolar, no campo da formação dos sujeitos né... Então eu acho que esse é o desafio. Mas assim, mesmo singelo, eu vejo já alguns avanços, porque essas experiências formativas, elas dão uma guinada fora do comum. (Sérgio, 2017, p. 27)

O professor Sérgio reafirma sua perspectiva de trabalho com a escola, instituição, segundo a qual, a produção do conhecimento da Educação Física deve focar suas atenções: “[...] a escola ela não tá tendo um retorno dessas discussões que acontecem nos grupos de pesquisa, por exemplo, então a circulação tá ficando restrita à universidade, aos bancos da universidade, à produção dentro da universidade, obviamente que é pública, é de acesso, mas a realidade das escolas é diferente.” (Sérgio, 2017, p.19)

Ainda sobre isso, o professor Sérgio critica a pouca valorização que o universo acadêmico-científico presta aos relatos de experiência escolares, como por exemplo, o fato de alguns eventos não aceitarem esse tipo de trabalho. Acredita que a Educação Física, no contexto escolar, ao trazer as questões da mídia, ganha outra dimensão, o que nos permite inferir novamente a questão da legitimidade da Educação Física, um árduo trabalho para mostrar sua importância ao narrar uma forma de abordagem que amplia aquilo que seria a especificidade da Educação Física. Como perspectiva desse trabalho, fala sobre a exploração da potencialidade desses recursos: “[...] colocar esse potencial na mão, não só dos alunos, mas na mão também dos professores [...]” (Sérgio, 2017, p. 22). E complementa: “[...] eu queria que [...] o potencial criativo dos sujeitos, o potencial criativo das pessoas, dos alunos, pudesse ser tensionado e oportunizado né. Então quando eu vou pra escola, eu vou nesse sentido, de oportunizar os sujeitos de [...] colocar a formação em pauta, pra coisas que eles vêem, tá lá, tá no dia a dia, mas que não são oportunizados. É nesse sentido.” (Sérgio, 2017, p. 22)

Finalizando essa apresentação e descrição do professor Sérgio, torna-se importante mencionar sua estratégia na universidade que atua, a partir da criação, de sua parte, de uma disciplina sobre Educação Física, Esporte e Mídia, ofertada ao curso de Educação Física, como forma de enfrentar todos esses desafios propostos na formação acadêmica e profissional: “[...] não existia uma disciplina na Universidade Federal de Sergipe, que envolvesse a relação Educação Física, esporte e mídia. [...] foi nesse percurso que a gente criou, também, uma disciplina já pra um currículo que iria mudar, uma disciplina específica, que era Educação Física, Esporte e Mídia [...]” (Sérgio, 2017, p. 4-5)

MAPA INTERPRETATIVO A PARTIR DAS ENTREVISTAS: organizando o mosaico da empiria para conhecer melhor o objeto em questão

O analista consciente do fato de que sua análise do jogo está sempre ameaçada de ser ela própria enredada novamente no jogo deve contar, na exposição de seus resultados, com dificuldades quase insuperáveis.
(BOURDIEU, 1996a, p. 331)

A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais tiveram um tempo de duração variável, algumas em torno de uma hora e trinta minutos, outras beirando duas horas, e outras com duas horas e meia de duração (ou pouco mais), chegamos a um grande volume de dados, que gerou um esforço para sua transcrição (resultando em 341 páginas) e, em consequência, esse mesmo trabalho para organização e sistematização inicial dessas informações oriundas das memórias e experiências¹⁰⁵ dos sujeitos pesquisados que em seu conjunto de dados permitem-nos, agora, organizar um esboço inicial do que foi tratado, aqui denominado “mapa interpretativo”, que será, em seguida, discutido e analisado teoricamente.

Um mapa, a saber, é um instrumento que nos auxilia a chegarmos a algum lugar físico, a encontrarmos algo que desejamos em meio ao ainda desconhecido ou não explorado. Há tipos de mapas informacionais que facilitam modos procedimentais para montagem/desmontagem de peças, brinquedos, instrumentos, itens diversos. Neste caso, apropriamos-nos desse termo – mapa interpretativo – porque estamos interessados em organizar, sistematizar, explicitar e clarificar esse conjunto de dados obtidos que num primeiro momento podem apenas indicar experiências de vida, experiências profissionais e acadêmicas singulares e pessoais (bastante comum à *ilusão biográfica*, conforme Bourdieu (1996b)), mas que, no propósito deste estudo, permitem-nos encontrar elementos sobre um *lugar coletivo*, um *espaço social* no interior do campo acadêmico e profissional da Educação Física brasileira, no esforço intelectual de realizar uma sociologia histórica (VALLE, 2018) quanto aos acontecimentos que pautaram e vêm pautando o que temos chamado de subcampo da mídia-educação na Educação Física brasileira.

¹⁰⁵ Não foi intuito desta pesquisa operar com os elementos de uma pesquisa baseada nos pressupostos da História Oral, utilizando e explicitando conceitos como o de “memória” e “experiência”, já que, neste nosso caso, estamos considerando suas falas como elaborações de suas trajetórias sociais.

Trata-se, portanto, digamos, do mesmo “método” que pode ser observado no trato aos dados – bem mais que dados, situações e condições de vida num dado espaço geográfico e social e num dado tempo histórico, trazidas como “A miséria do mundo” – que observamos em Bourdieu (1997, p. 82), no sentido de que o agente pesquisador se coloca como alguém que age da seguinte forma: “[...] ‘meu trabalho é ouvir, tentar compreender e contar depois: não sou nem juiz nem policial’”, elaborando o exercício de compreensão a partir de eixos interpretativos pelas conceituações, *a priori*, de campo, *habitus* e *illusio*, e as interpretações que são oriundas da aglutinação, pela recorrência e regularidade, das falas, depoimentos e discursos dos sujeitos da pesquisa (como veremos, na sequência, os cinco eixos interpretativos que se articulam com a constituição da subjetividade do pesquisador que atua nesse subcampo em questão).

Desta maneira, os fragmentos¹⁰⁶ encontrados nas transcrições realizadas nos permitem considerar a possibilidade dos seguintes eixos interpretativos para a pesquisa em tela, conforme quadro abaixo e posterior sinopse, explicação, exemplificação e análises:

Quadro 13: Mapa interpretativo a partir das entrevistas

O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade
A legitimidade social e acadêmica da Educação Física
Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o <i>habitus</i> e as implicações na universidade e na escola
Sociodinâmica cultural e implicações no campo da Educação Física
Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da <i>illusio</i>

Na sequência, então, passamos à apresentação desses cinco eixos interpretativos, que se traduzem numa construção narrativa quanto ao material oriundo das entrevistas. Procuramos explicitar como esses eixos emergem, explicar seu significado diante do objeto investigado, trazendo fragmentos que exemplificam/corroboram essa composição da narrativa, e, claro, realizando a análise teórica do material agora sistematizado, que

¹⁰⁶ Embora o termo “fragmentos” possa parecer um tanto utilitário, fazemos uso dele no sentido de capturar e utilizar partes das falas dos entrevistados que nos ajudaram a elaborar, compor e sustentar a argumentação dos cinco eixos interpretativos.

permite compreender esse processo sócio-histórico da Educação Física brasileira que vem se dedicando a pesquisar e atuar aliando-se à temática da mídia e tecnologias.

1. O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade

Para ter um espaço de possíveis matemáticos que seja reconhecido como matemático pelos outros matemáticos, é preciso ser matemático.

[...] Por outras palavras, aquele que é determinado contribui para a sua própria determinação, mas através de propriedades, como as disposições ou as capacidades, que ele não determinou.”
(BOURDIEU, 2001a, p. 86)

Temos, a partir deste primeiro eixo interpretativo, uma relação entre o contexto de surgimento histórico daquilo que temos denominado como o subcampo das mídias e tecnologias na Educação Física, as dinâmicas internas do próprio campo/subcampo¹⁰⁷ – e aí suas cisões e conflitos, uma das principais premissas do conceito de campo bourdieusiano –, e outras duas importantes questões que emergem nesse transcurso histórico e que são apontadas e explicitadas pelos sujeitos da pesquisa, isto é, a preocupação com a endogenia e inflexões que se realizam no próprio subcampo, e o surgimento daquilo que pode ser denominado como “gerações” ou “linhagens” no desenvolvimento do subcampo.

Na realização das entrevistas e posterior transcrição desse material empírico, observou-se nas falas dos sujeitos da pesquisa a identificação de um lócus de origem dessa movimentação no interior da Educação Física brasileira quanto à temática das mídias e das tecnologias, ou seja, pesquisadores citados – como Sérgio Carvalho, Mauro Betti, Giovani Pires e Alfredo Feres Neto – transitavam pelo estado de São Paulo, realizando seus cursos de mestrado e/ou doutorado, em instituições como USP e UNICAMP, no início da década de 1990. Após tal momento histórico, esses pesquisadores retornam às suas instituições de origem, como UFSM e UFSC, por exemplo, ou inserem-se em outras instituições

¹⁰⁷ Torna-se limitado pensar apenas a dimensão do subcampo das mídias e tecnologias na Educação Física se não considerarmos as relações dialéticas deste subcampo em específico diante das dinâmicas e configurações do campo da Educação Física como um todo, e aqui essa relação se dá no interior do campo da Educação Física e não em outro campo, seja o da Educação, seja o da Comunicação Social.

diferentes daquelas de seus cursos de pós-graduação, e iniciam seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão articulando mídia, comunicação e tecnologias com a Educação Física.

Os conflitos internos e as cisões do próprio campo da Educação Física aparecem com muita frequência nos relatos dos sujeitos da pesquisa. O simples ato de nomear momentos, configurações, movimentos teóricos, entre outros, já explicita um conflito no interior do campo (mídia e tecnologias, comunicação e mídia, educação para as mídias, educação com as mídias, educação com os meios, mídia-educação, por exemplo). A escolha dos objetos de investigação também (cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, atividade física etc.). As disputas curriculares evidenciam cisões maiores, principalmente quanto à formação de licenciados e a de bacharéis, algo recente no Brasil. Em síntese, o campo configura-se como heterogêneo (quanto a origens, formações, filiações teóricas, atuações profissionais, interesses de pesquisa etc.) e essa heterogeneidade, ao mesmo tempo, pode pender para algo positivo, no sentido do campo abraçar as diversidades temáticas (e ampliar as fronteiras da própria Educação Física), como pender para algo negativo, interpretado como um campo de difícil interlocução e diálogo diante de tantas diferenças.

Embora aqueles que se dispõem no interior de um campo científico tenham ao menos um objetivo comum, qual seja, a manutenção e melhoramento desse espaço social, no intuito de legitimá-lo acadêmico e socialmente, esse esforço interno pode nutrir um tipo de ação endógena – uma retroalimentação e circularidade fechada – que preocupa os agentes que se dedicam à temática. Os sujeitos pesquisados demonstram uma preocupação com essa endogenia (nomeando-a, às vezes, como “gueto”, como “quintais”, como “faca de dois gumes”, como algo “muito fechado”) cujo fim é uma retroalimentação interna que impede o crescimento e amadurecimento do campo, ou um “crescimento viciado”, que se manifesta na reprodução de discursos e práticas em pequenos grupos que pouco dialogam e se “auto-alimentam” de seu próprio capital científico, não implicando em consequências mais amplas para o campo da Educação Física.

Assim, transcorridos esses 20 anos de aparecimento e desenvolvimento da temática, algumas inflexões vão surgindo para tais agentes constituidores do campo de poder do subcampo, críticas e reflexões quanto a aspectos que demandam maior maturidade e transformações àquilo que já se consolidou – conceitual, metodológico e pedagogicamente – em relação ao subcampo da mídia, comunicação e tecnologias na Educação Física brasileira.

O último aspecto em torno da discussão sobre o campo e aspectos de sua dinâmica interna refere-se à continuidade/conservação do subcampo. A partir da fala dos sujeitos investigados também é possível observar que no interior do campo, como forma de manutenção e sua sequência, formam-se, ao longo dos anos, aquilo que são denominadas “gerações” ou “linhagens”, isto é, a partir de uma determinada matriz teórica/conceitual/metodológica, há a convergência de um trabalho individual e coletivo, via incorporação de esquemas de percepção (o *habitus*), cuja formação profissional e acadêmica vai se realizando em escala geracional, a partir de hierarquias acadêmicas e de formas de “jogar o jogo” (a *illusio*) que permitem o desenvolvimento de um trabalho em coletivos que alimentam o campo/subcampo, o que, sob determinada análise, configura-se como algo ambíguo, pois, ao mesmo tempo que permite um fortalecimento e consolidação dessas experiências, também pode ser uma estratégia que fragiliza o subcampo/campo, no sentido dessas práticas levarem aos perigos da endogenia e falta de oxigenação das discussões/pesquisas/práticas, pela “obrigação” que alguns novos pesquisadores podem sentir nas suas relações com ex-orientadores/as (por exemplo). De toda forma, tais apontamentos remetem, também, à discussão da reprodução nas instâncias institucionais e sociais.

De maneira ilustrativa, a tentativa de compreensão desse primeiro eixo interpretativo, *O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade*, pode ser assim visualizada para que, na sequência, seus exemplos sejam apresentados e discutidos à luz da pertinência teórica:

Figura 5: Aspectos referentes ao eixo “O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade”



1.1 Lócus de origem e momento histórico

Como abordamos anteriormente o contexto sócio-histórico da Educação Física brasileira, constatamos, segundo Manoel e Carvalho (2011), que a Educação Física, como campo de conhecimento:

[...] é relativamente jovem e as dificuldades para sua afirmação passam pela discussão relativa a seu objeto de estudo, suas afinidades com as ciências naturais e com as humanas e sociais, sua legitimidade no âmbito acadêmico-científico, seu reconhecimento como ciência ou como prática social e seu papel no ensino superior. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 391)

Também Hallal e Melo (2017) situam que historicamente:

A Educação Física se consolidou no decorrer do século XX. Nesse longo período, percebe-se o avanço nos debates conceituais, desdobramento, até, do maior número e aprofundamento das investigações; o delineamento de iniciativas de formação profissional; a estruturação de entidades representativas; a conformação de estratégias de difusão do conhecimento (congressos, periódicos, cursos, livros). [...] Consolidar o campo, mais relacionado à intervenção do que à pesquisa, parece ter sido o intuito maior que, de certa forma, criou laços entre os personagens. (HALLAL; MELO, 2017, p. 324)

Vimos, conforme vários outros autores e autoras que nos permitiram compreender, a partir da sociologia histórica do campo da Educação Física, como Paiva (2003; 2004) e Bracht (1997), que ao tornar objectualizável o *campo* da Educação Física, é possível entendê-lo como algo em contínua transformação, desde quando, originariamente, era confundida com a ginástica, amparada em modelos médicos/biológicos, passando pelas influências militares e posteriormente sofrendo as influências do modelo esportivo, mas sem nunca deixar de ser concebida como algo pertencente ao âmbito educacional/escolar, ou seja, uma *pedagogização corporal*.

Nesse desenrolar histórico, dois momentos costumam ser reconhecidos como marcadores históricos da Educação Física: a década de 30 e os anos 1980. Conforme Mezzaroba e Zoboli (2013, p. 115):

Os anos de 1980 são emblemáticos para a EF brasileira, pois é nessa época que se instaura a crise da EF. Esta crise traz para o cenário da área os saberes e conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas, as preocupações filosóficas *entram em campo* e criam alguns desconfortos para com as *regras do jogo*. Nascia uma EF mais crítica em termos políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos: uma EF sociocultural.

Sobre este mesmo período histórico, Hallal e Melo (2017) observam que:

Os anos 1980, todavia, trouxeram novas injunções. Uma parte dos impactos teve a ver com a melhor estruturação da política científica nacional, até das agências de fomento e de administração governamental (Capes, CNPq e FAPs estaduais), o que incrementou investigações, mas também desencadeou **novas tensões** ao redor da distribuição de recursos (por meio de bolsas e editais), relacionadas não somente à possibilidade de uma atuação profissional mais efetiva como também à definição de **mecanismos de status e distinção** para os pesquisadores. (HALLAL; MELO, 2017, p. 324, grifos meus)

Podemos demarcar, portanto, a *crise dos anos 1980* como o “caldo sócio-histórico” que foi permitindo aos agentes da Educação Física brasileira acessarem outras formas de conhecimento não mais relacionadas ao conhecimento tradicional do campo, isto é, das ciências biológicas, e, com isso, foi-se alargando o próprio campo com saberes da Educação, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Comunicação Social, entre outros, conformando uma “outra” Educação Física, agora em sua vertente sociocultural (CARVALHO; RUBIO, 2001), embora a hegemônica ainda seja aquela vinculada aos saberes e

práticas¹⁰⁸ das ciências naturais, principalmente da biologia (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011; MANOEL; CARVALHO, 2011; LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012). Conforme Hallal e Melo (2017, p. 324), “[...] não poucas vezes isso se traduziu em disputas entre o bem e o mal, em posições simplistas, em rupturas. De alguma forma se rompeu um delicado equilíbrio que existia havia muitas décadas. Movimentos de fragmentação foram um desdobramento dessas tensões.”

Quando nos dedicamos a pensar o campo da Educação Física brasileira principalmente na última década, e amparados em Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), observamos que:

[...] ao se expandir, diversificar-se e se dinamizar, vem incorporando o *modus operandi* acadêmico-científico. Ao fazer isso, vem forjando seus conceitos com suporte em diversas matrizes científicas constituídas, porém, ainda com fortes marcas do diálogo com as ‘ciências duras’ e ‘moles’, e estabelecendo disputa entre as formas autorizadas de construção de seus objetos, indícios desse novo momento acadêmico-científico da história deste campo. (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 77)

Uma das temáticas que vem aparecendo e se sedimentando como um novo objeto é a da **mídia e as tecnologias**. Na recente tese de Costa (2017), o referido autor vai situar “trabalhos pioneiros” (este é o termo utilizado por ele), como o de Alfredo Feres Neto (em 2001, com a sua tese de doutorado abordando a virtualização esportiva), bem como o trabalho de doutoramento de Mauro Betti (em 1998), além do artigo de Giovani Pires, “Pesquisa em Educação física e mídia nas Ciências do Esporte: um possível estado atual da arte” (publicado na Revista Movimento em 2003).

Não utilizaremos a ideia de “pioneiros” aqui nestas análises, embora saibamos que o termo se refere à ideia de origem, de emergência de um discurso e de uma prática, justamente para não reforçar a ideia de certo “culto” a alguma pessoa/agente do campo. O intuito aqui será o de mostrar que há uma *auto-imagem* que o (sub)campo faz de si mesmo, ou

¹⁰⁸ Apesar de estarmos tratando do campo científico em especial, não podemos deixar de mencionar que as implicações dele ocorrem no campo formativo (seja de licenciados, seja de bacharéis) ou mesmo no campo escolar, no caso da Educação Física enquanto componente curricular.

seja, os agentes relatam, contextualizam, justificam suas ações sempre a partir de determinadas estruturas sociais e históricas que são o próprio campo, no qual se moveram ou se movem, sendo determinados e determinando possibilidades formativas, investigativas, reflexivas e práticas nas questões das mídias e tecnologias com Educação Física.

Em síntese, pretende-se mostrar como esses discursos e narrativas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo é algo auto-referente, um olhar que só é possível porque esses agentes estão no campo, pois, conforme sustenta Bourdieu (2001a, p. 62), “Um cientista é a materialização de um campo científico e as suas estruturas cognitivas são homólogas à estrutura do campo e, por isso, constantemente ajustadas às expectativas inscritas no campo.”

Detemo-nos, então, a entender um pouco melhor e de forma mais aprofundada esse contexto histórico, esse lócus de origem e momento histórico de surgimento das mídias e tecnologias como parte constituinte do campo da Educação Física brasileira.

Como é possível constatar a partir da genealogia por nós operada, vários autores apontam que essas primeiras iniciativas ocorreram no decorrer dos anos 1990, com o “Grupo de Santa Maria/RS” (PIRES; BITENCOURT, 1999; PIRES *et al*, 2008; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012), seguindo-se com a criação do GTT Comunicação e Mídia no CBCE, em paralelo com a criação do Grupo Temático Comunicação e Esporte pela INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Vejam algumas passagens das entrevistas que corroboram essas informações históricas e os agentes constituidores desse subcampo:

[...] nós temos um texto bastante antigo, que saiu na Movimento em que a gente rende as homenagens pra aqueles que nós consideramos os precursores desse campo que é o que a gente chamou de “Grupo de Santa Maria” [...] nos anos 90, o professor Sérgio Carvalho, que era professor da Universidade e era também radialista, [...] fez uma dissertação de mestrado, que depois desdobrou num doutorado lá na ECA sobre um programa de rádio dos anos 60 que chamava “Hora da Ginástica”. Inclusive, produziu a tese [que] saiu em livro e ele estudou, então, a importância do rádio como um veiculador de conhecimento na área da ginástica. E [...] a partir da sua tese, em torno dele, se reuniu um grupo de pesquisadores que ele

criou uma linha, uma área – uma linha, não sei exatamente – na pós-graduação que ele chamou de “Movimento e Mídia” ou coisa parecida, e esta linha então começou a receber os primeiros pesquisadores que vieram estudar com ele, inclusive, Marli Hatje, que depois veio a ser professora lá do própria Universidade Federal de Santa Maria, onde ela é hoje professora. [...] uma característica desse grupo do Sérgio Carvalho que nós chamamos de “pioneiros”, é que eles não tinham uma preocupação muito pedagógica. Pra falar a verdade, o Prof. Sérgio preferia incluir pesquisadores como mestrandos e doutorandos que viessem do campo da comunicação. E esta origem no campo da comunicação determinou que os primeiros trabalhos, os trabalhos que configuraram essa fase lá do Grupo, [...] fosse muito mais ligados à análise de produtos midiáticos do que propostas pedagógicas. Na verdade, não sei se houve alguma proposta pedagógica de Educação Física e Mídia partindo originalmente daquele grupo, logicamente, depois houve momentos que sim, mas originalmente acho que não houve. Mas de qualquer maneira era essa. E foram eles, né, por esta questão da origem, dos principais pesquisadores, foram eles que demarcaram os primeiros estudos do campo por esse viés dos estudos de produtos né. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 15-16)

[...] junto com o nascimento do GTT de Comunicação e Mídia do CBCE, nasceu o Grupo de Pesquisa Comunicação Esportiva na INTERCOM. É basicamente paralelo, a Intercom puxada pelo Sérgio Carvalho, e no GTT de Comunicação e Mídia do CBCE puxado por mim. Então eles andam um pouco paralelo, só que quando o Sérgio abandona né, quando ele vai embora pra Fortaleza, depois se aposenta, o Grupo de Santa Maria se esfarela e o GT de Comunicação também se esfarela. Então a gente termina recebendo Ari Rocco, o Zeca Marques, pessoas que, na verdade, se iniciaram na Intercom o GT de Comunicação Esportiva e que terminaram em alguns momentos se aproximando, uns mais,

outros menos, o Zeca permanecendo até hoje com a gente. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 17)

Eu não sei precisar... não sei te dizer, assim, com muita certeza... Eu lembro que o professor Sérgio Carvalho, lá de Santa Maria, no seu mestrado e doutoramento e como ele era formado em Comunicação, ele trouxe essa discussão né... eu fui colega de mestrado dele na USP. Mas naquela época... isso foi no começo da década de 80... isso tava muito claro pra mim, eu não sei se tá pra ele. Depois ele criou lá o Grupo, em Santa Maria, que é uma referência... não sei te dizer se é o primeiro... mas até hoje né... tem a professora Marli, não sei se continua com essa linha... e depois... por uma relação direta comigo, é o Grupo de mídia do CBCE, que começou... acho que vinte anos, penso... (Entrevista de Mauro, 2017, p. 20)

[...] eu poderia falar como esses estudos se iniciaram no Brasil e penso que eu participei dessa fase inicial. Tudo me parece que começa mesmo no âmbito do CBCE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e me parece que o primeiro Conbrace que tratou do tema foi em 95 ou 97, e a pessoa pioneira que a gente tem que fazer esse destaque é o prof. Giovani Pires, aí da Federal de Santa Catarina, que foi o primeiro coordenador do GTT... buscando já construir naquela época essa temática, justificá-la dentro do rol dos outros grupos de GTTs, ele foi bastante bem sucedido ao meu ver na construção do GTT 2, na proposição, nas suas proposições iniciais. E marca também uma mudança no próprio Congresso, destacando, passando daquele formato de tema livre que a gente conhecia mais rápido, pras mesas, pros painéis com possibilidade maior de discussão. Acho que isso foi muito importante também não só pra esse GTT como pra outros né. Enfim, então do ponto de vista histórico um pouco, a gente pode falar do GTT do CBCE. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 16)

[eu poderia] mencionar tanto o Conbrace como o Intercom, e aí um casamento ou uma aproximação interessante a partir da comunicação, que tem um

olhar pras questões do esporte e da Educação Física, como também, da própria Educação Física buscando elementos pra poder entender a sua prática na área da comunicação, a partir também dessas mudanças. Bem... então, temporalmente, eu diria que foi 95 ou 97, com a criação do GTT [...]. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 17)

[...] eu participo do GTT pela primeira vez em 1997, quando eu mando um trabalho para o Colégio [...] nunca pensei em participar, fazer parte de um grupo, de um campo de estudos, é uma circunstância. Mas depois foram feitos estudos da composição do campo, da origem, das discussões [...] Tinham coisas isoladas... a mídia aparecia como um problema lá em Santa Maria, mas numa concepção jornalística do esporte, nessa direção. Tinham as pessoas que discutiam a indústria cultural e portanto tomavam o esporte nessa perspectiva, mas não se pensavam como estudiosos da mídia, se pensavam como estudiosos da indústria cultural da Escola de Frankfurt, não era um campo da mídia, era um campo “outro”, da Filosofia. E talvez ela aparecesse em outros campos também, mas eu nunca prestei muita atenção. Então, eu penso que o campo começa... os estudos começam ali no início da década de 1990, mas ele começa a se consolidar com o Conbrace de 1997, ali ele toma o seu impulso assim, justamente porque a gente está falando de uma associação, que é o Colégio [CBCE], que é o principal Colégio intelectual da área... aonde se legitimam os campos de pesquisa e os próprios intelectuais. Então eu acho que nesse momento que o impulso é tomado, antes disso não! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 26-27)

[...] as aproximações elas começam no campo da Educação Física na década de 90, que eu tenha conhecimento né, tem lá o Grupo de Santa Maria, depois ganhou um fôlego substancial já no início dos anos 2000 com o Labomidia e aí começa a se espalhar um pouco, não só o campo, os pesquisadores, mas sobretudo o próprio Labomidia

que se espalhou pelo Brasil né, e aí foi levando isso... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 17)

[...] no final da década de 90 eu já tinha conhecimento, foi o primeiro passo, lá com o pessoal lá da Universidade Federal de Santa Maria, que eu acho até que é o Sérgio Carvalho. [...] eu comecei a tomar sentido mesmo, conhecimento sobre mídia a partir da Universidade Federal de Santa Catarina, né, e aí com o Prof. Giovani De Lorenzi Pires... (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 15)

[...] essa discussão começa lá na metade da década de 90, iniciando pelo Mauro Betti, em São Paulo, e na sequência o Sérgio Carvalho, quase concomitante, tem uma briga “quem que começa primeiro”, depois veio o Gio [Giovani Pires], com a tese dele também, com uma obra importante... penso que foram as principais referências pra essa área da Educação Física e comunicação. Mauro Betti e o Giovani, que começam a introduzir essa discussão e posicionar a Educação Física com as suas relações com o campo da comunicação [...]. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 14)

[...] eu tomo como referência nesse processo aquilo que comemoramos agora, 20 anos, que é a instituição dos grupos de trabalho temáticos, e em particular, o Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, que é um grupo fundador da experiência de grupos do CBCE e eu considero que é nessa experiência que se forja novos interessados, sujeitos pesquisadores dessa área se apresentam, as pesquisas são difundidas, a diversificação com a Sala de Imagem também é um elemento sedutor nesse processo. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 10)

[...] falar dessas questões de forma mais terminológica eu acho que é inevitável que me remeta ao GTT de Comunicação e Mídia, porque... eu estava em Goiânia em 97 quando foi a primeira edição, no formato de GTT, e ali pra mim foi o primeiro contato [...]. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 28)

Diante desses argumentos, podemos considerar, portanto, que essas movimentações que trazem o debate da mídia e das tecnologias ao campo da Educação Física brasileira ocorrem paralelamente quando essa mesma discussão sobre as tecnologias adentra o contexto educacional brasileiro, ou seja, início dos anos 1990, mostrando que na Educação Física não foi diferente das outras áreas. Trata-se de um momento em que a televisão ocupava – e ainda ocupa – um alcance imenso, constituindo-se como um elemento onipresente dos lares, debates e cotidiano dos brasileiros. Na segunda metade da década de 1990, a internet começa a aparecer no Brasil e em poucos anos vai se difundindo, popularizando-se e, hoje, também ocupa um importante papel no dia a dia dos brasileiros.

Podemos localizar, pelas entrevistas dos sujeitos, que houve possibilidades formativas de alguns agentes da Educação Física, que, estando em duas instituições paulistas, a USP e a UNICAMP, realizarem suas pós-graduações articulando questões da Educação Física com o campo da Comunicação Social. Por exemplo, Sérgio Carvalho¹⁰⁹, professor da UFSM, é lembrado por sua dissertação e sua tese realizada em São Paulo envolvendo-se com o rádio; depois, Mauro Betti, Giovani Pires e Alfredo Feres Neto, na UNICAMP, em seus doutoramentos, vão trabalhar, respectivamente, com as questões da televisão, da formação para a mídia e com as virtualidades, já no final da década de 90 e início dos anos 2000.

Alguns nomes são rememorados recorrentemente ao longo das entrevistas, em especial, dos professores Giovani Pires, Mauro Betti e Alfredo Feres Neto. Trazemos, abaixo, alguns fragmentos e as diversas formas pelas quais seus nomes são citados:

[...] eu penso que o Giovani é uma pessoa que contribui, contribuiu e contribui bastante com esse esforço... o próprio Mauro... e fundamentalmente buscar estabelecer uma estratégia de compreensão dessa veiculação, ou seja, a maneira como se assiste à televisão ou se participa né, nas redes sociais, entendendo justamente essa gramática. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 15)

¹⁰⁹ Na dissertação de Fernanda Paiva (1994), que investigou as disputas em torno do poder simbólico dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o nome do Prof. Sérgio Carvalho aparece na gestão administrativa da referida entidade científica no biênio 1993/1995, na função de diretor de divulgação, na chapa presidida por Valter Bracht. (PAIVA, 1994, p. 215)

[...] eu considero o prof. Giovani Pires me parece que realmente é o precursor, o primeiro. É muito próximo, se a gente pensar um pouco, na maneira como isso foi se construindo, do prof. Mauro Betti, a quem eu atribuo também como um precursor. Mencionamos o livro que foi fruto da tese de doutorado dele, “Janela de Vidro”, depois veio a ser também um dos coordenadores do GTT. É claro, pessoas aí da própria UFSC, aí de Santa Catarina também estiveram desde o início... me lembro do Fernando Bitencourt, a quem, aliás, faz tempo que eu não vejo e, sempre muito próximo ao Giovani, ao GTT, nesse início do GTT, muito próximos né... mande um abraço pra ele, inclusive, se houver oportunidade... (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 17)

[...] eu gostaria de ressaltar esses dois pesquisadores, o Giovani e o Mauro Betti né, o Fernando próximo ali nessa construção... enfim... de alguma maneira não posso deixar de dizer que talvez eu seja um precursor, mas um aprendiz... eu entrei porque justamente... eu entrei no GTT 2, no caso, em 97, eu apresentei o primeiro trabalho, me lembro, e aí realmente foi fruto dessa minha imersão no campo né, no tema, quer dizer... e em 99 houve aí uma possibilidade de assumir a coordenação, né, do GTT... então em 99 eu fui coordenador... de 99 a 2001, pelos dois anos, ou entre os dois Conbraces. Então, também, de uma certa maneira, me coloco nesse rol aí, mas faço destaque que naquele momento como um aprendiz... (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 18)

[...] eu me lembro que a gente já fazia interlocuções com o prof. Mauro Betti, o Mauro Betti uma vez até foi pra Sergipe, em 2002, né, muito antes de eu ir pro mestrado, então aí já era o cara que falava de mídia e tal... e a Educação Física... (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 16)

[...] o Mauro Betti tá um pouco afastado do campo da educação agora, mas ele ainda continua sendo bastante citado, e o Giovani, com a formação dos mestrandos e doutorandos, a consolidação do

Labomidia, é uma referência aí, nacional, da questão da Educação Física... (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 14)

Do ponto de vista dessa discussão da Educação Física, Comunicação... eu também sou um, digamos assim, um “processador” do que esses mestres produzem, até o que o Labomidia produz, eu me posiciono aí paralelo a isso, eu me considero... eu produzo material empírico, essas análises que eu faço né, discussão de material empírico, porque, importante também é ter a questão da articulação conceitual, que eu penso que o Grupo do Labomídia, vocês têm feito, é trazer conceitualmente, posicionar, e tem ajudado, né...esses elementos conceituais pra perto da Educação Física. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 15)

[...] eu já cheguei visualizando o Giovani e o Mauro como sendo as referências, mas quando eu leio sobre o campo né, a Marli, que eu tive a oportunidade de conhecer há pouquíssimo tempo, conheci a Marli Hatje há um ano e meio presencialmente, a gente já trocava alguns e-mails... já escutava falar dela desde a época do meu doutoramento, que quando, novamente a rede né, quando eu passo um e-mail “cara de pau” pro Joaquin lá na Espanha pra ele me supervisionar no sanduíche, o Joaquin, pra minha surpresa, super me acolhe no e-mail, dizendo dele mesmo da experiência de já ter vindo pro Brasil no sanduíche dele com a Marli [...] também sei que ele [Sérgio Carvalho] teve uma significação, uma significância importante nesse momento. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 20)

Eu escrevi o texto em 1996... mandei para o [evento] de 1997. Bom... qual foi minha surpresa... que esse texto que eu escrevi, depois eu vou ver... esse texto é um texto muito parecido com o que o Giovani escreveu, se tu for ler os dois textos, eles são absolutamente parecidos, simplesmente porque a gente faz uma análise... o Gio estudava na Unicamp e a minha professora fazia o doutorado na

Unicamp ou na USP, mas oferecia os mesmos autores. E os textos saíram semelhantes. Eu como era muito novo no campo, eu fiquei até pensando: “pô, será que não vão achar que eu plagiei... copiei...imagina!”... nesse GTT é que o Giovani bota minha apresentação por último, pede para eu coordenar algumas mesas, nós apresentamos juntos o texto, e eu cru... e aí que eu entro no GTT e passo a fazer parte das discussões dentro da área de mídia. Mas pra isso ainda teve [o CONBRACE de] Florianópolis... lembra que a UFSC abarcou o Conbrace em Florianópolis, então tinha uma efervescência da UFSC nesse processo. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 15)

[...] precursor é o Giovani né... é quem eu reconheço como um precursor... e o Mauro, Mauro Betti, com “A janela de vidro”. [...] eu sei que tinha o Sérgio Carvalho [...]. E tem o Alfredo [Feres Neto]. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 27-28)

[...] vim pro Conbrace há 20 anos atrás, aqui né, e eu tinha assistido o GTT, era o primeiro momento do GTT de Comunicação e Mídia. E eu achei aquilo super interessante, porque é como se eu falasse “não, aquilo que eu tô estudando sozinha na Unicamp, que não tem nenhuma disciplina nem ninguém, tem alguém em outra universidade que tá estudando outras coisas né!”... então é como se eu tivesse me colocado numa maneira de buscar essas outras relações, essas outras leituras... um espaço de diálogo, mas na verdade naquele momento não era diálogo nenhum, era escuta, só observava, quietinha ali no meu canto, observando... foi na época, mais ou menos, que o Mauro Betti defendeu a tese dele, “A janela de vidro”... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 4)

[...] no primeiro momento, assim, Mauro Betti se tornou uma referência pra mim, pelos estudos de televisão, foi a primeira coisa que eu conheci dele [...] a segunda grande referência nesse contato foi o professor Giovani De Lorenzi Pires... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 29)

Com este contexto, esses mesmos agentes retornam às suas instituições, como no caso do Prof. Sérgio Carvalho para a UFSM; do Prof. Mauro Betti para a UNESP; do Prof. Giovani Pires para a UFSC; ou mesmo passam a exercer a docência em novas instituições, como o Prof. Alfredo Feres Neto, na Universidade Católica de Brasília (UCB), primeiramente, e depois na Universidade de Brasília (UnB), e vão realizando um trabalho, individualmente ou em grupos, disseminando, ampliando e intensificando temas relacionados às mídias e tecnologias com a formação em Educação Física.

A partir da teoria bourdieusiana sobre o campo e o trabalho de seus agentes, identifica-se, nesse caso, que tais professores, ao longo de sua trajetória, em especial nesse período inicial, angariaram um tipo de *capital científico*, que no campo da Educação Física permitiu outrora e permite hoje – como aparecem nos fragmentos das entrevistas –, um tipo de *reconhecimento* dos demais agentes do campo:

A força de um agente depende dos seus diferentes trunfos, factores diferenciais de sucesso que podem garantir-lhe uma vantagem em relação aos rivais, ou seja, mais exatamente, depende do volume e estrutura do capital de diferentes espécies que possui. O capital científico é uma espécie particular de capital simbólico, capital fundado no conhecimento e no reconhecimento. (BOURDIEU, 2001a, p. 53)

Não há dúvidas que este cenário da mídia e tecnologias se refere a uma perspectiva maior, não restrita ao campo da Educação Física brasileira, mas a uma movimentação daqueles que pensam o contexto educacional e seus elementos contemporâneos, pensando nas implicações midiáticas e tecnológicas na formação humana e profissional, conforme argumentam Bévort e Belloni (2009, p. 1082):

[...] não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais.

Bévort e Belloni (2009) apresentam em detalhes todo o contexto histórico desse recente campo em formação. Justificam que a discussão se torna necessária porque é inegável a onipresença das mídias no cenário atual; também reiteram as questões quanto às defasagens educacionais; defendem a importância de se focar nos jovens (para que eles saibam compreender a informação, mas também analisá-la criticamente, bem como utilizar e produzir informações), apesar de considerarem que a educação é um processo ao longo de toda a vida; e comentam sobre os aspectos relacionados à cultura, enquanto aquilo que é produzido, reproduzido e transmitido, tendo-se as mídias, hodiernamente, como “escola paralela”.

Ainda segundo tais autoras, é possível – sinteticamente – transcrever o percurso histórico da mídia-educação da seguinte maneira:

- Décadas de 1950/1960, em países como Estados Unidos e Canadá e também na Europa, inicia-se a preocupação com as mídias, com ênfase no aspecto da leitura crítica dos meios, “[...] aparece como uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana e se refere mais à informação sobre a atualidade, principalmente política. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085)
- 1973 – primeira definição conceitual, pela UNESCO, com ênfase na dimensão da mídia como objeto de estudo, defendendo-se uma formação para a leitura crítica das mídias em geral;
- 1979 – segunda definição conceitual, nos EUA;
- 1982 – consagra-se o termo *mídia-educação*, em evento realizado em Grünwald (Alemanha Oriental), em que se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da criatividade e participação cidadãs, ganhando destaque o papel de “alfabetização” das mídias;
- 1990 – evento realizado pela UNESCO, chamado “Colóquio de Toulouse” trouxe mais discussões ao campo;
- 1999 – uma conferência internacional realizada em Viena, na Áustria, também realizada pela UNESCO, chamada “Educação para as mídias e para a era digital” permitiu novas discussões;
- 2005 – ocorreu o Seminário Euro-Mediterrâneo sobre as novas implicações da mídia-educação no contexto das sociedades do conhecimento; e,
- 2007 – em Paris/França, elabora-se a “Agenda de Paris”, em que se estabelece a mídia-educação como direito fundamental da humanidade. (BÉVORT; BELLONI, 2009)

No Brasil, conforme Setton (2010), é a partir da década de 1970 que vimos “convivendo com a realidade da cultura das mídias de maneira intensa e profunda. Pouco letrada e urbanizada, em algumas décadas, a população brasileira viu-se imersa em uma *terceira cultura* – a cultura da comunicação de massa” (SETTON, 2010, p. 14), cultura essa que, segundo a autora, se associa a valores culturais relacionados ao nacionalismo, aos aspectos religiosos e também escolares. Se atualizarmos tais considerações, principalmente no início do novo milênio, com o acesso e desenvolvimento da internet cada vez mais intenso e presente no cotidiano das pessoas, é possível deduzir que tal processo tomou proporções ainda mais gigantescas.

Apesar de já em desenvolvimento desde a década de 60 em países da América do Norte e da Europa Ocidental, essas questões das mídias e tecnologias com a educação vão aparecer, no Brasil, na década de 1980, e na Educação Física, um pouco depois, também como uma implicação da sua *crise*, com o intuito de a Educação Física ser “alimentada” também com os saberes das ciências sociais e humanas, fazendo junção com aquilo que é construído e veiculado pela mídia em geral, como constituidores de representações sobre corpo, identidade, consumo, as implicações do fenômeno esportivo etc. – necessitando uma “pedagogização” para tais aspectos.

Paralelamente, podemos pensar, também, que a década de 1990 foi quando, no Brasil, a CAPES começa a valorizar o grau de caracterização acadêmica dos programas de pós-graduação, mantendo-se o termo “Educação Física”, mas propondo-se diferentes áreas de concentração (MANOEL; CARVALHO, 2011). No caso das questões das mídias e tecnologias, essa temática passou a fazer parte das subáreas sociocultural e/ou pedagógica.

Contemporaneamente, esse subcampo das mídias e tecnologias na Educação Física muitas vezes é também chamado de *mídia-Educação Física* ou *mídia-Educação (Física)* ou mesmo *mídia-educação na Educação Física* (posteriormente abordaremos essas terminologias e o que elas também desvelam, ou seja, questões terminológicas também apontam possíveis disputas internas ao campo), e conforme observamos na genealogia do subcampo em capítulo anterior, vem apresentado um grande aumento quantitativo e transformações nas abordagens qualitativas, embora seus agentes sigam considerando que ainda falta uma transposição desse conhecimento nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

Nas entrevistas, os sujeitos da pesquisa-agentes do campo, em geral, consideram que o Grupo Labomídia, com matriz na Universidade

Federal de Santa Catarina e “filiais” na Universidade Federal de Sergipe, na Universidade Federal de São João Del Rey/MG, na Universidade Federal do Amapá e na Universidade Federal do Paraná, apresenta-se como o “grande motor” dessas discussões e produções no campo da Educação Física brasileira, além da menção a outros grupos, como o LEFEM/UFRN – Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia, e o GRUPO MEL/UBA – Mídia/Memória, Educação e Lazer, da Universidade Federal da Bahia, entre outros. Apresentamos alguns fragmentos que exemplificam isso:

E aí eu acho que o grande motor do campo é o Labomídia, porque é ele que vai se dedicar, vai se debruçar ao estudo sistemático... e vai formar grupos de pesquisadores, de jovens pesquisadores que vão em linhas distintas... das coisas mais clássicas, dos estudos de recepção aos *games*... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 29)

[o Labomídia] Ele é de outra ordem... e aí tem as “filiais” que são grupos de pesquisa que estão em desenvolvimento eu acho... Sergipe [...] não sei se lá em São João Del Rey chega a ser um núcleo, não sei se com a volta do Diego... o Messa lá em Matinhos faz milhões de coisas, mas não sei se constitui porque mesmo ele não trabalha com a Educação Física... o Allyson, no Rio Grande do Norte, eu não sei o que está sendo feito lá... na verdade eu me afastei, eu não sei como anda o campo... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 30)

[...] eu acho que Santa Catarina, o Labomídia, ele dá uma mudança significativa no âmbito nacional. E foi dali que saiu vários pesquisadores que estão espalhados hoje no Brasil todo, no Amapá, no Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, então você tem um leque de pesquisadores que hoje criaram seus campos, seus laboratórios de pesquisa, a inserção das disciplinas também na graduação... então hoje quase, não vou dizer 100%, mas muitos cursos de Educação Física, nem existia a disciplina, hoje passa a contar com a disciplina de mídia, às vezes mídia, tecnologias e Educação Física, Mídia e Educação Física, mas sempre tematizando essas discussões... então eu

vejo um campo ampliando assim dentro da Educação Física. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 16)

[...] mas a gente tá sempre conectado, porque na verdade o Labomídia da UFS, né, de Sergipe, ele é um braço do Labomídia de Santa Catarina... então... é... poderia falar desse aí. Eu conheço, e aí tive a oportunidade de visitar também o LEFEM, lá do Rio Grande do Norte, que é coordenado pelo Allyson... o LEFEM vem desenvolvendo muitos trabalhos em mídia-educação, bem bacana assim... é... com experiência... e aí eles têm uma coisa bacana que eles têm uns projetos que relaciona... relacionado com os professores da escola né... da Rede Municipal de Natal... e essa parceria tem provocado neles... bacana assim... várias reflexões, tanto é que só hoje foram 3 trabalhos aqui apresentados, fruto dessa relação, dessa experiência. Então o LEFEM vem, é um grupo que eu conheci e que tem tematizado bastante essa discussão de mídia. Teria outros, assim, mas assim... que foi, que começou, parou, como o próprio LaboMinas assim que eu podia dizer, e lá na Universidade Federal da Bahia, né, eu me envolvi com o MEL, que era já criado, coordenado pelo prof. Cesar Leiro. O MEL, é Mídia, Memória, Educação e Lazer... o MEL, Educação e Lazer... ... quando o Diego estava em Minas, aí ele teve que parar porque estava afastado, o Diego estava começando a formalizar o Grupo de Pesquisas lá chamado LaboMinas né... tinha... é.. comecei a tomar conhecimento também do Grupo da Scheila, que também era do LaboMídia, mas ela começou, lá em Minas Gerais, ela começou a formalizar um grupo depois parou... chegou a vir até um... trouxe até um aluno no Conbrace em 2009 pra apresentar trabalho...e só... mas esses eu não conheço, esses dois, o MEL e o LEFEM eu conheci de perto. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 18-19)

[tem] o Labomídia, que sem dúvida é o mais conhecido, tem Encontros sistemáticos, tem produzido sistematicamente e até não numa lógica, assim, hegemônica, só em periódicos, é livros,

ebooks, materiais abertos, nos congressos, de uma forma livre né...eu não me recordo o nome do grupo do Allyson, que ele tá produzindo, o LEFEM do Allyson que tá forte com os alunos, vinculado também ao Programa de Comunicação lá da Federal do Rio Grande do Norte, junto com Educação Física... isso é muito positivo, que na minha instituição não me aceitaram [risos], eu continuo sendo “o estrangeiro”, mesmo tendo doutorado em comunicação... eu não tenho lido densamente o Grupo do César lá, o Grupo MEL, o que que eles têm produzido eu não tenho me posicionado muito....tem um pessoal, eu vejo nas revistas que impactam mais na Educação Física alguns artigos de um pessoal de fora, que não tá nesse círculo aqui do GTT Comunicação e Mídia, produzindo... o Wanderley algumas coisas com alguns alunos pontuais né... enfim, eu penso que é por aí... é o que se tem... se a gente for analisar, é o que tem no Grupo de Comunicação e Mídia, hoje no nosso CBCE. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 15)

Vemos que as forças que movem o campo, que o estruturam, impulsionam-se a partir do trabalho de seus agentes, sejam aqueles precursores, sejam aqueles que ao longo dos anos foram se somando na articulação do subcampo. Sobre isso, Bourdieu (2001a) afirma que:

[...] são os agentes, ou seja, os cientistas isolados, as equipas ou os laboratórios, definidos pelo volume e pela estrutura do capital específico que possuem, que determinam a estrutura do campo que os determina, ou seja, o nível das forças que se exercem sobre a produção científica, sobre as práticas dos cientistas.” (BOURDIEU, 2001a, p. 52-53)

Resta-nos observar, posteriormente, sobre as posições que vão sendo ocupadas por esses agentes tanto em relação ao campo da Educação Física como quanto às dinâmicas internas do subcampo, se assim pudermos considerá-lo, tendo em vista a possibilidade de determinados agentes tornarem-se dominantes – aqui utilizando os termos bourdieusianos em relação à estruturação do campo, na disputa entre dominantes *versus* dominados – e aí conformando-se nessas posições, já

que talvez o trabalho de ocupar posições de destaque em espaços mais fragmentados seja mais fácil se comparado a um campo como um todo.

De acordo com Bourdieu (2001a, p. 53), “[...] O dominante é aquele que ocupa na estrutura uma posição tal que a estrutura age em seu favor.” Pertencer aos quadros de liderança de grupos de pesquisa, constituir-se membro de entidades científicas, como o próprio CBCE, atuando na comissão científica dos grupos de trabalho temáticos, como os sujeitos da pesquisa-agentes do campo que pudemos visualizar até então, garante-lhes condições de possibilidades diferenciadas, seja nas decisões políticas tanto do GTT como do próprio CBCE, convites a eventos, possibilidades de publicações (livros, capítulos de livros, artigos, dossiês etc.).

Relembrando Bourdieu, o campo é engendrado por pessoas – agentes – que se dedicam a um propósito, e neste caso temos situações concretas do desenvolvimento da Educação Física brasileira que demonstram suas transformações históricas que alargam, diversificam, mas também complexificam esse campo, o que pode ser constatado atualmente quando tentamos objectualizá-la. A simples observação no interior do CBCE, por exemplo, demonstra 13 grupos de trabalho temáticos que poderiam ser considerados subcampos em que cada um deles parece guardar uma especificidade, como explica Rezer (2014) – se o CBCE não pode ser considerado o “campo” da Educação Física brasileira, não resta dúvidas que ele é um excelente parâmetro organizacional para visualizar este campo.

Esses agentes, quando atuantes no campo acadêmico-científico, não são seres especiais, neutros, vanguardistas, como o senso comum em relação ao que é científico costuma representar socialmente. São sujeitos de “carne e osso”, de origens sociais e formações variadas e interesses múltiplos, o que gera disputas quanto ao que é/deve ser a Educação Física, sempre no pêndulo conflituoso entre saúde, educação e esporte. Veremos, na sequência, como algumas disputas são descritas sob a ótica de alguns agentes, esses aqui investigados, que nos permitem melhor compreender esse subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física, bem como, entender os propósitos desses conflitos.

1.2 Cisões/conflitos do campo da Educação Física

Conforme vimos a partir do conceito bourdieusiano de *campo*, este se configura como um lugar social, uma rede de relações objetivas, seja de dominação ou de subordinação, seja de complementaridade ou de antagonismo, entre as diferentes posições que cada agente ocupa ao

pertencer – ou ser “atraído” – a um determinado campo, sendo seu principal motor o princípio das lutas, dos conflitos. (BOURDIEU, 1996a)

Paiva (1994), amparada em Bourdieu, expõe que a *noção de campo* refere-se ao mesmo tempo como campo de forças e campo de lutas:

[...] o campo nada mais é do que o espaço (social) de jogo de universos relativamente autônomos que se consubstanciam em relações objetivas a serem observadas tais quais as formas específicas que revestem os mecanismos de ação que definem e são definidos pelo sentido do jogo e que têm sempre como objetivo último uma forma específica de monopólio. (PAIVA, 1994, p. 47)

Assim, embora em geral compreendemos a “Educação Física” como algo relacionado a uma determinada prática social homogênea (o senso comum tende sempre a uniformizar, padronizar, homogeneizar), sabemos, principalmente aqueles que estão inseridos nesse “campo de forças”, que se trata de algo repleto de fronteiras, de diferenciações, de agentes distintos procurando a todo momento e das mais diversas formas gerar um capital científico de acordo com seus próprios interesses de valoração, ou seja, temos nesse campo uma série de rupturas históricas (conforme PAIVA, 2003; 2004; BRACHT, 1997) que explicitam ainda hoje conflitos internos e cisões do próprio campo.

Ao inventariar textos históricos da Educação Física brasileira, recorrentemente é explicitada a década de 1980 como um período singular, complexo e conflituoso que até hoje (de)marca o campo da Educação Física. Um dos melhores exemplos para ilustrar essas disputas e conflitos no campo acadêmico da Educação Física brasileira é a dissertação de mestrado de Fernanda Paiva (1994), que ao tratar da constituição do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, “[...] enquanto expressão e recorte de um campo, pode ser contrastado os limites onde se travam essas lutas simbólicas entre ‘posição’ e ‘opositores’ de uma determinada *prática* ou representação.” (PAIVA, 1994, p. 29). Seu propósito, neste estudo, foi o de entender a sequência de acontecimentos na estrutura do CBCE, “[...] buscando perceber como o desenhar dessas estruturas atuaram/atuam, coibindo, acelerando ou desencadeando, o desenrolar desses próprios acontecimentos” (PAIVA, 1994, p. 77), detendo-se às publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, vinculados a essa mesma instituição científica.

Paiva (1994) menciona constantemente em seu texto a questão das lutas travadas naquele espaço social, mostrando rupturas principais que alteraram a forma de constituição do CBCE e que implicou, também, na produção do conhecimento em Educação Física. Segundo Paiva (1994, p. 108), “[...] As lutas pelo poder ‘administrativo’ dentro do Colégio são lutas concretas, talvez, neste período, não acintosamente declaradas, mas explicitamente registradas em alguns de seus documentos.”

Outro tipo de conflito que pode ser identificado são as disputas pela nomeação, que também explicitam estratégias de poder: “Também aqui as lutas do poder de nomeação estavam envolvidas nas questões de prestígio e *re-conhecimento*.” (PAIVA, 1994, p. 128).

Quando observamos as entrevistas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, os conflitos internos e as cisões do próprio campo ficam expostos. Muitas vezes, mesmo sob a mesma perspectiva temática, é possível identificar conflitos, que não são muito aprofundados, mas ficam subentendidos (como por exemplo, nomes que são citados como participantes dos eventos, levando suas pesquisas dentro da temática, mas que “sumiram”, não se estabeleceram no “circuito” acadêmico desse microcosmo). Em seguida, traremos alguns fragmentos para exemplificar com as afirmações que ora fizemos.

Tais disputas aparecem sob as mais diversas formas: no ato de dar nome àquilo que se faz; na maneira como determinadas matrizes teórico-conceituais são colocadas; nas formas de analisar o momento presente; nas maneiras de prospectar a Educação Física brasileira etc.

Se outrora podemos considerar que as disputas estavam relacionadas às formas de subordinação¹¹⁰ da Educação Física, seja à medicina/biologia, seja à instituição militar, ou mesmo ao sistema esportivo – relembremos, pois, que todas essas influências atuam

¹¹⁰ Conforme Paiva (2003), não há problemas em manter (intensas e tensas) relações seja com o campo esportivo ou pedagógico, a questão problemática é a forma subordinada que a Educação Física se coloca diante desses campos. Se consideramos agora, em pleno século XXI e a questão que as mídias e tecnologias nos colocam – fruto até deste objeto de investigação – não temos aqui, novamente, um novo poder de atração e subordinação, ou seja, as mídias e tecnologias também estão operando como uma externalidade influenciadora àqueles que compõem o campo da Educação Física? Discursos muito “integrados” (sem muita reflexão e crítica, bastante colados à lógica do mercado e aos “modismos” do campo educacional), como de uso de aplicativos que controlam funções e práticas corporais, ou mesmo a formação em EaD, por exemplo, sem um trato pedagógico, configuram-se na contemporaneidade como mais uma forma de subordinar a Educação Física a outros campos.

concomitantemente hoje, de uma forma ou de outra, quando pensamos na Educação Física que acontece enquanto prática pedagógica, evitando cairmos em linearidades históricas – podemos pensar que, atualmente, o que explicita um dos grandes conflitos no campo da Educação Física se refere às suas formas de ser produzida academicamente, ou seja, na cisão entre ciências naturais e biológicas *versus* ciências humanas e sociais.

Tal cisão foi explicitada principalmente no período dos anos 1980, conforme argumentam Bracht (1997) e Paiva (2003; 2004). Segundo esta última autora, “[...] o campo da educação física parece ter criado novas condições de possibilidade para o seu pensar-se, esboçando seus primeiros passos em direção à sua autonomização científica e pedagógica.” (PAIVA, 2003, p. 71). Em seus argumentos, esse processo de busca de autonomização científica e pedagógica dá-se devido à aproximação e intensificação com as ciências humanas e sociais. Sua dissertação de mestrado, que comentamos anteriormente, é uma exemplificação dessas disputas de poder simbólico de agentes vinculados às ciências naturais e outros às ciência humanas e sociais disputando espaços de poder (simbólico) numa instituição científica para legitimar modos de produção científicas sob um viés pedagógico e sociocultural. (PAIVA, 1994).

Passados mais de 20 anos da investigação de Paiva (1994), poderíamos pensar que muitas coisas se transformaram, e aqui não se faz juízo de valor sobre tais transformações, embora seja possível afirmar que a existência desses subcampos, ou dessas temáticas todas que se empoderaram com as ciências humanas e sociais no interior da Educação Física, como é o caso desses agentes que atuam e pesquisam as questões da mídia e das tecnologias, seja uma implicação material e simbólica de como o próprio campo da Educação Física foi se ampliando a partir daqueles conflitos dos anos 1980.

Hallal e Melo (2017, p. 325), ao traçarem um cenário para a Educação Física, descrevem-na como uma “[...] área muito fragmentada, composta por subáreas diversas que pouco interagem. Observa-se também uma cada vez mais comum migração (e não somente diálogo) de pesquisadores oriundos da Educação Física ligados às ciências humanas e sociais para outros campos de conhecimento”.

São implicações ainda das disputas dos anos 1980, que, ao longo dos anos 1990, por exemplo, na estruturação dos programas de pós-graduação, vão sendo propostas diferentes áreas de concentração no interior do campo da Educação Física, como biodinâmica, sociocultural e pedagógica, segundo argumento de Manoel e Carvalho (2011). Como os próprios termos indicam, *biodinâmica* sendo compreendida por

disciplinas das ciências naturais e biológicas, enquanto as subáreas *cultural* e *pedagógica* sendo compostas por conhecimentos das ciências humanas e sociais.

Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014) argumentam que esse processo originado nas décadas de 1980 e 1990 permitiram com que, hoje, o campo da Educação Física seja considerado um campo relativamente recente “[...] no processo de incorporação sistemática da prática científica em seu cotidiano” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 68), em que nele se forja “[...] um *habitus* próprio, com a luta entre agentes e instituições em torno de capital específico e de novos objetos em disputa.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 68).

Para esses mesmos autores, um desses fatores principais nesse novo *modus operandi* da Educação Física enquanto prática científica está relacionado ao fato do CBCE, a partir de 1989, ter sua direção “[...] por agentes com vínculos das ‘ciências moles’.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 68). E observam que a partir da primeira década do século XXI há a “[...] incorporação definitiva e definidora das práticas científicas, trazendo para o campo da EF novas conformações.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 73)

Lazzarotti Filho *et al* (2012, p. 11) afirmam que “[...] o campo da Educação Física vem se constituindo com a incorporação da prática da investigação científica em seu cotidiano.” Entretanto, evidencia-se a hegemonia de um tipo de saber neste campo, o saber das ciências naturais:

A análise das características epistêmicas das oito revistas investigadas buscou compreender a relação de aproximação e distanciamento com as chamadas ciências duras e ciências moles, nomeadamente a partir do título, resumo e palavras-chaves dos artigos publicados. Assim, [...] observa-se que 65,1% dos artigos analisados estabelecem relação com as ciências duras, enquanto 33, 9% estabelecem relação com as ciências moles. (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 5)

Visualiza-se, no campo da Educação Física, dois *modus operandi*, um, que revela as revistas que publicam um tipo de saber científico pautado nas ciências duras (ciências naturais), e o outro *modus operandi*, que é possível ver um tipo de publicação de saber científico baseado nas

ciências moles (ciências humanas). Trata-se, portanto, de uma lógica que reproduz um tipo de visão e de divisão do próprio campo: “De modo geral, é possível afirmar que as duas visões são parciais e que o campo vem se desenvolvendo numa relação de produção do conhecimento com temas/objetos construídos a partir da ordem da natureza ou da ordem da cultura, em que ambos não se comunicam.” (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 11)

Apresentamos, na sequência, fragmentos das entrevistas que ilustram algumas dessas disputas e conflitos no campo da Educação Física, muitas vezes se configuram em suas sutilezas, demonstrando aspectos daquilo que a Educação Física não é mais; outras, de formas de pensar a Educação Física atual, com aproximações e distanciamentos entre agentes/instituições/matrizes teórico-práticas. Importante visualizar como tais agentes já fizeram a “conversão” quase total da Educação Física para uma posição dentro das ciências humanas e sociais quando falam de suas práticas investigativas quase sempre pensando o contexto escolar.

Iniciamos com exemplificações que evidenciam as disputas quanto às ciências naturais *versus* ciências humanas e sociais, ou mesmo quando já se considera a sedimentação das ciências humanas nesses saberes da Educação Física e os conflitos que também são gerados:

O campo da Educação Física quando o viés pedagógico, sociológico, filosófico entrou em diálogo ou em debate com o campo da atividade física e saúde e entrou em disputa política, ele gerou um conflito que tornou inconciliável o diálogo. Então temos dois campos, que não dialogam, como se fossem duas coisas diferentes! Isso é uma ruptura. O fato é que a ortodoxia se negou a se tornar, a deixar de ser ortodoxa. E não dialogou mais. Então como o campo é enorme, se abriram dois espaços. Claro que essas disputas permanecem! E o CBCE é um exemplo disso, abriu um espacinho lá para atividade física e saúde... para dizer que tem um GTT em determinado momento, com muita crítica! Agora, no campo específico da [mídia e tecnologias] qual é a heterodoxia? O que está em disputa? Que linhas teóricas? Aquela disputa do campo né... a disputa que é própria ao campo, a luta que é estrutural ao campo que independe dos sujeitos que ocupam o campo. Que é realizada a partir da própria lógica do campo, ou seja, eu chego com uma teoria que explica melhor

essas coisas, e eu era só heterodoxia, e a minha teoria se torna ortodoxia, e desloco o campo e tiro aquele que estava no topo do campo para o meio do campo, outro pra outro campo, mas permanece no campo. Onde está isso? Qual é a luta que se estabelece dentro do campo? Essa é uma pergunta para saber se isso é um campo no sentido bourdiano, [interroga-se]... qual é a luta? Claro que há disputa, porque a disputa também é silenciosa, ela pode se dar no tempo. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 48)

[...] que campo da Educação Física é esse, por que que eu preciso estudar biologia e preciso estudar anatomia e preciso estudar filosofia e estudar psicologia... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 16)

[...] de que saber trata a Educação Física... a matriz vem de onde? Se eu me filio mais às humanas né, eu tenho uma série de respostas... se eu me filio mais a qualquer outra, se for pensar, por exemplo, as subáreas na pós-graduação, marcadas pela produção do conhecimento da própria Yara de Carvalho, do Valter Bracht, dentre outros, são essas três: sociocultural-pedagógica, sociocultural, pedagógica e biodinâmica. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 11)

[...] o que eu acho que é problemático, é essa fronteira... e aí “os cara como dono” né... eu estou vendo essas pessoinha de jaleco branco, cada vez mais, e eu fico rindo, porque... tomara que eles... aí eu torço mesmo pra eles tomarem terreno... e agora os caras estão brigando com a nutrição né... que antes brigava a medicina.. [...] aí a nutrição agora, é meu”... aí a fisioterapia fala “isso aqui é meu”, [risos], então há coisas que eram da medicina, estão [...] perdendo terreno e a briga tá feia entre eles... mas assim... eu acho que é uma disputa política né, uma disputa bem política por território mesmo assim de poder... então eu acho que esse é um grande problema. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 22)

[...] a Educação Física se apropria de conhecimento das ciências duras, ou seja, as naturais e exatas, as moles, sociais e humanas, e a gente identifica dentro dos currículos quais são essas disciplinas, quem tá no meio do caminho, as disciplinas que bebem um pouco das... do conhecimento das sociais e humanas e naturais e exatas... e eu posiciono um pouco nessa lógica de que o ideal, para dar conta do nosso objeto, que é a cultura corporal de movimento, a gente tem que estabelecer uma lógica relacional com essas duas grandes áreas... as naturais/exatas e as sociais/humanas, se posicionar, mas a gente não consegue fazer isso ainda... o próprio Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, eu vejo que, ele vem se esvaziando em algumas áreas, mesmo as sociais/humanas, grandes pesquisadores vêm abandonando a área... indo pra áreas... pra... só se manter na área da educação, ou no campo da sociologia ou da antropologia... justamente por... a gente não conseguir avançar do ponto de vista da área. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 7)

Em relação à produção do conhecimento nesse campo, eu diria que nós estamos vivendo um momento meio que de, não sei se de transição, não sei se podemos chamar de transição, mas um momento em que os discursos mais centrados nas vertentes biologicistas, vamos dizer assim, põe entre aspas isso aí, parece que eles não avançaram mais, acho que finalmente os defensores dessa perspectiva da saúde, da promoção da saúde, começam a reconhecer a importância da dimensão da multifatorialidade da saúde e das diferentes dimensões que são abarcadas pela saúde coletiva, e isto faz um certo refluxo [...] e a Educação Física, a área da licenciatura tá vivendo um pouco disso assim, nos últimos anos que trabalhei, trabalhei com estágio e a gente já vê, por exemplo, que os alunos vão pro estágio já sem o discurso da saúde, sem o discurso da atividade física para promover saúde ou não mais com um olhar quase predominante, então nós estamos vivendo esse momento. Mas por outro lado, pelo esvaziamento desse discurso, e pelas dificuldades de lidar com

um discurso ressignificado de esporte, tem um vácuo... (Entrevista de Giovani, 2017, p. 8)

Essas iniciativas, na escola, sofrem as mesmas consequências, as mesmas dificuldades que a gente já enumerou em vários estudos, por exemplo, a predominância de uma prática pedagógica baseada no movimento... e a partir daí, os meninos, as crianças, têm uma certa resistência a trabalhar com outras possibilidades... (Entrevista de Giovani, 2017, p. 29)

[...] a gente pode voltar um pouco aí à década de 80/90, toda discussão desse campo né, da Educação Física, nós conhecemos na literatura, o processo de redemocratização do país, da busca de construções de abordagens e concepções pedagógicas né...saindo aí de um, daquele paradigma da aptidão física que norteou até a década de 70 a Educação Física. Esse é um aspecto inicial. Lembremos também que a década de 80 marca tentativas de justificar a Educação Física dentro da universidade, e desse ponto de vista, aquela discussão epistemológica se a Educação Física, ou seja ela com esse nome ou outro nome ela é uma ciência, ela se caracteriza por ser uma área científica ou se ela é uma prática pedagógica, essa discussão é feita pelo prof. Valter Bracht, tem o livro conhecido dele, “Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, na década de 90, se não me engano 99, salvo engano, então, que marca muito essa discussão. O próprio Mauro Betti que nós mencionamos agora há pouco também colabora com essa discussão. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 7)

Então isso é uma coisa que tem que ser estudada [a televisão na Educação Física], porque está influenciando o modo como nós pensamos a Educação Física, como nós a fazemos... tá influenciando as expectativas que se criaram em torno da Educação Física... o que passa na televisão bate lá no interesse dos alunos e assim por diante. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 6)

[...] é um campo extremamente heterogêneo... tenho dificuldade de definir o que tá acontecendo... acho que é um campo permeado por discursos rasos né... por coisa de “orelhada”, o sujeito ouviu falar, leu um livro, ele já vira especialista... isso no campo acadêmico. No campo profissional, o que define o bom profissional da Educação Física né, qual o critério? Nós não temos! Nós não temos critério! Não existe um critério mínimo, nem consensual da própria área, nem por parte da própria sociedade. Os conselhos profissionais também não conseguem definir isso, eles viraram grandes ‘cartórios’... só carimbam né! O que é uma boa pesquisa em Educação Física? Tá valendo tudo! A impressão que me dá, é que qualquer coisa tá valendo! Inclusive no doutorado né... Você faz um trabalho de ‘recorta e cola’... faz umas entrevistas, assim, meio superficiais... vai lá... faz uma banca de amigos do orientando e é aprovado! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 9)

A Educação Física trata de algo que é simultaneamente biológico e cultural! Isso tá no Merleau-Ponty! Aquela famosa frase “eu sou meu corpo” não é bem assim... ele diz assim: eu ao mesmo tempo tenho e sou um corpo, por isso somos seres ambíguos! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 19)

[...] se pegar os PCNs da Educação Física eles falam sobre mídias. Isso inclusive isso foi uma contribuição minha. Eu também sugeri pro grupo lá, que comandava o processo, que incluísse as mídias como um tema transversal, né, mas não foi aceito. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 24)

Quantos artigos temos que diz assim “minha hipótese não foi comprovada”... impressionante! Todas as hipóteses são comprovadas, todos gênios né, nunca ninguém erra as hipóteses! Alguma coisa tá errada aí! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 29)

[...] a pós-graduação hoje é que tem dinheiro – ou tinha né – [risos]. Então tem bolsa né, pra financiamento de pesquisa... eu não vejo isso como

uma coisa boa também não viu, tudo girar em função da pós-graduação porque também é mais fácil de ser controlado né... E hoje a CAPES, como disse um professor aqui de Bauru, tem provavelmente o mecanismo de controle mais bem azeitado do mundo pra controlar os pesquisadores. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 35)

Sem dúvida eu acho que há, no desenvolvimento de problemáticas vinculadas a essas categorias comunicação, mídia, esporte, lazer, ou seja, ao refletir, ao problematizar esse campo, certamente estamos reconhecendo problemas que são próprios desse campo, mas que não conseguem ser respondidos, sem dialogar com outras áreas de conhecimento. Portanto, eu diria que tem problemas que são próprios, mas que a perspectiva reflexiva, superadora, requer diálogo com outros campos teóricos porque são questões que não são originárias desse campo específico, ainda que eu reconheça que eles são problemas que se expressam nessa especificidade. Mas é, portanto, voltando ao diálogo mais amplo, a compreensão mais ampla do que historicamente a gente tem produzido que a gente vai conseguir apresentar novas sínteses. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 16)

[...] há uma emergência da eleição desse tema como um tema que precisa se inserir em diversos programas de formação, notadamente nas ciências humanas, ou seja, é importante que novas disciplinas, não necessariamente específicas desse campo, mas que eleja a comunicação e a mídia como categorias teóricas substantivas, possam quer como disciplinas optativas, ou a depender do curso, como disciplinas obrigatórias, surjam pra garantir o debate sobre a produção e circulação da notícia e assim edificarmos esse campo teórico que é fundamental para que a sociedade possa entender-se como tal. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 18)

Eu acho que a gente pode remeter muito as discussões que têm sido feitas no âmbito da pós-graduação em relação às duas grandes áreas né... que...isso até foi realmente uma proposta da USP

no Brasil né, o nome Biodinâmica do Movimento Humano, ou o nome da Pedagogia do Movimento Humano, também é usado nacionalmente... e a minha análise, que eu acho que vai coincidir com a de alguns colegas, nós que estamos nessa grande área, Pedagogia do Movimento Humano, ou se preferir, aspectos sociais e pedagógicos né, estamos... temos uma dificuldade muito grande né na questão da produção e veiculação do conhecimento na medida em que as revistas e os periódicos que pontuam mais, você encontra em muitos poucos dessa área pedagógica, e muito mais periódicos que pontuam mais na chamada Biodinâmica. Então eu acho que esse é um aspecto crítico, eu acho que também a gente pode pensar num problema que é a superespecialização que o próprio método científico induz, vendo os problemas assim muito na esfera muito reduzido, em aspectos muito fragmentados, e deixamos, por exemplo, de fazer pesquisas num volume que seria desejável, por exemplo, em relação às práticas pedagógicas, às diversas possibilidades da Educação Física em relação também aos aspectos regionais no Brasil, e as pesquisas, me parecem, que estão sendo voltadas muito pra aspectos mais fragmentados né, então seja pelo recorte da biomecânica, da fisiologia do exercício e não temos visto muito a prática pedagógica, eu acho que esse é um aspecto... (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 8)

No âmbito escolar, por sua vez, então, a Educação Física escolar, eu penso que ainda tá engatinhando mesmo né... eu diria isso em relação ao uso das tecnologias e mesmo se a gente pensar, numa perspectiva mais ampla, das próprias concepções pedagógicas, a permeabilidade aí dos professores das escolas em, digamos, superar mesmo o paradigma da aptidão física para uma abordagem mais sofisticada ou uma das abordagens propostas, claro, esse é um assunto mais geral, não tem a ver diretamente com a questão, mas eu acho que tem uma relação também né, a mesma dificuldade de se chegar no ambiente escolar. Agora eu acho que também, em ambos, tem um grande caminho a percorrer, buscando a superação aí de uma visão de

que supostamente as práticas corporais não deveriam ou não teriam possibilidade de dialogar com as tecnologias. A gente mencionou, né, os jogos eletrônicos, os esportes de aventura – são dois exemplos que a Educação Física escolar poderia estar mais, penso eu, mais aberta pra desenvolver práticas com essas tecnologias, com essas duas manifestações. Então eu acho que ainda tem um longo caminho a percorrer. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 22)

O Mauro Betti participa, participou dessa construção, em que é uma proposta pra educação básica né, e que leva muito em conta o conceito de culturas juvenis, de mídias, de gênero, temáticas que, até bem pouco tempo, a Educação Física era bastante fechada né. Então tudo que se refere aos recursos midiáticos/tecnológicos, eu acho que entra nesse contexto aí. Então são problemas que devem ser levantados, discutidos e atacados, digamos assim. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 28)

[algumas discussões que haviam outrora no GTT, como de marketing esportivo] Perdeu por falta de formação dos pesquisadores, enfim, o pessoal tá...não sei...também assim há uma diversidade de abordagens tão grande né, eu vejo o próprio Mauro Miskyw, que tá, agora ele tá voltado pra área da gestão, enfim, não sei se ele.. eu não sei nem, marketing esportivo e gestão, onde é que se posiciona dentro do Colégio [CBCE] hoje... aonde? [...] Eu tava conversando com colega, ele tava dizendo que tem outro colega que não é da Educação Física e quer vir propor um GTT de Gestão aqui... eu disse, vai tomar pau, né, do ponto de vista do núcleo duro aqui do Colégio né. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 17)

Acho que a gente tá passando por uma fase perigosa né... que é uma fase de fragmentação, quer dizer, fragmentação ela já houve, de forma mais incisiva... tanto desde a formação né, da separação das habilitações, passando pela própria emergência de uma discussão utilitarista da nossa área né... da emergência social... do campo fitness que

impulsionou de forma significativa o que eu poderia denominar de um novo “boom” de uma percepção biológica da Educação Física, que eu acho que talvez seja, nunca pensei nisso, me ocorreu agora falando contigo, que talvez seja uma rebordosa do movimento renovador, o movimento renovador deu uma robustez na Educação Física pra pensar as Humanidades, e talvez a rebordosa esteja acontecendo né... talvez a gente entre num... então a gente tá passando por uma fase perigosa, e acho que precisa maturidade do campo, da área, dos pesquisadores... dos professores na formação básica, de entender que isso pode ser uma grande potência, se a gente se entende como possibilidade articuladora dessas subáreas que vão, hoje se área da subárea filosófica, da subárea pedagógica, da biodinâmica do movimento...(Entrevista de Allyson, 2017, p. 9)

[...] teve um momento da minha vida profissional que eu questionei essa coisa da...da... do quão legítimo o grande campo, o campo da Educação Física percebia isso, foi um momento que eu tava dentre os pesquisadores que debatiam a política pública do Programa Segundo Tempo, e que eu acho, que eu acredito que a política pública cresceu, infelizmente agora tá num momento de estagnação, mas que cresceu, ainda tenho críticas mas eu acho que cresceu naquele momento do debate... é... e... no momento de reestruturação se pensou em temas emergentes da área né... e apareceram os esportes de aventura, apareceram as atividades circenses, e apareceu algumas coisas e que já vieram num pacote pronto, pra que os grupos de pesquisadores validassem aquilo, refletissem sobre aquilo... e eu me lembro de ter me confrontado, confrontado o debate, disse assim “por que esses temas e não outros?”, “não, porque são temas emergentes”, eu digo, olha, temas emergentes têm inúmeros, eu posso dizer que o meu objeto de estudo, que é mídia e tecnologia é um tema emergente, de onde surge isso? Que estudo foi feito isso? E... não de forma grosseira, assim, de fala muito, acho que, também, essa aligeirada no processo de feitura dessa política

pública... se descartou a possibilidade de discutir comunicação e mídia em prol dessas outras temáticas, e eu fiquei realmente pensando né, que essa resistência a esse subcampo, ela, ao mesmo tempo... é a coisa do “efeito rebote” né, quanto mais se cresce e se aparece pertinente, vem um efeito rebote pra dizer “ow, segure aí a onda, vocês não vão resolver o mundo!”, então eu percebo que a Educação Física tem um pouco disso, evidentemente que isso depende muito dos atores sociais que dialogam, mas eu percebo um efeito rebote no crescimento desse subcampo e de uma resistência de pensar essa temática como legítima... parece assim “Deixa eles brincarem um pouco disso, mas não deixe a brincadeira ficar séria!”... uma coisa mais ou menos nesse sentido... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 31)

O Valter Bracht tá indicando nas suas últimas publicações que a saída é ir pro ensino... ir pra área do ensino... que a Educação Física é uma prática pedagógica, que poderia normalmente se encaixar no ensino e vai pro ensino. Mas aí o pessoal que se representa mais nas áreas socioculturais dizem “mas eu não faço ensino! Eu tô discutindo questões culturais, antropológicas, do corpo...”, nem tudo é ensino, e aí gera um impasse, porque se a linha pedagógica vai pro ensino e a linha sociocultural fica na Educação Física, é a morte da linha sociocultural, e a gente também não quer isso... então... a saída do Bracht que ele vem apontando nas suas falas e no teu texto ele aponta pra isso, eu não tô dizendo que ele tá afirmando “vamos fazer”, mas ele está apontando como uma possibilidade. Estar dentro da área 21 é cada vez mais complicado, pelo formato de avaliação que valida todos os parâmetros a partir das bases biológicas, sobretudo fator de impacto de revista. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 34-35)

[...] a organização da nossa Educação Física lá na escola é que vai possibilitar o trabalho com coisas “diferentes”, o que eu chamo “diferente” já é sempre marcando uma coisa que já é antiga pra nós né, diferente da Educação Física que a gente já

chamou de “tradicional”, que é bola e quadra né...
(Entrevista de Fernando, 2017, p. 4)

[...] eu recebia bordoadas em todos os seminários de tese e dissertação, as pessoas diziam assim “internet na Educação Física? Educação Física não tem nada a ver com internet!”, “Educação Física não tem nada a ver com essa coisa de mídia”, “Educação Física é corpo, como é que você vai botar internet na Educação Física?” né... e eu falo assim “gente, como não?! A gente pode usar isso! Vocês estão discutindo isso aqui dentro da universidade, quem é que lê artigo? Quem é que lê livro?”, agora produz, produz conteúdo pra internet... isso eu tô falando no ano 2000...
(Entrevista de Tatiana, 2017, p. 37)

Se acima trouxemos exemplificações de conflitos em relação aos aspectos relacionais da Educação Física com modos mais amplos de se pensar o universo científico a partir de uma diferenciação entre ciências naturais *versus* ciências humanas e sociais, na sequência apresentamos alguns outros exemplos dessas disputas se materializando nas divisões da formação em Educação Física, ou seja, o racha ocorrido entre licenciatura x bacharelado:

[...] eu costumo dizer, meio que em “off”, agora vai ter que ser assumido publicamente, está gravando né, epistemologicamente a divisão em áreas é um equívoco, politicamente a divisão imposta foi um absurdo, mas na prática, foi a melhor coisa que poderia ter acontecido, porque hoje a gente tem na licenciatura pessoas que querem fazer licenciatura, pessoas que querem ser professores. E quem não aguenta, quem não quer, a gente pode conduzir, sugerir que troque de curso. Do ponto de vista prático, o grande problema é que nós não soubemos fazer isso, não soubemos valorizar a licenciatura como uma especialidade de formação do campo de tal modo que ela se tornasse efetivamente uma coisa boa e atraente. Claro, a gente não tá separado do contexto das demais licenciaturas, a formação de professores no Brasil é um caos e a valorização dos professores no Brasil é pior ainda, então nós não seríamos uma ilha isolada né, mas de maneira

geral as licenciaturas com essa divisão poderiam ter dado o “pulo do gato”, poderia ter sido um momento de qualificação das licenciaturas. Poderia ter sido um momento de qualificação das licenciaturas, sobretudo da Educação Física, mas não vejo que tenha acontecido isso né. Por diferentes razões e acho que a gente precisaria analisar um pouco mais de profundidade. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 7-8)

E aí a formação profissional, em Educação Física, hoje, com as divisões entre licenciatura e bacharel, querer unificar de novo os currículos é um retrocesso, principalmente pra o campo da formação de professores né... que a gente tem ausência de saberes ainda, de densidade, de criticidade, os alunos ainda são formados e têm uma visão muito instrumental e tecnicizada da Educação Física, a gente não conseguiu ainda na formação, de uma maneira geral, no Brasil, fazer com que o professor perceba-se dentro de uma outra lógica de se estabelecer aprendizagens relacionadas à cultura corporal, e essas limitações estão no campo do mercado de trabalho, estão focadas diretamente com a formação... e aí hoje você tem movimentos pra unificar currículos de novo, bacharel e licenciatura... estabelecendo mais cisões e rupturas... mais divergências dentro da formação, que pra mim é um retrocesso, como eu já comentei no CBCE, a gente volta no tempo, há 30 anos, com a Diretriz 03/87. Então... é a nossa Educação Física né, essas divergências do campo, essas abordagens, esses múltiplos olhares, mas a gente não consegue avançar tanto como gostaria. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 8)

[...] me inquietava já essa relação como se as ciências humanas fossem mais ligadas à licenciatura e as ciências biológicas fossem mais ligadas ao bacharelado né, pra mim isso era uma distorção que ainda é presente, da ideia dos campos, de que lugar a gente fala, de que lugar a gente olha. Mas me assusta o fato de que isso já faz mais de 24 anos... e que eu vejo alguns alunos chegando na graduação ainda sem entender, assim,

sem ter essa amplitude da Educação Física. Aí eu me pergunto que conhecimento a gente tem produzido e onde ele tá, se ele tá dentro do próprio âmbito universitário, quanto ele conseguiu expandir esses muros né... então, não sei, acho que eu tenho a sensação de existirem vários campos, alguns em paralelo, outros em posições bem polarizadas, e outros que têm intersecções. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 14)

[...] acho que a atuação profissional da Educação Física ela é tri-sistêmica, e ela, portanto, precisaria de uma formação que fosse uma formação ampliada, de modo que [...] ingressos na área da Educação Física pudessem ter uma formação generalista, que pudesse compreender essas diversas possibilidades de atuação, e na medida em que se fizesse a opção por um sistema, e dentro de cada sistema alguma opção sobre ramos de atuação e de trabalho, aí sim, as especializações, o mestrado, o doutorado, os mestrados profissionais, enfim, qualquer uma dessas modalidades poderia, enfim, aprofundar o conhecimento para que a Educação Física pudesse oferecer à sociedade brasileira ou à sociedade de um modo geral, um trabalho que a um só tempo pudesse compreender uma compreensão social sobre o papel da Educação Física, como prática de movimento... e uma competência técnica para desenvolver as mais variadas práticas corporais que historicamente a humanidade desenvolveu e que nós podemos oferecer a quem interessar possa. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 7)

[...] Bom, mas de fato, é uma questão problemática [a divisão licenciatura x bacharelado], talvez o melhor fosse um curso, uma licenciatura, que poderia, que permitisse aprofundamentos. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 9)

[...] eu por alguns semestres fiz a proposição como disciplina eletiva/optativa de... uma disciplina que discutisse possibilidades do uso dos recursos midiáticos/tecnológicos nas aulas de Educação Física, inclusive nas aulas na Educação Física

Escolar, mas isso não está acontecendo agora, porque, um dado só da realidade nossa da UNB, houve essa reforma curricular, ela passou a vigorar em 2011 e desde então nós temos tido uma certa dificuldade em atender as disciplinas obrigatórias. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 11)

[...] acho que a gente tá colhendo frutos de uma fragmentação que foi estabelecida e que eu acho que para o bem da nossa área a gente precisa alinhar isso [...] Não só isso [cisão licenciatura x bacharelado], mas humanistas x biológicas, biodinâmica do movimento – na pós-graduação... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 10)

[...] imagina só o bacharelado que tradicionalmente se vincula e se filia às bases biológicas, vir dois professores que pautam literatura e cinema e eles perguntam qual é a utilidade disso [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 9)

Em relação às disputas entre licenciatura e bacharelado, Mezzaroba e Zoboli (2013) consideram que tal divisão/diferenciação nas formações em Educação Física – na maioria das vezes os currículos desses dois cursos mostram duas “Educações Físicas” completamente diferentes, quando observamos que ambos vêm de uma mesma concepção curricular, ou seja, de um currículo de Licenciatura Plena – seja uma consequência da própria cisão da Educação Física brasileira, numa alegoria à obra de Bracht (1999), *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, que seria a relação frustrada (infeliz) da Educação Física com a ciência, sendo, então, a licenciatura e o bacharelado esses “filhos do casamento (in)feliz”.

Tal diferenciação na Educação Física, a partir da divisão entre licenciatura e bacharelado, gerada por forças políticas e mercadológicas, vai permitir a criação e sustentação de dois nichos de pesquisa (de um lado, aqueles que se utilizam dos argumentos, métodos e referenciais das ciências naturais e biológicas; de outro, em proporção menor, também por ser mais recente, aqueles que se aproximam e se utilizam, como vimos, dos referenciais, dos argumentos, dos métodos e das práticas das ciências humanas e sociais).

Essas (di)visões no campo da Educação Física brasileira, quando colocadas já nos cursos de formação inicial, pretendem que aqueles que

se dirigem à licenciatura tenham uma formação acadêmica que possibilite, fundamentalmente, o acesso ao mercado de trabalho escolar, enquanto aqueles que optam pelo bacharelado tenham uma formação profissional direcionada à atuação em clubes, academias, empresas privadas, bem como o mercado dos *personal trainer*, tão em voga atualmente.

Conforme Mezzaroba e Zoboli (2013):

Essas duas perspectivas de formação acadêmica em nível de graduação enfrentam tênues limites de conceituação epistemológica. Mas muito mais que isso, elas são atravessadas por relações e jogos de poder movidos pelas tensivas geradas pelos fundamentos ideológicos e praxiológicos de uma prática profissional frente ao sistema econômico do chamado mercado de trabalho. (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 118)

Como podemos observar nas considerações dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, essas disputas entre licenciatura x bacharelado configuram-se como algo presente no campo da Educação Física brasileira, evidenciando outras formas de conflitos, que, certamente, acabam tensionando mais ainda o campo, fragmentando-o, porque, em geral, não há diálogos nesse conflito. A cisão profissional e curricular gerada colocou cada tipo de formação em um polo, não antagônicos, mas profundamente separados, a ponto de, internamente, haver o bordão: “se tem filosofia, é licenciatura; se tem fisiologia, é bacharelado”.

Resta saber – mas não é nosso objeto, apenas como provocação reflexiva, para seguir pensando a respeito dessa cisão – se todas essas discussões temáticas e epistemológicas que foram aparecendo, se desenvolvendo e muitas delas se consolidando na Educação Física acadêmica não se perdem, tanto para um polo como para outro, quando tal separação é realizada, isto é, é possível que alguém que curse um bacharelado terá discussões e experiências sobre mídia e tecnologias? Sobre corpo, cultura, gênero? (utilizando exemplos de GTTs do CBC). Que tipo de experiência formativa alguém da licenciatura está tendo se os saberes biológicos que permitem compreendermos nosso corpo, enquanto experiência corporal material, a partir da anatomia, da fisiologia, da cineantropometria entre outros, não são ofertados na formação do licenciado?

Também não adentramos, aqui, quanto às disputas em relação às propostas dos programas de pós-graduação, mas como informam Manoel e Carvalho (2011, p. 400), estas “[...] também resultam de lutas internas e externas pela hegemonia acadêmica”, até porque, neste nível de ensino – a pós-graduação – é que o “jogo” é jogado com mais intensidade pelos agentes, pois trata-se de um espaço de disputas políticas que implicam nas práticas científicas e na própria produção e reprodução do campo e suas características (de dominação, de subordinação, por exemplo). Entretanto, ainda conforme os autores acima citados, “O esforço de aproximação e promoção de uma coexistência pacífica entre elas [as subáreas] toca diferentes questões, sobretudo a luta pelo poder que se trava entre os muros da universidade.” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 403)

Conforme ilustrado nos fragmentos abaixo, aparecem menções a “intrigas políticas” no interior do campo, ou mesmo deslocamentos forçados:

[...] quando eu entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Presidente Prudente, porque – e nesta época eu estava em Santa Catarina – eu fui descredenciado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro, não porque a minha produção era insuficiente, mas por uma questão de intrigas políticas... acabei descredenciado! Eu fiquei três ou quatro anos sem estar na Pós até que fui para o programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente, e lá eu não podia ter a mídia como uma linha de pesquisa. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 7)

Eu fui sempre sozinho, nunca...minha participação na pós-graduação da Educação Física é curta e foi interrompida né... à força! Eu não consegui fazer um laboratório! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 22)

[...] não tem disputa! O cara que apareceu com uma discussão um pouquinho diferente, que foi o Alfredo, deixou o campo! Por algum motivo que eu não sei se é por isso. Mas ele estava com as teorias completamente diferentes... misturando o Pierre Levy, um pouco uma noção meio vaga do Deleuze... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 49)

Agora, eu não participo do Conbrace desde 2013, já não fui, então desde 2011... isso é bastante tempo para o campo, 6 anos! São 3 eventos, e a gente perde a perspectiva! Eu também não sou professor de universidade, então eu não tenho correlação direta com os campo, o que tá acontecendo. Também por outro lado tu sabes que eu me afastei um pouco da discussão da Educação Física. Estou em outra área. Então, o que eu acho... o campo se constitui em torno do Giovani e do Mauro, decidindo tudo... o Alfredo Feres ele aparece como uma possibilidade, chega a coordenar... mas eu não sei os motivos que o levam a deixar o campo, porque ele tinha um trabalho muito pós-moderno, deleuziano, devir e virtual, e Pierre Lèvy, que ficou meio atravessado nas discussões que se faziam, e eu não sei porque que ele se afasta de fato, não sei se foi um problema com as discussões teóricas do campo... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 29)

[...] como se constitui um campo de mídia dentro do GTT! Como vence essa proposta?! Qual é a circunstância – eu nunca me perguntei, NUNCA [ênfatisa] – mas eu tenho bastante hipótese sobre isso, pode me perguntar sobre as minhas hipóteses... mas como um Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte se reúne e decide que vão ser 12 GTTs, e que 1 desses GTTs é de mídia? Hum?! E por exemplo, não tinha o de Atividade Física e Saúde! Ele foi expurgado do campo, do Colégio [CBCE]. Ele retorna com a Ana Márcia... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 17)

Outros indícios de conflitos no interior desse microcosmo podem ser observado nas diferenciações teórico-epistemológicas, ou seja, nada mais “natural” que tais agentes, pelos seus contextos de origem e de formação profissional e acadêmica, tenham “preferências” quanto a um modo de ver o mundo, de pensar a Educação Física ou mesmo a formação humana, mas podemos perceber que também há diferenciações nas bases teórico-conceituais desses agentes, que implicam, possivelmente, em modos de ação heterogêneos:

[...] pensa: quais eram as condições da Educação Física entre 1985 e 1987 para que surjam os GTTs e tenham essa formação? Tu já percebeu que essa gente importante da Educação Física hoje vem todos do mesmo lugar e vão ocupar em todo o Brasil os lugares de destaque? Já pensasse sobre isso? Que elas não são da USP, nem da UNICAMP, nem da UFRJ, que tinham passado por outro momento, por exemplo, no Rio, o problema era o marxismo, era o Vitor Marinho de Oliveira... era uma outra formação... a USP sempre foi muito pragmática, a Educação Física... a UNICAMP tem uma formação, mas de onde vem essa gente que escreve, que forma o Coletivo lá?! Eu vou te dar os nomes: de onde vem Celi Taffarel, Valter Bracht, Elenor Kunz, o Giovanni, de onde eles vêm? (Entrevista de Fernando, 2017, p. 18-19)

[...] Então era muito assim, de que lugar essas pessoas vêm e de que posição epistemológica, ontológica elas falam... portanto, científica, como é que isso vai se desdobrar... inclusive nas questões metodológicas... e... e eu acho que isso acabou, assim, também, por outras razões pessoais, mas as pessoas foram criando proximidades e distanciamentos... eu acho que talvez pela sensação de que essas teorias sempre foram compartilhadas, a gente nunca ficou preso numa única concepção... num único referencial pra essas questões, mas houve sempre essa solicitação da pertinência né, da coerência. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 44)

Eu vejo que também fazendo um pouco esse resgate histórico, a chamada “Escola de Frankfurt” foi uma base muito importante, especialmente nos estudos aí de Santa Catarina, os estudos que o Giovanni fez, especialmente em relação à televisão né, depois o que sucedeu, me parece, uma discussão de base epistemológica que essa abordagem teórico-metodológica ela teria talvez algumas limitações pra entender o que nós temos hoje em relação à produção midiática, ao uso das tecnologias como via de mão dupla né... quer dizer, outras abordagens teórico-metodológicas, então, poderiam ser mais/melhor utilizadas nesse

contexto. O Mauro Betti vai fazer no livro, ele faz uma colocação... e se não me engano ele vai chamar de abordagens pós-modernas né... acho que foi naquele momento uma tentativa, através de uma dificuldade em estabelecer um nome melhor, e vai colocar né, o próprio Pierre Lévy, o Guattari e outros autores com esse nome, de “pós-moderno”, talvez pelo descolamento das grandes narrativas que esses autores provocaram... e claro que essas grandes narrativas vão marcar, digamos, uma questão de uma produção dentro da própria modernidade, vai caracterizar essas grandes narrativas, ou que essas grandes narrativas vão caracterizá-la, para outras mais fragmentadas, com novas dimensões dessas tecnologias que provocam, por exemplo, a questão da mudança de identidade... (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 25)

Quando eu falo de formação, uso o conceito de formação né, aí os próprios frankfurtianos, mas a gente poderia ampliar o conceito de formação, e essa é a ideia que vem dos caras lá da França, o Pierre Dominicé, que vem com Antonio Nóvoa, Paulo Freire, essa junção de concepções que... que eleva o sujeito né... que formação tá na ideia também de formar-se, né... então o primeiro ato da formação é o formar-se...você forma, formando-se... então é uma relação dialética e mútua né... que eu não vou formar ninguém, mas é recíproco. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 23)

[...] quando eu entrei pra trabalhar como docente no curso de Educação Física, eu sempre transitei nas disciplinas mais ligadas às ciências humanas [...]. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 10)

[...] começou lá com o Giovanni usando o Thompson, o Mauro com Ferres, depois vem o... até o Alfredo pra fazer análise da virtualização...o virtual aí traz o Levy, Pierre Levy... a teoria crítica, Adorno com Horkheimer, vem nessas abordagens né, enfim, que é o que tem se consolidado como bases teóricas, eu tô limitando assim o meu olhar pelo que eu vivo [...] alguns autores se utilizam se uma base teórica mais estruturalista, outros mais culturalista, interacionista... a produção do

conhecimento ela é muito difusa do ponto de vista de abordagens.. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 19)

Eu não tenho nenhuma restrição a usar o termo pós-modernidade como alguns da nossa área têm né... essa é uma discussão epistemológica, claro, e que a gente poderia adentrar, mas fundamentalmente eu acredito que a gente deveria levar em consideração esse momento e talvez uma certa limitação, falando da questão anterior, essa limitação das abordagens tradicionais. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 27)

E chega na prática pedagógica porque os alunos curtem esporte na tevê, os games, e eles têm uma certa resistência a racionalizar uma leitura daquilo que pra eles é uma experiência estética. Então, eu acho que esse é o grande nó que a gente tem. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 28)

[...] hoje tá na moda falar que a Educação Física é linguagem! Sem entender o que é linguagem! E onde caímos? No estruturalismo! Você vê claramente a influência, na BNCC – Base Nacional Curricular Comum – do Parlebas... Parlebas é o exemplo mais bem acabado da aplicação do estruturalismo linguístico aos jogos e esportes: lógica interna, lógica externa... É binário! Dicotômico! E aí o que tá virando? Só lógica interna né. A lógica externa, que seria sociológica, histórica tal e tal né.. ela... tanto na BNCC quanto nas conversas que a gente ouve por aí, tá sendo abandonada! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 18)

De acordo com Bourdieu, essa tensão dos agentes no interior dos campos científicos pode ser assim visualizada/sintetizada:

Os agentes, com o seu sistema de disposições, com a sua competência, capital e interesses, confrontam-se, no interior deste jogo que é o campo, numa luta para fazer reconhecer uma maneira de conhecer (um objecto e um método), contribuindo assim para conservar ou transformar o campo de forças. (BOURDIEU, 2001a, p. 89)

Especificamente em relação às disputas epistemológicas, Bourdieu (2001a) afirmará o seguinte:

[...] As guerras epistemológicas são geralmente deste tipo e opõem adversários dotados de diferentes propriedades sociais que os predis põem dotados de afinidade com um ou outro campo. Uma das coisas que está em jogo nas lutas epistemológicas é sempre a valorização de uma espécie de capital científico, de teórico ou de cientista, por exemplo (estando cada um dos adversários inclinado a defender o tipo de capital de que está particularmente dotado). (BOURDIEU, 2001a, p. 90)

Aceitando que o campo não é algo transparente, que é preciso capturar o implícito, e com isso, procurar perceber também os deslocamentos no campo, as falas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo evidenciam nomes de professores e professoras que em algum momento contribuíram com o subcampo das mídias e tecnologias e que não se efetivaram na temática. Vejamos alguns exemplos:

[solicitado a indicar agentes do subcampo, diz que] muitos outros pesquisadores, alguns inclusive permaneceram na área, outros que se afastaram, mas o prof. Alfredo Feres teve um papel importante, o prof. Wanderley Junior também teve estudos nessa área dentre muitos outros. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 11)

[...] pra não fazer injustiça, quando eu falei de Brasília, que eu comentei do Alfredo Feres e dos estudos de EaD, tem também, numa perspectiva também fugaz, que aparece e depois some, os estudos da Ingrid Wiggers [UnB], que andou pesquisando temas relacionados à mídia, inclusive na própria tese ela faz uma abordagem, em alguns momentos esteve conosco no GTT, em outros momentos abandonou, mas é preciso que se diga também dos trabalhos da Ingrid. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 22)

[também] tinha uma menina da dança, a Mônica, agora não vou lembrar o sobrenome dela, que

também circulou um pouco e depois saiu fora... fazia uma relação da dança com a mídia... (Entrevista de Giovani, 2017, p. 17)

[...] eu acho que tinha uma contribuição bem interessante vinda do Nordeste, como lá em Natal o Allyson, com a discussão acerca do cinema, das relações com o corpo, acho que tinha um trabalho bem interessante vindo do Allyson...tinham coisas bem interessantes vindo do Godoi...mas acho que ele se afastou um pouco... o Marcos Godoi [do Mato Grosso]...se afastou um pouco... eu nunca reconheci na Bahia um trabalho, assim, é uma coisa... pode parecer bronca, mas não é! Sabe, eu nunca vi nada de consistente ou significativo do ponto de vista intelectual. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 28)

Eu acho que um pouco do trabalho, também, do campo, é difuso... e aparece em professores que vão, dão uma contribuição nos eventos, essas coisas... e saem de cena, porque o problema deles não é a mídia e a Educação Física, mas é um trabalho com a mídia de outra ordem. Então apareceu gente lá do Rio [de Janeiro]... tinham uns trabalhos muito bons, discutindo mídia e estética... a própria Silvana [Goellner] ela trouxe... aparecia com trabalho com revistas... são trabalhos interessantes, são trabalhos de análise dos meios de comunicação. (Entrevista de Fernando, 2017, p.29)

Apesar de não ser intenção da pesquisa ter ido a fundo entender o porquê desses agentes não terem permanecido atuantes na temática das mídias e tecnologias, até porque, pela própria diversidade e amplitude que marca o campo da Educação Física, é possível que nos eventos os professores enviem trabalhos geralmente a partir de suas experiências pedagógicas ou mesmo de seus objetos de investigação, por estarem em suas formações continuadas, poderíamos nos perguntar que deslocamentos são esses, por quais motivos, que interesses movem alguém a se aproximar da temática. Sobre esses sujeitos que não seguiram no GTT Comunicação e Mídia, Bourdieu (1996c, p. 140) nos apresenta uma possibilidade interpretativa: “[...] Podemos estar interessados em um jogo (no sentido de não lhe ser indiferentes), sem ter interesse nele.

Em relação aos que permanecem, aos que ficam, aos que se dedicam, os movimentos são mais explícitos, porque são nomes recorrentemente mencionados e citados, conforme veremos, depois, em relação às “gerações” e “linhagens”, ou mesmo quanto à constituição do *habitus* e também em relação aos mecanismos de *illusio*, ou seja, o interesse em jogar o jogo acadêmico tendo como “moeda” a temática das mídias e tecnologias.

Por fim, uma última forma observada que também condiz a possíveis conflitos e disputas, que, por mais sutil que seja, refere-se aos modos de nomear aquilo que se faz, profundamente relacionado ao contexto de formação inicial e continuada, mas que também informa sobre um lugar neste subcampo.

Em estudo de Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), os autores comentam que uma característica visivelmente perceptível quanto à fragmentação do campo pode ser identificada em relação aos novos termos e conceitos que foram surgindo recentemente:

Os agentes do campo começam a forjar novos conceitos, colocando-os em contraponto a termos já consolidados. Isso reflete o movimento do campo na disputa de formas de ver e de fazer valer formas de ver o próprio campo, com novas interpretações que traduzem disputas, inclusive pelo poder de nomeação e de classificação dos objetos e das práticas do campo acadêmico-científico da EF. (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 76)

Como o próprio subcampo se (auto)denomina? Simplesmente como tem sido aqui, de maneira genérica, por “mídia e tecnologias”? Ao longo das entrevistas – assim como também é possível observar na genealogia realizada do subcampo em questão, visto em capítulo anterior – são explicitadas várias denominações quanto a este subcampo: educação para as mídias, educação com as mídias, educação dos meios, pedagogia dos meios, educomunicação, mídia-educação, mídia-Educação (Física), mídia-Educação Física, mídia-educação na Educação Física.

Sobre esse poder de nomear as “coisas”, Bourdieu (2004a, p. 179) provoca a seguinte reflexão também sobre essas denominações no campo da Educação Física: “[...] O poder de nomear, sobretudo o de nomear o inominável, o que ainda não foi percebido ou que está recalcado, é um poder considerável.”

Abaixo, trazemos mais alguns fragmentos para explorar essa outra forma de disputa:

Eu vou ser franco que eu não me lembro muito bem acerca das denominações que as coisas tomaram em seu tempo. Até em virtude do nome que o GTT tomou, dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, nós chamávamos Educação Física, Esporte e Mídia. Eu não consigo me lembrar quando o tema da mídia-educação se constituiu como principal motor intelectual né. Eu lembro que em determinado momento houve esses debates acerca de educomunicação, mídia-educação... eles aparecem provavelmente ali pela metade dos anos 2000... 2005... antes disso eu não me lembro... eu realmente não lembro de usar o termo mídia-educação... educomunicação jamais usamos! E eu acho que a gente usava as relações entre a Educação Física e os meios de comunicação, Esporte e Mídia... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 26)

[...] às vezes me parece uma certa disputa de quem é o “pai da criança”... certo... porque o que todo mundo quer fomentar é esse novo lugar dos debates educacionais e para a cidadania do sujeito, eu não tô desrespeitando as raízes epistêmicas de cada um ao falar isso, mas eu preciso dizer, que eu acho que, se há disputa pra qual o termo correto, primeira vez que eu vi mídia-Educação Física foi o Labomídia assumindo, e eu achei interessantíssimo, mas eu fiquei dizendo “nossa! Tão ousados agora o pessoal... tão ousados!” e eu adorando isso... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 18)

[...] procurei ficar na interface entre as mídias e a Educação Física Escolar, com essa pequena passagem pelo futebol. E aí assim... foram feitas diversas articulações ao longo desses quase 30 anos. Desde como as mídias podem dinamizar... acho que a maior ênfase foi como as mídias podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. Então, eu acho que foi muito mais por aí, do que, por exemplo, “educação para as mídias” né... Eu enfatizei mais “educação com as

mídias”. Primeiro a televisão, quer dizer, como ajudar os professores a fazer uma interpretação crítica do discurso televisivo, em especial. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 6)

[...] a disciplina percorreu um caminho dentro dessa temática que a gente chamava, na época, de Educação para a mídia né, e depois virou Mídia-educação e, pretensiosamente, a gente tem chamado de Mídia-Educação Física. Mais ou menos foi por aí que a gente transitou. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 4)

[...] você vê coisas, você vê discussões muito densas e riquíssimas sobre as mídias ou proposta de mídia-educação pra escola, aí você tem professores que conseguem fazer milhões de iniciativas diferentes com quase nada... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 37)

[...] acho, inclusive, que o campo, em particular os grupos temáticos precisariam ter um diálogo mais intenso com o grupo temático de epistemologia, pra tentar primeiro reconhecer o que historicamente tem sido produzido, por exemplo. Importa compreender a influência do campo mídia-educação nos demais campos. Enfim acho que carece de um diálogo mais intenso com os grupos temáticos de epistemologia, primeiro pra reconhecer aonde se localizam essas epistemes, e sobretudo esses macrocampos teóricos, ou seja, que estudos tem historicamente uma perspectiva dialética, que estudos têm uma perspectiva fenomênica, portanto, primeiro compreender esses macrocampos, e depois ver um pouco das tendências e desafios estratégicos. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 15)

Então, inicialmente, quando eu entrei na UNB, eu já entrei, logo no segundo semestre de 2006, eu já fui credenciado no Programa, e desde então, por vários semestres eu ofereci uma disciplina, que inicialmente era Tópicos Especiais em Atividade Física e Esporte, a maneira como tópicos especiais é colocado no programa lá... e depois eu me lembro

que naquela época, 2005-2006, a gente tava ainda, já estava bastante ligado ao GTT, e aproveitei a construção do GTT como nome da disciplina depois quando foi possível, Mídias, Educação e Educação Física. Eu, então, já coloquei o nome, digamos, né, mais... usei esse nome. E por vários semestres né, ofereci essa disciplina, enfim, as pessoas passaram por ela. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 12-13)

Falar de questões terminológicas como demonstrações de disputas de poder num campo parece ser algo bastante próprio da Educação Física brasileira, principalmente após os anos 1980. Passando pelas terminologias oriundas das construções das concepções pedagógicas da Educação Física, em que, de acordo com determinada matriz epistemológica há uma denominação específica que demarca o objeto da Educação Física (“cultura corporal” para aqueles que defendem uma Educação Física crítico-superadora; “cultura de movimento” aos que se alinham a uma Educação Física crítico-emancipatória; “cultura corporal de movimento” como foi apropriado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais etc.), assim como na disputa entre os termos “atividade física” *versus* “práticas corporais”, temos, no interior do subcampo das mídias e tecnologias, uma diversidade de terminologias, que também podem indicar disputas – e aquela que “vence”, que passa a ser utilizada, garante reconhecimento acadêmico àqueles precursores do termo.

Observemos, por exemplo, como os próprios autores do campo da educação que são citados e utilizados expõem e esclarecem essas terminologias em relação às mídias, ou seja, como essas construções conceituais e terminológicas impactam nos agentes do subcampo das mídias e tecnologias da Educação Física. Referimo-nos especialmente quanto à *pedagogia ou educação dos meios* (OROFINO, 2005), *educação com e para os meios* (FERRÉS, 1996), *educação para as mídias* (BELLONI, 2001) e *mídia-educação* (FANTIN, 2006).

Segundo Orofino (2005), a *pedagogia dos meios* baseia-se na pedagogia freireana, de “leitura do mundo”, para a qual, “A alfabetização implica em não apenas ler a palavra e o mundo, mas também em saber escrever a palavra e escrever sobre o mundo em busca de transformá-lo.” (OROFINO, 2005, p. 119). Ainda sobre isso, Orofino (2005) afirma que:

A *pedagogia dos meios* não estaria apenas preparando as alunas e alunos para uma “leitura crítica” mas principalmente para transcenderem

sua condição de *consumidores* para *produtores* de narrativas audiovisuais que atendam as suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo. [...]

Trata-se na verdade de apostar na democratização da informação através do campo escolar. Se for para termos a escola equipada com as novas tecnologias da informação, que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o mercado de trabalho. (OROFINO, 2005, p. 125, grifos da autora)

Faz-se necessário, no encontro da esfera pedagógica e educativa com os elementos da cultura midiática, ao se trabalhar com crianças e jovens, o exercício de lidar com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) nas escolas. Conforme nos alerta Ferrés (1996), se vivemos na sociedade da informação, impõem-se, portanto, uma educação *com* as tecnologias informacionais e *para* o uso destas, bem como de seus conteúdos. Deste modo, programas televisivos, livros, manchetes, reportagens e matérias de jornais, revistas e conteúdos da internet são inteiramente destinados à divulgação do uso das TICs nas escolas/universidades. Isso se associa ao que Belloni (2001) vai chamar de *educação para a mídia* e Fantin (2006) denomina de *mídia-educação*, ou ao que Orofino (2005) chamou de *pedagogia dos meios*.

Belloni (2001, p. 10), ao falar da *educação para as mídias*, justifica que “[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola [...] atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades” que o acesso desigual às máquinas vem gerando. Sugere, com isso, que se considere esse campo de ação entre escola e mídia, como “[...] um novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro [...] cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2001, p. 12).

Já Fantin (2006, p. 31) acrescenta que “a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.” Fantin (2006) sintetiza essa discussão em torno das tecnologias e das mídias com a

educação, reafirmando a necessidade e importância de mediações pedagógicas:

Estamos sendo educados por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades. [...] [as mídias] também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas. (FANTIN, 2006, p. 27)

Poderíamos dizer que este processo de *educação para as mídias* também é chamado, atualmente, de *mídia-educação*, e tem como ponto central, além da compreensão crítica e participação ativa, a ideia de “processo”, ou seja, que permita às crianças/jovens (principalmente) que desenvolvam suas habilidades críticas e criativas, de forma a receber as informações, buscá-las e também com relação à sua utilização.

Na tentativa de operacionalizar contextos da mídia-educação, ou entender suas perspectivas, Fantin (2006) descreve três contextos:

- *a dimensão crítica*: que seria uma maneira de educar sobre os meios ou para as mídias, seja como a mídia como suporte, seja como objeto de estudo, com o objeto de transformar o modo de agir e pensar de um determinado público;
- *a dimensão metodológica-instrumental*: ou tecnológica, no sentido de educar com os meios, a partir do uso do instrumento e como recurso para reinventar a didática;
- *a dimensão produtiva*: envolve o educar através dos meios ou dentro das mídias, os meios como linguagem, forma de expressão, criação e produção – tornando possível o aprender a ‘escrever’ com a linguagem das mídias.

Segundo Bévort e Belloni (2009, p.1082), a “Mídia-educação é um campo relativamente novo, com dificuldades para se consolidar, entre as quais a mais importante é, sem dúvida, sua pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais da educação.”

Encerrando essa discussão quanto às cisões e conflitos no campo da Educação Física brasileira, Paiva (1994) nos ajuda a entender esse cenário de disputas:

Os diferentes grupos e/ou classes sociais lutam, no campo propriamente simbólico, pelo direito de imporem a definição de mundo social que mais convêm aos seus interesses de classe e/ou grupo social. Lutam também para imporem suas posições ideológicas que, de forma tranfigurada (sic), reproduzem o campo das posições sociais. (PAIVA, 1994, p. 38)

Desde a série de rupturas históricas, como da *crise dos anos 1980*, passando por conflitos atuais, como a divisão das formações entre licenciatura x bacharelado, ou mesmo por disputas quanto às questões teórico-conceituais/epistemológicas, ou mesmo pelas intrigas que constituem as práticas humanas, desistências, deslocamentos, ocultamentos, chegando às disputas pelas terminologias – todas essas ilustrações que visualizamos e exemplificamos aqui mostram o princípio das lutas, que segundo a teoria de Bourdieu, é uma das premissas para entendermos as estruturações sociais de determinados campos.

Neste caso, o da Educação Física brasileira, evidenciando toda sua complexidade diante do contemporâneo, reforçando posições hegemônicas no campo, mas também mostrando um *movimento renovador* que almeja reconhecimento científico talvez não com o intuito de querer se tornar “dominante”, mas de ter suas práticas reconhecidas diante desses movimentos todos ao longo desses anos.

1.3 Preocupação com a endogenia e inflexões sobre o próprio campo

[...] o que vai fazer um campo se mover é a heterodoxia, e ela não existe! Ela não existe!
(Entrevista de Fernando, 2017, p. 42)

Trataremos agora duas questões que apareceram ao longo das entrevistas e que podem ser problematizadas em relação ao campo da Educação Física brasileira e também ao subcampo das mídias e tecnologias, já que estamos nos referindo à essa particularidade/especificidade diante da amplitude e da complexidade do campo, tratando-as de maneira dialética. Discutiremos, então, primeiramente, a preocupação com a endogenia, para, em seguida, trazermos a discussão quanto às inflexões que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo demonstram quando instigados a falar de suas trajetórias, suas práticas, seus interesses.

Estar envolvido no e com o campo permite a cada um dos agentes um trabalho em rede de interações que ao longo do tempo pode ir se ampliando, pela rede de contatos e pela própria imersão dos professores/pesquisadores em autores e teorias diferentes daquelas inicialmente socializadas, bem como a relação desses pesquisadores com múltiplos objetos de pesquisa. O campo (e o subcampo) são produzidos também pela reprodução, afinal, todos processos de socialização acontecem pela reprodução de estratégias, de ações, de *habitus* (a vida humana em geral é uma constante reprodução). Há um processo de abertura em relação aos processos de reflexão, de crítica e de produção acadêmico-científica que deve estar sempre presente em razão do próprio crescimento, fortalecimento e consolidação de qualquer campo, enfim, considerar que a *heterodoxia* envolve a possibilidade de oxigenar o que o campo produz, circula e reproduz.

Nesse sentido, a endogenia é considerada um problema que existe no campo da Educação Física brasileira e que deve ser problematizada e evitada. No Dicionário Aurélio Eletrônico, temos que o termo *endógeno* é um adjetivo, “originado no interior do organismo, ou por fatores internos”. Endogenia, então, academicamente, seriam práticas de produção, manutenção e reprodução contínuas e muitas vezes irrefletidas, dentro de um espaço social, que se dedicam a operar uma circularidade de uma produção específica que se retroalimenta e não dialoga, nem recebe críticas, tampouco questionamentos de uma comunidade externa (e se recebe críticas, não as considera), a fim de “desequilibrar” critérios de verdade criados por essa comunidade mais fechada.

Veremos, em seguida, que em alguns momentos, os sujeitos da pesquisa-agentes do campo abordam sobre essa questão, muitas vezes utilizando termos como “gueto”, “quintais”, “faca de dois gumes”, espaços “muito fechados” etc.

É importante mencionar que não estamos de forma alguma afirmando que há endogenia e que tais sujeitos a produzem/reproduzem, estamos expondo questões levantadas pelos sujeitos da pesquisa que podem ser problematizadas em relação à endogenia, até porque, como eles mesmos comentam, há, em geral, um crescimento em relação à produção científica do campo/subcampo, mas tal crescimento não se converte em amadurecimento ou mesmo consolidação deste campo/subcampo, o que permite-nos pensar na hipótese de que esse “crescimento” seja viciado, isto é, refere-se a um determinado tipo de produção/veiculação do conhecimento entre pequenos grupos que se “auto-alimentam” de seu próprio capital científico e operam trocas

limitadas, não implicando em consequências maiores no sentido de consolidar o campo da Educação Física.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) discutem quanto à necessidade da crítica estar sempre presente para que as trocas possam ampliar esse “poder da crítica”:

[...] a eficácia científica da crítica depende da forma e estrutura das trocas pelas quais ela se realiza: tudo leva a considerar que a troca generalizada de críticas em que, como no sistema de trocas matrimoniais com o mesmo nome, A criticaria B que criticaria C que, por sua vez, criticaria A, constitui um modelo mais favorável a uma integração orgânica do meio científico do que, por exemplo, o clube de admiração mútua como troca restrita de serviços ou, o que não é de modo algum mais válido, a troca de polêmicas rituais pelas quais os adversários cúmplices consolidam mutuamente os respectivos estatutos. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 96)

Vejamos, na sequência, alguns fragmentos das transcrições das entrevistas com os sujeitos da pesquisa-agentes do campo que explicitam essas questões quanto à endogenia:

[...] Eu acho que talvez no próximo Conbrace eu vou tentar um pouco disso, pra... que o GTT, inclusive, não vire um ‘gueto’... que ele possa transversalizar a produção né... ele é temático, ele não é disciplinar, a ideia não é criar uma nova disciplina aqui [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 30)

[...] eu vejo assim... como limitação, eu acho que eu até já toquei um pouco, eu acho que a... pensando no campo da educação e da Educação Física... pensando pela universidade né, do lugar daonde eu falo, do lugar daonde eu conheço um pouco. Eu acho que uma limitação que acontece é criar seus ‘quintais’ assim né, meio que, meio feudal... então, por exemplo... mídia... hoje a gente tem uma certa liberdade pra conversar, mas quando a gente pensa em falar em mídia, ‘pá... isso aí é do

campo do jornalismo’... né... ‘ah, o jornalismo é que...’, então a gente finda meio acuado porque existe na sociedade uma dimensão né, que é cartorial, que é da... [pensativo]... que finda sendo estruturado pra uma sociedade, né, nessas de caixas mesmo, cada um dono de um pedaço, e aí os caras vão guardando os territórios...então, por exemplo... às vezes eu me sinto inibido... veio uma professora do jornalismo, ‘eu queria colocar essa disciplina como optativa lá...’ e eu achei maravilhoso aquilo dela né... mas só que ficou ali, né, também...não sei se... [risos] se vai rolar... imagina um curso de Educação Física! (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 21)

Há, claro, quem coopte os alunos na graduação né... ser bolsista de iniciação científica, participar do grupo de pesquisa, acho que essas estratégias têm sido muito usadas, fazer o projeto no grupo de pesquisa, aí entrar no mestrado e depois migrar pro doutorado. Isso também é uma faca de dois gumes, porque isso estimula a endogenia. E nós já estamos vendo agora que esses, alguns poucos né, porque não tem vaga pra todo mundo, alguns que saem desse processo, prestam concurso na própria instituição e passam a ser professor na própria instituição. Eu vi recentemente... alguém postou na rede social... eu não entrei no estudo, mas entrei na matéria, um brasileiro fez uma pesquisa sobre a origem dos professores das universidades brasileiras, a grande maioria estudou a menos de 600km de onde trabalham! Isso é muito claro nos concursos né! Nos concursos isso está cada vez mais claro! Entra no concurso, entra na vaga de professor quem estudou na instituição... ou quem é do estado, daquele estado da federação. É raro o lugar onde entra alguém que não é daquela instituição ou vem de outro estado longe... se a gente observar nos concursos de Educação Física – não sei dizer outras áreas – provavelmente é muito parecido, então há uma tendência à endogenia que, pra mim, é fatal! Essa endogenia vai matar a Educação Física! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 35)

[...] Aí eu me pergunto que conhecimento a gente tem produzido e onde ele tá, se ele tá dentro do próprio âmbito universitário, quanto ele conseguiu expandir esses muros né... então, não sei, acho que eu tenho a sensação de existirem vários campos, alguns em paralelo, outros em posições bem polarizadas, e outros que têm intersecções. Como é que eu percebia isso assim? Como eu fazia licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo, eu fazia diurno e assistia aula com noturno. E o noturno da Unicamp, na época, era só bacharel. Então quando eu cheguei ao final do 4º ano eu percebi assim, o que conhecem da Educação Física as pessoas que estão somente na licenciatura? O que conhecem da Educação Física as pessoas que estão somente no bacharelado? E que possibilidades eu tinha naquele trânsito [...] esses dias mesmo, uma aluna me perguntou ‘nossa...a mídia né’... e ela diz assim... começou a se interessar... mas eu falei ‘mas você nunca viu nada sobre Educação Física e mídia?’... ela falou ‘não!’... como assim, têm várias dissertações e teses, pós-doutorados, têm grupos de pesquisa, e quando eu abro pra eles, por exemplo o Labomídia, e começo entrar lá no levantamento de dissertações e teses, surge uma relação assim ‘noooooosaaa! Eu não tinha noção de que isso existia!’ ...então assim, o que me inquieta, essa relação, acho que a gente produziu muitas coisas diferentes na Educação Física... a gente avançou em discussões na articulação com outras áreas do conhecimento, mas parece que isso ainda é muito endógeno assim... isso fica fechado a esse universo né.. os alunos falam... ah, você vai ter uma reportagem que discute saúde dificilmente se procura um profissional de Educação Física, né... que vai estar falando sobre questões...as pessoas ainda se assustam [...]. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 14)

[...] inclusive na produção do conhecimento que tenta fazer esse mapeamento, sabe, eu tenho percebido que a gente tá meio fechado... é... é... tá meio fechado na produção do conhecimento local... eu tenho sentido falta, eu tenho começado a acessar outros, outros autores que dialogam com

comunicação, mídia e Educação Física internacionais, e eu tenho percebido o quanto a gente não faz esse diálogo. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 24)

[...] nós tivemos um grupo que desencadeou todo esse processo no nível nacional que é o já citado Labomidia, e que eu percebo que eles, que o grupo Labomidia sempre foi... ele buscou ir sempre muito à fonte nas teorias da comunicação, nos autores próprios da área, pra fazer essa apropriação, esse diálogo com a apropriação, mas eu acho que, que... isso não se... depois que o Labomidia começa dar visibilidade ao que ele já tá fazendo, eu acho que talvez a Educação Física de uma forma geral ela começou a replicar as leituras que o Labomidia já tinha feito... e eu acho que isso não foi um elemento tão legal...evidentemente que o Labomidia não tem nenhuma culpa disso, eu acho que eu fiz isso, eu bebi em algumas fontes do Labomidia sem ir na fonte primária, podendo ir... porque o Grupo já apresentava maturidade pra isso... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 23)

[...] eu acho que a gente está num período que repete muitas coisas, faz parte... acho que a gente também fazia... acho que também fiz isso, quer dizer, no processo de formação ter que repetir as coisas que foram feitas, para se apreender... mas... não sei, eu penso que nós estamos um pouco amarrados, meio que girando a roda, no mesmo lugar, sabe?! Então, nesse sentido, é a minha avaliação do campo. Acho que no campo da Educação Física nós estamos tendo um recuo, no ponto de vista da prática da Educação Física escolar... do ponto de vista acadêmico, eu não posso dizer assim, porque são poucas coisas que eu vejo... eu sou um *outsider*... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 7)

[...] eu tenho a impressão e é uma impressão [pensativo]... que do ponto de vista teórico eu acho que há um esgotamento. Um esgotamento... não... porque a teoria não esgota... mas eu acho que é como se estivesse fechado sobre um modelo e os

modelos não têm se transformado! Acho que se fechou... [...] do ponto de vista da densidade, do diálogo, filosófico mesmo, não vejo, não tenho visto modificação. Pelo menos o que eu tenho acompanhado. O que eu acho, assim, as pesquisas continuam, no esforço criativo de analisar eventos, usar teorias da recepção... mas eu acho que há um... é difícil encontrar as palavras pra isso agora, teria que refletir mais eu acho! Mas é como se houvesse um...[pensativo]... não é uma estagnação também, porque as coisas estão em movimento... mas é como se o motor do movimento estivesse congelado! [...] Eu acho que as teorias acerca do campo congelaram! É como se houvesse agora uma... “estamos satisfeitos com mídia-educação, teoria crítica, mediações”, entendeu? Acho que os investimentos para aprofundar essas discussões meio que se congelaram. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 31)

O campo se constituiu a partir de uma noção de crítica acerca dos meios, então qualquer trabalho que tome a mídia como uma coisa boa é de se desconfiar... tem que desconfiar... é claro que eu concordo que tem que desconfiar, mas também é um modo nada sutil de excluir outros pensamentos. E eu participo disso, participei disso! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 32)

[...] o que eu penso é que o campo avançou... aí falando do subcampo específico... ele teve não um avanço, ele teve um processo de constituição que foi seletivo, porque ele excluiu alguns conceitos, teorias, práticas, noções, excluiu, deliberadamente... sob o argumento de que aquilo não era teoricamente interessante ou era engajado ou era frágil tal... e agora ele chega num momento que continua fazendo o mais do mesmo. E as teorias estão desgastadas! As prospecções, eu acho que as pessoas, assim como houve um movimento dentro da Educação Física para buscar respostas para a Educação Física em outros pensamentos exteriores à Educação Física, talvez para que o campo avance seja preciso buscar respostas em outros lugares, que não o pensamento interno ao

campo. Como por exemplo, a noção de mídia-educação... é bonito né, “com, para, sobre”... etc etc etc... mas a gente não faz... não vejo ninguém fazer um esforço profundo de se perguntar sobre isso, se realmente a gente deveria educar para as mídias, ou sobre as mídias, ou com as mídias... não sei... me parece muito óbvio, mas o esforço parou! Está dado! Ninguém se pergunta o que é o “para”! O que é o “para”? Uma reflexão sobre o que é o “para” né... não! Nós não nos perguntamos sobre isso mais. Desconfiar e procurar outros caminhos, outras... eu penso que seria a possibilidade, outros vieses de leitura da realidade. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 43-44)

Sobre essa tensa questão da endogenia, embora não tratando explicitamente o termo, Hallal e Melo (2017), ao exporem dados e argumentos quanto ao crescimento em termos quantitativos do campo da Educação Física nas últimas décadas aqui no Brasil, também consideram que paralelamente “se dramatizaram os conflitos candentes” (HALLAL; MELO, 2017, p. 325), ou seja, os espaços de convivência no interior do campo, entendidos como espaços possíveis de diálogo e trocas na produção e circulação do conhecimento, foram se fragilizando e sendo desvalorizados. Segundo tais autores:

Se quisermos que a Educação Física cresça, mas também se fortaleça – isso é, um desenvolvimento sistêmico, não somente circunstancial e frágil – é essencial que a convivência e o diálogo profícuo voltem a ocorrer. Do contrário, corremos o risco de que as diversas ‘gavetas’ que hoje ainda compõem uma mesma “estante” sejam vistas, no futuro, como fragmentos de algo que ficou no passado, que não existirá mais. (HALLAL; MELO, 2017, p. 326)

Em texto de Molina Neto *et al* (2006), que analisa a produção do conhecimentos no âmbito do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, portanto, comunidade científica, e também no âmbito do financiamento dessa produção científica, a partir de dados do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, os autores também mencionam explicitamente a preocupação com a endogenia, tecendo o seguinte comentário rápido: “não significa que

desconheçamos as contradições que caracterizam as formações sociais, tampouco os fenômenos endógenos, corporativos e etnocêntricos presentes no conjunto de belos horizontes das instituições científicas e acadêmicas” (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 148).

Esses mesmos autores apontam críticas quanto à produção e qualidade desse conhecimento produzido e veiculado no campo da Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil:

Entre as críticas aos produtos, resultados e efeitos da produção de conhecimento em EF/CE na prática social destacam-se estas: a) caráter ensaísta, especulativo, discursivo, subjetivista e revisionista da produção, com pouco embasamento epistemológico, resultando em um baixo índice de artigos originais de pesquisa e uma considerável produção de livros e capítulos de livros; b) predominância na ênfase cientificista que implica objetivismo e fragmentação do conhecimento produzido; c) insuficiência de referências éticas, políticas e contextuais na construção dos problemas de investigação, excesso de preconceitos teóricos e disciplinares, falta de rigor metodológico e pouca atividade hermenêutica; d) baixo impacto no campo da ação pedagógica. (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 152)

Tem-se a impressão que abordar quanto à questão endógena é um “tema maldito”, isto é, sabe-se da sua existência, crê-se que é algo que deve ser colocado no debate, que deve ser problematizado, combatido, evitado, mas não é um assunto que merece mais que breves comentários quando aparece nas publicações no campo da Educação Física, afinal, o campo costuma consagrar e explicitar apenas elementos que considera “positivos”, merecedores de atenção, por isso seus “problemas” internos devem ser evitados de serem expostos.

Paiva (1994), por exemplo, ao investigar as disputas no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, também encontrou mecanismos corporativistas nas dinâmicas internas nos primórdios da constituição do CBCE:

Apesar de uma associação de ‘amigos’, o 1º estatuto prevê, em artigos diferentes, louvor para os ‘dignos’ e punições para os ‘indignos’. Como em toda corporação corporativista é digno quem é

indicado... Para associar-se ao CBCE nos primeiros anos era necessário, como membro estudante, que a proposta de associação fosse endossada por um membro pesquisador. (PAIVA, 1994, p. 84)

De toda forma, é preciso reconhecer que, sendo o *modus operandi* da Educação Física brasileira um processo em construção quanto à sua constituição enquanto uma prática científica de relativa autonomia, conforme escrevem Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), tal campo “[...] opera com pouco poder de retradução e refração ao *modus operandi* de outros campos, apresentando disposições e tendências dos campos de origem dos seus agentes e de suas instituições.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 75), o que significa dizer que no caso desses problemas em relação a uma retroalimentação fechada/corporativista, entendida como endogenia, na Educação Física, seja uma extensão do que ocorre em outros campos mais firmados cientificamente.

Quando consideramos a baixa autonomia que é concebida à Educação Física brasileira – mais adiante trataremos sobre a legitimidade social e acadêmica deste campo – o trabalho de produzir capital científico, via publicações, por certo gera prestígio e reconhecimento. Sobre isso, Lazzarotti Filho *et al* (2012) explicam:

A autoria na ciência pode ser considerada também uma forma de prestígio, reconhecimento, definição de posição social e de autoridade (BOURDIEU, 2004 [Os usos sociais da ciência]). Além de agregar valor em torno de um autor, grupo de pesquisa, laboratório ou universidade como uma forma de reconhecimento do trabalho realizado e da validação desse conhecimento, constitui um forte indicador de capital científico que representa poder específico num dado campo e se dá por meio da publicação de artigos, patentes, prêmios e outros produtos. (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 3)

Casos isolados que potencializam essa prática de produção que se reproduz infinitamente como prática de pequenos grupos (ou comunidades) apenas no intuito de gerar um capital científico que não ecoa socialmente, senão apenas a fins pessoais/egocêntricos de retroalimentação de um currículo que almeja notoriedade/destaque são as materializações de endogenia. Até porque, como identificam Lazzarotti

Filho *et al* (2012), parece que o pesquisador enquanto agente isolado “tende a deixar de existir” (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012, p. 4), já que atualmente a maior parte das publicações são em co-autorias, com produção individual em um número bem reduzido.

Como seguiremos abordando na sequência quanto às inflexões sobre o próprio campo/subcampo a partir das falas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, não resta dúvidas que temos em tela a necessária discussão da vigilância epistemológica que cabe a cada agente atuante no campo, entendida também como “reflexividade”. Como nos sugerem Velozo, Almeida e Gomes (2013), é:

[...] fundamental a interrogação sobre o sentido do que é produzido, de como é produzido e para que é produzido. Esse tipo de interrogação, que constitui a base das reflexões epistemológicas, pode ajudar a evitar a transformação da produtividade em produtivismo, além de tornar a produção acadêmica mais crítica e reflexiva. (VELOZO; ALMEIDA; GOMES, 2013, p. 17)

Bourdieu (2001a) se refere à reflexividade como crítica sociológica de todos por todos. Para ele:

[...] A vigilância epistemológica sociologicamente armada que cada investigador pode exercer por sua própria conta só pode ser reforçada pela generalização do imperativo de reflexividade e pela divulgação dos instrumentos indispensáveis para lhe obedecer, o único capaz de instituir a reflexividade como lei comum do campo, que estaria assim voltado a uma crítica sociológica de todos por todos capaz de intensificar e duplicar os efeitos da crítica epistemológica de todos por todos. (BOURDIEU, 2001a, p. 127)

Passamos, então, agora, à apresentação e debate quanto às inflexões que são feitas pelos sujeitos da pesquisa-agentes do campo sobre esse espaço social e suas trajetórias, práticas, interesses e perspectivas. Estamos entendendo “inflexões” no sentido dos sujeitos curvarem-se, flexionarem suas avaliações àquilo que eles mesmos atuam e se dedicam há anos. Por ocuparem lugares diferentes, os sujeitos da pesquisa não estão no mesmo patamar (embora tivessem ou estejam ainda ocupando o cargo de coordenador do GTT, que não deixa de ser um

campo de poder em determinada esfera), eles não falam do mesmo lugar, eles não têm as mesmas inquietações, apesar de que, em alguns pontos, o “olhar” deles converge.

Nesse sentido, organizamos tais inflexões a partir de três principais contextos, os quais são ilustrados com fragmentos das entrevistas logo em seguida:

- Inflexões quanto ao campo em geral e à formação;
- Inflexões quanto à dimensão da pesquisa;
- Inflexões quanto às práticas pedagógicas que acionam mídia/tecnologias na Educação Física.

Vejamos, primeiramente, como os sujeitos da pesquisa-agentes do campo elencam uma série de problematizações quanto ao campo ao qual participam e atuam, o que reflete, também, na esfera da formação humana:

E ela é feita por um acordo tácito entre aqueles que partilham do campo e aqueles que estão nas margens, no “subsolo” do campo, sei lá, agarrado em alguma antena do campo, também concordam... porque ainda que estejam discordando do que o campo está usando como base, ele concorda que aquele é o tema do campo. Então essa é a noção de autonomia do campo que as pessoas partilham. O que eu acho que tem acontecido com o campo? Não há debate heterodoxo em relação ao campo. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 51)

[...] o sistema de pós-graduação não dá aos jovens a oportunidade de criar, ousar, errar... oportunidade que eu tive!!! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 32)

[...] a gente tá numa esfera da logística né, de uma produção imediata né, esses artigos, o cara fala muito em *papers, papers*.... então, finda a gente... a produção do conhecimento sendo, nessa lógica, aí, que obviamente não é a que a gente atua, mas, finda sendo uma lógica de... é que tem muito a ver com a relação do país como o nosso, de um sistema como o nosso, capitalista e tal, que quer se comparar com os parâmetros ingleses, americanos, nessa linha da produção do conhecimento etc... então, a gente... isso é que finda valendo, infelizmente pra nossa produção do conhecimento

e coisas como essa, relatos de experiência, né, muitos relatos de experiência, que eles não são apresentados. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 7)

[...] Então eu sou apocalíptico nesse sentido de perceber a questão dessas dinâmicas como os professores têm operado e se é que tem capacidade de fazer, porque o que a gente tem notado nas pesquisas até [...] é que os alunos vêm, se formam, estudam outras abordagens, metodologias, formas de pensar a cultura corporal, entram no mercado de trabalho e vão, se apegam ao tradicional... isso é recorrente! Eu não consigo ver esses alunos que tão apegados ao tradicional que eles consigam ter um olhar para a mídia-educação, para a comunicação, eu tenho dificuldade... na própria formação, como tem o pouco enfrentamento do professor, mas não é o enfrentamento da luta de ruptura, e sim de justamente de acolher os alunos e saber canalizar os que os alunos têm para as experiências, e isso não tem acontecido! (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 22)

[...] nas condições que nós temos hoje, objetivamente, os estudos de mídia na Educação Física deveriam necessariamente retomar a dimensão da leitura crítica, e quando eu digo retomar, é porque ela nasce como leitura crítica, mídia-educação, a mídia-educação, nos anos 60, na Inglaterra, nasce para o desenvolvimento da leitura crítica da produção fílmica, basicamente, a televisão tava se expandindo, a preocupação era sobretudo com o cinema né, e aí a mídia-educação nasce com esse olhar – formar leitores críticos.. Eu acho que essa ainda, essencialmente, nesse momento, é a dimensão mais importante, mais significativa, tanto pro ensino, quanto pra pesquisa. Acho que é por aí que a gente precisa retomar, porque não é à toa que vive surgindo, aqui e ali, projetos do tipo ‘Escola sem Partido’, é justamente porque nós estamos, alguns de nós, estão muito encantados com as teorias pós-críticas [...]. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 14-15)

[...] tem discussões epistemológicas que eu acho que pra esse subcampo ainda tá carente, a gente tem pouca discussão epistêmica... pra pensar a implicação dessa noção de tecnologia e comunicação e mídia pra área de Educação Física tem uma implicação epistêmica clara... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 25)

Eu não me lembro a última vez que eu li algo da Educação Física! É... eu me afastei completamente da discussão do campo! Meu campo agora é a antropologia... e eu cansei do “pedagogês”, da Educação Física, cansei dos discursos pedagógicos... sabe... eu vejo... mas isso não quer dizer que eu não tenha, que eu não vejo um campo. Eu penso que o campo não é muito diferente do que acontece na minha instituição! O fato é que o campo não mudou nada! E a minha sensação é que os avanços das perspectivas críticas da década de 90 e 2000 tomaram um enorme de um retrocesso! E que a gente está voltando a fazer o que se fazia na década de 80 e 90, pelo menos dentro da minha instituição, não dentro da minha escola... o Instituto tem vários campos, chegaram professores para esses diferentes campos, alguns muito bem formados, por orientadores importantíssimos, mas que estão lá fazendo jogos internos, gincana, treinamento... então eu acho que a gente sofre um enorme de um retrocesso em termos de Educação Física escola dentro do campo. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 6-7)

Vou ser franco [...] outra coisa que me cansou é esse negócio do professor mediador! Ah, o professor é um mediador! Mediador o *****! Meus Deus, mediador... mediador tudo é! Tudo pode ser mediador, tudo pode ser objeto-fim, o professor não é um mediador, não é um facilitador... não é essas expressões... o professor é um professor [...]. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 11)

[...] eu acho que tem a ver também com nosso modelo de produção intelectual. A quem é concedido o direito de arriscar? De mergulhar

numa teoria e ver onde vai dar... e mesmo que ela não dê em nada! Então todo mundo tem que dar resposta, e a resposta tem que ser a resposta certa. Isso não é um problema do campo da Educação Física, é um problema geral, que talvez encontre saídas em alguns lugares que são muito poucos também. Então eu acho que é um problema geral não do campo, mas um problema geral do campo intelectual! Que a gente construiu né... Quem que consegue, tem estofo, coragem e tem alguém que apoie, porque ninguém faz nada sozinho, que pode mergulhar numa novidade, arriscar uma teoria até o final dela, e dizer “não serve”? (Entrevista de Fernando, 2017, p. 36)

[...] principalmente quando a gente fala em Educação Física, no caso, não importa se licenciatura ou bacharel, mas principalmente licenciatura, eu tô falando de formação de professores... então como é que você professor, não sabe ler essas linguagens, se ele não sabe ser autor nessas linguagens... ele vai continuar dando aula ou trazendo os conhecimentos de que forma né? (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 26)

[...] acho que a relação da mídia na formação de professores ela não se convoca a pensar numa metodologia que é centrada no aluno, mas que é centrada no processo de investigação por inquietação assim... eu quero entender mais sobre isso, eu quero falar mais sobre isso... eu quero produzir mais sobre isso né... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 51)

Apesar de condensar todas essas opiniões em torno do campo e da formação, podemos observar a diversidade de inflexões que aparecem quanto estimulados a problematizar seu contexto de atuação e interesses. Aparecem questões desde as dificuldades de impactar com uma solidez maior desde a formação inicial, passando pelos problemas de aceleração e especialização na pós-graduação, como também aspectos que fazem uma crítica a alguns processos pelos quais a Educação Física passou e vem passando, um certo desencantamento e esgotamento em relação a determinados discursos pedagógicos que, outrora colocado

como vanguardistas, hoje se apresentam como discursos viciados que pouco impactam material e simbolicamente no campo.

Especificamente ao subcampo das mídias e tecnologias, a inflexão se realiza quanto à superficialidade de compreender o professor meramente como um “mediador”, de restringir o processo de ensino-aprendizagem numa metodologia centrada no aluno e de supervalorizar, a partir das três dimensões da mídia-educação – conceito amplamente comentado pelos agentes – a dimensão produtiva em detrimento da dimensão crítica.

No campo acadêmico brasileiro, há alguns anos a questão da mídia vem sendo tratada na formação de professores. Entretanto, como afirma Zancheta Jr. (2007), “No tocante à formação de professores, a preparação para lidar com a mídia é ainda objeto ensaístico. Entre as tendências pedagógicas em evidência nos cursos de licenciatura, não existe espaço definido para lidar com os meios de comunicação.” E complementa: “Se, por um lado, o professor e os alunos interagem cotidianamente com os meios de comunicação, por outro, essa interação pouco foi sistematizada em termos de ‘escolarização’”.

Temos, então, algo recente no plano da cultura escolar que vai sendo constituído e ao mesmo tempo seus problemas vão aparecendo. Thompson (1998), sociólogo inglês que se dedica aos estudos da mídia, afirma que seu poder e disseminação tendam a crescer ainda mais na sociedade moderna, exigindo um olhar mais atento para esse tipo de mediação:

Dizer que a apropriação das mensagens da mídia se tornou um meio de autoformação no mundo moderno não é dizer que ele é o único meio: claramente não é. Há muitas outras formas de interação social, como as existentes entre pais e filhos, entre professores e alunos, entre pares, que continuarão a desempenhar um papel fundamental na formação pessoal e social. Os primeiros processos de socialização nas famílias e na escola são, de muitas maneiras, decisivos para o subsequente desenvolvimento do indivíduo e de sua autoconsciência. Mas não devemos perder de vista o fato de que, num mundo cada vez mais bombardeado por produtos das indústrias da mídia, uma nova e maior arena foi criada para o processo de autoformação. É uma arena livre das limitações espaço-temporais da interação face a face e, dado o

alcance da televisão em sua expansão global, se torna cada vez mais acessível aos indivíduos em todo o mundo. (THOMPSON, 1998, p. 46)

Podemos tecer algumas reflexões sobre o papel da mídia na modernidade, a preocupação e interesse pedagógico diante dessa cultura midiática a partir daquilo que Giddens (1991) denomina *reflexividade na modernidade*. Isso porque a reflexividade se configura como um processo de dupla-hermenêutica próprio das ciências sociais, e aí se situa a grande distinção dessas para com as ciências da natureza. Significa dizer que o conhecimento vai se gerando, se constituindo e se consolidando – e sempre em transformação – vai sendo apropriado também pelos não-peritos, pelos sujeitos em geral, não necessitando um nível elevado de inserção em determinado campo e apropriação de códigos exclusivos para considerar as questões do mundo social e cultural como exclusivas a algum *expert*.

Segundo Giddens (1991, p. 167), “O conhecimento novo (conceitos, teorias, descobertas) não torna simplesmente o mundo social mais transparente, mas altera sua natureza, projetando-a para novas direções.” Não há dúvidas, diante de tais alegações, que a cultura midiática traz implicações a essa circularidade do conhecimento social, trazendo consequências aos demais campos de ação e vida humana.

Em ensaio publicado com o título *Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas* (MEZZAROBA, 2015), refletimos sobre a presença das tecnologias na educação, tensionando e equilibrando posicionamentos em torno da problemática. Identificamos, naquele momento, autores internacionais e brasileiros que demonstram certo determinismo otimista em relação aos usos tecnológicos na educação, enquanto outros alertam e questionam quanto aos riscos desses discursos e práticas quando não há reflexão aprofundada.

Havíamos nos perguntado: considerando que a mídia caracteriza a cultura de nosso tempo e impacta fortemente no contexto formativo e cultural, podemos pensar numa relação possível entre práticas midiáticas e mediações educativas, a fim de um trabalho pedagógico que considere a atualidade, a criticidade, a reflexividade e a cientificidade?

Na contemporaneidade, vemos as relações humanas e profissionais sendo permeadas pela cultura digital, a qual implica em transformações tanto no âmbito individual como nas relações sociais. Essa cultura digital é nomeada por Jenkins (2009) como a *cultura da convergência*, que é caracterizada, sobretudo, pela multimedialidade (que é a possibilidade de

interagir com vários aparelhos e plataformas ao mesmo tempo), pela intermedialidade (que seria a convergência em si das mídias ao digital) e pela portabilidade.

Um dos desafios da educação, então, seria “captar” e “trabalhar” com essas possibilidades que a cultura midiática e a cultura da convergência nos colocam, tanto do ponto de vista da educação e da formação profissional/humana.

Tem-se considerado, mais recentemente, que é tarefa da escola mediar criticamente a *cultura das mídias* em seu âmbito, seja pelo fato dessa exercer uma forma de pedagogia cultural, ou ainda, pela simples razão de que a cultura dos meios é a linguagem mais próxima das gerações¹¹¹ atuais, tal problemática afeta de modo muito específico as diversas áreas e disciplinas que compõem a estrutura escolar, ou seja, implicam de maneira direta e indireta na *cultura escolar*.

Não se trata, de modo algum, de apenas “levar” as mídias para a escola, como se isso fosse alterar questões pedagógicas, conteudistas, metodológicas e avaliativas. A instituição escolar – e seu modo de operar uma cultura específica – tem sido considerada como uma instituição que não possui mais uma “exclusividade” na transmissão de saber(es), entretanto, é inegável que talvez não haja espaço social melhor e mais adequado para mediações pedagógicas sobre/com/para as mídias que o espaço escolar. Ademais, segundo nos alerta Orózcó (2005, p. 22), a tecnologia tornou-se, nos últimos trinta anos, uma outra forma de socialização, quebrando a hegemonia da escola e da família na transmissão de saberes, e isso não podemos desconsiderar ou deixar de refletir.

Temos visto muitos discursos que consideram a inatividade e inoperância da escola na atualidade na formação dos jovens, entretanto, acreditamos que há de se considerar que talvez nunca precisamos tanto das escolas como agora: adequando-as ao nosso tempo presente, sendo um produto de seu tempo:

Precisamos, talvez, mais ainda delas: mas que elas sejam produtos de seu tempo também! Que elas saibam, à sua maneira, considerar todas essas práticas midiáticas não apenas como recursos metodológicos – fazer uso dos aparelhos em si – e

¹¹¹ Corroborar-se à afirmação de Valle (2014, p. 81), para a qual “A distância entre a cultura escolar e a cultura social (ou as culturas sociais) é tão grande que os alunos têm o sentimento de viver em dois mundos completamente distintos.

sim como mediações pedagógicas que sejam, em sua essência, educativas, como uma possibilidade única de transmissão de conhecimento e também da transformação desse conhecimento, tendo em vista que ele é constantemente mutável, adaptável a uma era. E nisso, não esqueçamos, relaciona-se à figura daquele agente que faz as ações pedagógicas: o professor. (MEZZARROBA, 2015, p. 197)

A dimensão crítica e criativa pode desestabilizar certos “mitos” em torno dos quais há uma ênfase quase ao natural dos meios sobre os sujeitos (a ideia bastante comum de determinismo, oriundo das teorias funcionalistas da comunicação social, que defendem que a mensagem é automaticamente assimilada pelo sujeito ao estar em contato com determinado veículo midiático). Entretanto, essa “desestabilização”, não da forma, mas do conteúdo em relação aos meios, só pode ser possível a partir da formação de sujeitos com o olhar apurado e crítico sobre a circularidade dos produtos culturais.

Não há dúvidas que somos seduzidos pela tecnologia, entretanto, devemos nos perguntar: há algo nessa relação de “encantamento” que pode servir para as práticas educativas? Impõe-se como importante exercício pensarmos no papel do professor na hierarquia do contexto das mídias.

Finalizando essa discussão que remete a essa inflexão que envolve o papel do professor, metodologias de ensino e o resgate da dimensão crítica, Orofino (2005) contribui apresentando o seguinte argumento:

Ali na escola, dependendo do que se assistiu na TV, o assunto cai na roda. Pode ser um atentado, uma tragédia, um comício ou o último capítulo da novela das oito. Todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes e opiniões, negociando, ressemantizando aquilo que a mídia coloca na agenda do debate social. Daí a evidência de que a recepção é ativa e mediada pelo contexto sócio-histórico de que fazem parte os telespectadores ou usuários. Portanto, a escola já é um local de mediações. Só que, de fato, a escola subestima esta condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia-a-dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto. Desta forma, a escola

torna-se muito mais um espaço de mediação *situacional* do que *institucional*. Uma vez que as mediações ocorrem muito mais no pátio da escola do que na sala de aula. [...] **O que nós precisamos, enquanto educadores críticos, é assumir a responsabilidade institucional da escola nestas mediações, isto é: intensificando as possibilidades de ressemantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo dia. E, ao propor modos de resposta, estar assumindo também o seu papel na produção de conhecimento sobre a *mediação tecnológica*.** (OROFINO, 2005, p. 65, grifos meus)

Conforme Tufte e Christensen (2009, p. 100), “é importante prestarmos atenção na questão pedagógica de que eles [os jovens] muitas vezes não possuem uma perspectiva crítica sobre suas fontes de informação.” Ainda sobre isso, esses mesmos autores¹¹² apresentam a seguinte reflexão:

As crianças de hoje têm sido consideradas *inovadoras* em relação às novas mídias. Em grande parte, concordamos com essa visão, já que elas são “especialistas em teclado” e usuárias competentes das mídias. No entanto, falta a elas uma compreensão cultural profunda das mídias e ferramentas para interpretar o cenário internacional das mídias comerciais, bem como da cultura midiática cotidiana; essas são habilidades que o professor tem responsabilidade de comunicar e é aí que se evidencia a necessidade da mídia-educação, bem como a necessidade de que os professores

¹¹² Eles trazem o conceito de “alfabetização midiática” (ou alfabetização para a internet), assim compreendido: “**Acesso:** a alfabetização para a *internet* é um requisito para o acesso tanto aos equipamentos quanto aos conteúdos e serviços *online*, bem como para regular as condições desse acesso; **Compreensão:** a alfabetização para a *internet* é crucial para uma avaliação efetiva, criteriosa e crítica das informações e oportunidades *online*; **Criação:** a alfabetização para a *internet* permite que o usuário torne-se um ativo produtor, além de um receptor de conteúdos, permitindo a interatividade e a participação *online*.” (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 103)

tenham competências relevantes nesse campo. (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 112)

Seguimos a discussão quanto às inflexões agora em relação às que se referem ao âmbito da pesquisa no campo/subcampo. Vamos a este cenário, a partir dos exemplos contidos nos fragmentos das entrevistas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo:

Eu vou te dizer uma coisa... eu tenho a impressão e é uma impressão [pensativo]... que do ponto de vista teórico eu acho que há um esgotamento tá. Um esgotamento... não... porque a teoria não esgota... mas eu acho que é como se estivesse fechado sobre um modelo e os modelos não têm se transformado! Acho que se fechou... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 31)

[...] Eu acho que as teorias acerca do campo congelaram! É como se houvesse agora uma... ‘estamos satisfeitos com mídia-educação, teoria crítica, mediações’, entendeu? Acho que os investimentos pra aprofundar essas discussões meio que se congelaram. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 31)

[...] É porque eu acho que os estudos que estão sendo feitos com esses aplicativos são ainda matizados por um certo deslumbramento né... as pessoas ainda estão deslumbradas com as possibilidades... (Entrevista de Giovani, 2017, p. 32)

[...] eu acho que se faz pesquisa com pressupostos dados. Não se faz uma reflexão mais sobre o problema, o problema tá dado, se faz pesquisa a partir desse problema...a recepção, o meio, a internet na Educação Física, análise de revista. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 32)

A gente continua preso a uma noção de teoria crítica que não vai a efeito [...] Eu fico pensando assim: “ah, no fundo nós temos a teoria crítica!”, mas eu fico me perguntando: quem é que foi que tomou a teoria crítica em sua radicalidade para

estendê-la, distendê-la, torcê-la, entendeu. A gente tem uma ideia de crítica... crítica no sentido positivo, no sentido kantiano... crítica como reflexão e... então o ponto de vista teórico é que eu acho que há um problema! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 35)

Eu acho que existem momentos que há limites pro pensamento e daqui a pouco aparece uma coisa nova, que de repente não vai ser inventada dentro do campo, vem de outra área. Então, não sei se tem avanços. Eu acho que tem problemas novos, eu não sei se tem respostas novas. Problemas novos têm! O que é posto pelas novas tecnologias! Agora, não sei se a gente tem conseguido respostas novas. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 39)

O importante a destacar, aqui, é que dentre os 9 agentes pesquisados, apenas dois acabam mencionando o que configuramos como inflexões quanto à dimensão da pesquisa no subcampo das mídias e tecnologias, curiosamente, os dois agentes que, em nossa genealogia operada, contribuíram com um dos primeiros textos a organizar/sistematizar tal temática no interior do campo da Educação Física, isto é, Pires e Bitencourt (1999), respectivamente, primeiros coordenador e subcoordenador do GTT Comunicação e Mídia, no período de 1997 a 1999. Muito provavelmente, o tempo e a imersão no campo lhes possibilitam, agora, como agentes privilegiados, esse olhar inflexivo sobre uma estruturação que contribuíram ao engendrâ-la.

Para terminar este tópico quanto às inflexões, apresentamos, abaixo, aquelas que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo se referiram quanto às práticas pedagógicas que se relacionam com a mídia e tecnologias no campo da Educação Física. Vamos a elas:

[...] Porque uma coisa é tu usar a mídia como ferramenta ou como discurso crítico, ou mesmo como reflexão, quando a gente discute mídia na Educação Física escolar. Outra coisa [...] é tu ensinar a mídia como conteúdo, como ferramenta... como... que é o discurso da mídia-educação. Que pra mim também está cansando, apesar de eu usá-lo como referência... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 9)

[...] Mas tem que ter fundamentação!, criar com fundamentação é completamente diferente né... não é um mero fazer... tudo bem que o processo inventivo você pode chegar a coisas geniais, incríveis... inclusive com densidade teórica, mas é por sorte né... é mais fácil que você chegue nisso se você tiver consistência, se você tiver leitura, se você tiver referenciais né... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 49)

[...] se tu vê um filme e não é capaz de debatê-lo, o que que adianta? O que que adianta se o professor não é capaz de discutir, de refletir, de aprofundar questões que estão postas nas coisas?! Só para demonstrar? Aí não precisa nem o professor, aí o aluno vai lá direto e olha na mídia, vê na televisão, aí não precisa! Para mim é isso... e quando eu falo, por exemplo, do ponto de vista da Educação Física prática, das aulas práticas da Educação Física, porque não é que há uma separação teoria-prática, mas de fato há uma aula que é na quadra! Que é diferente da aula que está sentado vendo as coisas... ela só pode aparecer, ela aparece mais como um discurso à mídia! Então os modos como tu opera os objetos pedagógicos pra fazer a discussão sobre o tema que estás trabalhando é múltiplo! Então eu acho que não há nenhuma salvação nos meios de comunicação. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 10)

[...] eu acho que o grande problema que é teórico, mas que está pra além do teórico, inclusive se reflete em alguma dificuldade de intervenções práticas com o campo da mídia e da Educação Física é a ideia [...] de como enfrentar o encantamento que a mídia oferece sem abrir mão [...] desse próprio encantamento. [...] a gente não quer que as pessoas deixem de usar as tecnologias, pelo contrário, a gente quer que as pessoas usem... mas a gente quer que as pessoas usem [...] uma certa racionalidade [...] e... como eu defendo que a gente precisa retomar um olhar crítico pra mídia, então essa racionalidade envolve essencialmente um olhar crítico. (Entrevista de Giovanni, 2017, p. 27)

[...] é inevitável que a gente incorpore as mídias aos nossos processos de ensino-aprendizagem e avaliação, mas a gente não pode, como aquele exemplo que eu dei do quadro negro e do Datashow fixo, né, incorporar isso com as velhas formas de se fazer educação, de se pensar educação. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 52)

E ainda tem escola que proíbe de levar celular! Jogos de videogame né... pegar aquele jogo de videogame e transformar num jogo que se faz na quadra, interagir os dois... Então tem um campo aí, fértil de coisas novas pra investigação, por causa dos avanços tecnológicos! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 27)

Nas entrevistas, conforme observamos nos trechos acima, há sempre essa preocupação em questionar, em ampliar, a não se acomodar, a tencionar e a pensar que possibilidades são essas que as mídias e tecnologias trazem ao contexto pedagógico da Educação Física. Temos aí mais um exemplo daquilo que Molina Neto *et al* (2006), ao tratar do interior do CBCE, consideram como “obviedades” ao campo da produção do conhecimento, pois tais agentes corroboram esse exercício constante e ininterrupto de estar sempre avaliando suas práticas, ampliando suas reflexões, próprio de quem atua numa sociedade científica que luta para consolidar um campo e ser reconhecida acadêmica e socialmente.

Uma das atualizações que se associam à perspectiva da mídia-educação é a de *literacidade*, ou *media literacy*, que, de acordo com Livingstone (2011, p. 20), “é uma forma de conhecimento com continuidades claras em relação às formas comunicativas (impresso, audiovisual, interpessoal, digital).” Para essa autora, não basta, na atualidade, que as crianças sejam “alfabetizadas” ou “letradas” do ponto de vista tradicional, com a cultura escrita. Seja na utilização de programas televisivos, de jornais e revistas impressas, e também com a internet e suas diversas e amplas possibilidades de interação com o conhecimento, a literacidade seria uma maneira de abarcar um trabalho pedagógico com a cultura imagética e audiovisual de nossos tempos, possibilitando um certo empoderamento dos jovens em relação à cultura midiática e também em relação à sua autonomia.

Quando falamos em *cultura midiática*, estamos considerando um modo próprio, peculiar, da instituição midiática em seu “fazer midiático”,

o que gera uma maneira singular em conceituar, caracterizar, compreender e analisar tais fazeres. Não se trata de um modo qualquer de feitura pela mídia em seus diversos veículos. Quando tratamos de um tipo de cultura que é produzido e feito circular pela mídia¹¹³, é indubitável afirmar que jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e internet têm um modo peculiar e persuasivo em pautar seus temas, realizar suas mediações e concretizar seus objetivos e intencionalidades, sejam elas implícitas ou explícitas.

Graças às mídias, principalmente nos seus últimos vinte a trinta anos, o mundo passou a ser conhecido sem precisarmos sair de casa. “Viajamos” e “navegamos” sem precisar acessar um avião, um carro, um ônibus ou um barco. Conversamos e interagimos sem necessariamente termos alguém com seu corpo físico no mesmo espaço em que estamos. Temos à nossa disposição a virtualidade. Temos uma diversidade de canais de televisão que cada vez mais, se pensarmos nos canais fechados, foram se segmentando e se preparando para públicos específicos e os mais diversos possíveis. Há jornais para todas as “ideologias”. O mesmo para as revistas especializadas: para homens, para mulheres, para adolescentes, para crianças, para profissionais da economia, da educação, da saúde, da arquitetura, da computação, do entretenimento, da moda, do futebol, da ciência, do universo automobilístico etc. Ouvimos aquelas emissoras de rádio de acordo com nosso gosto musical, ou mesmo se é para nos informarmos do que está acontecendo em nossa cidade ou região. Sem contar naquele instrumento que torna possível a junção de todas essas mídias: a internet, com sua capacidade de aglutinar saberes, informações, representações, entretenimento e tudo mais que o humano possa querer quando está diante da rede mundial de computadores (hoje não mais “apenas” em computadores e *notebooks*, mas em celulares, *smartphones*, *tablets*).

¹¹³ Adorno e Horkheimer (1985), filósofos alemães pertencentes à chamada “Escola de Frankfurt”, movimento filosófico e crítico que elaborou o que entendemos hoje por Teoria Crítica da Sociedade, cunharam o conceito de *indústria cultural*, o qual nos ajuda a entender e “decifrar” os mecanismos utilizados pela mídia e sua constituição, principalmente com aquilo que consideraram como “cultura de massas” própria da sociedade moderna. Uma leitura introdutória sobre o tema, com exemplificações atuais quanto ao que ocorre no Brasil, pode ser visualizada em Duarte (2010). Entretanto, é importante desde já considerar que tal conceito refere-se a uma crítica à sociedade, à cultura, e não em específico à mídia, como tem sido confundido nos dias atuais.

Todos esses recursos podem estar presentes no universo da Educação Física escolar, conforme vimos nas opiniões dos agentes entrevistados, entretanto, a possibilidade de tornar possível tal problematização começa, em primeiro lugar, considerando a importância de se pautar essa discussão das mídias e tecnologias da informação e comunicação na formação humana e profissional. Seguiria, nesse sentido, com a consideração de que é importante instrumentalizar as pessoas – alunos, professores, cidadãos em geral – quanto ao uso dessas tecnologias. Com isso, ampliariam-se os usos e também a produção a partir dessas mídias. Nesse ciclo, novas demandas seriam necessárias, outros problemas certamente aparecerão, afinal, nunca devemos desconsiderar o dinamismo ao qual é uma das principais características de nossos tempos contemporâneos.

Para encerrarmos o tópico, abordamos quanto às possibilidades e limitações entre escola e mídia. Elencamos alguns itens que permitem pensarmos aspectos que fariam essa relação entre escola e mídia ser mais próxima e possíveis implicações – positivas – disso:

- Uma relação mais contextualizada e atualizada do professor, ao fazer uso das tecnologias e da reflexão das mesmas no cotidiano escolar poderia, certamente, empoderá-lo pedagogicamente, ou seja, haveria um empoderamento da práxis do professor;
- A utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos permitiria um maior diálogo entre diferentes linguagens, para além da oral e da escrita, mas também a corporal, a imagética, bastante presente no dia a dia das crianças e jovens, porém, como sabemos, sem mediação realizada – estamos falando na perspectiva dos *multiletramentos*¹¹⁴;
- Partir do universo das crianças e dos jovens, dos seus “pequenos universos”, asseguraria uma abordagem contemporânea com os mesmos, ao mesmo tempo que teria o propósito – por ser uma mediação institucional, a escolar – de ampliar esses “universos”, ao mesmo tempo em que valorizaria a participação infantil e juvenil, quiçá, talvez, permitir e aumentar as possibilidades de autoria desses sujeitos;

¹¹⁴ É uma proposta formulada por Cope e Kalantzis (2009), tradução do termo *multiliteracies*, a qual compreende os diversos modos da linguagem humana, não restrita, como costumamos pensar, a sons e escritas, mas também às imagens, texturas, movimento corporal etc., as quais se expressam em diferentes meios, como nos gestos, na escrita e também na maneira de se utilizar as tecnologias digitais. (PIRES; PEREIRA, 2016)

- Uma abordagem escolar, com seus diversos e distintos componentes curriculares, utilizando-se de recursos tecnológicos e midiáticos, poderia permitir complementação dos saberes, acrescentando elementos ao que a mídia disponibiliza, via projetos interdisciplinares, que ainda não se realizam por completo na escola (as iniciativas nem sempre são institucionais, são geralmente individuais, de alguns professores);
- O saber escolar poderia permitir uma desmistificação em relação a muitos dos temas colocados pela agenda midiática e seus interesses;
- A mídia e seus componentes, aqui, não seriam considerados como “tema” a ser tratado na escola (não se defende o sujeito escolar como um “expert” do que é oriundo da mídia, tampouco um “jornalista” ou “comunicador social”), mas as relação da mídia com os conteúdos escolares é que podem ser tematizados; ou seja, pretende-se um trabalho com, para e através das mídias;
- Com todos itens aqui considerados, certamente a escola aumentaria sua eficiência simbólica, porque é inegável que mesmo apesar de todas críticas que se fazem a tal instituição, ela consegue, com esforço, realizar suas práticas pedagógicas e garantir sua eficiência simbólica na sociedade.

Quais seriam os limites dessa relação com as reflexões já traçadas até o momento? Pelas questões que tematizamos e discutimos, pensamos ser os seguintes:

- Não podemos menosprezar o poder da cultura midiática: ela consegue, com sua força material e simbólica, “engolir” todas as outras formas de mediação, pela sua atratividade (há uma intensificação da lógica da indústria cultural);
- É inevitável que a cultura escolar sempre andarà a passos mais lentos se comparada à maneira, velocidade e força que a cultura midiática atua;
- A visão das mídias é limitante e reduzida quando pensamos na realidade, pois se trata de uma “representação” (e a escola, em seu contexto de atuação, pode ampliar essa limitação midiática, principalmente pela atuação de seus agentes educacionais, os professores, bastante considerados por serem “diferenciais” no que tange à cultura escolar, conforme nos alertam autores que abordam e transitam no campo da cultura escolar);
- Há um risco cada vez maior de a cultura midiática pretender substituir com maior ímpeto o saber escolar;

- Há um “encantamento técnico” oportunizado pela mídia, diferentemente da forma como os professores, por exemplo, exercem suas “técnicas” – e esse “encantamento midiático” deve ser trabalhado pedagogicamente, mostrando, por exemplo, as sutilezas na produção de um conteúdo/produto, as manipulações para se chegar a uma imagem/discurso/som etc.

1.4 Gerações/linhagens

*Não há troca, porque filiação não é troca...isso na antropologia.
O que faz troca é aliança, filiação não tem troca!
Filiação é de outra ordem! De obrigação [...].
(Entrevista de Fernando, 2017, p. 37)*

O último aspecto em torno da discussão sobre o campo/subcampo e aspectos de sua dinâmica interna refere-se à continuidade, conservação e reprodução do subcampo. A partir da fala dos sujeitos investigados também é possível observar que no interior do subcampo, como forma de manutenção e sua sequência, formam-se, ao longo dos anos, aquilo que são denominadas “gerações” ou “linhagens”, isto é, a partir de uma determinada matriz teórica/conceitual/metodológica, há a convergência de um trabalho individual e coletivo, via incorporação de esquemas de percepção (o *habitus*), cuja formação profissional e acadêmica vai se realizando em escala geracional, a partir de hierarquias acadêmicas e de formas de “jogar o jogo” (a *illusio*) que permitem o desenvolvimento de um trabalho em coletivos que alimentam o campo/subcampo.

Tal processo, sob determinada análise, configura-se como algo ambíguo, pois, ao mesmo tempo que permite um fortalecimento e consolidação dessas experiências, também pode ser uma estratégia que fragiliza o subcampo/campo, no sentido dessas práticas levarem aos perigos da endogenia (como visto anteriormente) e falta de oxigenação das discussões/pesquisas/práticas, pela “obrigação” que alguns novos pesquisadores podem sentir nas suas relações com ex-orientadores/as. De toda forma, tais apontamentos remetem, também, à discussão da reprodução nas instâncias institucionais e sociais.

Bourdieu (2004a) é acionado para nos ajudar na compreensão dessas estratégias de reprodução e conservação do subcampo que ocorrem via processos de socialização. Podemos interpretar a formação de pequenas comunidades acadêmicas em analogia com a constituição de outras formas de grupos sociais:

[...] Em suma, os grupos – familiares ou outros – são coisas que se fazem, à custa de um trabalho permanente de manutenção, do qual os casamentos constituem um momento. [...] o pertencimento a uma classe se constrói, se negocia, se regateia, se joga. [...] o espaço social, no qual as distâncias se medem em quantidade de capital, define proximidades e afinidades, afastamentos e incompatibilidades, em suma, probabilidades de pertencer a grupos realmente unificados, famílias, clubes ou classes mobilizadas; mas é na luta das classificações, luta para impor esta ou aquela maneira de recortar esse espaço, para unificar ou dividir, etc., que se definem as aproximações reais. (BOURDIEU, 2004a, p. 95)

O termo “gerações” é entendido aqui não em relação a uma faixa etária específica, mas às formas observadas e relatadas de visualizar o engendramento de quadros acadêmico-científicos que se comportam como se fossem de uma mesma “família” (filiação teórica, metodológica, geograficamente localizada, objetos de interesse em comum etc.) que vão se ramificando. Como descreve Bourdieu (2004a), o espaço social define proximidades e afinidades, e esse mesmo espaço social produz, em alguns contextos, linhagens que vão se reproduzindo, no intuito de conservar o subcampo, mas também de lutar por maior volume de capital científico para empoderar tanto essas pequenas comunidades científicas como repercutir no reconhecimento pelo campo em sua amplitude.

Embora o que esteja em jogo na reprodução de gerações acadêmicas seja o capital científico, não podemos desconsiderar que a dimensão do afeto possa estar presente, afinal, se estamos considerando a dimensão humana, praticamente impossível descartar a afetividade mesmo naquelas práticas que o senso comum costuma atribuir neutralidade ou imparcialidade. Também sobre isso, Bourdieu (1996e) contextualiza da seguinte maneira:

[...] o trabalho simbólico de *constituição* ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e

interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro). (BOURDIEU, 1996e, p. 50-51)

Esse processo de formação de linhagens específicas também se relaciona, sob a ótica bourdieusiana, na atração que um capital tem sobre outro, neste caso, ocupar uma posição de destaque no campo, com poder de distribuir esse capital simbólico (pertencer aos quadros de programas de pós-graduação, o melhor exemplo neste caso), permite “repassar” heranças teórico-conceituais àqueles que pretendem herdar esse capital científico, inicialmente conservando o campo, a partir de sua inserção e atuação neste mesmo campo. De acordo com Bourdieu (2001b, p. 192), “[...] a sintonia logo se estabelece entre a posição e as disposições daquele que a ocupa, entre a herança e o herdeiro, entre o cargo e seu detentor.” Também há de se considerar que:

[...] os atos de submissão, de obediência, são atos de conhecimento e de reconhecimento os quais, nessa qualidade, mobilizam estruturas cognitivas suscetíveis de serem aplicadas a todas as coisas do mundo e, em particular, às estruturas sociais.” (BOURDIEU, 2001b, p. 209)

Se o campo é um lugar de um determinado tipo de capital, muito provavelmente utilizar esse poder para constituir sua pequena comunidade se converte em outras formas de marcar seu poder e concentrá-lo ainda mais, pelas linhagens que vão sendo geradas/reproduzidas:

O capital simbólico atrai o capital simbólico: o campo científico dá crédito aos que já o têm; são os mais conhecidos que mais beneficiam dos ganhos simbólicos aparentemente distribuídos em partes iguais entre os signatários nos casos de autorias múltiplas ou de descobertas múltiplas por pessoas de fama desigual – mesmo quando os mais conhecidos não ocupam o primeiro plano, o que lhes dá um benefício ainda maior, ou seja, de parecer desinteressados do ponto de vista das normas do campo. (BOURDIEU, 2001a, p. 81)

Em relação às escalas de filiação, pensando nos novos agentes que vão se integrando ao campo a partir da posição que lhes é permitida para “herdar” um determinado conhecimento que lhes autoriza jogar o jogo científico, é necessário que o *habitus* seja ajustado. De acordo com Bourdieu (2001b):

[...] o novo postulante deve trazer para o jogo um *habitus* praticamente compatível, ou suficientemente próximo, e acima de tudo maleável e suscetível de ser convertido em *habitus* ajustado [...] É a razão pela qual as operações de cooptação prestam atenção aos sinais de competência e ainda mais aos indícios quase imperceptíveis, quase sempre corporais, postura, compostura, maneiras, disposições de ser e sobretudo de vir a ser, quer se trate de escolher um jogador de rúgbi, um professor, um alto funcionário ou um policial. (BOURDIEU, 2001b, p. 121)

Berger e Luckmann (2014) chamam atenção quanto ao processo de transmissão do universo simbólico nas transmissões geracionais, alertando que isso não se dá de maneira mecânica/automática:

[...] Devido às inevitáveis tensões dos processos de institucionalização e pelo próprio fato de todos os fenômenos sociais serem *construções*, historicamente produzidas pela atividade humana, nenhuma sociedade [ou campo, poderíamos pensar] é totalmente admitida como certa e assim, *a fortiori*, o mesmo se dá com o universo simbólico. Todo universo simbólico é incipientemente problemático. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 138-139)

Vejam, então, como essas questões quanto às gerações/linhagens aparecem nas vozes dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo. Organizamos os fragmentos para ilustrar, primeiramente, como os termos aparecem (gerações, linhagens, organização linhageira, filiais):

[...] o que que eu acho o que que é o campo acadêmico... isso não tem nada a ver só com o campo, posso te falar do campo da antropologia, que agora está disperso, mas ele era organizado em gerações, primeira geração de antropólogos,

segunda geração de antropólogos, terceira geração de antropólogos... agora tem tanto antropólogo que tem gente que não quer nem dizer que é! Mas... o problema dessa organização ‘linhageira’, que é... o valor do que se realiza depende de quem coordena o que foi realizado. Quem orienta... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 37-38)

[...] um problema é que os campos acadêmicos são feitos, eles são “linhagens”, pra usar um termo antropológico, são linhagens! Tem um pai, formador, e aí sai uma linhagem de filiação, as alianças são efêmeras... ora tu fala bem, ora fala mal...mas o que importa são as linhagens! Quem que te orienta: “ah, tal pessoa!”, “ooo... massa! Manda um artigo teu pra minha revista!”... então essa é a noção, esse é o campo! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 37)

[...] eu não sei se essas expressões são boas, mas o que se tem é que as pessoas que ocupam um determinado lugar de destaque no campo, não largam esse lugar... isso é uma coisa fantástica do campo, porque o campo acadêmico se põe como um campo crítico, teórico-crítico, principalmente nas ciências humanas, então, o seu discurso é todo contra aquilo que ele realiza, porque qual é o discurso da crítica? O discurso da crítica é a produção de relações mais iguais, igualitárias, respeito às diferenças... mas aí o cara quando não é convidado pra um congresso para dar palestra ele não vai porque ele se sente chateado ou porque o outro chega, está aposentado de um lugar, e aí as pessoas nem lembram mais dele, mostram o personalismo do que é o campo... no final das contas, é um sistema personalista! Em que uma figura se constitui como a figura *pater*, e há uma linhagem atrás dele, que precisa prestar contas. E presta contas como? Produzindo seus trabalhos seguindo mais ou menos a linha e batendo continência! [...]. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 38)

[...] ao lado das associações científicas, das organizações acadêmicas, das universidades, dos

grupos de pesquisa, evidentemente que os professores que se constituíram em referências históricas sobre o tema, eles cumprem um papel importante, que é um papel de sensibilização para que novos pesquisadores surjam, A esse respeito, estou convencido de que essa é uma tarefa enorme, e que bom que uma nova geração de pesquisadores e de novas pesquisas, como essa, por exemplo, que você desenvolve, possa ganhar corpo, ganhar densidade, circular com produção acadêmica, pra que a gente possa, ao fim e ao cabo, dar também a contribuição desta área, ou dessa subárea ou desse subcampo, contribuição pra que a gente possa fazer do Brasil uma referência importante no tema e possa, a partir daí, fazer um diálogo ativo, internacionalmente falando (Entrevista de César, 2017, p. 19)

[...] É como disse uma vez o Vicente Molina [professor UFRGS], disse pra mim, deve ter dito pra outras pessoas também, ‘a nossa geração abriu o caminho a facão’, a gente estava na mata e abriu o caminho a facão, na raça né! E... e... as novas gerações já tem uma trilha aberta. E isso exigiu muito esforço né, muito suor, sacrifício... e todos nós amadurecemos! (Entrevista de Mauro, 2017, p. 30)

[...] nós temos uma geração de professores jovens, aí eu posso falar pelo estado de São Paulo, muito criativa né... muito engajada! Apesar do desprestígio da profissão, dos baixos salários, das condições de trabalho... então eu sempre digo que a função hoje dos professores universitários, principalmente da universidade pública, tem que mudar, não podemos mais ter a pretensão de dizer pros professores como que se tem que dar aula, porque isso eles já fazem melhor do que nós. Nossa preocupação tem que ser em torno de ajudá-los a fundamentar o trabalho, a legitimar, do ponto de vista científico, filosófico e tal né... o trabalho que eles fazem... é articular o discurso... articular o discurso que explique, que justifique, que legitime a prática deles! E a gente não faz isso se estiver longe deles, por isso eu sempre privilegiei orientar

trabalhos na pós-graduação que são feitos lá na escola. Nem sempre foi possível, mas eu sempre procurei privilegiar isso né... (Entrevista de Mauro, 2017, p. 23-24)

[referido-se ao Labomídia] As filias... vão se criando as ramificações né... que eu acho que isso foi muito bonito assim, ver essa geração que o Giovani, tem outros professores que trabalhavam com ele na universidade, o próprio Fernando Bitencourt, a Gilka, outras pessoas que articulavam na Educação, mas... essa geração que ia trazendo uma amplitude de perspectivas e estudos assim... foi incrível! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 34)

[...] essas primeiras concepções elas acabaram inspirando gerações que vieram depois... né... eram os primeiros recortes de leitura né... é porque eu nunca falei de nenhum desses lugares... então... é muito.. é como se eu percebesse isso de uma outra dimensão... a discussão, por exemplo, que, acho que o primeiro ponto talvez seja, essa ideia do lugar crítico-reflexivo de referenciais que vão entender que o sujeito não é um simples receptor de informações né, ele vai interpretar as informações que ele recebe, mas pra isso, como a gente diz, ele precisa ser “alfabetizado” pra essa leitura de mundo, de realidade... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 43)

Berger e Luckmann (2014), ao tratarem sobre a transmissão do conhecimento que ocorre nas sociedades, também comentam sobre as gerações, como sendo a objetivação e transmissão de experiências entre as coletividades:

[...] A objetivação da experiência na linguagem (isto é, sua transformação em um objeto do conhecimento por todos aproveitável) permite então incorporá-la a um conjunto mais amplo de tradições [...]. Tanto a experiência em sentido estrito quanto seus apêndices de significações mais amplas podem, portanto, ser ensinadas a todas as novas gerações, ou mesmo difundidas a uma

coletividade inteiramente diferente [...].
(BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 94)

Abaixo, os fragmentos estão organizados no intuito de mostrar quais são os agentes que costumeiramente são mencionados como responsáveis pela formação dessas gerações a partir de seus grupos:

[...] na formação inicial nós temos experiências lindíssimas e de muito fôlego! Você olha pro Labomidia, eu consigo ver gerações formadas dentro do Labomidia, e essas gerações têm impactos distintos e todos significativos ao meu ver. Isso tem a ver com a historicidade de um grupo que marcou uma época e que marca até hoje o seu espaço. Olhando de onde eu falo, do LEFEM, a gente tem tentado pautar isso né... todo ano tentando chegar em níveis maiores, mas eu acho que a gente tá correndo um risco muito grande, Cristiano, e aí no sentido da formação do pesquisador, não é só do professor de Educação Física de formação inicial, mas é do pesquisador do subcampo, que não é um problema nosso, do subcampo comunicação, mídia e Educação Física, um problema das subáreas sociocultural e pedagógica dentro da área 21, pra pensar a pós-graduação. Cada vez menos temos pesquisadores que habitam esse espaço dentro do campo institucionalizado como sendo Educação Física, que é a área 21, cada vez menos pesquisadores conseguem acessar esse espaço de formação para dar uma oportunidade de formar outros pesquisadores pensando isso... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 33)

[...] eu olho com orgulho tremendo todos os mestres e doutores que eu vejo sendo formados e que estão nesse diálogo conosco. Quando eu olho pra essa geração do Gilson, do Silvan, tua, eu olho ‘caramba! Que grupo legal, que grupo interessantíssimo que tá chegando!’, e eu tô dizendo que tá chegando só por causa da titulação, porque já chegaram há muito tempo [...]. Então, é de uma qualidade substancial, mas que tem dois desafios: tá falando sempre do campo da Educação Física e não de outros né... pra que tenha uma

certa... crie uma certa legitimidade... e um segundo desafio é: será que essas pessoas conseguem, em algum momento, voltar pro campo da formação, pros programas da pós-graduação da área 21? São dois desafios. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 34)

[...] quando eu penso o campo... no campo teórico eu acho que eu citei, da *new generation*, citei 3 [...] Agora, vem uma galera aí também né? (Entrevista de Allyson, 2017, p. 21)

[...] o Mauro é a primeira referência que eu tive de análise e questões da tevê e de programas pra pensar esporte-espetáculo... e o Giovani, pra mim sempre foi uma referência de inúmeras possibilidades de estudar isso... que eu acho que caminha pra essa segunda questão né, eu acho que o primeiro grande grupo que fica mais forte pra mim era o Labomídia, né, era o grupo ligado à Universidade Federal de Santa Catarina, quer dizer, uma geração que eu vi fazer graduação, mestrado, doutorado, entrar na universidade, estudando isso em várias frentes, então você, né, é um deles, essa geração toda dos meninos, do Diego, vários que vieram,, o grupo todo, a Mari, Bianca, Silvan, toda uma geração, essa geração toda que apresentou, o Rodrigo também... então, assim, eu via a cada dois anos esses trabalhos que eram produzidos por vocês... então o Grupo do Labomídia... tanto que os meninos brincam, como eles entram no ‘Conecte & Crie’, que é um projeto que eu tenho de extensão, a primeira visita é o Labomídia... ‘ó, existe tudo isso, escolhe uma tese’, ou quem me procura pra fazer TCC de mídia, é aqui que você vai navegar primeiro! ‘ah, mas porque tem pouca coisa’, não tem pouca coisa não! Tem muita coisa! Você não sabe onde procurar né! Então o Labomídia pra mim era uma referência. O Grupo MEL, do Cesar, que também é um dos grupos antigos, mais antigos assim, pioneiros.... eu cheguei a ir numa banca de defesa da Michele lá... E o terceiro grupo, que é o grupo do LEFEM né, que o Allyson coordena hoje, que eu sempre via associação, na verdade, eles não eram grupos isolados, eles eram grupos onde existia um programa de pós-graduação, existia uma

linha de pesquisa associada a isso né. Eu acho que certas... mais que identidades, diversidades né... o grupo que na época o Mauro, depois mudou de linha, mas teve uma época que ele tinha um grupo na UNESP, nessas questões... é onde os professores que tão, assim, que eu conheço mais, são os professores ligados ao GTTs e que estão em programas de pós-graduação e, portanto têm grupo... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 33)

[...] eu voltei em 2005, e em 2007 a gente constituiu um braço do Labomídia lá em Aracaju, na Universidade Federal de Sergipe. E aí a gente começou a fazer, na verdade, eu queria dar continuidade àqueles estudos e ao próprio grupo que se constituiu no período que eu tava no mestrado, e a gente continuasse a discussão e a produção do conhecimento a partir de um grupo local, agora, no caso, né, já que sou professor da Universidade Federal de Sergipe, eu queria dar continuidade. Então, a gente criou um braço, chamado um braço do Labomídia, em 2007, e a partir de 2007 a gente começou a desenvolver trabalhos também no campo da pesquisa. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 4)

[...] eu me envolvi com a discussão de mídia também por conta dessa relação do grupo e da minha formação nesses mestrado e doutorado, então, era uma coisa que... que era importante pra mim dar continuidade a isso. Então a Educação Física, Esporte e Mídia é a disciplina pra mim, ela é obrigatória [risos]. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 11)

[...] então a gente formou várias pessoas que saíram dali, né, e aí, mérito pro prof. Giovani, Giovani Pires, formou várias pessoas que dali voltaram pros seus estados, estabeleceram outras conexões que ampliou essa rede, então, é uma ampliação... a partir do Labomídia... acho que tem um significado particular. Hoje a gente vê muitos grupos né...em Natal a gente tá vendo aí o Allyson trabalhando com o LEFEM, em Minas né... mas assim... é... eu acho que partiu dali...hoje até a Tati estava falando

né...era todo mundo... o Grupo Labomídia, vinha aquele grupinho todo mundo junto, tal.. aquele negócio... então eu acho que ali teve um significado assim, do ponto de vista de sua expansão. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 17)

[...] o Márcio Romeu me marcou muito, ele já era orientando do Giovani, né, já era das gerações que se interligam... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 30) Uma outra discussão, foi o Alfredo [Feres Neto], que era da primeira geração, né, o Alfredo fez... que era isso que eu lembrei agora, da virtualidade...então discutindo aqueles primeiros aspectos com Pierre Lèvy, o que é real, o que é virtual, a cibercultura... então naquele primeiro momento, coincide com a própria expansão inicial da internet né, a internet sendo instalada nas universidades públicas né, computadores disponíveis, computadores pessoais... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 40)

[...] o Wanderley que também é da primeira geração lá... com aquele primeiro, com o estudo dele né, como é que a tv muda as regras do esporte né... então aquilo que parece estar instituído que é do campo específico da Educação Física sofre interferência da mídia pra que ele seja televisivo e adequado pra ser um espetáculo né... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 41)

Nos fragmentos acima, quanto aos nomes dos agentes que são mencionados, aparecem Mauro Betti, Giovani De Lorenzi Pires, Cesar Leiro, Allyson Araújo, Alfredo Feres Neto e Wanderley [Marchi Junior, da UFPR]. Desses, todos são atuantes em programas de pós-graduação (embora os dois últimos não atuem mais no CBCE), o que demonstra que a possibilidade para exercer a formação de “gerações” ou “linhagens” tem como prerrogativa ocupar essa posição no campo acadêmico para socializar jovens pesquisadores no campo/subcampo.

Ainda sobre eles, destacam-se os nomes de Giovani De Lorenzi Pires e o Grupo Labomídia, recorrentemente citados nas falas (e suas “extensões”, como na Universidade Federal de Sergipe, que Sérgio Dorenski se refere a um “braço” do Labomídia; e também em Minas Gerais, coordenado por Diego Mendes); de Allyson Araújo e a

coordenação do Grupo LEFEM/UFRN; e de Cesar Leiro, da UFBA, com o Grupo MEL. Assim, a observação de como se formam tais “gerações” nos permite relacionar a posição de poder simbólico/científico desses agentes tanto nos programas de pós-graduação como de coordenadores de grupos de pesquisas/estudos. Se consultarmos os quadros nas apresentações dos sujeitos da pesquisa, em que se expõem a síntese de sua produção científica – que é a materialização de seus capitais científicos – constatamos que os dados quantitativos de Giovani, Mauro e Allyson indicam um grande volume de capital simbólico.

Por fim, também aparecem algumas menções a aspectos de crítica a essas questões geracionais:

Eu não esqueço uma palestra do Valter Bracht, dentro do GTT de mídia, perguntando o que que ele tinha... mais ou menos isso, o que que tem de singular que não pode ser debatido em outro lugar? Mais ou menos isso...acho que era mais forte que isso... Então os campos estão em disputa, mas ao mesmo tempo são as linhagens acadêmicas que estão... é uma construção de um campo maior, por isso é um subcampo... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 39)

[nos eventos, são sempre] Os mesmos! Tu pega as palestras do campo, são os mesmos caras! Agora vai ter um evento em São João Del Rei, da Educação Física escolar...pô, até que vai ter uma mesa com professores da região, professores de escola... mas tu olha as mesas, os mesmos caras! Entendeu... pra dizer as mesmas coisas que disseram sempre! Então o campo não se move porque essas linhagens permanecem batendo continência... eu penso isso! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 43)

[...] a minha questão é essa né: o que que o campo tem pra avançar? [...] Ou duvida ou é isso... as linhagens permanecem defendendo seu espaço, jogando luz aonde já tem luz, até cegar, se reproduzindo, se repetindo! Então só vejo uma saída para o próprio campo, e para o próprio conhecimento... é jogar sombra, andar na sombra! Não no escuro, porque no escuro não é fácil! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 47)

Mas de fato, na prática, na prática do campo, porque ele é estruturado, a possibilidade de alguém que é subalterno no campo, se tornar realmente autônomo no campo e alcançar um lugar no campo que ultrapasse aquele que origina o campo ou que ocupava, não é bem querido por aquele que está no topo do campo, isso é disputa entre ortodoxia e heterodoxia. Então, do ponto de vista do campo, enquanto se trabalhar as mesmas questões, usar as mesmas epistemologias, as mesmas teorias... o campo permanece imóvel! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 42)

Observar mais detalhadamente quanto a essas gerações que vão se constituindo no interior do campo da Educação Física – e que alimentam e seguem conflituando o campo – também traz à tona relações hierárquicas que muitas vezes são naturalizadas. A perpetuação de espaços de poder é uma constante, porque o “novo”, neste caso, dificilmente tem espaço e visibilidade, porque, como lembra Bourdieu, ele pode ser um perigo devido ao seu poder de contestar e subverter o campo.

Se as gerações podem ser tomadas similarmente como formas de socialização, como nos falam Berger e Luckmann (2014), muito provavelmente o principal aspecto que as caracterizam se referem à reprodução de um tipo de conhecimento que vai sendo herdado aos novos que vão se inserindo no campo científico para a manutenção da estrutura social. Há uma hierarquia *a priori*, geralmente personificada naquele/a(s) que ocupa(m) as posições de poder simbólico no campo, que geralmente tem o interesse em manter as posições como elas estão, para que a *illusio* continue a existir porque ela, automaticamente, traz o reconhecimento e o prestígio para tais agentes.

Bourdieu (2001b) comenta sobre o investimento com uma incerteza limitada, e aqui podemos fazer uma alusão às sucessões, que também ocorrem na ordem das gerações e linhagens:

O investimento está associado à incerteza, mas a uma incerteza limitada e, de algum modo, regulamentada (o que explica a pertinência da analogia com o jogo). [...] É preciso que haja no jogo uma parcela de indeterminação, de contingência, de ‘jogo’, mas também uma certa necessidade na contingência, logo, a possibilidade

de um conhecimento, de uma forma de antecipação razoável, aquela garantida pelo costume, ou na falta dela, pela ‘regra dos partidos’. (BOURDIEU, 2001b, p. 261)

Essa indeterminação pode permitir que nas sucessões geracionais haja o espaço para a heterodoxia, para o novo, para o diferente daquilo que vem sendo feito devido aos processos de reprodução do campo, que majoritariamente tendem a conservá-lo, evitando qualquer forma de “revolução”.

Por fim, Bourdieu (1996b) também nos lembra que as trajetórias devem ser entendidas em relação aos estados sucessivos do campo, isto é, compreender essas gerações nos ajuda a desvelar as relações objetivas que vinculam o agente a determinadas práticas:

[...] não podemos compreender uma trajetória (ou seja, o *envelhecimento social* que, ainda que inevitavelmente o acompanhe, é independente do envelhecimento biológico), a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinente do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço de possíveis. (BOURDIEU, 1996b, p. 82)

Em relação ao subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira, visualizamos, então, a formação de gerações – como os fragmentos das entrevistas apontam – que vão se constituindo nas práticas científicas e também vão se movendo nesse campo, participando dos conflitos, gerando novas disputas e seguindo o árduo trabalho de procurar legitimar a Educação Física, como veremos no próximo eixo interpretativo.

2. A legitimidade social e acadêmica da Educação Física

[...] acho que a tendência de conseguir perceber ampliações e articulações com a mídia eu acho, de certa forma, tá interligado a perceber a amplitude da Educação Física. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 47)

Reiteradamente os sujeitos investigados apontam a questão da legitimidade¹¹⁵ da Educação Física quando relatam esse trabalho diante de uma temática ou de um conjunto de saberes aos quais se dedicam, ou seja, o esforço realizado se soma a todas estratégias de pesquisadores, professores e agentes do campo da Educação Física como um todo no sentido de batalhar por uma legitimidade maior desse campo de saber/fazer. Essa legitimidade, como se sabe, advém do reconhecimento social, busca incessante e consciente por todos/as aqueles/as que se dedicam à Educação Física, e, claro, também almejam o prestígio acadêmico-científico.

Neste eixo interpretativo consideramos que o subcampo das mídias e tecnologias, inserido no campo da Educação Física, não tenha a pretensão de se tornar um “campo” próprio, mas fazendo parte do campo da Educação Física, que assim o é, procura contribuir academicamente no movimento de sua legitimidade social, acadêmica e científica.

O CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte também é reiteradamente citado como uma instituição responsável por permitir uma aglutinação de temáticas e concepções que do ponto de vista epistemológico alargaram o campo da Educação Física brasileira, ou seja, a institucionalização dessa temática das mídias e tecnologias se dá a partir do surgimento do GTT Comunicação e Mídia em 1997 (e em paralelo, com a criação de um mesmo espaço temático no campo da comunicação social, o Grupo Temático de Comunicação Esportiva da INTERCOM):

[...] os GTTs têm uma história... não dá pra desconsiderar que o Colégio Brasileiro de Ciências

¹¹⁵ *Legitimar*, aqui, está sendo entendido como algo que se difere de *legalizar*. Interessante que uma consulta a um dicionário (Aurélio Eletrônico) em relação ao verbo *legitimar* se refere a “Tornar legítimo para todos os efeitos da lei; legalizar”. A legitimidade, quando pensada em relação a um campo e a um saber, não se define pelo seu aspecto legal/normativo, porque, no caso da Educação Física brasileira, há uma discussão já há algum tempo, que defende que este campo do conhecimento e de intervenção profissional deve buscar sua legitimidade social, acadêmica, escolar, porque embora sua legalidade no contexto escolar (que mais absorve quem se forma neste campo) esteja garantida, por exemplo, pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), ao considerar a Educação Física como “componente curricular”, a falta de reconhecimento social, a falta de prestígio profissional, os baixos salários, entre outros aspectos, comprovam que embora “legalizada” a Educação Física não está “legitimada” socialmente.

do Esporte e os GTTs vão organizar os campos de conhecimento dentro da Educação Física! Ainda que se tente fazer ou tenha eventos regionais, coisas locais, *outsider*, [...] e todas essas coisas, quem legitima o conhecimento da Educação Física é o CONBRACE, é ele que faz isso, é ele que te põe no plano [...]. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 16)

[...] a gente não consegue avançar até em função do que o próprio CBCE produz, as revistas boas de Educação Física produzem, a gente não consegue ver isso refletir no campo de intervenção profissional! (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 9)

Talvez o CBCE seja citado como a instituição cujo *espaço social* permita aglutinar as coletividades em prol de seguir a tentativa de legitimar socialmente a Educação Física no Brasil, principalmente aquela relacionada à área sociocultural e pedagógica. Conforme Molina Neto *et al* (2006, p. 150), essa instituição científica se “constitui um fórum privilegiado de certificado da qualidade científica das pesquisas desenvolvidas no campo de conhecimento EF/CE, de modo especial para jovens pesquisadores.” Ainda para tais autores, “[...] o CBCE vem se constituindo em um órgão legitimador de conhecimento [...] de modo predominante, de investigações cujos modelos situam-se nas matrizes fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.” (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 160).

Podemos considerar também que é pelo GTT Comunicação e Mídia desta entidade científica que se “legitima” a principal forma de “entrar” no campo, pois mesmo que hajam várias entradas para o subcampo, é o referido GTT que organiza e permite “jogar” esse jogo com as mídias e tecnologias na Educação Física brasileira. Sobre isso, Molina Neto *et al* (2006, p. 151) consideram que “[...] o CBCE tem contribuído com a pós-graduação *stricto sensu* em educação física e vem defendendo a pesquisa e a transferência do conhecimento nela produzido para a formação inicial em educação física.”

O papel do CBCE como instituição fomentadora de “outras e novas Educações Físicas” pode ser analisado a partir daquilo que Berger e Luckmann (2014) comentam quanto às instâncias institucionalizadoras que produzem o conhecimento da sociedade:

As instituições implicam, além disso, a historicidade e o controle. As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. (BERGER e LUCKAMANN, 2014, p. 77)

Ainda segundo Berger e Luckmann (2014, p. 87), “[...] a institucionalização pode ocorrer em qualquer área da conduta coletivamente importante.” Consideramos, então, que conforme vimos principalmente em Paiva (2003; 2004) e também Bracht (1997), a Educação Física brasileira foi se institucionalizando principalmente ao longo do Século XX, com as questões pedagógicas sempre em paralelo. Já o CBCE, de acordo com o estudo de Paiva (1994), ao surgir, vai procurando se institucionalizar, a ponto de evidenciar, ao longo dos anos 1980, uma série de disputas e conflitos que repercutem até hoje.

É possível identificarmos, como veremos logo mais nos fragmentos das entrevistas, vários aspectos que nos trazem pistas sobre o complexo tema da legitimidade da Educação Física brasileira, pois, de um lado, há considerações que pendem para características que confirmam a dificuldade de atribuímos legitimidade a este campo (o “olhar estigmatizado” a quem é “da Educação Física”, a escassez de políticas educacionais e de fomento à pesquisa, as opiniões que consideram que a Educação Física não avançou, a não repercussão da produção do conhecimento no campo de intervenção, bem como a força da “tradição” determinando a manutenção do *status quo*).

Por outro lado, os exemplos também explicitam elementos que podem indicar uma trajetória de legitimação à Educação Física brasileira (quando mencionam quanto à visibilidade de boas práticas, quando consideram que tem havido aumento da produção e veiculação desse conhecimento, assim como utilizam suas próprias ações para mostrar o que cada um/a tem feito para “comprovar” a importância desse campo no Brasil).

Temos uma questão paradoxal importante aqui: se considerarmos apenas os aspectos quantitativos, já que muitas vezes os sujeitos da pesquisa-agentes do campo apontam que tem havido um grande crescimento quantitativo na produção do conhecimento da Educação Física brasileira, é possível se falar em consolidação e, portanto, em legitimação. Mas esse movimento ocorre em relação à produção acadêmica, sem gerar implicações diretas e na mesma proporção quantitativa no contexto formativo e escolar, por exemplo.

Verifica-se, neste caso particular dentro do campo da Educação Física, aquilo que Hallal e Melo (2017) já observaram em ensaio recente, identificando um processo paradoxal quanto ao crescimento quantitativo da produção não gerar um aumento qualitativo em torno de sua consolidação e, portanto, legitimação, o que traz sérios riscos à própria existência da Educação Física enquanto disciplina.

Essa (tentativa de) consolidação também pode ser visualizada pela ampliação da base de pesquisadores, embora não repercuta, também, na formação de novos professores.

Temos, então, a partir desse eixo interpretativo, o entendimento de que a busca de legitimação configura-se como um elemento constitutivo da ideia de campo, sendo que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo (1) apontam reflexões e problemáticas em torno dessa questão tanto para a Educação Física de forma geral como àqueles que se dedicam à temática das mídias e tecnologias (2), bem como, (3) chamam atenção da necessidade de se aproximar do contexto escolar e lá reverberar tal conhecimento. Seguiremos abordando esses três pontos no exercício de apresentar os fragmentos das entrevistas e dialogando com a literatura, mas antes, trazemos ao debate aspectos teórico-conceituais referentes à ideia de legitimidade, a partir de Berger e Luckmann (2014).

De acordo com os escritos de Berger e Luckmann (2014), a legitimação envolve um processo de objetivação, sedimentação e acumulação do conhecimento, que funciona da seguinte maneira:

[...] A sedimentação intersubjetiva também ocorre quando vários indivíduos participam de uma biografia comum, cujas experiências se incorporam em um acervo comum de conhecimento. A sedimentação intersubjetiva só pode ser verdadeiramente chamada social quando se objetivou em um sistema de sinais desta ou daquela espécie, isto é, quando surge a possibilidade de repetir-se a objetivação das experiências compartilhadas. Só então

provavelmente estas experiências serão transmitidas de uma geração à seguinte e de uma coletividade à outra. (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 93)

A legitimação¹¹⁶, portanto, para esses mesmos autores, é esse processo de “explicação” e justificação na transmissão a uma nova geração, que implica valores mas também conhecimento: “A legitimação não diz apenas ao indivíduo por que *deve* realizar uma ação e não outra; diz-lhe também *por que* as coisas são o que são. Em outras palavras, o ‘conhecimento’ precede os ‘valores’ na legitimação das instituições.” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 124).

Quando focamos em específico o campo da Educação Física e a grande diversidade temática em seu interior, é possível afirmar, a partir de Berger e Luckmann (2014, p. 116), que “A crescente autonomia dos subuniversos contribui para criar problemas especiais de legitimação tanto para os estranhos quanto para os íntimos. Os estranhos têm de ser *impedidos de entrar*, e mesmo conservados na ignorância da existência do subuniverso.” Não resta dúvidas que temos aí algo bastante relacionado à compreensão da noção de campo em Bourdieu e as disputas legítimas entre dominantes e dominados, ou entre conservar *versus* subverter um determinado tipo de conhecimento que se relaciona a um campo em particular, que também nos ajuda, agora, a melhor compreender quanto à legitimidade social e acadêmica da Educação Física.

Iniciamos com o contexto da discussão que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo nos permitem realizar quanto a uma abordagem mais macro do campo da Educação Física, ou seja, quando tais agentes abordam a questão da legitimidade em relação ao campo da Educação Física brasileira como um todo, em sua amplitude, não apenas ao contexto do subcampo das mídias e tecnologias (que veremos posteriormente),

¹¹⁶ Berger e Luckmann (2014) abordam quanto aos quatro *níveis de legitimação*. O primeiro nível, da legitimação incipiente ou pré-teórico, é aquele em que as afirmações geralmente são colocadas pelo simples “É assim que se faz as coisas” (Idem, p. 125). Já o segundo nível “contém proposições teóricas de forma rudimentar.” (Idem, idem). O terceiro nível já envolve “um corpo diferenciado de conhecimentos” (Idem, idem). E por fim, o quarto nível, que se refere aos universos simbólicos, que “São corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica”. (Idem, p. 126).

trazendo elemento de reflexão, de críticas e de perspectivas a este campo maior. Vamos aos exemplos:

[...] como existia um olhar estigmatizado pra Educação Física, uma das maneiras que eu percebia de conseguir dizer o que eu fazia, era mostrando fotos, inclusive eu fui contratada como consultora pra um projeto do Banco Mundial assim, né, porque as pessoas viram as fotos. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 9)

[...] eu acho que há legitimidade em diferentes aspectos... acho que há legitimidade na formação né... da gente tornar-se mais palpável, não sei se palpável... a gente não consegue se tornar palpável na complexidade humana né... mas a legitimidade na atuação, a visibilidade das boas práticas, das práticas bem-sucedidas, ou pelo menos reflexivas, elas podem ter, não ter um final bom, mas elas foram propostas com diferentes reflexões né e posicionamentos... provocar... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 57)

[...] a gente tem produzido muito... a universidade tem falado muito o que faz, tem estabelecido lógicas de guerrilha, muitas vezes, pra continuar produzindo, mesmo com a escassez de incentivo da parte das políticas educacionais, políticas públicas de fomento pra pesquisa que vem se restringindo ao longo desses anos... a Educação Física continua estável, eu penso que a gente não avançou... desde que eu entrei na faculdade em 96... 21 anos pra cá, eu não consigo ver um avanço, eu não consigo ver uma... na época que eu tava no mestrado, se falava do léxico comum, não precisa ter um léxico comum, precisa ter um entendimento, um discernimento de campo de atuação profissional né, de abordagens, respeitar o colega... a Educação Física é muito difícil como área de formação e campo de pesquisa, porque é uma diversidade imensa... (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 7)

[...] uma necessidade de avançar mais na Educação Física escolar, isso falando em relação à ponta né. É claro que do ponto de vista acadêmico da

produção, tem havido um avanço muito grande, que até você fez uma ótima complementação né, e eu também tive oportunidade de ver isso também *in loco*, que é o fato do Brasil ter, do campo acadêmico da Educação Física ter, por conta especialmente do GTT e de outras iniciativas, avançado nas pesquisas né. Então tanto do ponto de vista da prática pedagógica, neste caso, no âmbito das universidades, por exemplo em relação aos cursos de Educação Física à distância, e de uma permeabilidade de benefícios ou influências que a educação à distância leva pra educação presencial. Eu acho que a gente pode dizer, o próprio campo acadêmico em relação a periódicos, publicações... que vem sendo feitas... então, não teria dúvidas em afirmar que tem havido avanços sim! (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 28-29)

[...] avanços na produção do conhecimento, eles existem, mas do ponto de vista do que isso... mas não é só do mídia e comunicação e Educação Física e tecnologias, é o que é produzido na Educação Física de uma maneira geral...se a gente for fazer uma pesquisa hoje e identificar o que que é produzido, academicamente o que que chega na intervenção profissional é inócuo... a intervenção tá muito pautada na tradição do campo e principalmente nesse postura dos esportes do que propriamente de uma discussão que avance, de abordagens de conteúdos, de interesses dos alunos né. O *status quo* é de... digamos assim, o que que eu poderia usar de adjetivo pra colocar.. tentar transcender, tentar ir adiante, tentar trazer inovações. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 20)

A discussão sobre a legitimidade da Educação Física brasileira é algo que vem sendo realizada principalmente com a *crise dos anos 1980*, e aqui dialogaremos com Bracht (1997; 2001; 2013), e também com Paiva (2003; 2004), além de outros autores/as. Tais autores também se vinculam a outros dois subcampos da Educação Física, principalmente pelas suas produções: Bracht produz um conhecimento epistemológico, enquanto Paiva elabora um conhecimento histórico do campo da Educação Física – e isso é importante porque amplia esses olhares para além deste espaço social aqui investigado, das relações das mídias e tecnologias.

No livro “Educação Física e aprendizagem social” (BRACHT, 1997) aborda sobre a questão da legitimação e da autonomia da Educação Física no contexto escolar e quanto ao tipo de aprendizagem social que as aulas de Educação Física propiciam aos seus sujeitos. No segundo capítulo desta obra, *Educação Física: a busca da legitimação pedagógica*, o autor se esforça em desenvolver elementos para uma teoria crítica da Educação Física.

Busca-se a autonomia para a Educação Física, ou seja, reger-se por princípios e códigos próprios, e não mais àqueles de outrora (mas ainda presentes) baseados na instituição militar e esportiva. Neste capítulo, o autor busca encontrar “a razão de ser da Educação Física no currículo escolar” (BRACHT, 1997, p. 34), ou seja, a sua **legitimação**, com argumentos para sua permanência ou inclusão no currículo escolar, considerando que a legitimidade da Educação Física na escola é uma questão importante a ser tratada.

O autor também comenta a respeito das palavras “crise” e “legitimação”, bastante comum à Educação Física brasileira, principalmente no que se refere ao papel do professor/profissional de Educação Física (que se preocupava mais com legibilidade do que com legitimação).

Bracht (1997) argumenta que a produção do conhecimento na/para a Educação Física sempre esteve pautada no âmbito das ciências naturais de matriz positivista, e isso pode ser apontado como um problema, já que o próprio positivismo, intrinsecamente, faz uma separação entre teoria e prática e concebe o conhecimento científico produzido como inútil à prática pedagógica.

Para ele, até então a (pouca) teoria da Educação Física “preocupou-se fundamentalmente com as questões técnicas, instrumentais, não enfrentando a questão dos valores” (BRACHT, 1997, p. 40), que seria entrar no campo da ética, refletindo suas opções e ações em torno de um projeto de mundo, de Homem e de sociedade.

Segundo Bracht (1997), tentou-se legitimar a Educação Física das seguintes formas: a) contribuição para o desenvolvimento da aptidão física para a saúde; b) desenvolvimento integral da criança, no que se refere ao domínio psicomotor ou motor; c) massificação esportiva e detecção de talentos esportivos e, d) dimensões do comportamento humano como o movimento e o jogo. (BRACHT, 1997, p. 47).

Tais modelos de legitimação sofreram forte crítica no início da década de 80, com o estabelecimento da *Educação Física Progressista* (também chamada inicialmente de “revolucionária” ou “crítica”), que chega para criticar e refletir sobre o estabelecido como paradigma:

Critica a função da Educação Física a partir de um referencial teórico que inclui a crítica das relações sociais como um todo. Saúde? Mas quem ganha com a saúde do trabalhador? Civismo? Que tipo de cidadão, o subserviente? O adaptado, aquele ‘ensopado’ de ideologia burguesa? Aquele que não questiona e serve ao poder? Estas críticas vão problematizar, ao menos indiretamente, as próprias bases de legitimação da Educação Física na Escola. (BRACHT, 1997, p. 48)

Bracht (2001), no texto “Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular” atualiza tais questões, discutindo o por que da preocupação com a educação corporal, investigando por quais razões a Educação Física passa a integrar os currículos escolares, ou seja, “A Educação Física como importante instrumento de promoção da saúde do povo.” (BRACHT, 2001, p. 70), juntamente com os mecanismos da polícia médica, campanhas sanitárias e movimento higienista.

A Educação Física daquele momento/contexto histórico era confundida com a própria ginástica (via métodos ginásticos), e posteriormente foi sinônimo de esporte, a forma que seguiu à educação corporal – tendo como ideia de permanência o saber médico e sua legitimação, concebendo o corpo como máquina passível de ser controlado e aperfeiçoado. Paiva (2004, p. 62) vai considerar que “[...] esse foi o sentido privilegiado no processo de engendramento do campo e na sua consolidação: a *educação physica* foi reduzida à ginástica e esta passava a ser denominada como aquela, num primeiro movimento, como educação física.”

Conforme Bracht (2001), discursos¹¹⁷ que outrora serviam como legitimadores da Educação Física (escolar) têm sido transformados. E de

¹¹⁷ Por exemplo, (1) o discurso legitimador da importância da aptidão física para a produtividade como para o bem estar, ou seja, da importância da Educação Física como preparação para o trabalho vai sendo transformado porque a aptidão física é cada vez menos importante como determinante para a produtividade no trabalho, pois a prioridade, hoje, é diminuir o estresse psíquico do trabalho por meio de uma ginástica de pausa, a conhecida “ginástica laboral”; (2) o discurso da visão médica sobre o corpo, entendendo-o como máquina vai perdendo força, porque o conceito de saúde vem passando por reformulações que retiram dele o seu caráter eminentemente biológico. Tem-se um conceito que se complexifica e está longe de resumir-se ao bem estar do corpo biológico ou à integridade

alguma maneira, é o que visualizamos nos fragmentos selecionados apresentados acima, porque esses discursos “típicos” do campo da Educação Física, geralmente sustentados no argumento da necessidade do movimento para evitar o sedentarismo e a obesidade, já não aparecem mais, ao menos para esses agentes do campo que se articulam com as ciências sociais e humanas e que pautam suas estratégias, estudos, interesses e ações na temática das mídias e tecnologias.

Paiva (2003) expõe que educação, ciência e corporeidade “[...] são os três eixos que se mostram constantes e balizam o debate da ‘educação física’ e que a noção de campo indica a produção e o reconhecimento de um espaço social no qual está em jogo a legitimidade de uma especificidade” (PAIVA, 2003, p. 66), e que, assim:

[...] foi possível formular que, no Brasil, o campo da educação física vai se engendrando e caracterizando como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar certos *modos* de educação – do, com o e para o (corpo) “físico”. Nesse campo, as disputas entre e sobre os fazeres e saberes corporais, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, aparecem como seu marco diferenciador em relação a outros campos, conferindo-lhe, portanto, especificidade. (PAIVA, 2003, p. 66-67).

Em texto mais recente, Bracht (2013) – Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos – vai considerar que “[...] a configuração da EF brasileira, mais claramente também como um campo acadêmico, se dará entre os anos de 1970 e 1990.” (BRACHT, 2013, p. 19). E ao trazer elementos mais específicos sobre essa questão, organiza suas reflexões sobre qual seria o objeto da Educação Física, ou seja, sua cientificidade; além de considerar dois momentos históricos, o primeiro, de discussão do estatuto científico da Educação Física, e o segundo, da crise da racionalidade científica.

Em síntese, Bracht (2013) comenta que a partir da década de 1970 a Educação Física vai deixando de ser apenas uma área que se alimenta de saberes científicos para envolver-se no *fazer científico*: “A necessidade da EF assumir os contornos de uma comunidade científica, da EF ‘cientificizar-se’ (em múltiplos sentidos), colocou-se como um quase

biológica do corpo humano. Outros três exemplos são apresentados. (BRACHT, 2001)

imperativo, a partir do mote correlato da Medicina: Intervenção no corpo deve ser ‘científica’ para ser ‘responsável’.” (BRACHT, 2013, p. 20)

O primeiro momento, então, foi o de interrogar qual é o estatuto científico da Educação Física, como por exemplo, “pode a EF ser considerada uma ciência? Qual o seu objeto? Existe uma ciência que poderia abrir a EF? Foi em grande parte por esse impulso que o campo acadêmico em constituição passa a pensar-se a partir de um debate de caráter epistemológico.” (BRACHT, 2013, p. 20).

Apesar da hegemonia das ciências naturais, também neste momento, as ciências humanas tinham espaço pela discussão da ciência da motricidade humana, proposta pelo filósofo português Manoel Sérgio Vieira e Cunha.

Nesse sentido, tem-se tanto a “herança” da medicina, por um lado, como da história, por outro lado:

[...] a visão de corpo como ente biológico. Ou seja, um corpo que como ente da natureza é passível de ser analisado e explicado, identificando-se as leis de seu funcionamento (nossa herança da medicina). [...] Num outro plano [...] agora da história, [...] que se derivava das leis de funcionamento do capitalismo a necessidade (e, em alguns casos, a inevitabilidade) da sua transformação (em alguns casos, também, revolucionária). (BRACHT, 2013, p. 23)

Foi nesse período, portanto, de 1970 a 1990, por exemplo, com a Resolução 03/87, que os conhecimentos científicos disciplinares passaram a ocupar uma carga horária maior nos currículos de formação.

Já o segundo momento, que podemos entendê-lo como o contemporâneo, da crise da racionalidade científica, “perde força a necessidade do debate em torno da cientificidade da EF. Ganha força a necessidade de discutir ‘qual cientificidade’ reivindicamos para a EF e mesmo, se ainda faz sentido reivindicar ‘cientificidade’ para a EF.” (BRACHT, 2013, p. 25) e “agora também se considerou discutir os fundamentos do conhecimento científico bem como sua relação com o campo da EF.” (BRACHT, 2013, p. 26)

Nessas transformações, afirma: “A teoria na prática é, felizmente, outra; é isso que permite criar o novo e não apenas repetir ou reproduzir uma regularidade (o nomos da realidade identificada pela ciência).” (BRACHT, 2013, p. 27)

Em relação aos diversos “universos” que constituem a Educação Física, que aqui podemos nomear como subcampos, Bracht (2013) considera que há uma **consolidação** desses subcampos: “a tendência na produção do conhecimento é a de uma contínua e progressiva especialização.” (BRACHT, 2013, p. 29). E alerta que “se deve buscar uma nova relação com o conhecimento, até porque o discurso de formar um professor crítico-reflexivo é quase um novo senso comum no debate sobre a formação profissional na área.” (BRACHT, 2013, p. 29).

Também Paiva (2004), ao fazer uma análise geral do campo da Educação Física no Brasil em relação à temática da sua história, considera que “Sinteticamente é possível afirmar que a produção acadêmica em história da educação física no Brasil cresceu, nos últimos anos, quantitativa e qualitativamente, a primeira mais que a segunda.” (PAIVA, 2004, p. 53).

Podemos observar que dois dos pesquisadores “fundantes” das discussões da mídia e tecnologias na Educação Física brasileira, professores Mauro Betti e Giovani De Lorenzi Pires, em suas entrevistas, apontam esse crescimento quantitativo, reconhecendo que ele não implica, em proporção direta, na dimensão qualitativa, tampouco nas implicações na escola.

Ainda segundo Paiva (2004), trazendo essa articulação entre a noção de campo e a busca de legitimidade via escolarização da Educação Física, tem-se que considerar o seguinte contexto:

Como sabido, a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. [...] o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de

formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo”. (PAIVA, 2004, p. 65)

Feitas essas análises quanto ao campo em geral da Educação Física, vamos ao segundo aspecto que sistematizamos para discutir a questão da legitimidade a partir dos nossos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, isto é, pautaremos, agora, como tais agentes tratam a legitimidade quanto à temática das mídias e tecnologias. Veremos que os exemplos dos fragmentos das entrevistas apontam duas perspectivas, uma que se refere a aspectos mais positivos quanto a essa consolidação/legitimação; enquanto há uma outra compreensão que trata com mais cautela essa questão, pois considera haver crescimento na produção embora isso não signifique uma sedimentação.

Primeiro trazemos os exemplos de fragmentos das entrevistas que são mais cuidadosos ao afirmar que haja uma consolidação dessa abordagem das mídias e tecnologias na Educação Física brasileira:

[...] eu acho que uma inquietação é essa que fica, é essa que me inquietava há muitos anos atrás e que ainda fica. Como é que a gente pode aproximar toda riqueza que se produz na universidade, em dissertações, em teses, em pesquisa, em ciência... porque eu acho que mesmo que a gente tenha todos esses recursos midiáticos, ainda há um olhar muito específico, restrito, estigmatizado, do que seja Educação Física... e aí a gente precisa fazer isso circular! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 56-57)

[...] o que a gente tem notado nas pesquisas até, não só a que a gente tem identificado lá do que é produzido na FEEVALE, mas de outros colegas, é que os alunos vêm, se formam, estudam outras abordagens, metodologias, formas de pensar a cultura corporal, entram no mercado de trabalho e vão, se apegam ao tradicional... isso é recorrente! Eu não consigo ver esses alunos que tão apegados ao tradicional que eles consigam ter um olhar para a mídia-educação, para a comunicação, eu tenho dificuldade... na própria formação, como tem o pouco enfrentamento do professor, mas não é o enfrentamento da luta de ruptura, e sim de justamente de acolher os alunos e saber canalizar

os que os alunos têm para as experiências, e isso não tem acontecido! (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 22)

Acho que estamos consolidados sim, só que pra consolidar uma área ou um subcampo, eu acho que precisa de mais pluralidade, né, eu acho que o Labomidia é representativo e é emblemático, um grupo consolidado, o LEFEM é um bebê, mas eu acho que já tem visibilidade, as pessoas reconhecem em alguma medida, mas aí a gente vê iniciativas mais isoladas... e eu acho que essas iniciativas isoladas precisam ser fomentadas [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 20)

[...] acho que a perspectiva é, para além de crescer, é crescer na perspectiva da intervenção né, é crescer pensando como é que isso impacta na própria compreensão da própria área, porque essa pergunta a gente não tem respondido. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 25)

Dentro do nosso campo, dentro da Educação Física, enxergo... enxergo uma determinada maturidade, ao falar, ao se apropriar dos processos comunicacionais de uma forma muito ampla... quando... quando eu... eu acho que isso tem a ver com a minha formação, mas isso também tem a ver com a formação de um próprio subcampo que tem se formado de forma, evidentemente que foi pautado né, isso, a criação do GTT, os grupos de pesquisa institucionalmente criados... volumes inteiros de revistas consolidadas na área pensadas pra isso... tem uma agenda, tem uma pauta de fortalecimento... e exatamente por esse [...] acúmulo de produção do conhecimento já registrado, eu acho que quem tá chegando já chegou com o discurso um pouco mais maduro... sem cair nos clichês mais óbvios de pensar a comunicação. Eu vejo avanços, mas ao mesmo tempo que eu vejo avanços pra dentro dessa subárea, dentro do CBCE por exemplo, desse mesmo GTT, eu ainda percebo uma resistência de pessoas que não se dedicam a estudar, a considerarem isso um problema legítimo pra área.

Evidentemente que não são tantos, mas eu ainda percebo, que eu acho que é o limite, é a borda né, eu acho que a borda desse subcampo, que...que... é... que tem pouco trânsito... a osmose dessa membrana... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 29)

Podemos considerar que nos fragmentos acima os sujeitos da pesquisa-agentes do campo reconhecem haver um trabalho que vem indicando uma consolidação desse conhecimento das mídias e tecnologias na Educação Física, embora ainda seja necessário “convencer” o grande campo da Educação Física de sua importância devido às próprias resistências internas (que insistem na conservação do “tradicional”), assim como alegam que deve haver maior pluralidade e vencer certos estigmas que a Educação Física mantém.

Completando essas visões dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo quanto às suas visões sobre uma certa consolidação das discussões da mídia e tecnologias na Educação Física, apresentamos agora opiniões que sinalizam que é um movimento crescente e que vem se afirmando:

[...] eu tenho uma percepção, vamos dizer assim, mais particular [...] já não é estranho, hoje, chegar numa faculdade pra dar uma palestra, ou pra dar um curso, e falar que vai tratar de mídia, e as pessoas já não estranham mais. Quer dizer, há alguns anos atrás, eu diria 10, 15 anos atrás, quando perguntavam o que que eu estudava, e eu dizia que eu estava mídia, as pessoas ficavam com uma cara entre incrédulo e um pouco gozador, [...] como quem diz: “tu fica vendo televisão na aula né!”, “tu estuda lendo jornal né?”, [...] hoje isso não é mais estranho né... e até pelo contrário... quando a gente fala o que a gente estuda, as pessoas dizem “bah, isso é uma coisa muito necessária hoje né”, sobretudo em função das redes sociais e da internet... Então eu acho que há um avanço explícito... explicitado pelas questões objetivas, pelos dados objetivos das pesquisas [...] do GTT... mas também há essa percepção, mais particular, mais da experiência individual, que já não é estranho pras pessoas alguém estudar mídia na Educação Física. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 29)

[...] escrevi, junto com o prof. Mauro Betti e o prof. Giovani Pires, um balanço intitulado “Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia: história, sujeitos, desafios estratégicos”, na qual fizemos um levantamento sobre a primeira etapa da produção do conhecimento no grupo e já naquele momento, ficou evidente que se tratava de um campo em processo aligeirado de consolidação, o que hoje, eu afirmaria, mais ainda, dizendo que está uma área consolidada e que o seu caráter transversal e a contemporaneidade do seu objeto de estudo faz com que esse campo não só se afirme, como ele amplie o seu espectro e o seu olhar. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 10)

Acho que há avanços, avanços significativos, que faz com que eu afirme que há um grau razoável de consolidação desse campo, mas para que os temas possam ir avançando, é preciso, primeiro, que a gente não perca a memória do que historicamente vem sendo produzido, pra que não se abra janela aberta, e também, além do reconhecimento histórico do que foi produzido, é importante que a tensão sobre o que significa pesquisar esse campo possa cada vez mais ganhar altivez, de modo a que os nossos colegas que fundaram esse campo, ou deram grandes contribuições pra esse campo, possa, pouco a pouco, ir sendo substituído por novos pesquisadores e esses novos pesquisadores não percam o fio crítico condutor desse campo, que é um fio que a um só tempo garante a memória teórica, crítica, produzida no campo, e aponta uma reconceptualização, uma re-visão sobre o que se produziu e mais, se reconheça novas problemáticas significativas que sejam reconhecidas como necessárias a serem pesquisadas, investigadas, pra que ao fim e ao cabo, a gente possa responder às demandas que se apresentam nesse campo de pesquisa, não por uma questão corporativa, mas como reflexão legítima da sociedade, que aguarda dos cientistas brasileiros respostas consistente dos seus anseios e desejo por qualidade de vida. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 16-17)

[...] E finalmente quero destacar um projeto que eu coordenei, que foi o Edital da CAPES 15/2010, que foi conhecido nacionalmente por Projeto TIC ou TIC's e a UNB encampou o projeto, nós tivemos 14 pesquisas né, 14 projetos foram desenvolvidos em torno de um ano e meio, dois anos, isso inclusive foi possível num dos Conbraces a gente poder expor né, no nosso GTT 2... e esse edital ele teve o propósito de fomentar o uso das tecnologias na educação presencial, ele não é de educação à distância... então nós tivemos essa oportunidade, eu coordenei esse projeto na Educação Física... e inclusive saiu publicado agora no final do ano passado, um livro que Editora da UNB publicou, de nome “Convergências” e foram as 14 experiências em diversas faculdades e cursos da própria UNB com esse propósito, então também eu queria registrar isso em relação ao objeto de estudo e prática acadêmica também. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 6)

[...] eu tenho uma inserção bastante grande na Educação à Distância, e um dado informativo, é que nós, da Educação Física da UNB, nós temos um curso de Educação Física à Distância, me parece que foi o primeiro nessa modalidade, temos pólos de em algumas cidades do Brasil... em que há, na verdade, um curso semipresencial, claro, predominantemente à distância, mas com aulas presenciais que envolve aí viagens de professores... são os mesmos professores da graduação né, da Faculdade de Educação Física, em geral, que fazem essas viagens e dão essas aulas. Então, dizer também do tema da Educação à Distância né...que tem sido, tanto do aspecto do fato de ser Educação Física, a própria configuração das plataformas, dos ambientes virtuais de aprendizagem, como que ele funciona, como é que a gente pode pensar, por exemplo, uma dimensão mais das aulas práticas... com menos aulas presenciais, enfim, algumas dessas temáticas. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 5-6)

[...] com a entrada do Labomídia, eu comecei a discutir em outro campo, que seria a discussão da

mídia. Então ao produzir mídia, eu descobri o conceito de mídia-educação e aí... descobrindo a partir da prática mesmo, foi a partir do grupo de pesquisa. Esse momento, fez com que eu elaborasse um projeto também nesse campo da mídia-educação (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 2)

[...] achava que isso era “história pra boi dormir”... mídia na Educação Física, o que que tem a ver mídia com a Educação Física? Então as pessoas falavam isso...eu me lembro que quando levei a discussão e a criação da disciplina lá na...no curso de Educação Física da Federal de Sergipe, teve um professor que disse, “a gente não tá formando jornalistas tal e não sei o que”... então eles não viam essa dimensão pedagógica, a dimensão da mídia-educação, da formação dos sujeitos pra ler, interpretar e discorrer sobre a mídia. Então, eu vejo hoje com um crescimento, claro que ainda muito singelo, pra o que deveria estar acontecendo já no âmbito nacional. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 15)

[...] às vezes na própria qualificação de dissertação vem professores e dizem assim: “olha essa história da mídia vai salvar tudo, que história é essa dessa coisa da mídia, tudo bota mídia nesse negócio, para com esse negócio de mídia, vai falar de Educação Física”, e... e aí cada vez eu tenho que fazer uma defesa, não é a mídia por modismo, é a mídia pra entender a linguagem que tá falando sobre o tempo presente. E é engraçado como esses momentos eles quebram rigidez na academia, de uma forma geral, e eu acho que esse espraiamento ele tá se dando [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 19)

[...] no campo de ensino foi criada uma disciplina dentro da UFRN que foi uma proposição minha, chamada “Mídia, tecnologia, Educação Física”, é uma disciplina optativa pra todas as habilitações do nosso departamento, é uma disciplina de 60h, e é uma disciplina eminentemente teórico-prática, porque nós tentamos passar por todas as dimensões da mídia-educação, por exemplo, mas também pensar os elementos das representações e tudo mais. Essa disciplina foi colocada no ano de 2012

e desde lá, anualmente ela é ofertada... então no ensino tem esse campo, acho que comecei a gerar uma tradição dentro da UFRN de orientações de trabalho nesse campo que eu também entendo como ensino... o campo da pesquisa, do registro de pesquisas, dentro da pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa da UFRN também tem sido uma constante, pesquisa de iniciação científica, de mestrado, também já com financiamentos externos do CNPq já financiou pesquisas minhas na relação de mídia-Educação Física, o Proext já financiou pesquisas minhas... minhas que eu falo assinado né, porque isso tem um grupo por trás... e o próprio CNPq também, dessas articulações de divulgações de pesquisas em eventos estrangeiros. Na extensão, a gente tem feito, talvez seja o principal campo de extensão que a gente tem trabalhado nessa relação mídia/tecnologia/Educação Física, nós pautamos a formação continuada dos professores das Secretaria Municipal de Natal, na temática de comunicação e mídia. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 7)

[...] a gente tem tentado trabalhar nesses materiais, na educação, da formação inicial em Educação Física e tem nos dado muito orgulho, os membros do Laboratório, na iniciação científica, eles chegam assim, um belo dia, e dizem “professor, posso pegar tal coisa do laboratório?” e eu disse “anota aí no material, leva, vai e traz né... por que, o que que tu vai fazer?”, ele diz “não, porque eu vou fazer no estágio aquela experiência que a gente fez na disciplina e não sei o que, eu vou fazer lá na escola, só que eu preciso material”, eu disse “mas e aí, o que que vai...”, não, eu quero ver se eles vão conseguir narrar os Jogos Olímpicos, como é que eles narram, o danado do exemplo da tirinha tá ficando já lugar comum lá, todo mundo quer utilizar, os professores da escola pública pedem agora, eles passam mensagem pro meu WhatsApp e dizem: “Allyson, a gente pode utilizar os tablets? Porque na escola não tem!”, aí eu digo, “Ah, vamos marcar e eu levo lá”, então, a tirinha tá virando lugar comum já, já quero mudar tirinha, porque já tá lá nos tablets, já tem o aplicativo, todo mundo já

tá sabendo mexer naquele aplicativo... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 13)

[...] eu literalmente tive um abaixo-assinado dos funcionários do ginásio porque eles diziam que a minha aula dava pra assistir de terno, mas que isso era desonrar um ginásio, que um ginásio era pra ter esportes né...e porque eu tava levando vídeo e o dvd e às vezes levava o notebook... levava pôster, mas eu queria que os alunos entendessem o corpo, entendessem que o corpo se movimenta, vivenciassem diferentes práticas, coisas que eles nunca tinham visto, e que eu achava que eu precisava levar a mídia pra eles enxergarem, eu não conseguia executar tudo... acho que essa é uma ampliação assim.... como a gente tem uma educação baseada na ideia do modelo da imitação, né [risos], tudo que eu não posso fazer eu posso mostrar pra eles que existe! E a gente pode ir descobrindo outras coisas! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 46)

[...] por isso que a ideia do “Conecte & Crie” [www.conecteecrie.ufc.br] de eu querer fazer com que esse banco de experimentações esteja alimentado pelas pessoas, é dar essa... é o cruzamento dessa visibilidade... essa visibilidade em coisas materialmente concretas, não que elas... mas elas inspiram! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 35)

Como podemos constatar, temos muito mais comentários “positivos” em relação à consolidação da temática das mídias e tecnologias se comparado aos comentários que tratam essas relações com maior cuidado e que apontam ainda um trabalho mais contínuo e sólido para que ocorra essa legitimação.

Uma análise que pode ser feita a partir dos fragmentos que tendem a considerar que o subcampo tem se consolidado ao longo dos anos é que a imagem do campo se torna a visão que os agentes têm de si mesmos, ou seja, o campo se torna uma auto-imagem a partir das ações e estratégias de cada um deles nesse esforço de procurar tornar justificável e legítimo o que fazem no campo da Educação Física – portanto, objetivando,

sedimentando e acumulando conhecimento (capital científico) para este campo.

Vejamos: Giovani considera haver consolidação porque a temática tornou-se necessária; Cesar afirma que desde quando fizeram um levantamento há algum tempo atrás, o subcampo já indicava estar em processo aligeirado de consolidação; concordando com a consolidação, Alfredo expõe sua dedicação com o trabalho na Educação à Distância na Educação Física; Tatiana também se alinha à ideia de consolidação, e explicita seu trabalho com práticas inovadoras e à tentativa de dar visibilidade a certas produções com um *site* da internet que ela criou; Sérgio refere seu trabalho de pesquisa na inserção com o subcampo e de criação e luta por uma disciplina para afirmar a necessidade da discussão das questões da mídia na formação inicial; Allyson, por sua vez, comenta sobre suas investidas que justificam a mídia na formação tanto em bancas de defesas como na criação de disciplina optativa, bem como em projetos de extensão e uso recorrente das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Em tese recentemente publicada de Costa (2017, p. 160), o autor atesta que “[...] os estudos sobre Comunicação e Mídia/TICS no campo das CE/EF [Ciências do Esporte/Educação Física] parecem estar bem estabelecidos em sua própria área, como também conquistaram espaço e importância na área da Comunicação.”. Também expõe algumas iniciativas que vem alimentando esse subcampo:

Vale ressaltar nesse aspecto, duas iniciativas que, mesmo não adotando a abordagem desta tese, merecem ser consideradas como possíveis referenciais complementares. A primeira delas é a do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (Labomídia/UFSC), com seus estudos sobre mediações, interlocuções pedagógicas, análises de produtos da mídia e da cultura digital; a segunda, mais recente, do Laboratório de Estudos em Educação Física e Mídia (LEFEM/UFRN), cujo contexto de estudos vem abordando a temática da comunicação, tecnologia e suas relações na Educação Física, enquanto área de intervenção pedagógica. (COSTA, 2017, p. 224)

Molina Neto *et al* (2006) escrevem que uma das maneiras de se visualizar como essa busca de explicitação daquilo que vai sendo produzido, e assim, consolidando o campo, é o exercício constante e

ininterrupto de inventariar e avaliar essa produção, e que isso tem sido uma constância no interior do CBCE, garantindo-lhe sua identificação como uma sociedade científica. Ainda sobre isso, consideram que:

Talvez esse exercício frequente [de revisitar a produção em EF/CE] mostre a necessidade que o campo de conhecimento tem de imbricar o que é (um campo acadêmico multidisciplinar e polifônico) com o que deseja ser (um campo acadêmico com problemática própria e com autonomia teórica e metodológica): um **esforço permanente de construção da imagem pública que tenta veicular no contexto da ciência.** (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 160, grifos meus)

Esse esforço permanente é a busca incessante dos agentes da Educação Física – aqui considerado como campo, no conjunto de todas suas temáticas e de todos seus agentes, independente dos campos de atuação profissional – que une num objetivo comum estes que do campo fazem parte, ou seja, consolidar um campo e legitimá-lo social e academicamente.

Complementamos, ainda, quanto às menções que consideram que o campo da Educação Física tem dificuldades em se consolidar, enquanto o subcampo das mídias e tecnologias consolida-se, o que reforça a inferência sobre a auto-imagem de si e a imagem do (sub)campo, já que é no subcampo que tais agentes atuam e “jogam” com mais intensidade:

[...] acho que a Educação Física ainda não conseguiu se legitimar como um campo, né... a gente tem uma série de embates e conflitos de quem ela é, do que ela trata, qual o objeto de conhecimento, quais são seus conteúdos na escola... acho que a própria discussão da Base Nacional Comum denuncia que há posicionamentos diferentes sobre isso né. E aí quando você vai trazer a mídia pra pensar isso dentro da escola, talvez essas perguntas básicas que eram feitas pra própria Educação Física, independente da mídia, assim, a gente ensina ‘para a mídia, com a mídia, através da mídia, apesar da mídia’, o que que a gente faz né?! Então eu acho que tem muitas experiências extremamente relevantes, autorais e inovadoras, e elas são

possíveis porque a percepção do que é Educação Física também é ampliada. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 45-46)

Você imagina agora que os sujeitos passaram de mero receptores tal e consumidor, para produtores de mídia e com um cunho ideológico na contra-hegemonia pensando assim, por isso que eu acho que há avanços. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 28)

[...] a gente discute que a Educação Física é ampla, que ela trabalha com uma compreensão de ser humano e de movimento... aí eu ligava a tv eu tinha uma visão estereotipada de um professor... eu abria uma revista, eu tinha um discurso estereotipado... então... pra mim era distante... então eu achava que tinha que usar os diferentes veículos pra poder transmitir numa linguagem acessível aquilo que a gente discutia dentro da universidade. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 12)

Para finalizar a discussão, falta abordarmos quanto ao fato de alguns sujeitos da pesquisa-agentes do campo chamarem atenção quanto à necessidade de o conhecimento acadêmico-científico se aproximar do contexto escolar para que efetivamente esse conhecimento reverbere na Educação Física escolar. Referem-se à necessidade dessas ações gerarem impactos nas práticas pedagógicas da Educação Física, considerando que há uma distância muito grande, ainda, entre universidade e escola. Vamos aos fragmentos que trazem a possibilidade de discutirmos isso:

[...] eu acho até que tem se produzido uma boa quantidade, eu acho que ainda é pouco, mas é uma boa quantidade em relação àquilo que é circulado. Então, por exemplo, a escola, e aí eu estou falando com as experiências que a gente tá tendo lá na escola, no Grupo de pesquisa, a escola ela não tá tendo um retorno dessas discussões que acontecem nos grupos de pesquisa, por exemplo, então a circulação tá ficando restrita à universidade, aos bancos da universidade, à produção dentro da universidade, obviamente que é pública, é de acesso, mas a realidade das escolas é diferente. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 19)

[sobre os avanços na Educação Física] ainda é muito singelo, mas por exemplo, uma coisa que eu tenho notado, por isso que eu acho que a mídia-educação, todas as discussões de mídia na perspectiva da formação crítica do sujeito, ela deve expandir, deve ser um critério né, deve ser uma norma... ah... aparece na LDB, aparece nas Diretrizes, nos Parâmetros, mas efetivamente isso não se constitui no campo escolar, no campo da formação dos sujeitos né... Então eu acho que esse é o desafio. Mas assim, mesmo singelo, eu vejo já alguns avanços, porque essas experiências formativas, elas dão uma guinada fora do comum. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 27)

[...] a organização da nossa Educação Física lá na escola é que vai possibilitar o trabalho com coisas ‘diferentes’, o que eu chamo ‘diferente’ já é sempre marcando uma coisa que já é antiga pra nós, diferente da Educação Física que a gente já chamou de ‘tradicional’, que é bola e quadra... [...] mas chegou um momento que a gente criou um currículo para nossa Educação Física do ensino médio, que um dos temas era a mídia. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 4)

[...] a gente tem uma discussão super ampla de corpo, a gente tem uma discussão de que a gente é corpo, mas a gente tem uma educação sem corpo, sem linguagens né... a linguagem da escrita, da compreensão clara, e... do corpo morto, de um corpo que tá no papel, e aquilo me intrigava... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 3)

Os fragmentos apresentados ratificam os dados inventariados pelos próprios agentes do subcampo, neste caso, o texto de Araújo, Marques e Pires (2015), que identificaram um baixo número de estudos do tipo “pesquisa-ação” e “etnográficos” – que costumeiramente são realizados em contextos escolares/educativos – os quais, somados, não atingem 10% dos textos analisados no levantamento quanto à produção do conhecimento das mídias e tecnologias na Educação Física brasileira. Para esses mesmos autores, isso se deve ao fato de que as mídias e tecnologias ainda são questões recentes no campo científico da Educação Física. (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015)

Pires e Pereira (2016) argumentam que a consolidação (do subcampo) está relacionada ao próprio movimento da mídia-educação no Brasil, entendido como um espaço de atuação pedagógica (tanto escolar como em outros ambientes educativos) e que a Educação Física, nesse contexto, também contribui quanto aos desafios da cultura midiaticizada quanto às questões da cultura corporal de movimento. E alertam sobre três limitações ainda verificadas quanto ao processo de consolidação do subcampo: (1) número reduzido de pesquisas¹¹⁸ e propostas de intervenção¹¹⁹; (2) dificuldades de inserção nos currículos¹²⁰ dos cursos

¹¹⁸ O trabalho de Lisboa e Souza Junior (2017), “A *gamificação* em cena na formação continuada de professores de Educação Física do Natal-RN” se propôs a investigar sobre a possibilidade de diálogo entre a Educação Física e as possibilidades midiáticas e observou um grande engajamento dos professores na realização de atividades de *gamificação* (situações de jogos em que são criadas atmosferas lúdicas para realizar atividades do dia a dia, assumindo princípios como dos jogos de videogames), que permitiram ressignificar as práticas desses professores. Segundo tais autores, “o diálogo entre as possibilidades midiáticas e a Educação Física é possível, por meio de estratégias, a exemplo da gamificação, que demonstrou ser uma possibilidade de re-significar atividades previamente realizadas de modo a levantar outros debates e outras perspectivas para práticas já consagradas no universo da Educação Física como os esportes e os jogos, e até mesmo trazer uma nova roupagem e possibilidade de trabalho com os jogos eletrônicos que são cada vez mais consumidos e podem sim fazer parte também do ambiente escolar como parte da cultura daqueles que o habitam.” (LISBOA; SOUZA JUNIOR, 2017, p. 391).

¹¹⁹ O trabalho de Sena (2017), “Mídias digitais móveis: uma intervenção pedagógica na Educação Física escolar”, realizado em Natal/RN aponta que o uso das mídias digitais móveis também podem ser utilizadas no trabalho pedagógico da Educação Física, com “as diversas práticas corporais, os espaços públicos, o lazer e os jogos utilizando as mídias digitais móveis” (Idem, p. 401), pois permitem aprendizagens significativas para os alunos, gerando participação, integração e produção de saberes. A autora considera que “A Educação Física, inserida nesse âmbito, está mobilizando-se na tentativa de acompanhar essas novas exigências, entendendo as mídias digitais como um fator enriquecedor da experiência educacional e que oportuniza a aprendizagem sob diferentes pontos de vista.” (SENA, 2017, p. 401).

¹²⁰ Sousa (2017) analisou documentos estruturantes dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais mineiras, e das 11 universidades federais daquele estado, 7 oferecem a formação em licenciatura em Educação Física. Constatou que “mais da metade dos cursos de licenciatura em educação física das universidades federais mineiras se estruturam curricularmente para a educação para as TIC (55,5%). Essas estruturas aparecem fortemente marcadas pelo aspecto instrumental da mídia-educação (100%), apesar de

de formação; (3) concentração de estudos quanto à análises críticas dos meios e produtos da mídia. (PIRES; PEREIRA, 2016).

Como nos dizem Berger e Luckmann (2014, p. 143), “o material do qual são feitas as legitimações de conservação do universo é principalmente uma elaboração posterior, em um nível mais alto de integração teórica, das legitimações das várias instituições.” Observando e analisando todas essas movimentações, ações, estratégias, disputas, conflitos e posições que vão sendo constantemente identificadas, inventariadas, analisadas, refletidas e criticadas, é possível considerarmos que embora haja dificuldade em afirmar que o campo da Educação Física esteja consolidado – até porque nos textos utilizados e nos relatos coletados e analisados isso nunca é afirmado, o que se afirma, é que o campo cresceu em suas “fronteiras”, muito a partir do crescimento quantitativo da sua produção acadêmica – não resta dúvidas que embora tais agentes que se dedicam à temática das mídias e tecnologias representem uma pequena parcela dentro do grande campo, de forma intensa e incessante se utilizam das mais diversas estratégias para alimentar, empoderar e capitalizar cientificamente tal campo.

3. Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o *habitus* e as implicações na universidade e na escola

“[...] eu brinco com meus alunos isso, assim: ‘vocês têm que conseguir discutir esporte e corpo e Educação Física diferente de alguém que tá no bar!’”
(Entrevista de Tatiana, 2017, p. 29)

Entendendo a formação cultural como algo mais abrangente, em seu sentido, inclusive, erudito, que permita ao sujeito realizar uma leitura crítica do mundo, alinhando-se àquilo que Bourdieu denomina como *capital cultural*; e considerando que aspectos interdisciplinares referem-se ao trânsito permeável e necessário das diferentes áreas do conhecimento, como uma espécie de “mestiçagem” que cria uma disputa e uma tensão ao mesmo tempo e que permite aos sujeitos terem outra postura – mais ampla, mais complexa – em relação aos seus objetos do conhecimento, este terceiro eixo interpretativo aproxima todas essas questões em relação à incorporação de esquemas de percepção dos

aparentes mudanças estarem em curso (60% dos cursos que apresentam preocupação com a educação para as TIC ofertam componentes curriculares com ênfase crítica).” (SOUSA, 2017, p. 391).

agentes (*habitus*) que atuam e se dedicam ao campo da Educação Física, explicitando implicações tanto na formação acadêmica (onde geralmente atuam) como nas práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar (que alguns atuam e também lócus que, em sentido generalista, todos/as pretendem chegar com suas produções).

Observar a trajetória dos sujeitos investigados permite-nos identificar particularidades em cada um/a deles, principalmente no que tange à questão de uma formação cultural mais ampla, geralmente com elementos interdisciplinares em suas formações e atuações.

É possível considerar, a partir de tal constatação, que o fato de se destacarem no interior do campo da Educação Física, traçando novos rumos e possibilidades – nesse caso específico com a potencialidade das mídias e da tecnologia – a um campo de formação e atuação profissional, deve-se, indubitavelmente, ao fato de serem agentes que em suas formações singulares de alguma maneira estiveram em contato com outros campos, como a comunicação social, a sociologia, a antropologia, as artes, a filosofia, a semiótica, a economia, a pedagogia, facilmente observável, atualmente, em suas publicações, em seus projetos de extensão, nas ementas e trato pedagógico de suas disciplinas atuais ou já ministradas, nas orientações de curso de graduação e pós-graduação, enfim, em suas atuações acadêmicas do presente.

Esse conjunto de saberes das ciências humanas e sociais faz surgir no campo da Educação Física brasileira uma particularidade que se manifesta na complexidade que é pensá-la para além de seus aspectos tradicionais, historicamente vinculados às ciências biológicas a partir do hegemônico conhecimento biomédico (que ainda predomina no campo, quando tratamos da Educação Física que se realiza no Brasil) e à tecnicidade esportiva. E tais questões interdisciplinares/culturais impactam na maneira de “jogar o jogo”, ou seja, em acessar e atuar – via *illusio* – na construção, manutenção e dinâmica do subcampo em análise.

No campo da formação acadêmica, algumas estratégias vêm sendo realizadas, conforme se visualiza nos discursos dos agentes do campo, quanto às tentativas de aliar à formação em Educação Física aspectos que outrora eram desconsiderados, como por exemplo, abordagens sociológicas, antropológicas, artísticas e estéticas, e, claro, as relações com a tecnologia e a mídia, no sentido de promover o acesso à instrumentalidade dessas tecnologias, mas principalmente leituras críticas, reflexivas e criativas de mundo. Obviamente que a formação acadêmica não deve (nem pode) ser tomada como a única mediação que permitirá esse “salto” à formação humana, mas se coloca como

importante mecanismo de formação profissional e cultural, ampliando a trajetória formativa.

Como uma implicação desse contexto formativo que vislumbra ampliar possibilidades à Educação Física, agora a partir da conjunção com as ciências sociais e humanas, os sujeitos pesquisados relatam a necessidade de dialogar com o campo escolar quando comentam seus interesses, suas ações, suas práticas e suas motivações acadêmicas e profissionais. Apesar da amplitude que o campo da Educação Física demonstra ser, historicamente a Educação Física é entendida como uma disciplina escolar, cujos objetivos vão sendo transformados ao longo dos anos, bem como suas metodologias e, com isso, o que se espera dela como função social.

Nesse sentido, considerando que os sujeitos se vinculam a uma matriz de ordem mais pedagógica e sociocultural, não seria diferente o interesse dos agentes que compõem o subcampo da mídia e tecnologias na Educação Física em seu contexto escolar, seja realizando pesquisas de ordem pedagógica, seja tematizando seus projetos e ações na escola, ou, ainda, tendo o espaço escolar como o universo de investigação quando da realização de suas dissertações e/ou teses.

Em síntese, quanto a este eixo interpretativo, podemos considerar que a Educação Física não se fecha em um campo, e só há possibilidade de um subcampo, o das mídias e tecnologias, por exemplo, por conta dos aspectos interdisciplinares e da formação cultural desses agentes.

Na figura, em sequência, uma explicitação esquemática quanto ao terceiro eixo interpretativo, *Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o habitus e as implicações na universidade e na escola*, que será contemplado com fragmentos das transcrições das entrevistas para ilustrar sua origem e constituição e a discussão teórica a respeito do eixo:

Figura 6: Aspectos referentes ao eixo “Formação cultural e aspectos interdisciplinares: *o habitus* e as implicações na universidade e na escola”



Para dar conta da discussão deste eixo interpretativo, consideramos que a dimensão do *habitus* subjaz a todo instante nas exemplificações dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, porque é algo que esses mesmos agentes incorporam ao longo de suas trajetórias e também “o fazem ser incorporado” a partir das estratégias e ações que pautam quando desenvolvem suas atividades docentes e de pesquisa, nas várias instâncias que atuam: universidade, escolas, grupos de estudos, entidades científicas, bancas diversas etc. Sobre isso, Bourdieu (2001a) faz o seguinte comentário:

[...] O *habitus*, como repeti inúmeras vezes, não é um destino e nenhum dos diversos factores que enumerei estão inscritos, *ab ovo*, no *habitus* original. [...] O *habitus* manifesta-se continuamente nos exames orais, nas exposições em seminários, nos contactos com os outros e, mais simplesmente, no aspecto físico, um porte, uma postura, que é a sua transcrição mais diretamente visível, e a recepção social dada a esses sinais visíveis reenvia à pessoa em causa uma imagem de si mesma que faz com que se sinta ou não autorizada e encorajada nas suas disposições, que, em outros, poderiam ser desencorajadas ou interditas. (BOURDIEU, 2001a, p. 66)

Uma explicação quanto ao conceito de *habitus* que resume seu mecanismo de funcionamento é realizada por Valle (2014), assim definido:

[...] O conceito de *habitus* está no centro da teoria de Bourdieu e de seus colaboradores, tendo sido empregado, desde os primeiros trabalhos, para designar um “sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”; isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações. O conjunto dessas disposições funda a constância e a relativa coerência dos comportamentos e determina o modo pelo qual cada grupo social lê, avalia a realidade e se move na sociedade. O *habitus* se manifesta no dia a dia, correspondendo ao “senso prático”, e permite aos indivíduos adaptar a sua vida cotidiana

às exigências sociais de maneira automática, sem precisar recorrer a uma reflexão consciente. (VALLE, 2014, p. 65)

Segundo Catani (2002, p. 67), o *habitus* se configura em “esquemas estruturados de percepção, pensamento, ação, formados a partir de modos de viver e de pensar das diferentes classes sociais, e que se traduzem por predisposições ou disposições duráveis em direção à ação.” Para Lahire (2002, p. 45), o *habitus* é “[...] apreender o social sob sua forma incorporada [...] e assim atacar as bases do mito da liberdade individual.” Assim, o conceito de *habitus* estaria relacionado a um *ethos*, a uma *teoria da ação*: agir, sentir, acreditar e pensar.

Bourdieu (2004a, p. 131) afirma que as ações humanas “são produto do encontro entre um *habitus* e um campo, ou seja, entre duas histórias mais ou menos ajustadas integralmente.” Vejamos três exemplos oriundos das falas de dois sujeitos da pesquisa-agentes do campo em que é possível observar, na narrativa da própria trajetória, como situações cotidianas vão se tornando *habitus* em relação a uma formação acadêmica e implicam, posteriormente, em ocupações de determinados espaços acadêmico-científicos:

E eu bati na primeira porta do Laboratório da Federal de Santa Maria que vi, tava lá Comunicação e Mídia e tava a Profa. Marli Hatje. E eu me coloquei à disposição, “olha, eu quero pesquisar e tal... tô no 3º semestre, período né” e ela disse “ah, vamos logo, um interessado, um aluno... que legal... vamos montar um projeto!”. Então eu montei um projeto sobre a imagem social do professor de Educação Física na escola e na televisão, então eu peguei, tinha um programa... a Malhação... que tinha o professor de natação, não me recordo... que até era o Arantes [ator Rômulo Arantes], que era o professor de Educação Física, tinha uns estereótipos que ele ganhava pouco... então eu fui pras escolas fazer... eu fiz a decupagem das imagens da novela... não me recordo da novela, é tanto tempo... e ia pras escolas públicas, fui pro público e privada levar... e eu ganhei o projeto CNPq/PIBIC, e à época, eu tinha autoria, eu que escrevi o projeto, submeti, o Sérgio Carvalho foi de... que ele era o único doutor, a Marli não tinha defendido e eu comecei aí, a imagem social do

professor de Educação Física na tevê e na escola, um estudo comparativo, em 98. Em 98-99... 99 eu comecei já, submeti um outro projeto, que é “Cobertura de jornais esportivos especializados sobre os Jogos de Winnipeg no Canadá”... aí era o... o Jornal Lance, enfim, aí fui adentrando na área...isso foi ao acaso, a primeira porta que eu vi na frente eu bati e entrei e aí que começou o “namoro” e aí, estamos aí... Quantos anos? 19 anos! Quase 20 anos depois! (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 5)

[...] como a escola ensina muito mais *habitus* do que conteúdos, como diz o Forquin, e a gente acaba imitando mais... vira professor mais por mimese do que por ação intelectual, o que essas pessoas sabem fazer é repetir o que fizeram. E é isso que se torna a Educação Física no Instituto... e deve ser a prática geral. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 8)

[...] tu incorpora o discurso do campo porque está confortável estar dentro do campo! Então é isso, se é isso que eles querem ouvir, é isso que eu vou mandar, entendeu!?! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 37)

No primeiro exemplo, relato de Gustavo, quanto à maneira que acessou o campo, considera ter sido ao “acaso” a maneira como “adentrou a área”. Mas todos elementos apontados por ele indicam a existência, já, de uma certa estruturação acadêmica para que essa trajetória ganhasse impulso. Estar na universidade já o coloca num determinado campo, haver um Laboratório na instituição onde realizava sua formação inicial já possibilita outras formas de socialização acadêmica; participar de um projeto de pesquisa vai inculcando formas de linguagem e de modos de operar em que os *habitus*, como podemos ver, vão cada vez mais sendo naturalizados.

Relacionando o exemplo comentado aos modos de operar conceitualmente de Bourdieu (2004a), este nos esclarece que:

[...] Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que a escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica. Se isso acontece dessa maneira, é porque o *habitus*, sistema de disposições

adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto. O *habitus* torna-se gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente (daí a ilusão de finalidade), quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que ele carrega consigo a título de *propensão* (para poupar, investir, etc.), de disposição (para o cálculo, etc.), porque se constituiu pela incorporação das estruturas (cientificamente apreendidas como probabilidades) de um universo semelhante. (BOURDIEU, 2004a, p. 130)

Ainda segundo Bourdieu (2004a, p. 131), “[...] O *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe”, e é por isso que no relato de Fernando aparece a repetição, porque uma das premissas do *habitus* é a reprodução (embora ela não seja mecânica) e faz os agentes incorporarem (interiorizar) aquilo que é externo (objetivável).

Assim, organizamos a discussão trazendo, primeiramente, alguns fragmentos que nos permitem discutir o conceito de *capital cultural* em Bourdieu (2015) com as formações culturais dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, são apresentados trechos das entrevistas que explicitam a questão interdisciplinar nas formações desses sujeitos/agentes, realizando-se a devida análise que articula a teoria com a empiria. Por fim, abordam-se as implicações desse tipo de “formação cultural e interdisciplinar” daqueles que ocupam posições de poder no (sub)campo em suas atividades tanto na universidade como na escola. Veremos como a instituição escolar ganha relevância devido ao fato dos agentes vislumbrarem neste espaço as possibilidades de trabalho investigativo e pedagógico à Educação Física.

O termo *capital*, como é sabido, é oriundo da concepção marxista. Bourdieu, sendo leitor e também crítico de Marx, amplia este conceito, entendendo que não se trata apenas da acumulação de bens e riquezas econômicas, mas de um acúmulo de simbolismos, materialidades e poder ao longo de um contínuo temporal dentro de estruturas sociais das atividades sociais cotidianas dos agentes.

Nesse sentido é que Bourdieu (2015) teoriza quanto ao *capital social*, entendendo tal dimensão da seguinte maneira:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. [...] O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2015, p. 75)

O capital cultural, é, então, um dos elementos que compõe o capital social. E quando Bourdieu trata da transmissão do capital cultural, ele considera que é um tipo de bem e simbolismo que ocorre já no seio familiar, anterior, portanto, às instituições educacionais que, depois, ao longo da vida, somos socializados:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1992, p. 40-41)

Segundo Nogueira e Catani (2015):

[Bourdieu] formulou o conceito de capital cultural para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes

sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe. (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 9-10)

Bourdieu (2015) considera que o capital cultural pode ser observado/analísado a partir de três formas:

[...] *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado* escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2015, p. 82)

Na discussão que operamos aqui a partir da empiria, o capital cultural está sendo entendido como formação cultural dos agentes, ou seja, a incorporação de vários conhecimentos ao longo de uma trajetória – contínua, incessante, acumuladora – que lhes permitem uma compreensão sobre a realidade, o mundo, as formações, enfim, sobre suas práticas, que implica, também, em ocupar determinadas posições no campo/subcampo a ponto de, na sequência, realizarem suas intervenções com uma faceta mais sociocultural e pedagógica, principalmente, como veremos depois, em como ativar toda essa diversidade de conhecimento num arsenal de proposições no campo escolar (com projetos de pesquisa, projetos de extensão, formações continuadas etc.).

Os trechos na sequência ilustram sucintamente essa questão da formação cultural dos sujeitos/agentes do subcampo:

Então, nesse sentido, eu saí de uma dupla formação. A reflexão teórica em torno da tese e a minha formação experiencial na comunicação... então eu compreendi a importância da política, da economia, da cultura, da educação, enfim, como

todos esses aspectos tinham implicação com esse campo temático. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 5)

[...] antes de defender a tese, eu fui fazer um curso, na Academia Internacional de Cinema, em São Paulo, e era um curso de cinema digital, 360h, todos os dias, 8hs por dia, era um inferno, e assim, o mundo se abrindo na minha frente e eu já me achando um cinéfilo, mega... assim... megainterado de cinema... e eu fui fazer esse curso [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 16)

[...] estudando semiótica eu comecei a entender melhor. [...] E falar de mídia é também falar de linguagem. Se a gente não entender o que é linguagem nós não vamos entender o que são as linguagens das mídias, e como isso tem a ver com nosso campo e tal. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 15)

Porque quando eu falo “ler... ler”, pensar em ler a mídia, eu penso... é... eu sempre trabalhei com a ideia de ler, de ler e interpretar a realidade né. E as coisas que nos cercam. Então quando a gente fala, olha pro objeto, né, o meu olhar, a minha formação cultural, o entendimento que eu tenho do objeto, é algo que tá num campo da minha formação, que vai poder entender, a ler aquele objeto de uma forma ou de outra... e isso é um campo ideológico, não resta dúvidas. Então, é um processo em que envolve a minha capacidade de entender o objeto, então quando a gente fala da mídia se é possível ler [...] a mídia é o aparelho, mas a mídia é sobretudo um campo ideológico de mensagens né, de recepções e sujeitos emitindo mensagens. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 13)

E assim... olhando pra trás, foi nessa defesa, foi esse tempo que começou a fundir essa relação de ciência e arte e a mídia era essa interlocução né... porque tudo que eu fui construir depois, e acho que aí faz sentido falar da tese agora... era marcado por esses dois processos né, essa ideia de criar materiais para que alguém aprenda ou criar ‘com’ a partir de coisas que eu quero conceber, e eu posso

fazer isso por qualquer linguagem... e perceber que quando as pessoas vivenciavam isso era diferente ela olhar uma fotografia no papel de uma fotografia projetada... ou dessa projeção ela passar por dentro dessa projeção e olhar isso no corpo de alguém que tá na frente dela. E aí nesse processo, quando no final do mestrado eu acabei prestando um concurso, aí eu fui dar aula em Itajubá, nos cursos de engenharia... e fui ser professora de Educação Física nos cursos de engenharia e fiz um processo lá, curricular, e entre um dos temas que eu trabalhava com eles, era como é que a mídia levava a ter um padrão de corpo, a pensar um estereótipo de beleza né... então eu percebi que essas temáticas precisavam ser trabalhadas, porque eles tinham um bombardeio de informações né, mas não tinham espaço pra reflexão sobre isso. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 6-7)

Observamos com esses exemplos o quanto um certo capital cultural vai permitindo a tais agentes ampliarem a dimensão específica do campo da Educação Física – geralmente ancorada nos conhecimentos biológicos e biomédicos do corpo humano com viés tecnicista de intervenção – a partir do que eles denominam como “formação”, a qual lhes possibilita, a partir do contato com outras dimensões (política, econômica, cultural, educacional, comunicacional, midiática, artística etc.) alargar as condições de possibilidades para o campo da Educação Física, a partir de suas ações e intervenções com mídias e tecnologias (com o cinema, a fotografia, as linguagens, por exemplo).

Diante disso, trazemos ao debate, agora, a intrigante e atual discussão quanto às **questões interdisciplinares nas formações** desses agentes, e implicações disso tanto em suas atuações como na maneira como vão participando da *illusio* do campo, mantendo a dinâmica do subcampo das mídias e tecnologias no sentido de legitimá-lo principalmente sob o plano dos conhecimentos das ciências humanas e sociais.

Em uma das entrevistas, o Professor Mauro exprime a seguinte compreensão quanto à interdisciplinaridade:

[...] Eu não vejo um problema teórico que é só do campo, de Educação Física e mídia, mesmo porque é um campo que é interdisciplinar, né, um campo

atravessado por outros... (Entrevista de Mauro, 2017, p. 29).

Assim, antes de apresentarmos e discutirmos os dados empíricos em relação à interdisciplinaridade e os agentes, discorreremos sobre a interdisciplinaridade para entendermos, a partir da literatura, seu contexto histórico e sua conceitualização, com a ajuda de Japiassú e Marcondes (2001), Auth (2005) e Aires (2011).

Em um dicionário de Filosofia, o verbete *interdisciplinaridade* é assim descrito:

Correspondendo a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de inter-penetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. O objetivo utópico do método interdisciplinar, diante do desenvolvimento da especialização sem limite das ciências, é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretende corresponder às exigências fundamentais do progresso humano. Não confundir a interdisciplinaridade com a multi – ou pluridisciplinaridade: justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos – sem relação entre si, mas com certa cooperação mas sem coordenação num nível superior. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 105-106)

Segundo Auth (2005), o termo *interdisciplinaridade*, no Brasil, vem sendo tratado no campo teórico desde a segunda metade da década de 1970. Para este autor, trata-se de um movimento teórico que procura

se diferenciar da compreensão fechada/compartimentalizada em relação aos aspectos disciplinares do conhecimento, já que, outrora, “O conhecer bem cada parte gerava mais confiança quanto à capacidade de dar conta dos problemas”. (AUTH, 2005, p. 243): “Compreender hoje a questão da interdisciplinaridade é, antes de tudo, conhecer o ser humano em seu dimensionamento histórico-social.” (AUTH, 2005, p. 243).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade seria comum à intercomplementaridade, “uma vez que ambas comportam os conceitos mais fundamentais de cada especialidade enquanto necessários para outras áreas, quando de fato o estudo, a significação de conceitos de uma área potencializa as ações de outra(s).” (AUTH, 2005, p. 244).

Auth (2005, p. 244) ainda comenta que a interdisciplinaridade, no processo de ensino-aprendizagem, deve considerar a importância dos saberes das várias áreas (aproximando-as e permitindo trocas) e as ações não devem se restringir à dimensão exclusiva dos conteúdos para a compreensão dos objetos.

Já Aires (2011) contextualiza que “O neologismo *interdisciplinaridade* vem sendo objeto de estudo na Europa há cerca de três décadas. Todavia, a ideia da interdisciplinaridade começa a se fazer presente desde o início do século XX.” (AIRES, 2011, p. 216). Para esta autora, essa problemática surge em decorrência da “ineficácia dessas iniciativas justamente ao nível exagerado de especialização a que chegou a ciência.” (AIRES, 2011, p. 217), ou seja, houve um grande desenvolvimento do conhecimento em nível disciplinar, mas este perdeu o contato com a realidade humana.

Existem duas concepções quanto à interdisciplinaridade: a hegemônica e a crítica. Na concepção hegemônica¹²¹, a interdisciplinaridade seria a possibilidade de *cura* para a *doença* do saber altamente especializado, através da “exploração das fronteiras das disciplinas, e principalmente, na adequação da universidade às necessidades sociais e econômicas. [...] a interdisciplinaridade representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento

¹²¹ Tendo como autor de base Japiassu, Aires (2011, p. 218) comenta que a interdisciplinaridade diz “respeito às necessidades dos estudantes, dos pesquisadores e dos professores. Em relação aos primeiros há a necessidade de melhor orientar seus estudos, sem perda de tempo, melhor adaptação ao emprego e formação de espíritos mais abertos. Em relação aos pesquisadores, aos professores e ao sistema universitário como um todo, as motivações estão ligadas às necessidades de encontrar soluções humanas para a especialização crescente, de desencorajar as pesquisas isoladas e de abrir novos campos de saber.”

das disciplinas” (AIRES, 2011, p. 218). Na concepção crítica¹²², influenciada pelos pressupostos do materialismo histórico, a interdisciplinaridade deve ser encarada diante “do modo de produção em vigor, devendo considerar-se, portanto, a historicidade”, o que faz com que a fragmentação do conhecimento não seja tomado como algo isolado, “para compreendê-la como um processo que caminhou lado a lado com a fragmentação também do trabalho.” (AIRES, 2011, p. 221)

Outro ponto pertinente da discussão de Aires (2011) é a observação quanto ao lócus de ocorrência da interdisciplinaridade, a universidade (no ensino superior e na dimensão da pesquisa), e nela, a epistemologia das disciplinas científicas, sugerindo uma metodologia interdisciplinar para colocá-la em prática e atingir a unidade do conhecimento. Já no contexto escolar, seria mais coerente se falar em *integração curricular*¹²³, porque esta considera os “centros de interesse”. (AIRES, 2011, p. 225)

A partir desse panorama conceitual e de entendimento quanto à interdisciplinaridade, vejamos como ela constantemente é visualizada quando os sujeitos da pesquisa-agentes do campo comentam sobre as suas trajetórias formativas:

¹²² Neste aspecto, Aires (2011) utiliza-se de Jantsch e Bianchetti (1995) para diferenciar-se da concepção hegemônica. Primeiro, em relação a quem faz a interdisciplinaridade, ou seja, a concepção crítica problematiza quanto ao fato do “sujeito coletivo” ser o único capaz de praticar a interdisciplinaridade. (AIRES, 2011, p. 220). Segundo, indicam que a interdisciplinaridade deve ser compreendida pela materialidade do momento histórico, portanto, ela não está condicionada simplesmente “à vontade de indivíduos em colocá-la ou não em prática.” (AIRES, 2011, p. 221)

¹²³ Sobre isso, Aires (2011) faz a seguinte diferenciação em relação à interdisciplinaridade: “E é justamente pelo fato de a Integração Curricular estar relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno que consideramos ser esta a principal característica que a distingue da Interdisciplinaridade. A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática.” (AIRES, 2011, p. 227)

[...] no meu caso, o campo da comunicação esteve sempre muito próximo de mim, antes mesmo até da graduação, porque eu fui cobaia da reforma de ensino implantada pelos militares, a LDB 7692/71 e o meu 2º grau, não mais ensino médio, mas 2º grau que passou a se chamar na época, já foi obrigatoriamente profissionalizante, e o meu curso de 2º grau profissionalizante, a opção que eu fiz, foi redator auxiliar. E nessa condição eu tive uma aproximação já imediata com o campo da comunicação, que eu gostava, que eu apreciava, e inclusive que resultou num período de estágio e depois numa breve contratação como trabalhador do Jornal de Alegrete, da Gazeta de Alegrete. Então a minha aproximação com esse tema era bastante antigo. Isso nos idos da metade dos anos 70. Por muito pouco, o jornalismo não foi minha opção de graduação, inclusive frequentei muitas aulas do curso de jornalismo quando já fazia Educação Física com a possibilidade até de fazer o vestibular e trocar de curso, mas por várias razões eu terminei ficando na Educação Física mesmo, né, foi uma opção bastante pensada, mas o jornalismo sempre esteve no meu radar, assim, né, aí depois me formei, entrei no campo, e o jornalismo e a comunicação ficaram meio fora do meu horizonte. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 2)

[...] eu sempre procurei estar com um pé na escola e um pé no mundo acadêmico, né. Aí os professores jovens lá da Escola de Educação Física da USP foram, assim, digamos assim, foram induzidos a entrar no mestrado! Mas a gente não tinha muito a noção do que isso significava na época né, ou de como isso evoluiria! Então eu... tá bom! Todo mundo vai fazer, então eu vou fazer né! E aí fui... mas eu não tinha ninguém pra me orientar, porque eu já tinha a ideia de fazer uma abordagem sociológica. Por quê? Porque eu estava fazendo curso de Ciências Sociais na PUC, em São Paulo, que é uma coisa que eu sempre gostei né, de Sociologia. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 3-4)

[...] quando eu entrei no mestrado da UDESC lá em 1996, ele tinha um caráter de formação de

professores vinculado às instituições, ele tinha uma coisa muito bacana, que era esse caráter interdisciplinar, então ele juntava num mesmo projeto o campo de Artes, o campo da Pedagogia, o campo da Educação Física... e é nesse projeto interdisciplinar que eu vou estudar as coisas tradicionais da Educação Física, a Educação Física escolar, o esporte na escola, a relação do esporte com a Educação Física, os projetos da Educação Física, mas começo a ter ali a primeira formação na área de Antropologia que é onde, então, depois, que eu vou me dedicar no doutorado. Então eu chego ao doutorado, na Antropologia, porque eu fiz duas disciplinas no mestrado interdisciplinar, que eram de antropologia, uma chamada Antropologia mesmo, a outra Teorias da Cultura, [...] e é a partir daí, então, que eu vou me direcionar para Antropologia, que foi minha grande descoberta. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 3)

[...] também fiz o mestrado e o doutorado na Unicamp, porém o doutoramento foi na Faculdade de Educação. E eu fiz na área de concentração Filosofia e História da Educação. O que sucedeu, é que um pouco antes de 97, em 95, eu acredito que esse tenha sido um fator motivador né, a internet se tornou mais acessível né, ela se tornou acessível, de uma maneira muito rudimentar, com o uso de e-mails, conexões muito lentas, e eu *tava*, acho que eu e muitas pessoas vislumbrando mudanças né, nas relações profissionais, pessoais, derivadas dessas mudanças que a internet *tava* apontando. É isso, de fato, aconteceu... vinha acontecendo... muitas transformações! Pessoalmente eu identifico que em mim isso criou um desejo, uma aproximação com a temática. E o livro que me caiu às mãos naquele momento foi o livro do Pierre Lévy, 'O que é o virtual', já com tradução em português... (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 3)

[...] A partir daí então eu iniciei os estudos, fui encontrar um diálogo com duas sociologias, a sociologia da juventude e a sociologia da vida cotidiana. E essas duas sociologias foram aprofundadas a partir dos estudos do Instituto de

Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa. Então eu fiz o doutorado na Faculdade de Educação da UFBA, mas desenvolvi um estágio de Doutorado no ICS. E a partir daí, então, eu fiz esse estudo e tomei o as juventudes luso-brasileiras, pela mídia, em particular, pela mídia esportiva, como um campo a ser observado. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 3)

[...] são muitos os grupos que estão cada vez mais sensíveis a temas ligados à área da Educação Física, ou seja, é bom saber que dentro dos programas de educação muitos trabalhos são, digamos assim, ligados ao campo da Educação Física, assim como própria orientação e orientadores de Educação Física acolhem pessoas de outras áreas, portanto, eu diria que há uma porosidade nesse sentido, que é bom para a ciência. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 13)

[...] na graduação em Educação Física, eu sempre produzi os trabalhos em várias linguagens, então eu respondia a prova em poesia, eu produzi uma maquete pra discutir a visão das ciências biológicas e humanas pra pensar a escola... eu comecei... eu produzia muitas coisas usando recursos visuais né... inclusive a minha monografia de licenciatura eu fiz uma instalação, eu fiz um labirinto de 90 metros quadrados pra banca passar. Até esse momento, eu tava, pra mim, produzindo educação. Quando eu terminei a graduação, e entrei no mestrado, o meu projeto de mestrado era produzir materiais didáticos em várias linguagens... então era produzir jogo, era produzir livros interativos, então, essa ideia de usar a imagem, usar a forma né, e as diferentes possibilidades de construção que eu entendia, naquele momento, que a forma influenciava na maneira de entender o conteúdo né! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 2)

[...] eu tava inserido dentro de um PPG de Comunicação fiz leituras sobre teorias da comunicação, abordagem sociológica da comunicação, e também antropológica que deu

uma densidade teórica que me faltou no mestrado [...]. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 2)

[...] então eu acho que a comunicação me deu essa amplitude... eu acho que não só pra pensar o próprio campo da comunicação e como isso podia dialogar com a minha área de formação, Educação Física, mas até mesmo da questão em um objeto podem caber muitas metodologias. Eu acho que comunicação ela tem essa riqueza metodológica que eu acho que a Educação Física, de vez em quando, ela se engessa. Então, pra minha formação foi muito importante isso. Mas eu recebi, até o final da minha formação, a marcação do estrangeiro [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 5)

Durante a formação, pra mim foi muito importante conseguir entender como é que a comunicação se estabelecia como uma área que por mais que não tenha uma delimitação metodológica e teórica muito rígida, porque eu acho que tem uma plasticidade muito interessante, que varia de programa pra programa, que varia de pesquisador pra pesquisador, mas a riqueza disso me foi muito interessante perceber...é... me lembro que no primeiro seminário de pesquisa, eu tive contato com metodologias que eu não imaginava existir, desde metodologias que eu já escutava falar, como... pensar... sei lá... teoria do agendamento, mas pensar a análise de discurso na vertente francesa, que tem uma especificidade muito colocada e como a comunicação se fazia uso disso...eu... eu fico falando e me lembrando das cenas, e me lembrando dos professores né [...] então eu acho que a comunicação me deu essa amplitude... eu acho que não só pra pensar o próprio campo da comunicação e como isso podia dialogar com a minha área de formação, Educação Física, mas até mesmo da questão em um objeto podem caber muitas metodologias. Eu acho que comunicação ela tem essa riqueza metodológica que eu acho que a Educação Física, de vez em quando, ela se engessa. Então, pra minha formação foi muito importante isso. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 4-5)

[...] ingressei na universidade, pelo Curso de Economia, em 1984, no curso de Economia da Universidade Federal de Sergipe. Depois eu entrei no curso de Educação Física, em 1997... desculpe... 1991, e concluí o curso em 97, em meio aos trabalhos né... demorei muito a terminar o curso. Nesse meio tempo entrei também no curso de Filosofia, o qual eu não concluí, e... ingressei no mestrado em 2003, na Universidade Federal de Santa Catarina. (Entrevista de Sérgio, 1997, p. 1)

Esses agentes que em algum momento tiveram/têm determinado poder simbólico no campo da Educação Física, mas principalmente por serem fundantes e mantenedores do que vimos chamando de subcampo das mídias e tecnologias, demonstram que em suas formações há um conjunto de singularidades que os levaram a zonas de contato e imersão com outros campos do conhecimento, geralmente das ciências humanas e sociais.

Vejamos, com os exemplos dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, como essas suas formações se realizam de forma a mesclar campos do conhecimento:

- (1) Giovani relata experiência como redator auxiliar fazendo estágio em um jornal, ainda no antigo “2º grau”, ou seja, relação com o campo da comunicação/jornalismo, a ponto de ter dúvidas quanto a prestar vestibular para este campo ou para a Educação Física;
- (2) Mauro comenta que chegou a cursar, embora sem terminar, o curso de Ciências Sociais na PUC-SP, porque gostava de Sociologia;
- (3) Fernando destaca sua relação com a Antropologia;
- (4) Alfredo comenta sua formação no campo da Educação, na Linha de Filosofia e História da Educação;
- (5) Cesar também se relaciona com o campo da Educação, embora comente sobre sua relação com “duas sociologias”, a da juventude e a da vida cotidiana;
- (6) Tatiana expõe que sua trajetória se relaciona com as Artes e produção de materiais, poesias etc.;
- (7) Gustavo¹²⁴ destaca a importância da Comunicação e da Antropologia para preencher lacunas de sua formação;

¹²⁴ Buscando articular conhecimentos da comunicação com a Educação Física, seu campo de origem, Gustavo relata o seguinte incômodo ao ser considerado um “estrangeiro”: “[...] depois que eu terminei o doutorado eu não consegui me

(8) Allyson¹²⁵ expõe sua formação no campo da Comunicação; e
 (9) Sérgio comenta que havia iniciado os cursos de Economia e Filosofia, embora formando-se em Educação Física, e depois complementa sua formação na Educação.

Quando observamos suas publicações, a partir da genealogia do subcampo, percebemos que a questão interdisciplinar aparece, e muito, nesses documentos que dão materialidade e contornos ao subcampo. Bracht (2013, p. 26) afirma que “ficou flagrante que uma das características do conhecimento científico é sua disciplinaridade. Esse tema é relevante na medida em que se enfoca o tema da intervenção e de como podemos mobilizar os conhecimentos científicos nessa direção.”

Sobre a dimensão da interdisciplinaridade, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015) elaboram o seguinte argumento:

Os efeitos da colaboração interdisciplinar, frequentemente apresentada como uma panaceia científica, também não poderiam ser dissociados das características sociais e intelectuais da comunidade erudita. Da mesma forma que os contatos entre sociedades de tradições diferentes constituem uma das ocasiões em que os pressupostos inconscientes são, de alguma forma, provocados a se tornarem explícitos, assim também as discussões entre especialistas de disciplinas diferentes podem constituir a melhor medida do tradicionalismo de um corpo de cientistas, isto é, do grau em que este exclui inconscientemente da discussão costumeira os pressupostos que tornam possível tal discussão. Os encontros interdisciplinares que, no caso das ciências humanas, dão lugar quase sempre a simples trocas

posicionar pra apresentar um projeto de pesquisa [na sua instituição de trabalho], pra ter horas de pesquisa, na área da comunicação. Porque o pessoal lá... fala ‘o cara da Educação Física não tem a ver com comunicação’... não merece...”. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 3)

¹²⁵ Allyson também relata essa forma do campo da comunicação tratar alguém da Educação Física: “Isso... é o estrangeiro! Eu escutei isso até na defesa, Cristiano... na defesa eu me lembro que a Prof. Maria do Carmo Nino, que foi uma professora que participou da minha formação e foi da minha banca, ela começou a intervenção dela na arguição dizendo que estava muito curiosa em perceber a minha tese enquanto relatório de pesquisa, porque ela diz que em terra de estrangeiro se pisa com cuidado e cautela...”. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 4)

de ‘dados’, ou, o que equivale ao mesmo, de questões não resolvidas, fazem pensar no tipo arcaico de transações em que dois grupos fornecem produtos um ao outro, sem serem obrigados a se encontrarem. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 96-97)

Valle (2018), ao considerar que as disciplinas científicas se relacionam como campos, a partir de uma legalidade específica definida por um inconsciente coletivo e que faz a incorporação de *habitus*, expõe o seguinte quanto à nossa compreensão de interdisciplinaridade:

O esforço no sentido de eliminar fronteiras é fruto da persistência de movimentos de convergência intelectual e de capitalização cognitiva que transcendem as demarcações disciplinares. Esse movimento se caracteriza por fluxos migratórios que gravitam entre os espaços disciplinares, graças à forte diferenciação interna das práticas e instrumentos de pesquisa ou dos conceitos. (VALLE, 2018, p. 54)

Ainda segundo tal autora, a teoria de Bourdieu “rejeita o isolamento disciplinar ou, mais propriamente, um certo ‘engavetamento’ a que estão submetidas as disciplinas, em nome da especialização.” (VALLE, 2018, p. 51)

Quando essa discussão é realizada quanto ao (possível) caráter interdisciplinar da Educação Física, Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2104) fazem a seguinte defesa:

[...] compreendemos [...] que a EF está situada nas fronteiras do conhecimento. Entende-se que a sua especificidade está no diálogo interdisciplinar, exigindo a todo momento as tomadas de decisão e a produção de condições de fortalecimento, reconhecimento e criação de um *modus operandi* próprio, com aumento da sua autonomia relativa. (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 77)

Em relação à dimensão da pesquisa no campo da Educação Física e seu caráter interdisciplinar, Manoel e Carvalho (2011, p. 392) explanam que “As subáreas sociocultural e pedagógica definem suas linhas de

investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas. Nesse sentido, a educação física investiga em estreita proximidade com a área da educação, com a sociologia, com a filosofia e com a história”.

Sobre isso, Betti (2001) sugere que “[...] As relações entre a Educação Física e a Sociologia deslizam para a interdisciplinaridade [...]”. (BETTI, 2001, p. 167). E que “[...] a pesquisa em Educação Física deve ser guiada pelos problemas e questões que emergem da prática, articuladas em *problemáticas* que questionam as diversas ciências e a Filosofia, e depois a ela retornam, trazendo novas leituras da prática.” (BETTI, 2011, p. 167)

Também Mezzaroba e Zoboli (2013) comentam sobre a interdisciplinaridade na Educação Física quando investigações são realizadas:

Intrínseco a isso faz-se necessário reconhecer que o conhecimento é transdisciplinar e a partir desse entendimento é preciso sempre reconhecer que a resposta dada a um problema de pesquisa fundada a partir de uma ciência é sempre uma resposta insatisfatória e que por isso, esse saber gerado por essa ciência precisa ser visto como possibilidade e não como verdade absoluta, uma constante infinitude ao que se pretende investigar e aos achados das pesquisas que realizamos. Seja a pesquisa um instrumento/ferramenta a construir grandes pontes de conhecimento e não uma arma que anuncie algum prelúdio de morte para a área que tanto prezamos. (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 121)

Veremos, na sequência, exemplificações como essas questões da formação cultural desses agentes e suas formações ampliadas com elementos de interdisciplinaridade têm implicado em suas atuações enquanto formadores de professores e também em suas investigações, além, é, claro, das implicações disso tudo naquele que é considerado o campo de interesse do que fazem, ou seja, revelam um grande interesse na escola.

Iniciamos com os exemplos de como os discursos indicam implicações no contexto da formação acadêmica:

[...] quando tu participa do campo, partilha de um campo, tu acaba incorporando o discurso do teu

campo, eu preciso ter consciência disso! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 36)

[...] Então quando eu penso a formação, um aspecto é esse... quais são as experiências que o aluno passa como aluno nas diferentes possibilidades e que tacitamente ele aprende uma forma de olhar pra esse processo de uso da mídia né! Porque tem filme que é chato! Por exemplo, quando eu fui passar o ‘Carruagens de Fogo’, em trechos ainda, um aluno falou assim ‘nossa, aquela música que era super legal, esse filme chato pra... sonolento!’”, então quando você pega um filme antigo, pra eles é lento né... aí muitos deles falam assim, ‘Matrix’, que é um filme que eu uso na disciplina de [Fundamentos] Filosóficos, aí eu leio alguns trechos, eu trago alguns elementos teóricos, históricos, conceituais e eles assistem... ‘noooooosssaaa! Eu não tinha visto nada disso!!!’, então era um filme que eles achavam legal, aparentemente eu penso ‘vou trazer um filme pra dentro da disciplina’, mas quando eu amplio a compreensão desse filme com conceitos teóricos, eu também ensino eles a assistirem outros filmes, não só aquele filme né... e... e aí como é que eles vão pensar produções... por exemplo, quando eu fui trabalhar a disciplina com os alunos e pedia para produzir documentários, ela não era uma disciplina de mídia né, uma disciplina era de Fundamentos Sociológicos, outra disciplina que eu fiz isso se chamava Prática Integrativa II, a gente trabalhava a visão da realidade... e alguns deles ‘mas eu nunca fiz vídeo!’, eu falei ‘tudo bem, nós vamos aprender!’, aí eu dei um esquema básico, ó, a estrutura do vídeo é isso... fiz um PowerPoint, fiz uma explicação, passei um negócio do YouTube, e eles chegavam com coisas extremamente surpreendentes né... então se todas as disciplinas promoverem diferentes aproximações, é a mesma coisa que toda disciplina ensinar a ler artigo científico ou produzir artigo científico... às vezes a gente pensa nisso, mas não pensa nas mídias né!? Até porque da estrutura acadêmica muitas vezes o aluno vai ser avaliado ao final com um *paper* e não com um vídeo que ele produziu. Pra algumas áreas

isso é muito inicial né... então eu acho que há uma perspectiva de pensar assim. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 50-51).

Então, os primeiros trabalhos, não existia uma disciplina na Universidade Federal de Sergipe, que envolvesse a relação Educação Física, esporte e mídia. O que vai acontecer é que eu faço algumas improvisações assim, adaptações em algumas disciplinas... então eu trabalhava com as disciplinas optativas, Tópicos Especiais em Educação Física. Então o que é que eu propunha? Nesse período eu vou trabalhar com a mídia, vou trabalhar [...] pensando na dimensão da mídia-educação...e... e aí aquilo começou a gerar um caldo... deu caldo assim... “deu rock”, como a gente fala. Os alunos começaram a perceber que existia agora em Sergipe alguém tensionando a mídia como uma possibilidade dentro do campo da Educação Física, como um campo de estudo, como uma produção... foi nesse percurso que a gente criou, também, uma disciplina já pra um currículo que iria mudar, uma disciplina específica, que era Educação Física, Esporte e Mídia... (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 4-5)

[...] dentro da extensão a gente tem desenvolvido também dentro da universidade, a partir dos editais, que são colocados pros professores, que são o edital do PIBIC, que é um projeto de iniciação científica, e o PIBIX, que é de extensão... eu tenho colocado alguns projetos, por exemplo, que esses que envolvem a relação com a escola mesmo, então, os alunos do grupo, os bolsistas, vão pra escola, e lá na escola eles começam a estabelecer uma interlocução com os alunos e professores pra aprender sobre mídia né, e aprender no sentido do conceito de mídia-educação... (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 5-6)

[...] talvez fosse uma ideia bacana né, de você estar sempre inserido nesse campo de estudo, por exemplo, quando a gente vem pra um evento como o Conbrace, a gente vê várias, né, temáticas, possibilidades né... então você imerso, vai buscar

outros, vai continuar estudando. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 33)

Eu escutei, por exemplo, nesse evento, neste Conbrace, que os trabalhos que foram apresentados ontem aqui do LEFEM podiam muito bem estar no GTT Escola... e que talvez fosse melhor colocados no Escola do que no daqui [Comunicação e Mídia], e aí eu tendi a concordar, sim, todos nós estamos falando de formação de professores ou de intervenção na escola, sim, concordo... mas ao mesmo tempo, a permissividade que esses trabalhos têm aqui não sei se teria lá, no GTT Escola, e aí são as disputas mesmos, os espaços... e aí eu fiquei, ontem eu fui pra casa pensando nisso, dizendo “nossa, é muito cômodo pra mim, indicar que todos meus orientandos, todos não porque alguns estão fora do GTT Mídia, como a prof. Rayanne, que está no GTT Corpo e Cultura”, muito cômodo dizer pros meus alunos ir num caminho mais objetivo, dizendo submete no GTT 2, vai pra Comunicação e Mídia, porque é uma certeza que já existe um *habitus* e uma compressão que aquele tipo de texto, aquele tipo de estudo é palatável para esse determinado grupo... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 29-30)

[um exemplo] o Mauro Betti foi no primeiro momento e analisou lá determinados programas televisivos... e aí toda essa síntese que ele fez, ele vai pra um programa de formação de professores e ensina a analisar mídia né...e aí quantos desdobramentos foram necessários porque esse professor não vai só assistir, mas ele vai aprender a produzir, e aí quando ele tá fazendo... então assim, acho que existem experiências que partem de pesquisas, que fundamentaram dentro do campo né, subcampos de abordagem teórica e aplicação na realidade escolar... aí tem o diálogo com essa realidade escolar, e vão surgindo demandas e necessidades né, específicas... então acho que tem experiências que surgem na formação inicial tradicional, dentro do curso de graduação, e hoje em instituições que têm a disciplina de mídia ou como obrigatória ou como optativa... outras

experiências que vão surgir de forma tácita por professores que trabalham com essas tecnologias né, e com as mídias nos seus conteúdos, independente de quais sejam, e isso é uma forma de você se aproximar e fazer... nem todo mundo consegue transpor só porque tem experiência, mas é uma forma! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 53)

[...] eu e o Márcio, esse semestre, pautamos uma disciplina inovadora pro departamento, a gente ofertou Mídia, Tecnologia e Educação Física, nós ofertamos Tópicos Especiais centrado em Literatura e Cinema, e nós temos 32 alunos inscritos e volta e meia vem uma questão que tá ficando chata e que está gerando alguns incômodos dos alunos, que é “pra que serve isso mesmo?”, “onde é que eu uso isso?” (Entrevista de Allyson, 2017, p. 9)

Nos exemplos apresentados é possível identificar uma profusão de ações dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo nas maneiras pelas quais procuram realizar transferências das suas trajetórias formativas interdisciplinares no sentido de gerar implicações na formação de novos professores, evidenciando a dialética entre agentes e campo, como Bourdieu (1996a, 2001a, 2005) aponta ao longo de sua obra.

Aparecem menções aos campos da Filosofia, da Sociologia e da Educação (com a mídia-educação, que já é uma mescla dos campos da Educação com o da Comunicação), com ações voltadas à graduação, à extensão, à iniciação científica e aos eventos; cujas estratégias citadas apontam uso de filmes, documentários, trabalho nas disciplinas, *YouTube*, televisão e literatura. Se considerarmos o caráter tradicional da Educação Física, historicamente pensada como práticas esportivas e de exercício físico no contexto escolar, esse cenário é revelador de algumas transformações que mostram rupturas entre o que se tinha como algo sedimentado e o que se espera hoje (embora essas iniciativas não sejam a norma do campo).

Pela perspectiva assumida de inserção na produção de conhecimento que se vincula às questões pedagógicas e socioculturais, os agentes que integram o subcampo das mídias e tecnologias na Educação Física reiteram seu interesse no contexto escolar, com múltiplas estratégias, que vão desde a dimensão da pesquisa, passando pelas ações de extensão, ou mesmo de formação continuada. Abaixo, apresentamos

exemplos de como os agentes comentam as implicações possíveis no campo escolar:

Todo esse esforço que eu te falei de ter um currículo, de elaborar um currículo que faça uma relação teoria-prática, de que não faça a prática pela prática, que incorpore elementos da teoria social, que são temas candentes da vida contemporânea, [...] que a Educação Física, o esporte, são objetos plurais e que são permeados por todas as prática sociais, portanto não dá pra desvincular, criar um universo próprio ao esporte, essas coisas, quer dizer, a necessidade de discutir o corpo, o gênero, raça, etnia, economia, mídia, quando se trata do objeto da Educação Física no campo da escola, porque é assim que a gente forma, nessa complexidade! [...] A nossa Educação Física lá na escola, fazendo uma defesa dela, não é em contra turno, é dentro da grade... e isso foi feito pra que a gente pudesse fazer trabalhos em parceria com outros professores. Então eu particularmente tenho parceria com professor de Sociologia, com professor de Filosofia, com professor de Biologia, que tem uma parceria na área de gênero, com professor de História, que também tem uma discussão de cinema/gênero... então a gente tem parcerias... e isso é fundamental para nós... porque senão tu reduz a Educação Física [...] a uma disciplina... ela não é uma disciplina, como nada na escola é uma disciplina! É um complexo de saberes! Se tu resume tu tira de um complexo de saberes aí tu podes ir lá jogar bola e acabou! Isso é mais fácil na verdade, bem mais fácil! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 8)

Nós tentamos fazer uma relação teoria-prática, fazendo um debate sobre os conteúdos da Educação Física e suas práticas... então... vou dar um exemplo bem banal: a gente tem uma teoria, a gente tem lá na primeira fase, nós fazemos... o nosso percurso é, começa ali com as discussões mais do corpo biológico, fisiológico, sem esquecer nunca que ele é um corpo social... vai até a Sociologia, essas coisas... então, lá, a gente trabalha frequência cardíaca. Então a gente faz as

discussões sobre ela, sobre as modificações [etc.]... e também faz na prática! Então isso é muito fácil de fazer! Mas por exemplo, a gente discute gênero, e aí discute as preferências, futebol, vôlei, como elas se constituem... discute corpo... e como eu posso compreender que os corpos são diferentes, como eu vou respeitar isso na prática... então é simples! Eu ponho uma rede de vôlei de 3 metros de altura e digo: cortem! Aí a gente descobre o que é altura! Eu digo: enterra! E aí discute o corpo, os limites, as possibilidades... então tem uma relação entre conhecimento e prática! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 21)

[...] a mídia, os meios de comunicação, as tecnologias de informação, toda essa discussão ela vai ser sempre, realmente, um tema transversal, nunca um tema central dos meus estudos... ele está sempre mais na tangência dos meus objetos do que propriamente no centro deles. Então aí tem uma história de como eu me aproximo desse campo que é diferente de como eu acabo depois usando... mas assim, eu sou um professor de escola... o professor de escola ele tem um universo enorme de possibilidades de trabalho, desde que ele esteja disposto a abandonar a clássica tradição da atividade física e esportes. O meu trabalho ele não nasce sozinho, aliás, nada do que eu fiz foi feito sozinho... estás estudando Bourdieu, sabes bem disso...tanto a minha formação acadêmica ela depende de um momento em que a escola que eu entro pra trabalhar é uma escola em que o campo acadêmico é efervescente... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 4)

Os exemplos acima são bastante elucidativos quanto às implicações dessas formações culturais dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo e as implicações na Educação Física escolar. Nos relatos de Fernando, único dos sujeitos pesquisados atuante no âmbito escolar, está claro que todas essas movimentações pretendem trazer a dimensão do conhecimento à Educação Física, abandonando ou refutando o estigma de que ela seja apenas uma “prática”, e isso pode ser visto, por exemplo, quando ele comenta em como a aula vai se realizando, com discussões, reflexões e também a dimensão prática. Afirma que para que esse outro

tipo de formato ocorra, é preciso “abandonar a clássica tradição da atividade física e esportes”. Relata experiências interdisciplinares em sua escola, onde a Educação Física dialoga e atua em conjunto com a Sociologia, com a Filosofia, com a Biologia e com a História, sendo que a mídia é tratada como algo transversal, e por isso o entendimento que os objetos são plurais e que a relação com o conhecimento se torna algo complexo, porque amplia, por exemplo, as discussões (no caso do corpo, tratando sobre gênero, raça, etnia, economia e mídia).

Talvez o entendimento dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo quanto à importância de se pensar a escola enquanto lócus de suas ações, mesmo aqueles que atuam no âmbito acadêmico/universitário, se relacione à compreensão deles à defesa daquela instituição igual ao argumento de Valle (2014):

[...] deve-se reconhecer o extraordinário poder da escola na transformação social, em razão de suas características singulares. Ela é uma – talvez a única – instituição social que ainda se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação. Nada, portanto, pode impedi-la de se tornar um espaço irradiador de saberes (não redutíveis artefatos) comprometidos com a justiça social, contribuindo assim para dotar (não apenas) as novas gerações de instrumentos de análise, de reflexão e de ação política consciente. (VALLE, 2014, p. 103-104)

Na sequência, encaminhando-nos para o fechamento das exemplificações quanto às discussões deste eixo interpretativo, trazemos alguns relatos que indicam como a questão escolar é constantemente alvo nas considerações dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, ou seja, seu interesses na escola:

[...] e eu sempre, até hoje, quando eu escrevo alguma coisa eu penso assim: o que que será que o professor que está naquela escola entenderia do que eu tô escrevendo! Será que essa pesquisa faz sentido? Quer dizer, eu sempre procurei estar com um pé na escola e um pé no mundo acadêmico. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 3)

[...] procurei ficar na interface entre as mídias e a Educação Física Escolar, com essa pequena

passagem pelo futebol. E aí assim... foram feitas diversas articulações ao longo desses quase 30 anos. Desde como as mídias podem dinamizar... acho que a maior ênfase foi como as mídias podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física. Então, eu acho que foi muito mais por aí, do que, por exemplo, “educação para as mídias” né... Eu enfatizei mais “educação com as mídias”. Primeiro a televisão, quer dizer, como ajudar os professores a fazer uma interpretação crítica do discurso televisivo, em especial. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 6)

[...] você tem uma distância entre o mundo acadêmico/universitário e os professores na escola... existe uma distância e que eu vejo é uma distância que não tem diminuído, assim, na média... porque, como eu disse, eu acho o nosso campo é extremamente heterogêneo, você tem de tudo! Agora, assim, na média, não tem diminuído, porque na pós-graduação a tendência é de especialização. [...] Eu também sugeri pro grupo lá, que comandava o processo [de elaboração dos PCN], que incluísse as mídias como um tema transversal, né, mas não foi aceito. Isso foi lá em 1997...em 97! [...] é uma coisa tão óbvia, tão evidente, né... a importância das mídias, começando pela televisão, e hoje a internet! Então isso acaba sendo objeto de preocupação dos professores na escola. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 22-23)

[...] Uma das coisas que eu acho que é importante em relação aos saberes né, é que a minha formação e as coisas que eu acredito em relação à Educação Física tem a ver com a escola. Então, mesmo quando eu olho pra mídia, mesmo quando eu olho pras tecnologias, mesmo quando eu olho pra esse campo, eu olho a partir da possibilidade de pensar isso na escola. Então o meu olhar pra esse tema sempre é um olhar com interesse pedagógico. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 3)

[...] pegando uma perspectiva histórica e temporal de 15-20 anos, hoje somos mais abertos pro uso das

tecnologias no uso acadêmico né... No âmbito escolar, por sua vez, então, a Educação Física escolar, eu penso que ainda tá engatinhando mesmo né... eu diria isso em relação ao uso das tecnologias e mesmo se a gente pensar, numa perspectiva mais ampla, das próprias concepções pedagógicas, a permeabilidade aí dos professores das escolas em, digamos, superar mesmo o paradigma da aptidão física para uma abordagem mais sofisticada ou uma das abordagens propostas, claro, esse é um assunto mais geral, não tem a ver diretamente com a questão, mas eu acho que tem uma relação também né, a mesma dificuldade de se chegar no ambiente escolar. Agora eu acho que também, em ambos, tem um grande caminho a percorrer, buscando a superação aí de uma visão de que supostamente as práticas corporais não deveriam ou não teriam possibilidade de dialogar com as tecnologias. A gente mencionou, né, os jogos eletrônicos, os esportes de aventura – são dois exemplos que a Educação Física escolar poderia estar mais, penso eu, mais aberta pra desenvolver práticas com essas tecnologias, com essas duas manifestações. Então eu acho que ainda tem um longo caminho a percorrer. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 22)

[...] Então, a gente poderia dizer, talvez, um afastamento da universidade em relação aos problemas mais cotidianos da Educação Física, especialmente da Educação Física escolar né, acho que é um problema. Então tanto em relação às publicações, como em relação à própria configuração da pós-graduação né, uma vez que há uma dificuldade dos professores que militam na área de aspectos sociopedagógicos em fazer essas publicações, você tem... tem havido né, um aspecto crítico também, a saída de alguns professores da pós-graduação. É um aspecto que já não é novo, já tem aí vários anos, e na medida em que os programas sobem de nota, vai ficando cada vez mais difícil né, a presença de alguns professores, especialmente da área da pedagogia do movimento humano ou de aspectos sociopedagógicos. Não sei, acho que são alguns problemas que tem a ver com o aspecto profissional e tem a ver com produção e

veiculação do conhecimento. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 8-9)

[...] eu diria que os temas permanentes são todos aqueles que são socialmente referenciáveis, então, a escola, que envolve mais de 50 milhões de pessoas, então ele tem um grau de legitimidade social que o faz um tema perene, ou pelo menos deveria ser, um tema de interesse crítico permanente. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 14)

[...] eu sou um professor de escola... o professor de escola ele tem um universo enorme de possibilidades de trabalho, desde que ele esteja disposto a abandonar a clássica tradição da atividade física e esportes. O meu trabalho ele não nasce sozinho, aliás, nada do que eu fiz foi feito sozinho... estás estudando Bourdieu, sabes bem disso...tanto a minha formação acadêmica ela depende de um momento em que a escola que eu entro para trabalhar é uma escola em que o campo acadêmico é efervescente... talvez se eu tivesse parado em outra escola, em outro contexto eu jamais tivesse feito pós-graduação, porque não dependia apenas do desejo [...] Bom... então a organização da nossa Educação Física lá na escola é que vai possibilitar o trabalho com coisas ‘diferentes’, o que eu chamo ‘diferente’ já é sempre marcando uma coisa que já é antiga para nós, diferente da Educação Física que a gente já chamou de ‘tradicional’, que é bola e quadra [...] mas chegou um momento que a gente criou um currículo para nossa Educação Física do ensino médio, que um dos temas era a mídia. É claro que esse tema surge porque eu estou vinculado a um determinado grupo de estudos, que a despeito de não ser a centralidade dos meus estudos, é um lugar que eu vou ocupar por um determinado período, um campo, e que vai auxiliar nessa reflexão. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 4)

Alguns importantes trabalhos foram desenvolvidos. Daria destaque aqui alguns grupos nordestinos, o nosso próprio mesmo orientou um grande trabalho do prof. Sérgio Dorenski, que

tomou a escola como lócus de interlocução com as juventudes escolares, os estudos vinculados ao prof. Allyson Carvalho na UFRN e o próprio grupo lá de Santa Catarina, o LaboMídia, enfim... são muitas iniciativas que tomam a escola como locus privilegiado para compreender porque esses grupos, de um modo geral, já têm um entendimento de que é na escola que nós devemos fazer a disputa sobre um projeto de reflexão crítica sobre as mídias. Lógico que esse é um trabalho de formiguinha, é um trabalho difícil, mas, na medida em que a gente seduz as juventudes para compreender a mídia para além do que se mostra na mídia hegemônica, certamente nós teremos cidadãos e cidadãs mais críticas e sensíveis a uma mídia social. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 13)

[...] eu acho que ainda é diminuta a experiência de pesquisa sobre o cotidiano escolar. Lógico que nós temos algumas experiências que são referência, que eu já falei, mas era importante que a temática da mídia acerca da corporalidade, da mídia esportiva e de lazer, pudesse ganhar um espaço maior nos programas escolares de Educação Física e da escola como um todo, não como uma experiência que subtraia as práticas corporais, mas uma experiência que ajude na reflexão sobre as práticas corporais e indagar [...] Para tanto, as mídias e a comunicação de um modo geral, tem papel relevante para ao lado das vivências nas próprias escolas, possam revelar uma riqueza de movimentos e sua contribuição corporais que historicamente a humanidade produziu. Eu acho que ainda é diminuta a experiência de pesquisa sobre o cotidiano escolar. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 17)

Nesse Conbrace mesmo, eu conversei com alguns professores universitários, conversei com professores de escola, e eles falaram assim ‘eu queria dar aula de outro jeito, porque eu percebo que os meus alunos são dinâmicos, eu percebo que os meus alunos tão no celular, eu percebo que eles não conseguem ficar muito tempo estáticos ouvindo, mas eu não sei como fazer de outra

forma!’... eu acho que a gente teve o avanço teórico-conceitual, uma ampliação de abordagens e de linhas de pesquisa possíveis [...] (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 47-48)

[...] E aí um ex-aluno meu, né, tinha sido meu aluno, que foi meu orientando, e que um dia me escreveu que tava na escola e que não sabia como usar mídia. Aquilo me chacoalhou de uma forma tão intensa que virou uma série de diálogos, eu chamei ele pra conversar comigo. Eu falei ‘mas...será que convivendo com tudo isso, fazendo o que você fez’, ele não foi meu aluno em todas as disciplinas né, ele já era um aluno dos últimos anos quando eu cheguei, e não conseguia conceber como ele podia fazer na escola dentro de todas as fragilidades da realidade dele né... acho que esse é um ponto, eu vou voltar no primeiro, mas só pra situar duas primeiras memórias que vieram né... [...] Mas não dimensiona isso, não faz essa transposição pra escola! Como se eu precisasse de muito mais material, de muitas coisas, de recursos né... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 35)

E aí, então, quando eu vou pro doutorado, [...] vou já pensando em um projeto que envolvesse essa dimensão da mídia, da relação da mídia-educação, de ir pra escola, de um grande relato de experiência na verdade... de ficar permanentemente na escola, de fazer pesquisa com os alunos, com a produção dos próprios alunos, e aí a ideia era levantar o conceito de formação. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 3)

Mas eu acho que uma coisa que ainda é... é complexa, por isso que eu falo que é uma questão difícil, o que que está se fazendo nessas pesquisas? Qual o sentido dessas pesquisas? Hoje de manhã, estava na mesa que circulou aqui no Conbrace, foi sobre a pós-graduação e a produção do conhecimento, então a gente tá muito vinculado, por exemplo, muita coisa que a gente faz, ela, ela não finda caindo nesse campo de registro, por exemplo. As experiências que a gente têm na escola com mídia-educação, o trato que a gente tem

com as alunas, com a formação desses sujeitos, pra se ter uma ideia, a gente começou na escola em 2014, e lá se constituiu um pólo mesmo de uma...um locus em que a gente fomentou várias coisas né... inclusive e principalmente a formação cultural dos sujeitos que lá estão, dos alunos. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 6-7)

Como perspectiva eu acho que assim... e é uma coisa que eu venho batendo... e é por isso que eu estou na escola... e é por isso que eu tento conversar também com os professores que tão na escola, que é... é... colocar esse potencial na mão, não só dos alunos, mas na mão também dos professores [...]. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 22)

[...] eu não sei se há emergências de novos objetos, eu acho o grande objeto seria tencionar dentro do ambiente escolar... obviamente que a gente não tá pensando a escola salvadora da pátria, mas é o lugar onde a quantidade de crianças, de jovens, estão presentes, imersos nessa tecnologias... imersos num discurso... imerso no discurso ideológico muito bem articulado, que advém da mídia, que vem da própria sociedade como um todo. Então eu acho que... volto a dizer que a grande... eu acho que a grande perspectiva né, ou prospectiva, seria um processo mais incisivo dentro do ambiente escolar, no meu ponto de vista. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 28)

[o] que me... motiva também né, a formação acadêmica dos alunos... e também o campo de trabalho da Educação Física, a escola, o locus escola, eu, a minha crítica, a crítica que eu faço do ponto de vista dessa análise é que a gente tá muito distante do que temos de fato de tecnologias, que eu vou chamar aqui de uma forma instrumental, de ferramentas, no sentido de dar suporte para processos né, socioeducativos... então essas tecnologias, essas ferramentas elas estão muito além das possibilidades e do universo de entendimento e discernimento do professor que está na escola hoje. O professor da escola é instrumentalista, ele... é conteudista, a escola hoje

é uma instituição, um lócus de vivência extremamente esfacelado do ponto de vista da própria visão que o Estado tem dela e também que a sociedade tem, ela está atrasada do ponto de vista das metodologias... a forma de abordar conteúdo [...] Então esse distanciamento é algo que é extremamente preocupante, então aqui nos nossos encontros se discute muito a questão da mídia-educação e eu fico muito preocupado com professor da escola e quem forma também esse professor [...]. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 5-6)

[...] meus estudos começaram a migrar mais pro fazer pedagógico, escolar, como é que a mídia e tecnologia interferem nesse processo, acho que tá muito mais centrado nesse campo, nesse espaço hoje em dia. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 7)

[...] eu acho que o debate crescente para o diálogo com a prática pedagógica na escola, pra mim, está numa crescente. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 25)

Efetivamente as pesquisas mais atuais que eu tenho coordenado junto ao grupo do LEFEM, tem aparecido muitas questões de âmbito pedagógico, então, a gente sempre articula com a questão dos estudos culturais, sobretudo no argumento das pedagogias culturais, pra pensar como isso tá transitando, e quando a gente chega na escola, lá na UFRN em específico, a gente sempre foi muito cobrado pra dizer assim “mas aonde é que isso chega na teoria da Educação Física?”, né, assim... porque, sobretudo no campo pedagógico, que eu acho que é muito... a pegada do LEFEM é muito pedagógica... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 27)

No campo mais específico que eu tenho tentado me inserir, que é o campo pedagógico, eu acho que isso se infla, porque acho que não é só o discurso que impacta a possibilidade pedagógica do professor na escola, não é só o discurso midiático, mas é também a usabilidade de artefatos culturais que estão presentes no processo, coisas que migram

cada vez mais fortemente do cotidiano, das possibilidades comunicacionais extra-escola, que entram à escola, à revelia da organização escolar, muitas vezes, e que isso impacta, então, acho que sim, pra Educação Física tem uma justificativa de um subcampo, cria problemas novos, a discussão midiática-comunicacional cria problemas novos pra Educação Física, mas se você for pensar na produção do conhecimento mais amplo, fora do campo da Educação Física, acho que não tanto. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 28)

Evidencia-se, nos relatos apresentados, a defesa e o interesse em se aproximar da instituição escolar, sob os mais variados interesses (seja com pesquisas, seja como projetos de extensão ou mesmo de formação continuada), com proposições que almejam experimentações quanto à feitura de vídeos, de análises críticas de produtos midiáticos, bem como o uso de artefatos culturais.

Consciente ou inconscientemente, tais agentes aqui investigados certamente têm a noção, porque estando no jogo são sabedores da teia formativa da qual participaram e foram socializados, e que agora apresentam-se como formadores, portanto, sabem da importância dessas práticas culturais “diferenciadas” no contexto escolar, e por isso, as tentativas de reverberar lá no espaço escolar práticas distintas. Sobre isso, Bourdieu (1996d) esclarece a partir da noção de *habitus*:

[...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. [...] Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]. (BOURDIEU, 1996d, p. 21-22)

Diante desse contexto, com tantos movimentos estratégicos e de ação, como vimos pela riqueza de experiências que os sujeitos do pesquisa-agentes do campo expõe ao considerar as tentativas de aproximar-se do ambiente escolar e de lá encontrar espaços de diálogo e de reverberações, Bourdieu (1996d) novamente é acionado porque contribui na compreensão desse trabalho coletivo que somente aqueles que estão em determinadas posições nos espaços sociais têm consciência do quanto isso conserva ou transforma determinados campo:

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, como parecem acreditar etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996d, p. 27)

Bourdieu (1996d) também comenta quanto às proximidades no espaço social e aqui podemos pensar na predisposição que há entre professores acadêmicos e professores que atuam nas escolas, o que permite pensar nessas articulações desejadas por ambos, no sentido de mobilizar para atuar com as mídias e tecnologias enquanto práticas pedagógicas da Educação Física escolar:

[...] A proximidade no espaço social, ao contrário, predispõe à aproximação: as pessoas inscritas em um setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas (por suas propriedades e suas disposições, *seus gostos*) e mais inclinadas a se aproximar; e também mais fáceis de abordar, de mobilizar. (BOURDIEU, 1996d, p. 25)

Finalizando a discussão deste terceiro eixo, torna-se importante mencionar que se o interesse, no espaço acadêmico, é o científico, temos aí uma dimensão diferente e complementar, porque os agentes investigados *jogam o jogo* científico, com o discurso da importância da escola, mas o jogo científico afasta os agentes da prática pedagógica. Até porque, conforme estudo de Rigo, Ribeiro e Hallal (2011), mapeando a pós-graduação da Educação Física brasileira (período de 2007 a 2011), a cultura avaliativa dessa área segue valorizando o que já é instituído (conhecimento das ciências biológicas) em detrimento do emergente (conhecimento das ciências humanas), continua valorizando mais “o disciplinar do que o inter e o multidisciplinar” (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p. 343).

Com isso, podemos supor que ascender ao jogo científico talvez não gere muito esforço na direção da subversão – já que pelas análises

bourdieusianas do campo, sempre há a relação entre *dominantes versus emergentes* – porque os agentes, mesmo os vinculados às ciências humanas e sociais no campo da Educação Física, tendem a conservar as coisas como estão, buscando essa legitimidade “mais específica” em torno de seus objetos e de suas temáticas. Essa luta da autoridade científica tem dificuldades de se vincular à intervenção, tanto na escola como no processo de formação inicial de professores, ou seja, na universidade.

4. Sociodinâmica cultural e implicações no campo da Educação Física

O professor tem que ter voz! O professor tem que ser aquele que diz!
(Entrevista de Fernando, 2017, p. 11)

Os movimentos, de toda ordem, que ocorrem na sociedade, seja no seu aspecto político, econômico, cultural e tecnológico, entre tantos outros que vão acontecendo em um espiral geralmente “silencioso” e “invisível”, garantem às sociedades modernas, ditas “complexas”, uma dinamicidade sociocultural que implicam no cotidiano de cada um/a e de todos/as. Isso não é isolado quando pensamos nessas configurações todas, entendidas como sociodinâmica cultural, na esfera científica, acadêmica e escolar.

É perceptível nas considerações dos sujeitos investigados que os estudos que articulam mídia, comunicação e tecnologia no campo¹²⁶ da Educação Física brasileira vêm seguindo uma sociodinâmica de como as próprias tecnologias vão se configurando e de certa forma “ditando” padrões de comportamento, de conhecimento, de acesso à informação e de interações humanas, ou seja, há constantemente uma necessidade emergente em tratar como pauta investigativa (em relação à forma, ao conteúdo e aos seus objetos) aquilo que o momento presente traz como mais atrativo às questões que afetam os conhecimentos e conteúdos

¹²⁶ Molina Neto *et al* (2006) consideram que desde a implantação do primeiro curso de pós-graduação em Educação Física no Brasil (em 1977), quando se analisa esse mesmo campo científico é possível identificar elementos em relação a um caldo sociodinâmico constituidor do campo da Educação Física que foi decisivo “para que chegássemos à pluralidade de compreensões que temos hoje sobre o campo e nossa comunidade.” (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 153)

pertinentes ao campo da Educação Física enquanto prática científica (objeto de estudo) e enquanto prática pedagógica (formas de intervenção).

Assim, num primeiro momento de configuração desse subcampo na Educação Física brasileira, aparecem os estudos que se debruçaram em torno da mídia impressa e também nas revistas impressas. Na sequência, final dos anos 80 e início dos anos 90, a televisão foi preponderando como meio hegemônico de comunicação na sociedade. Em seguida, a internet chega, com todos os avanços e possibilidades, e em sua esteira histórica, vemos, agora, as redes sociais ganharem um grande destaque, nas telas de celulares, *tablets*, *notebooks*, ou seja, aparelhos móveis. Atualmente, poderíamos alargar esse conjunto midiático a partir do entendimento da cultura digital como algo intrinsecamente vinculada à vida diária e todas suas dimensões.

Esses movimentos são seguidos em paralelo, como não poderia deixar de ser, em relação aos conteúdos e metodologias da Educação Física, principalmente nas questões políticas do “corpo” na sociedade brasileira e mundial. Vê-se, com isso, que há uma autonomia relativa também no que se refere às questões da Educação Física quando produzidas e veiculadas pela mídia a partir das tecnologias atuais, ou seja, as influências externas que atingem o campo da Educação Física (seja pelas questões políticas, econômicas, tecnológicas, científicas, midiáticas, religiosas, esportivas etc.).

Antes de apresentarmos os exemplos que corroboram a temática desse eixo interpretativo – *Sociodinâmica cultural e implicações no campo da Educação Física* – e operar a discussão deles, torna-se imperativo apresentar e discutir, mesmo que sucintamente, como pode ser entendida a expressão *sociodinâmica cultural*.

Recorrendo ao Dicionário Aurélio Eletrônico, não encontramos a palavra *sociodinâmica*, mas podemos ter uma denotação dela a partir da junção das palavra *socio* relacionado à *dinâmica* (como substantivo feminino) ou a *dinâmico* (como adjetivo). Assim, *socio*, enquanto elemento de composição que remete a “social”, “sociedade” e “fenômeno social”, recebe as complementações de *dinâmica* (“Parte da mecânica que estuda o movimento dos corpos, relacionando-os às forças que o produzem.”) ou de *dinâmico* (“Respeitante ao movimento e às forças, ou ao organismo em atividade.”).

Dessa maneira, estamos considerando, para a discussão que ora realizamos, que a *sociodinâmica cultural* se refere ao dinamismo das transformações sociais e culturais que a sociedade moderna produz e por elas é afetada, produzindo modos distintos de ação e de reflexão em contínua e incessante atividade de interações sociais. Como exemplos,

podemos citar os processos de urbanização, as transformações quanto aos modos de governo que o mundo já passou (e vem passando), os meios de transportes cada vez mais massivos e velozes, as tecnologias (digitais) de informação e comunicação que surgem e vão transformando as relações humanas, as transformações nos modos como as gerações vão sendo socializadas e educadas etc.

Essa discussão quanto à sociodinâmica cultural também remete a outras duas: o entendimento sobre *cultura* e sobre *modernidade*.

*Cultura*¹²⁷ é um termo que expressa um sentido extremamente genérico e abrangente. Devemos compreender cultura nas suas duas dimensões, enquanto algo que é público (porque se refere a todos seres humanos, independentemente de qualquer traço diferenciador) e enquanto sua dinamicidade (material e simbólica, por exemplo). De acordo com Daolio (2005):

[...] nas definições mais contemporâneas a cultura tem sido considerada, além de produção material e externa ao homem – como nas definições do século XIX –, também como processo contínuo e dinâmico de orientação e significação que os homens empreendem o tempo todo, em processo de manipulação simbólica. (DAOLIO, 2005, p. 107)

Na Educação Física, autores da chamada “corrente crítica” parecem concordar que todas as manifestações corporais do homem são geradas na dinâmica cultural humana, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. (DAOLIO, 2005)

Já *modernidade*, este tempo presente/contemporâneo em que vivemos, estamos entendendo a partir de Giddens (1991), o qual argumenta que é possível pensá-la a partir de três principais aspectos.

O primeiro deles, que seria o pensamento “clássico”, o qual considera a modernidade como um estilo de vida e costumes que

¹²⁷ Em nosso entendimento quanto à *cultura* nessa sociodinâmica, há aproximações à conceituação de Geertz (1989), como um sistema de significados que são partilhados por um determinado grupo social e que os orienta: “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 1989, p. 15)

emergiram na Europa a partir do Século XVII e que posteriormente se difundiram para o mundo. O segundo, que considera esse momento histórico como uma “nova era”, oriunda a partir do final do Século XX, trazendo uma variedade de termos, como “sociedade da informação”, “sociedade de consumo”, “pós-modernidade”, “pós-modernismo” e “sociedade pós-industrial”. E um terceiro aspecto, que procura pensar nas consequências da modernidade, as quais estão se tornando radicalizadas e universalizadas (e poderiam ser assim sintetizadas pela interpretação descontinuista e pelo caráter ambíguo da modernidade). Conforme Giddens (1991), a modernidade “[...] é multidimensional no âmbito das instituições, e cada um dos elementos especificados por estas várias tradições representam algum papel.” (GIDDENS, 1991, p. 22)

Na antropologia, encontramos a expressão *dinâmica cultural* em Durhan¹²⁸ (2004). A antropóloga brasileira critica a concepção “na qual a cultura aparece como *um produto* e se abandona a explicação do modo pelo qual *é produzida*, perdendo-se assim toda a possibilidade de uma análise frutífera da dinâmica cultural.” (DURHAN, 2004, p. 230).

Durhan (2004) organiza a seguinte explicação para melhor entendermos quanto à dinâmica cultural:

[...] A cultura constitui portanto um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana. Nesse sentido, toda análise de fenômenos culturais é necessariamente análise da dinâmica cultural, isto é, do processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática. É esta conceituação da dinâmica cultural que permeia toda boa etnografia e constitui o fundamento da riqueza e constante originalidade da investigação etnográfica. [...] A análise da cultura de uma formação social exige uma

¹²⁸ Durhan (2004) considera haver uma *reificação* nas discussões quanto à cultura. Segundo a autora, “A reificação resulta de uma redução inicial do conceito de cultura a seu conteúdo normativo, e consiste na atribuição subsequente de uma autonomia excessiva aos componentes culturais da vida social. A cultura passa a ser tratada como uma ‘variável’ que possui o mesmo ‘nível de realidade’ de outras ‘variáveis’, como a industrialização, a urbanização etc. Como entidades independentes tais ‘variáveis’ atuam umas sobre as outras, criam obstáculos à mudança e realizam diversas outras proezas.” (DURHAN, 2004, p. 229)

reconstituição da realidade, que é elaborada a partir da consciência que dela têm os portadores da cultura. (DURHAN, 2004, p. 231)

Ainda segundo Durhan (2004), analisar a dinâmica cultural implica considerar o fenômeno da “cultura de massa”, a qual constitui “a manifestação mais aparente desta tendência” (DURHAN, 2004, p. 233):

[...] Trata-se de uma “indústria cultural” cuja função consiste explicitamente em difundir, para o conjunto da população, produtos culturais elaborados por especialistas e, implicitamente, padrões cognitivos, estéticos e éticos que lhes são subjacentes. A questão importante a considerar aqui é que há uma pretensão de uniformização que, sem destruir os fundamentos do processo de diversificação cultural, ancorados em diferentes condições concretas de existência resultantes do próprio modo de produção, sobrepõe-se a esta heterogeneidade real em termos de uma manipulação puramente simbólica. (DURHAN, 2004, p. 233)

Compreender essa dinâmica cultural que se processa por meio dessa “cultura de massa” conforme explicitado por Durhan (2004) nos remete à discussão quanto à *cultura midiática*. E para isso, dialogamos com Thompson¹²⁹ (1998), que tem como objeto de estudo a influência da mídia (considerada por ele como uma *instituição paradigmática*) e da

¹²⁹ Thompson relata influência de três principais correntes de pensamento em suas análises e interpretações: “[...] há três tradições de pensamento que me são particularmente relevantes para as minhas intenções e que me ajudam a dar forma à orientação geral deste meu trabalho. Uma é a tradição da Teoria da Crítica Social produzida pela Escola de Frankfurt. [...] Uma segunda tradição de pensamento de que livremente me alimento aqui provém do trabalho dos assim chamados Teóricos da Mídia. O mais conhecido deles, certamente, é Marshall McLuhan, mas o mais original e perspicaz foi provavelmente o compatriota e mentor de McLuhan, Harold Innis. [...] A terceira tradição que informa o meu estudo é a da Hermenêutica, uma tradição que diz respeito, genericamente falando, à interpretação contextualizada das formas simbólicas. Entre as mais recentes contribuições a esta tradição eu incluo o trabalho de Gadamer e Ricoeur, mas também os escritos de Clifford Geertz, de tendências mais etnográficas”. (THOMPSON, 1998, p. 15-17)

ideologia na formação das sociedades modernas. Conforme Thompson (1998), essas instituições paradigmáticas:

[...] proporcionam base privilegiada para o exercício de certas formas de poder [...] elas implicam uma mistura complexa de diferentes tipos de atividades, recursos e poder, ainda que direcionadas essencialmente para a acumulação de determinados recursos e o exercício de certa forma de poder. (THOMPSON, 1998, p. 22)

Logo, como podemos visualizar no quadro abaixo, a mídia configura-se como uma instituição paradigmática a partir dos meios de informação e comunicação, tendo o poder simbólico como forma de atingir seus fins.

Quadro 14: Instituições paradigmáticas e suas formas de poder

Formas de poder	Recursos	Instituições paradigmáticas
Poder econômico	Materiais e financeiros	Instituições econômicas (ex. empresas comerciais)
Poder político	Autoridade	Instituições políticas (ex. estados)
Poder coercitivo	Força física e armada	Instituições coercitivas (exército, polícia, cárceres etc.)
Poder simbólico	Meios de informação e comunicação	Instituições culturais (exemplo: Igreja, escolas e universidades, as indústrias da mídia etc.)

Fonte: Thompson (1998, p. 25)

Thompson (1998) propõe uma análise sociológica da mídia, segundo a qual ela é analisada sob a ótica das formas de interação que ela cria entre indivíduos. O referido autor relaciona a modernidade com diferentes formas de interação entre os indivíduos. Ele distingue entre o que denomina de *interação face a face*, a forma clássica de interação entre os indivíduos, e aquilo que ele denomina de *interação mediada* e de *quase-interação mediada*.

Esta última forma à qual pertencem as interações criadas pelos livros, pelos jornais, pelo rádio e pela televisão, se caracteriza pelo fato

de, por um lado, possuir um caráter monológico¹³⁰, no sentido de que a informação flui claramente em uma só direção, e, por outro lado, se tratar de uma forma de interação em que há uma nova forma de conexão entre os indivíduos e com troca simbólica. Incluiríamos, aqui, a potencialidade que a internet trouxe – não tão presente na vida de todos nós quando Thompson realizou tais análises – que permite uma interação instantânea, rápida, cada vez mais potencializada pela velocidade dos dados disponíveis à população em geral e também com a diversidade de aplicativos que permitem uma comunicação mediada seja por computadores, *notebooks*, mas, principalmente, nos últimos anos, pelos aparelhos celulares, *smartphones* e *tablets*.

Para Thompson (1998), a principal consequência do desenvolvimento da mídia na modernidade consiste na possibilidade de agir tendo em vista um outro que conhece apenas a imagem da minha ação. Esse outro distante passa a ser o interlocutor principal de uma esfera política baseada na publicidade mediada. Há, segundo o sociólogo inglês, um conjunto de fenômenos próprios das sociedades contemporâneas:

- possibilidade de construção midiática de imagens e da consequente fragilidade dessas mesmas imagens;
- transformação da ideia de *experiência*: se dissocia dos contextos locais nos quais os indivíduos vivem e se torna experiência mediada;
- potencial da política moderna passa a ser pautado pela publicidade: o indivíduo que tem acesso a determinados conteúdos passa a possuir uma capacidade reflexiva de processar novos conteúdos e atuar em novas questões em um novo tipo de esfera pública.

Thompson (1998) pondera quanto ao papel da mídia na modernidade, argumentando que o:

¹³⁰ Sobre isso, Durhan (2004) vai considerar que esse caráter monológico desvela um problema da dinâmica cultural, ou seja, das implicações ideológicas e políticas e as assimetrias: “É necessário considerar também outro aspecto, igualmente fundamental para a análise da dinâmica cultural, que ocorre quando o grupo que reelabora e utiliza o produto cultural acabado é diferente daquele que o produziu. Estando a distinção entre produtores e consumidores de cultura presa a uma distinção de classe, a relação entre eles assume necessariamente uma conotação política, isto é, ela tem implicações em termos de poder. [...] todo o problema da dinâmica cultural se projeta na esfera das ideologias e tem que levar em consideração seu significado político.” (DURHAN, 2004, p. 234)

O desenvolvimento dos meios de comunicação se entrelaçou de maneira complexa com um número de outros processos de desenvolvimento que, considerados em sua totalidade, se constituíram naquilo que hoje chamamos de “modernidade”. Por isso, se quisermos entender a natureza da modernidade – isto é, as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – deveremos dar um lugar central ao desenvolvimento dos meios de comunicação e seu impacto. (THOMPSON, 1998, p. 12)

Retomando Durhan (2004), diante do exposto quanto ao papel da mídia na modernidade, a autora comenta sobre essas dinâmicas culturais e as implicações disso na escola, uma das instâncias que reelabora essa materialidade e circulação de informações e conhecimentos:

A dinâmica da transformação cultural se dá pois, em grande parte, no contexto de “cultura de massa”, como um processo constante de reelaboração cultural dos produtos oferecidos ou impostos pela indústria cultural e pelos outros “aparelhos ideológicos” do Estado, especialmente a escola, por parte de categorias sociais diversas que vivem de modo particular sua situação de classe. O acesso desigual às informações, assim como às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, promove uma utilização diferencial do material simbólico no sentido não só de expressar peculiaridades das condições de existência, mas de formular interesses divergentes. [...] Refiro-me particularmente, aos aspectos propriamente políticos da dinâmica cultural, à indústria cultural, sua utilização e re-interpretação por parte do público, à eficácia e ineficácia da escola, com os problemas correlatos do insucesso, repetência e evasão escolar. (DURHAN, 2004, p. 235)

Velho e Viveiros de Castro (1977) sinalizam a importância de se decodificar a cultura a qual estamos imersos quando pensamos a dimensão investigativa, e nesse sentido, certamente uma das questões mais emergentes de nossa contemporaneidade se refere à complexidade

de compreensão e análise das dinâmicas sociais e culturais que as mídias e tecnologias apresentam não só para as pessoas “comuns”, mas também àqueles que se esforçam em aprofundar o conhecimento em torno dessas dinâmicas, ou seja, professores e pesquisadores relacionados ao campo educacional e sociológico.

Em recente estudo de Costa (2017), que de alguma forma manifesta essa sociodinâmica cultural no campo da Educação Física, cujo título é *Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo*, o autor descreve um pouco esse contexto atual:

Velocidade pode ser considerada a palavra que melhor representa o momento atual de uma sociedade exigente em relação a inovações e pessoas conectadas. Essa urgência em forma de uma suposta submissão aos avanços tecnológicos pôde ser constatada com mais ênfase desde o início dos anos 1990 com o advento da internet. Apesar de ter como unidade básica de funcionamento a troca, o compartilhamento e o fluxo contínuo de informações pelos quatro cantos do mundo através de uma rede mundial de computadores, o interesse comercial e o potencial financeiro da “novidade”, proporcionaram a popularização da internet de uma maneira jamais prevista. (COSTA, 2017, p. 17)

Costa (2017, p. 17) considera que “é necessário compreender as mudanças sócio-técnico-comunicacionais de nosso tempo, procurando observar as condições contemporâneas que levaram a essa nova realidade”, e assim, constrói o seguinte cenário histórico em torno dessas transformações:

Se há poucas décadas os *Mass Media* eram a forma de comunicação que imperava, encantando as pessoas na frente de telas televisivas, ouvindo rádio ou trazendo informações por diversos meios impressos como jornais e revistas, atualmente esse mesmo encantamento advindo dos meios de comunicação continua existindo, ampliando sua abrangência, agora, pelos diferentes meios digitais, cujo principal representante é a internet. O indivíduo, por sua vez, não é mais aquele ser passivo e receptor apático dos bens simbólicos

midiatizados, mas alguém que se expressa e pode participar desse processo por meio das mídias sociais e demais possibilidades advindas da comunicação em rede. (COSTA, 2017, p. 17)

Percebemos nas considerações de Costa (2017) dois pontos com relação à sociodinâmica. Um deles se refere ao próprio cenário contemporâneo das “mudanças sócio-técnico-comunicacionais” com o advento e intensificação das possibilidades da internet, quando comparado ao cenário dos *mass media* (televisão, rádio, jornais, revistas), ou seja, com os meios digitais de hoje em dia. O outro ponto em que são visualizadas implicações dessa sociodinâmica cultural se refere às questões tecnológicas e informacionais na educação, pois, por exemplo, a própria UNESCO considera, desde a década de 60, a “educação para as mídias” ou “mídia-educação”, como tem se denominado tal processo no Brasil. (COSTA, 2017)

Feitas essas contextualizações em torno de nosso entendimento geral quanto às questões da sociodinâmica cultural, passaremos, agora, a articular com os dados empíricos desta pesquisa, os quais foram organizados e sistematizados em três tópicos, para melhor abordarmos e operarmos a discussão que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo expõe quanto a esta temática, ou seja, seus relatos nos permitem visualizar transformações tecnológicas e culturais no transcorrer histórico e essas transformações vão implicando no modo de viver da sociedade, além de implicar nas práticas científicas, bem como, nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Apresentaremos e discutiremos, inicialmente, quanto ao **(1) contexto sociodinâmico cultural** que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo visualizam quanto a este cenário contemporâneo que evidencia as transformações midiáticas e tecnológicas como parte de uma dinâmica sociocultural. Na sequência, trazemos os exemplos e a discussão da **(2) dimensão da pesquisa da Educação Física nessa sociodinâmica cultural**, em que os agentes apontam novas possibilidades investigativas diante desses novos desafios colocados pela dinâmica cultural, ou seja, novas formas de seguir a *illusio* do campo científico; e **(3) dimensão das intervenções pedagógicas** diante dessa configuração que ao mesmo tempo em que se apresenta como complexa e enquanto desafio, permite novas possibilidades às práticas pedagógicas da Educação Física, tanto na formação inicial/continuada, como na Educação Física escolar.

Iniciamos, então, com os exemplos relatados pelos sujeitos da pesquisa-agentes do campo em relação à maneira como observam e relatam esse **contexto sociodinâmica cultural** na contemporaneidade:

Acho que aí nós estamos, nós somos sujeitos às dinâmicas socioculturais né, e aos avanços tecnológicos... que estão conectados às mudanças socioculturais! Então, antes, quando eu fiz meu doutorado, a centralidade era na televisão. Era o meio de comunicação de massa, mais importante né... hoje, embora continue do ponto de vista quantitativo importante né, você tem outros meios. Primeiro, que tem a tv a cabo, a tv por assinatura. Atinge um número muito menor de espectadores do que se imaginou lá atrás... e você tem internet... e os aparelhos... que tornaram as mídias onipresentes né... muito diversificadas, heterogêneas, embora no Brasil a produção do conteúdo tende a se centralizar em algumas poucas agências. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 24)

Agora, tem a internet né, e a dificuldade é: se a gente não conhecer os mecanismos de manipulação, principalmente das redes sociais, da internet, eu digo as redes sociais principalmente né... os mecanismos de manipulação das redes sociais, é muito difícil fazer interpretação crítica. Porque os instrumentos de manipulação da televisão a gente conhece muito bem né... edição, cortes, zoom, música né... foco da câmara...os planos... isso a gente conhece... agora, os mecanismos de manipulação da rede social a gente não conhece! Só quem conhece é o Mark Zuckerberg [criador do Facebook] né... os *hackers*... então... (Entrevista de Mauro, 2017, p. 34)

É, um novo fetiche! Mas... a Educação Física é isso... [...] eu acho que a gente enfrenta uma realidade... eu acho que há uma radicalização no individualismo contemporâneo [...] isso eu escrevi, inclusive, num texto sobre fotografia. Acho que a fotografia fez isso e [...] entendo que os celulares estão fazendo isso. É uma radicalização, a despeito de esses meninos e meninas de uma determinada

classe, eles vivem juntos dos outros, mas à distância. Um ‘estar junto’ que a gente não tinha chance. Se estivesse dentro de casa, estava sozinho... eles não estão! [...] isso passa para a escola. Mas eles são absolutamente tecnologicizados, então, o que tu fizer de tecnologia... [...] A questão é: não importa o que tu fizer, importa é a qualidade e a capacidade que aquilo tem de tocar, de afetar. Essa é a expressão. O afeto é uma coisa importante! Então se for chato, e é claro, eu acho que é um problema, eu acho que é um problema [ênfatisando], nossos alunos não estão mais dispostos à chatice, porque estudar tem que ser uma coisa alegre, feliz, colorida, divertida... [...] a gente sabe que é duro... esse negócio de viver a vida alegre tem que ser repensado do ponto de vista acadêmico-educacional, mas fuga a gente sempre achou... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 40-41)

[...] O que sucedeu, é que um pouco antes de 97, em 95, eu acredito que esse tenha sido um fator motivador né, a internet se tornou mais acessível né, ela se tornou acessível, de uma maneira muito rudimentar, com o uso de e-mails, conexões muito lentas, e eu tava, acho que eu e muitas pessoas vislumbrando mudanças né, nas relações profissionais, pessoais, derivadas dessas mudanças que a internet tava apontando. É isso, de fato, aconteceu... vinha acontecendo... muitas transformações! (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 3)

[...] eu penso que o desenvolvimento dos cursos à distância, em várias áreas do conhecimento e particularmente na Educação Física é um dado de realidade que a gente tem que estudar, verificar né... então... talvez como uma via de mão dupla, esses cursos de Educação Física à distância tenham potencial e venham efetivamente trazendo certos ganhos pras aulas presenciais, então, os professores estão mais permeáveis, penso eu, para a utilização de recursos tecnológicos/midiáticos... da mesma forma, né, também vem produzindo aulas, as aulas vêm se tornando mais dinâmicas, há menos... pegando uma perspectiva histórica e temporal de

15-20 anos, hoje somos mais abertos pro uso das tecnologias no uso acadêmico né... (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 22)

[...] fui desenvolvendo a minha aproximação, o meu entendimento, e o meu reconhecimento de que as diversas possibilidades midiáticas, quer na mídia impressa, portanto, em jornais e nas revistas, quer na mídia das imagens, fotografia, TV e cinema, quer na mídia radiofônica, e também na internet e aquilo que se constituiu nos campos dos governos eletrônicos, que são as plataformas dinâmicas de apresentação dos governos, tanto municipais, estaduais e federal. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 4)

Eu considero primeiro que, antecede a leitura da mídia, a compreensão sobre a conjuntura que nós vivemos. É no real concreto, vamos dizer assim, é na conjuntura em que vivemos, é no mundo real em que vivemos, com todas as suas contradições, é que nós vamos capturar o fenômeno midiático como algo que precisa ser compreendido. Evidentemente que as mídias de um modo geral, elas estão, no Brasil, concentradas em poucas mãos, e, portanto, eu me associo a todos os movimentos que lutam pela democratização da mídia. E é nessa perspectiva que eu entendo que primeiro é preciso situar a história dessas diversas possibilidades midiáticas, como surge o jornal, os primeiros jornais, como ele chega no Brasil, como ele é desenvolvido, e o quadro atual, é... do jornalismo impresso brasileiro e as suas tendências, desaparecimento gradual como mídia impressa escrita em papel e se potencializa como mídia escrita virtualizada. Isso se dá também do ponto de vista da televisão, como que é a história da televisão, como ela se constitui, quais são, hoje, os seus principais programas, que programas tematizam o esporte, ou tematiza qualquer outro tema da sociedade, e aí uma crítica sobre o modo como a televisão edifica a sua programação e veicula seus interesses econômicos e ideológicos. Estudamos a capacidade persuasiva da mídia televisiva, suas diversas emissoras, isso também do

ponto de vista radiofônico, ou seja, quantos veículos de rádio nós temos, quantos são AM e quantos são FM, que tipo de público ouvinte tem, portanto, compreender tecnicamente o que são essas mídias representam e por fim, o convite, como parte da avaliação, de uma experiência pedagógica para assumirem o protagonismo da produção da notícia, e produzirem blogs, jornais e programas de rádio e TV de modo crítico e autoral. Assim, temos diferentes sínteses nas produções. Alguns apenas reproduzem no fundamental a grande mídia e outros avançam e produzem programas extremamente originais, críticos e isso é que anima os referidos componentes curriculares e acaba virando material didático para as turmas seguintes. Mas fica indicação de dinâmicas para atual com os nexos entre a comunicação e a cultura corporal de movimento e a semente de que outra mídia é possível. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 9-10)

No conjunto de exemplos que pudemos ver, evidencia-se a inevitável e intrínseca relação dialética entre sociedade e agente, conforme nos ensina Bourdieu ao longo de sua obra, como aparece na fala de Mauro, “nós somos sujeitos às dinâmicas socioculturais”. Essas dinâmicas são referenciadas a partir do surgimento e desenvolvimento de mecanismos tecnológicos e informacionais que vão configurando-se como entendemos hoje por *mídia*¹³¹, e que na fala de Alfredo, por

¹³¹ Betti e Pires conceituam *mídia* da seguinte maneira: “A palavra mídia origina-se do latim *media*, plural de *medium*, que significa meio. Inevitavelmente encontra-se associada à comunicação – a mídia refere-se aos meios de comunicação, no sentido de comunicação humana mediada por algum aparato. [...] A mídia é também uma indústria – a indústria midiática –, aqui entendida como produtora e veiculadora de símbolos e significados socialmente compartilhados na cultura contemporânea, além de ser a principal operadora da Indústria Cultural, conceito cunhado por Adorno e Horkheimer (1985)”. (BETTI; PIRES; 2005, p. 282-88). Outra autora, Setton (2010, p. 7) elabora essa outra conceituação quanto ao termo: “[...] todo aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte material como livros, CDs etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam

exemplo, permitiram com que hoje sejam visualizadas “muitas transformações”.

Nas falas, podemos observar o transcorrer dessas mudanças, por exemplo, a existência de determinados veículos num dado momento e o surgimento de outros que vão ganhando preponderância na sociedade. Nos relatos, aparecem menções quanto à necessidade inicial de tratar da mídia impressa (jornais e revistas) e também o conteúdo veiculado pelo rádio. Posteriormente, principalmente a partir da década de 1990, a televisão vai ganhando força e se transformando na mídia de maior presença, alcance e importância, o que atrai o olhar dos pesquisadores. E nesse movimento, como pudemos constatar nos exemplos apresentados, as menções à internet ganham força considerando-a como a mídia da contemporaneidade, por ser uma plataforma híbrida, que aglutina todas as demais mídias, o que necessita melhor compreendê-la, como diz Mauro, em relação aos mecanismos de manipulação que as redes sociais possuem, ainda não decifrados, se comparados a todo esforço, ao longo de décadas, para melhor identificar, compreender e analisar as estratégias da mídia televisiva de outrora.

Também no relato de Alfredo essas tecnologias possibilitam, hoje, que a educação à distância ganhe força e relevância, pois segundo ele, “hoje somos mais abertos pro uso das tecnologias no meio acadêmico”. Entretanto, segundo argumento de Cesar, para se compreender a conjuntura atual, é preciso “capturar o fenômeno midiático”, ou seja, a sociedade tecnologiza-se e transforma os meios informacionais comunicacionais, oferece instrumentos e possibilidades que trazem outros modos de viver esse cotidiano, o que implica também em transformações no universo científico e escolar.

Discutimos, então, essas relações entre tecnologia, mídia, escola e as implicações nos corpos e nas subjetividades. Sibilia (2012) reflete sobre a influência que o contato com tais aparelhos tecnológicos provoca nas subjetividades e nos corpos contemporâneos, alegando haver incompatibilidade desses *modos de ser* atuais com o espaço/cultura escolar. Segundo tal autora, a problemática que se levanta é: “[...] para que precisamos, agora, das escolas? O que gostaríamos que esse artefato

elas as emissoras de TV, rádio ou internet. Uma produção de cultura realizada de maneira industrial – sistematicamente veiculada pelas instituições dos campos editorial, fonográfico, televisivo, radiofônico, cinematográfico e publicitário, possibilita a maior circulação de referências de estilos de vida, ideias e referências de comportamento.”

fizesse com os corpos e as subjetividades que todos os dias entram e saem de seus domínios?” (SIBILIA, 2012, p. 204).

Questionando-se se a escola está se tornando uma instituição obsoleta, e justificando-se que fala como um agente que não é especialista em educação e sim como alguém com o olhar antropológico, Sibilia (2012) procura argumentar que há um descompasso entre a velha e tradicional instituição escolar e o desenvolvimento dos artefatos tecnológicos que, segundo ela, na atualidade, colocam-se como *dispositivos* que causam metamorfoses que afetam corpos e subjetividades, ou seja, tais aparelhos tecnológicos e digitais alteram nossos *modos de ser*.

Para Sibilia (2012, p. 203), uma dessas transformações ocorre em torno da cultura letrada, típica da escola tradicional, a qual sofre abalos em relação à cultura atual fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. A escola seria, sob esse ponto de vista, um “lugar chato” diante das telas super-coloridas e dinâmicas, dos sons dos jogos de nossos dispositivos móveis que a um toque dos dedos também nos mostram portais de notícias com os últimos acontecimentos de nosso lugar, país e do mundo, enfim, aplicativos diversos que ao mesmo tempo que facilitam nossa vida, criam uma necessidade de tê-los como se nossa vida nunca deveria ter sido tão boa sem eles no passado. Esse “lugar chato”, portanto, se contrapõe à “civilização da imagem”, àquilo próprio da cultura do espetáculo de nossa contemporaneidade – e nisso está a questão, também, do *prazer versus sofrimento* em relação ao conhecimento e seu trato. Dussel (2009a) também considera que há influência da *sociedade do espetáculo* na nossa maneira de se confrontar com professores/escolas.

Embora concordando com a atualização dessas questões da tecnologia na escola, e também com a necessidade de nos perguntarmos, como faz Sibilia (2012, p. 204) “para que precisamos, agora, das escolas?”, acredito que está justamente no seu aspecto tradicional – por perdurar, por ser aceita na sociedade, por geralmente ser apontada como uma instituição-chave sempre que os problemas da sociedade aparecem, como em relação à socialização, educação, violência, saúde pública, cidadania etc. – o principal argumento do porquê precisamos das escolas. Precisamos, talvez, mais ainda delas: mas que elas sejam produtos de seu tempo também!

Que elas saibam, à sua maneira, considerar todas essas práticas midiáticas não apenas como recursos metodológicos – fazer uso dos aparelhos em si – e sim como mediações pedagógicas que sejam, em sua essência, educativas, como uma possibilidade única de transmissão de

conhecimento e também da transformação desse conhecimento, tendo em vista que ele é constantemente mutável, adaptável a uma era. E nisso, não esqueçamos, relaciona-se à figura daquele agente que faz as ações pedagógicas: o professor – e por isso a importância de pensar a sua formação diante dessa problemática e possibilidades aqui apontadas, diante dessa complexa sociodinâmica cultural.

Um outro argumento que pode parecer contrário a este de Sibilía (2012), é que, embora existam esses dois pólos, o da mídia/tecnologia, de um lado, e o espaço escolar, de outro, os discursos costumam defender a “necessidade” de a escola se aproximar e fazer uso da tecnologia. Entretanto, o movimento não deve ser da mídia/tecnologia para a escola, e sim da escola em direção às questões midiáticas e tecnológicas. Lembremos, pois, que as tecnologias – como a própria escola, como a mídia em geral – não são neutras. A possibilidade que se apresenta neste processo é a escola buscar os recursos e potencialidades das tecnologias/mídias para lidar com seus alunos.

Bastante presente em nosso dia a dia, inclusive na maneira como nos referimos tanto a uma materialidade (os equipamentos em si) e a uma produção de sentidos (discursos, imagens, representações, símbolos, significados etc.), o termo *mídia* parece um “lugar comum” em nossa contemporaneidade, quase como se fosse, como podemos ver nas diversas atividades de quem vive numa cidade, por exemplo, uma extensão de nossos corpos.

Conforme alguns autores, o que temos, atualmente, é a *cultura das mídias*, que, conforme Setton (2010), é a denominação ao conjunto de ferramentas, discursos e linguagens que compõem uma determinada matriz cultural, em específica àquela voltada à linguagem midiática – as mídias – que produzem e veiculam seus bens simbólicos. Para a referida autora, não podemos perder de vista que a cultura midiática “é uma realização da sociedade capitalista. Sua emergência e seu desenvolvimento estão profundamente ligados a uma nova ordem política e econômica específica da modernidade.” (SETTON, 2010, p. 32).

Corroborando essa mesma opinião, Orofino (2005, p. 46) acrescenta que “As novas tecnologias de base microeletrônica ajudaram a consolidar o processo para que o capitalismo se tornasse global”, tornando as mídias, portanto, um vetor dessas transformações culturais. Assim, ainda segundo Orofino (2005), é possível elaborar a seguinte síntese diante desse quadro atual:

Estamos todos, de alguma forma ou de outra, via rádio, telefone, TV ou internet, “plugados no

mundo”, e também as crianças e adolescentes o estão. É certo que há regiões inteiras do globo que não compartilham desta materialidade tecnológica e do acesso a estes meios. Mas o fato é que esta é a cultura dominante dos nossos tempos. Uma cultura em que as mídias desempenham um papel-chave na estruturação de uma nova forma de mundialização. (OROFINO, 2005, p. 48-49)

Apesar desse suposto “poder” determinista que concebe a mídia como “um dos mais poderosos setores da indústria contemporânea” (OROFINO, 2005, p. 49), esta mesma autora alerta que: “A mídia não é a única responsável por todas estas mudanças culturais que enfrentamos hoje. Ela é coadjuvante em processos sócio-históricos mais amplos.” (OROFINO, 2005, p. 49). Poderíamos incluir vários outros processos em curso, como as transformações (e acirramentos) na política, no campo educacional, na constituição familiar, a influência da religião, as formas econômicas em curso e suas “crises”, os avanços científicos etc.

Ainda conforme os escritos de Setton (2010, p. 17), sendo uma cultura de nosso tempo, ao compreendermos a *cultura midiática* podemos “ter uma pista para compreender a sociedade em que vivemos, seus conflitos, lutas internas, jogos de interesses, medos e fantasias.” Setton (2010) acrescenta: “Como toda expressão cultural, a cultura da mídia tem a capacidade de fazer um diagnóstico da história de uma época e de uma sociedade. É um documento histórico. A partir das análises de expressões culturais de nosso tempo, podemos observar posições políticas e ideológicas conflitantes.” (SETTON, 2010, p. 27).

Não há dúvidas que as gerações atuais têm acesso a materialidades tecnológicas e comunicacionais que em outros períodos da história simplesmente não existiam, e que essa quantidade, diversidade e modos de tecnologias disponíveis implicam em outras formas de sociabilidade e convívio, bem como de acesso, transmissão e construção do conhecimento. Conforme exemplifica Orofino (2005): “Ainda que tenham origem em diferentes culturas e classes sociais, as crianças e adolescentes de hoje convivem com as mídias (rádio, TV, videogame e computador) de um modo nunca experimentado pelas gerações anteriores.” (OROFINO, 2005, p. 52).

Algumas características inerentes à mídia apresentam-se, também, como algo próprio da *cultura midiática*. Uma delas é a *homogeneização*, a outra é o que se denomina de *padronização* – muitas vezes entendidas como sinônimos, ambas apresentam diferenças. Segundo Setton (2010, p.

36), *homogeneização* seria “a tendência à unificação de um gosto, ou seja, um consumo que tem como base um denominador comum.” – algo difícil de ocorrer na atualidade devido às diferentes formas de vida; já *padronização* seria “um esforço da esfera da produção na confecção de mercadorias segundo um padrão único, um padrão adequado às exigências de um mercado global e em larga escala.” (SETTON, 2010, p. 36).

Seguimos quanto ao eixo interpretativo agora trazendo os exemplos quanto à **dimensão da pesquisa da Educação Física diante dessa sociodinâmica cultural**, em que podemos observar como essas questões são colocadas como novas possibilidades investigativas diante dos desafios que a dinâmica cultural impõe, no sentido de seguir a *illusio* do campo científico:

[...] Então... eu pensei, bom, se a política educacional foi um fator importante entre 1930 e 1986, se o sistema militar foi um fator importante pra constituir a Educação Física, hoje um campo que está redirecionando a área são as mídias, em especial, na época [início anos 90], a televisão! A televisão aberta, porque estamos falando de final da década de 80, início da década de 90... Então isso é uma coisa que tem que ser estudada, porque está influenciando o modo como nós pensamos a Educação Física, como nós a fazemos... tá influenciando as expectativas que se criaram em torno da Educação Física né... o que passa na televisão bate lá no interesse dos alunos e assim por diante. Eu já tinha feito antes um estudo sobre a influência da televisão, como o tema da violência no futebol aparece no discurso das mídias, da televisão e jornal né. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 5-6)

[...] Então eu acho que isso foi o grande impulsionador dos estudos e aí é um tema que progressivamente foi atraindo pesquisadores, mais participantes, principalmente os jovens, porque os jovens já nasceram com as mídias né, primeiro a televisão, depois o computador, a internet, agora o celular. E eu não sei como que tá hoje, mas foi um GTT que cresceu muito e cresceu de um modo muito consistente né [...]. (Entrevista de Mauro, 2017, p. 19-20)

[...] A linha de pesquisa tinha que ser Educação Física escolar, então minhas pesquisas abriram um pouco. Eu tive que abrir um leque pra atender o tipo de aluno que procurava o curso e minha orientação. Então as mídias entraram mais aí como instrumento, como meio... e aí também já ampliou, desfocou da televisão e já passou pra outros meios, em especial a internet. Embora o primeiro trabalho que eu orientei foi sobre desenhos animados né... mas o objeto, o objeto da pesquisa não era o desenho animado, mas era o discurso que se podia interpretar a partir do conteúdo daqueles desenhos animados que tinham como conteúdo esporte, jogo... (Entrevista de Mauro, 2017, p. 7)

Então a gente começa a perceber na segunda metade, de 2005 em diante, começam a surgir trabalhos que estão voltados para a inclusão da Educação Física e mídia na graduação e quase que em consequência os primeiros relatos de experiências com Educação Física e mídia nas aulas de Educação Física, então é quase que uma categoria única, formação e atuação, a entrada da mídia como tema na formação e como tema na atuação profissional. E depois com o surgimento, não na sequência imediata, mas a partir depois da popularização das mídias digitais, aí eu acho que a grande novidade são os recursos digitais e sobretudo os recursos interativos proporcionados pela internet 2.0, ou seja, as redes sociais, os meios de comunicação face a face/ponta a ponta através de mídias né, que são hoje né, os estudos com Facebook, estudos com WhatsApp hoje né, passou um momento que teve estudos com outros mecanismos né. Mas eu acho que essa é mais ou menos é a 'trilogia', não significa dizer que não há outros temas, claro que sim, mas eu acho que essa é a trilogia, quase que uma certa cronologia né, dos estudos de mídia, do ponto de vista da pesquisa. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 5-6)

Qualitativamente, eu já não tenho o mesmo entusiasmo... eu acho que do ponto de vista qualitativo talvez a gente não vá avançar muito, e

do ponto de vista de perspectivas, em termos de objetos, me parece que no curto prazo a gente tá, do ponto de vista histórico, nós estamos iniciando um novo momento, que é o momento da sociedade multitela [...] em que tudo se relaciona pela mediação de uma tela... é... eu acho que no curto prazo, o que nós vamos ter vai ser cada vez mais estudos envolvendo redes, né...redes sociais, aplicativos, tecnologias no sentido da cultura digital. Tem aspectos relacionados ao emprego de tecnologias no cotidiano das pessoas, acho que esse é o caminho. Embora, só pra lembrar, eu continue defendendo que a gente precisa recuperar a dimensão crítica, mas, minha perspectiva no curto prazo, é esta. (Entrevista de Giovani, 2016, p. 31)

[...] me parece que o próprio estudo das mídias impressas ele diminuiu um pouco, a gente poderia dizer... e... acabando sobressaindo a questão da televisão... numa certa época os blogs... e eu acho que mais recentemente, o tema das redes sociais, comunicação instantânea, vem ganhando uma centralidade maior. [...] (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 25)

[...] então, por exemplo, me lembro de ter falado do videogame, na ocasião era muito, talvez, estranho, talvez falar que o videogame era um esporte né, na década de 90, e que poderia ser apropriado pela Educação Física... coisas, enfim, é claro que não fui o primeiro a falar isso, mas, algumas coisas que eu procurei trazer na discussão né... Assim como também os esportes radicais e esportes de aventura foram um tema que eu entendi, deu uma proximidade com as novas tecnologias, especialmente na edição e produção de programas televisivos... a maneira de edição das imagens desses esportes de aventura. E a atração que eles já vinham apresentando junto ao público né. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 3)

E aí os estudos sobre televisão...eu penso que... de maneira geral, não falando só da minha trajetória, isso eu acho que é notório né, foi havendo uma migração das mídias impressas, não que elas não

sejam estudadas ainda, claro que são, mas, é, passando pra televisão especialmente, né, depois internet... e na medida que a própria internet foi melhorando, digamos assim, o seu potencial de velocidade etc. e tal, a gente pode pensar no vídeo, eu acho que hoje, se a gente pegar hoje né, as redes sociais são campos férteis de estudos, eu mesmo já orientei alguns estudos né... eu tenho até, tive uma orientanda, a Carol, que estudou o Orkut... então... isso em 2008-2010, ela ainda pegou o Orkut e o Facebook era uma coisa ainda que tava sendo falada ou praticamente... foi bem no início. É um dado interessante né... Depois, claro, Facebook e outras redes. Então eu acho que houve essa migração né, pras mídias digitais, especialmente pras redes sociais. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 5)

As outras análises, as análises de discurso, semiótica, continuam acontecendo, são importantes! Então a gente tem a análise dos discursos, a análise das recepções, existem estudos sobre as lógicas dos novos meios, mais centradas no sujeito, não são estudos de Filosofia, são estudos que são por exemplo o trabalho do Rogério acerca do [...] SecondLife; o trabalho do Gilson acerca do *game*... [...] então... do ponto de vista metodológico há um esforço criativo de lidar com as metodologias que existem. Do ponto de vista epistemológico a gente não fez grandes viradas. O que mais... onde se chegou mais próximo eu acho, talvez, de fazer essas viradas, foram nos estudos de novas tecnologias, uma tentativa... mas essas novas tecnologias não foram pensadas com radicalidade, eu acho. Pensaram seus efeitos, os agentes, mas... mesmo o Alfredo quando veio com a análise do virtual, a partir do Pierre Levy, [...] não sei se só ele, ele se contentou com a ideia de virtual do Pierre Levy. E eu acho que pode ter mais coisas a nos provocar! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 35)

[...] a temática é permanente mas as demandas investigativas são sazonais. Por exemplo... investigar sobre a televisão... sempre teremos, porque se trata de uma “janela de vidro” sedutora e

produtora de um marco ideológico substantivo... então sempre investigações críticas vão se interessar pela televisão. No entanto outros temas ganham uma relevância em diferentes tempos. Agora nós estamos, após um ciclo de grandes eventos esportivos, nos estudos sobre cobertura dos eventos, tecnologia e legados sociais, impactos dos jogos, sobre as Olimpíadas, e é evidente que mais pra frente esses trabalhos tendem a diminuir o interesse para dar lugar outros emergentes temas. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 14)

A televisão, a própria experiência radiofônica, a dimensão tecnológica, o papel da internet e a partir daí todas as outras mídias mais recentes, por exemplo, vários estudos sobre o Instagram, sobre Twitter, sobre Facebook, que também terão mudanças de interesse. Então, já tivemos, não especificamente neste campo, mas em outros, vários estudos sobre Orkut, esses desapareceram porque o Orkut deixou de ter uma centralidade na circulação de informação. Assim o Facebook e que já está, de alguma forma, diminuindo seu espaço-tempo e olhamos para o Instagram, e, enfim, a cada tempo histórico, temáticas transitórias, mas temos aquelas de maior legitimidade social, essas sim, permanecerão, mas ainda assim não podemos dizer que são temas *ad eternus*. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 14)

[...] Então isso era 1998, o que a gente tinha internet naquele início eram os computadores grandes na faculdade né, o celular ainda era antigo... a gente não tinha os recursos que a gente tem hoje de transmissão, de várias coisas... e eu olhei pra aquilo e falei 'eu vou voltar pra Unicamp e vou mudar de dissertação e vou...', e aí, quando eu cheguei, trouxe esse material, desse *site* esportivo, cheguei pra minha orientadora e disse 'eu vou mudar!', eu não vou mais desenvolver livros e jogos, eu vou desenvolver um *site* e não é 'para' jovens e crianças, eu quero desenvolver 'com', né, é a ideia do produtor do conhecimento né, do aluno ser autor, das crianças ser autores... então eu não quero

construir pra eles! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 3)

E aí, de certa forma, a tese ela fundamentou a maneira com que eu já ensinava usando as mídias, desde o mestrado, na verdade, desde a graduação, que era o que eu fazia como aluna, com os alunos né... então foi nesse processo assim... então foi muito fundida... eu sempre trabalhei muito com criação midiática, ao mesmo tempo eu aprendia aspectos... e foi muito interessante essa imersão no GTT, desde o início, porque eu fui conhecendo pesquisas sobre mídia... então como é que eu vou pesquisar o conteúdo que chega da televisão, como é que eu vou pesquisar uma maneira com que uma reportagem foi colocada num jornal... e como é que...o poder desse logo e dessa foto né...então esse processo, apesar de ele parecer separado, é como se ele tá... hoje eu penso assim, há uma interligação disso tudo né... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 9)

[...] acho que há aproximações e penso que a Educação Física vem tendo, ofertando possibilidades de ter um olhar sobre essas produções midiáticas e também sobre metodologias de como se trabalhar com, no caso da mídia-educação, com o que é produzido pela mídia como forma de se construir o conhecimento no campo escolar [...]. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 20)

[...] eu percebo que enquanto temática, inclusive a própria produção do conhecimento aponta isso né, a temática do esporte sempre foi a temática recorrente, ela tá colocada especificamente dentro de produtos midiáticos, análise de produtos midiáticos centrados no esporte, isso não é nenhum demérito, mas isso é um espelho do que a teoria fala e a história nos fala, da influência esportivista na Educação Física enquanto marcador, da coisa da espetacularização do próprio esporte, então eu acho que isso está justificado nos interesses da produção do conhecimento... acho que a Educação Física escolar enquanto tema saiu emergindo nesse processo; televisão enquanto meios, né, a televisão,

jornal, no rádio é menos, tinha uma certa visibilidade, eu acho que ela tem perdido, não acho se é positivo ou negativo, mas tem em ascensão as tecnologias digitais né, tá em franca ascensão, a literatura também tem mostrado isso... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 24)

[...] se a gente pensar no LaboMídia como a gente institui os estudos, né, os estudos de recepção por exemplo, os estudos dos produtos da mídia, analisar os produtos da mídia... né... revista, então... eu me lembro que teve um tempo que saía muito estudo sobre revista. Me lembro que os primeiros Conbraces que eu ia, assim, no GTT de Comunicação e Mídia, aí eram vários trabalhos de análise da mídia, da Veja, da... IstoÉ, trabalho dessas revistas assim de ponta, mas principalmente dessas que envolvem a questão do corpo né... MensHealt, ou sei lá como a gente chama... mas assim... tinha uma época que a análise desses produtos era bem forte. A análise do produto da mídia no sentido também do próprio jornalismo, do jornal impresso... então teve um tempo que tinha muitos trabalhos nesse campo. Então aí a gente vai vendo também que a sociedade tá mudando cada vez mais, os jornais, as revistas, tão perdendo essa característica de impresso né, da coisa palpável, se tornando digital, né, então quase todos os jornais, o grande jornal de circulação em Aracaju, que é o CINFORM, passou a ser digital né, então, vai ter só assinantes, só alguns assinantes vão ter o jornal... então já é uma tendência do que está acontecendo na sociedade né, que é essa coisa de estar tudo digitalizado, tá tudo na mão né, o celular tá trazendo isso tudo... e isso vai mudando também a forma de eles aparecer, desses campos serem tensionados também do ponto de vista da pesquisa, e aparecer no contexto dos nossos eventos, da produção científica, né, então... e aí vai né... vai aparecendo outras tendências, jogos eletrônicos, né, que aparecia, mas que aparecem jogos eletrônicos a partir de uma outra dimensão, dessa coisa híbrida... então a gente... eu vejo que é uma... são campos que vão aparecendo pelo próprio contexto do avanço tecnológico, do avanço que tá

acontecendo na sociedade como um todo e aí vai direcionando pra outras formas de apreensão e leitura disso que nos aparece da mídia ou da tecnologia, então é um pouco essa tendência assim... não sei se é isso que eu... (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 20-21)

A maneira como essa sociodinâmica cultural afeta e é capturada pela dimensão investigativa a partir dos exemplos expressados pelos sujeitos da pesquisa-agentes do campo revela a importância de estar atento a essas transformações e ao que é circulado na esfera midiática, porque implica nas questões da Educação Física (corpo e esporte, por exemplo), devendo ser desvelado, compreendido, criticado. Também revela uma riqueza e diversificação de formas metodológicas para dar conta dessas dinâmicas culturais.

Ao mesmo tempo, também podemos observar que ao descrever esses olhares e essas metodologias, entendemos que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo novamente demonstram que são auto-referentes ao próprio subcampo, ou seja, relatam, exemplificam e comentam suas práticas investigativas dentro de uma determinada estruturação que o próprio subcampo possibilita, do qual são construtores e mantenedores, similar ao comentado quando da apresentação e análise do primeiro eixo interpretativo – *O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade*.

Rezer (2014) tratando da produção e veiculação do conhecimento da Educação Física brasileira, também observa essa relação dinâmica entre o contexto sociocultural e o campo investigativo, elaborando o seguinte argumento:

[...] é possível inferir que as condições contemporâneas nas quais a EF se edifica, em meio a uma conjuntura que também a influencia, vem servindo para uma ampliação da produção acadêmico-científica do campo. O incremento na produção acadêmica no âmbito da EF brasileira vem gerando uma aparente ambiguidade, pois se de um lado a produção vem aumentando, por outro lado é possível considerar que há ainda muitas lacunas referentes à intervenção pedagógica”. (REZER, 2014, p. 127)

Comentamos alguns fragmentos para melhor desenredar essas questões. No exemplo de Sérgio, há a explicitação desse transcórre sociodinâmico, relatando que houve “um tempo que saía muito estudos sobre revista”, considerados como “estudos dos produtos da mídia”, e que depois “vai aparecendo outras tendências”, consequência do “próprio contexto do avanço tecnológico, do avanço que tá acontecendo na sociedade como um todo” e que implica em “formas de apreensão e leitura disso que nos aparece da mídia ou da tecnologia” como desafio àqueles que estão pesquisando e atuando no campo da Educação Física.

Na fala de Mauro, a televisão, mídia onipresente na sociedade brasileira ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, devido à sua influência, ganhava destaque também enquanto objeto a ser investigado, “porque está influenciando o modo como nós pensamos a Educação Física, como nós a fazemos”, além de considerar que hoje, “os jovens já nasceram com as mídias”. Isso demonstra como essa dinâmica entre o que é do contexto maior da sociedade também implica no próprio campo da Educação Física, ou seja, a necessidade desse veículo e suas mensagens e estratégias ser estudado, melhor compreendido, procurando “interpretar o conteúdo midiático”.

E depois essas estratégias vão sendo colocadas em outro plano porque surge e se intensifica a internet, e como vemos nos relatos, essa vai ganhando atenção das mais variadas formas enquanto objeto a ser pesquisado. Alfredo por exemplo, comenta que “se a gente pegar hoje né, as redes sociais são campos férteis de estudos, eu mesmo já orientei alguns estudos”. Sérgio, ao considerar que “a sociedade tá mudando cada vez mais”, relata que o digital é que vai ganhando espaço. Allyson, por sua vez, também relata essas dinâmicas, que vão passando pela mídia impressa, rádio, televisão, e que hoje está em ascensão no campo investigativo “as tecnologias digitais”, e que “a literatura tem mostrado isso”. Giovanni comenta que podemos pensar que há “uma certa cronologia né, dos estudos de mídia, do ponto de vista da pesquisa”.

Em se tratando do aspecto metodológico que procura dar conta dessa sociodinâmica cultural na dimensão da investigação no campo da Educação Física, Fernando avalia que “há um esforço criativo de lidar com as metodologias que existem”, embora considera que do “ponto epistemológico a gente não fez grandes viradas”. Tatiana aposta numa dimensão mais participativa, intentando modos de desenvolvimento “com” as crianças e jovens, nessa “ideia do produtor do conhecimento”, considerando que os conteúdos midiáticos apresentam “uma interligação disso tudo”. Já Gustavo reconhece que a Educação Física vem “ofertando possibilidades de ter um olhar sobre essas produções midiáticas e também

sobre metodologias”, no intento de “construir o conhecimento no campo escolar”.

Quanto às questões temáticas, Cesar, por exemplo, sinaliza que “a temática [da mídia] é permanente mas as demandas investigativas são sazonais”, exemplificando o momento dos grandes eventos esportivos que o Brasil passou recentemente, “nos estudos sobre cobertura dos eventos, tecnologia e legados sociais, impactos dos jogos, sobre as Olimpíadas”.

Quando observamos tais questões na análise documental – onde operamos uma genealogia do subcampo em tela – os dados de alguns levantamentos já demonstram tais apontamentos. Por exemplo, em estudo de Santos *et al* (2014), o esporte se mantém como tema predominante (talvez pelo fato da década dos megaeventos esportivos no Brasil e a ênfase que isso ganhou) e as tecnologias de informação e comunicação desbancaram a televisão como veículos que recebem atenção das pesquisas na Educação Física, o que, segundo tais autores, permite inferir que: “os resultados atuais demonstram um crescimento substancial de pesquisas referentes à mídia e as TIC’s na Educação Física.” (SANTOS *et al*, 2014, p. SL36).

No levantamento de Araújo, Marques e Pires (2015), em que os autores apresentam apontamentos em relação à produção do GTT Comunicação e Mídia de 2009 a 2013, o suporte midiático mais utilizado enquanto objeto de investigação são as tecnologias digitais, diferentemente de levantamentos anteriores, onde jornais, revistas e televisão eram predominantes – além de aparecer, desta vez, o cinema, quase inexistente nas sistematizações anteriores. Também neste estudo, em relação às metodologias utilizadas, as análises de produto da mídia seguem prevalecendo, o que, segundo os autores, indica que esses estudos que se referem às mídias no contexto da Educação Física brasileira ainda é algo recente no campo acadêmico. (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015)

Em relação aos aspectos metodológicos, Pires e Pereira (2016) avaliam que há “[...] promissoras aproximações da área com referenciais oriundos de teorias críticas, estudos culturais latino-americanos e ingleses e da educação.” (PIRES; PEREIRA, 2016, p. 260).

Quando pensamos em formas de compreensão e decodificação em relação à mídia e sua forma de operar a partir da dimensão investigativa, essa *cultura midiática* nos permite trazer à tona a reflexão sobre os mecanismos técnicos, discursivos, imagéticos, ideológicos e econômicos que “acostumam”, “condicionam”, “apresentam”, fazem o sujeito comum prender sua atenção, apreender e apreender, compreender e (re)significar

os temas do cotidiano a partir das mais diversas e complexas (ou mesmo simples, às vezes) estratégias: seja pelo conhecimento sobre o agendamento midiático (*agenda setting*¹³²), os enquadramentos¹³³, o infoentretenimento¹³⁴ (ou, como predomina na literatura das teorias

¹³² Oriundo do termo em inglês *agenda setting*, a teoria do agendamento surge com força nos anos 80, nos Estados Unidos da América, e basicamente se refere à questão da cobertura de notícias. Podemos dizer que o agendamento é um processo relacional entre a agenda jornalística (midiática) e a agenda pública (social), em que há uma tentativa de alguns grupos (financeiros, políticos e midiáticos) em pautar temas e assuntos de seu interesse na esfera social e colocar, desta maneira, sua(s) opinião(ões) com o objetivo de torná-la(s) hegemônica(s). Trata-se, portanto, de um exercício operado pela mídia a partir de seus interesses, mas em relação com a opinião pública e com grupos privados de outros campos da sociedade. (MEZZARROBA; PIRES; 2011; MEZZARROBA; MESSA; PIRES, 2011) O agendamento, portanto, é sempre exercido pela mídia, veículo que opera tais interesses, mas tem uma relação de interação com a opinião pública, assim como com grupos privados ou da esfera pública (MEZZARROBA, 2008).

¹³³ O conceito de enquadramento surge do conceito de *frame* (quadro, moldura) proposto por Gregory Bateson, que, juntamente com Erving Goffman, configuraram-se como os pensadores deste conceito que surgiu em 1955 e que começou a ser utilizado nos estudos de comunicação nos anos 1970. Bateson, ao propor o termo, considerou que para compreender um comportamento é necessário que se saiba em que “quadro” este se dá e em quais relações se inscreve. Goffman, por sua vez, seguindo Bateson, concebeu esses quadros como esquemas interpretativos, como dispositivos cognitivos que se relacionam com práticas cotidianas de experiência social, algo que os indivíduos extraem sentido para incorporar à experiência. (SANFELICE, 2015). O enquadramento, ao ser abordado e sistematizado por Sanfelice (2015, p. 43), é assim sintetizado: “O termo enquadramento refere-se aos princípios básicos de organização social da experiência de uma situação social, que regulam definições dessas ações sociais e o envolvimento dos atores com elas. As premissas que sustentam a definição social de uma atividade, tanto na própria atividade quanto no alinhamento mental dos participantes.” Um exemplo de como o conceito é mobilizado com o campo empírico pode ser visualizado em Pires e Lisboa (2015), em pesquisa sobre os enquadramentos no jornalismo esportivo dos Jogos Olímpicos de Londres/2012.

¹³⁴ Tradução da língua inglesa, *infotainment*, o infotenimento passou a ser compreendido como uma tendência da mídia contemporânea, em que a mídia passou a servir como suporte operacional da indústria cultural, e, com isso, tornando inevitável a aproximação e entrelaçamento dessas duas dimensões que operavam de maneiras distintas no discurso midiático, a informação e o entretenimento. (GOMES, 2008). Exemplo disso, no campo esportivo, pode ser visualizado em artigo de Mezzaroba; Pires; Menezes e Paixão (2014).

comunicacionais, o *infotainment*), os modos de endereçamento¹³⁵, a publicidade, a narração (imagens, áudios, textos), a limitação dos sentidos propiciada pelos aparatos técnicos (como por exemplo, estar presencialmente em algum local, experienciando algum evento/acometimento em todas suas dimensões sensoriais, ou pela mediação tecnológica da televisão, sentado no sofá de casa). Essas são algumas questões que as pesquisas em Educação Física se arrolam diante dessa sociodinâmica cultural.

Por último, apresentamos e discutimos quanto à **dimensão das intervenções pedagógicas** diante do cenário da sociodinâmica cultural, pois, ao se colocar como algo que complexifica as práticas pedagógicas – seja na formação inicial ou continuada, seja na Educação Física escolar – também permitem novas possibilidades, novas descobertas, outras experimentações diante do “tradicional” da Educação Física. Vejamos os exemplos:

Estamos entrando numa coisa ainda desconhecida né... e os educadores ainda tão no tempo do

¹³⁵ Ellsworth (2001) é quem nos oferece essa “chave de interpretação” da mídia a partir do que ela denominou de “modos de endereçamento”. Apesar de a autora propor essa conceituação exemplificando como seria isso quanto aos filmes, podemos alargar tal compreensão para o conjunto dos veículos midiáticos, como televisão, rádio, jornais, revistas, portais digitais, redes sociais etc. Conforme Ellsworth (2001), o modo de endereçamento é entendido a partir da seguinte questão: quem essa produção midiática pensa que você é? Esse termo define-se como uma forma simbólica de delimitar algo para que se possa endereçar a alguém, a um grupo de pessoas ou até mesmo a pessoa não física. Para esta mesma autora, o objetivo dessa estratégia pode ser compreendida da seguinte maneira: “O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação ‘para’ alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme.” (Idem, p. 24) Em síntese: o objetivo dessas produções é vender através da criação de sentidos. Um exemplo de como tal mecanismo é operado, em relação aos modos de endereçamento, pode ser visualizado em Matos; Mezzaroba e Zoboli (2014), quanto às formas de construção de corpo masculino através de propagandas comerciais criadas e veiculadas pela mídia televisiva a partir da presença do jogador de futebol Neymar.

Gutenberg... então... estamos muito atrasados na Educação. Nós temos que aprender a usar as redes sociais... usar o celular né... com a tecnologia né! Tanto de produção... produção de imagens ... usar edição de imagens, pra fazer análise... pra fazer avaliação... pra se ver... pra se ver né!? É diferente quando a gente se vê fazendo alguma coisa! É uma outra referência... é porque nós também somos signos para nós mesmos né... e quando você se vê numa imagem então... olha eu ali né... crianças adoram se ver... (Entrevista de Mauro, 2017, p. 27)

[...] a importância de lidar com o tema da mídia no meu trabalho é que não existe a possibilidade de pensar o campo do esporte e da Educação Física, do corpo, sem pensar todas as interferências que os meios de comunicação fazem com referência a esses temas. Isso é uma coisa que a gente aprende rápido, diferente de outras disciplinas, os temas da Educação Física estão na mídia! Eles fazem parte da mídia, seja o movimento, seja o corpo, [...] ele é discutido, falado, mostrado o tempo todo. E como a gente está trabalhando com formação de alunos, não pode abandonar a perspectiva de fazer a correlação do que eles fazem no seu dia a dia, o que a gente propõe como docência e o que a mídia discute sobre o que é feito e o que a gente propõe. Nesse sentido, a gente trabalha a Educação Física numa perspectiva que dialoga com os meios de comunicação. Ora como uma tema transversal, que está sempre presente no debate, nos temas específicos, como atividade física e saúde, Educação Física e gênero, Educação Física e sociologia do esporte e do futebol, e ora como um tema específico, num determinado semestre, em que a gente estuda mesmo os meios de comunicação e a relação do esporte, do corpo, do movimento com os meios de comunicação. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 4-5)

O desafio é o desafio de formar! Formar para a autonomia... Isso é uma coisa importante [...]. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 41)

Eu sou um professor de quadro e giz! [...] não é que elas não estão separadas, mas cada professor alcança ou constrói um modo de alcançar o aluno a partir das próprias características. Então eu particularmente gosto de trabalhar com o quadro, porque o quadro dá vida ao meu pensamento. E eu odeio estar engessado a algo. Eu não gosto de estar engessado por um texto, não que ele seja um engessamento, entendessee?! Nem por um vídeo... apesar de usar, é claro que eu uso! A gente usa vídeos, documentários, produção... por exemplo... nesse último semestre, a gente terminou o semestre fazendo um vídeo-minuto das experiências que eles tiveram com a Educação Física e as temáticas que a gente trabalhou ou que eles tinham desde antes. Então puderam fazer com atividade física e saúde, sobre corpo, sobre gênero... então, a gente usa! Do ponto de vista mais... da transmissão do conhecimento... eu gosto do quadro... porque é o que eu te disse: meu pensamento flui no quadro! Eu não uso transparência, não uso PowerPoint, eu acho isso um embrutecimento... mas tem gente que gosta... mas, do ponto de vista das tecnologias, sim, nós usamos! Aliás, a escola é bem servida disso. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 9)

[...] nós já discutimos isso há bastante tempo, claro, na área da educação, saindo daquela educação tradicional de transmissão de conhecimentos que a gente conhece muito bem, isso já está acontecendo, e as novas mídias, tecnologias, ambiente virtual de aprendizagem levando a um maior protagonismo na produção do conhecimento pelo estudante. Eu acho que essa é uma perspectiva interessante né... inclusive na formação de professores [...]. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 29)

E fundamentalmente né, na questão da formação acadêmica, seja graduação e pós-graduação, é inevitável o tratamento né, das mídias e tecnologias, quando se tem em conta o momento que nós vivemos, contemporâneo, que nós estamos cercados né, então o próprio contato com o esporte de alto rendimento né, as pessoas estão muito mais assistindo ao esporte-espetáculo do que praticando,

então, é inevitável que na formação os professores abordem esse tema. Os professores mais antigos, digamos assim, os mais tradicionais ainda não tanto, mas os mais novos já estão tematizando. A questão das redes sociais é uma outra questão, as comunidades de interesse, então tem havido sim essa inserção. E pela própria atualização dos professores, entrada de novos professores. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 32)

[...] a mídia, é interessante que ela seja uma disciplina pra travar questões específicas, mas é importante que ela atravesse, porque a gente tá atravessado dela né... a gente não tem como negar... então quando eu uso uma série de recursos hoje que eu não usava, a primeira vez que eu fiz um curso de tecnologias na educação, 'ah, você pode fazer uma prova em GoogleDocs', né, ele faz, você refaz, aí se pegar aquele texto que você rabisca e vai pro nada... você faz um texto que ao final do curso pode virar um relato, um documentário, um vídeo, um artigo, uma tese, uma estória, né... essas questões! E... eu vejo alguns dos meus alunos que tinham essa apropriação com mídia e o que eles fazem hoje na escola, como professores, aqueles que se apropriaram, conseguem dar conta de elementos que aqueles que ainda não enxergam como fazer, percebem-se como muito distantes. E vendo essa geração que cria né, quando eu... os alunos, quando eles foram percebendo, 'nossa!'... fotografar não é apertar um botão!.. produzir um vídeo não é juntar pedaços né... não é juntar imagens... ler jornal é só ser alfabetizado. Acho que multiletramento é uma maneira de definir, assim, a gente precisa fomentar uma formação que promova o multiletramento pra que os professores promovam multiletramento. A gente tem que, hoje, ler o mundo nos mais diferentes meios, veículos, formas e tempos, espaços né, e campos! [risos]. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 57-58)

[...] eu trabalhava com essa ideia de linguagens, as minhas aulas usavam os recursos midiáticos né... então não é só um vídeo de uma forma instrumental, mas eu passo um vídeo e discuto com

esses alunos, aí esses alunos têm que produzir um vídeo em forma de documentário, pra demonstrar o que eles sabem... aí depois esse vídeo vira um cenário digital, porque eu danço dentro dele... então essas linguagens elas foram se desdobrando...esse processo de usar esses recursos no campo de formação da Educação Física, porque é diferente se eu passo uma aula inteira pra falar de padrão de corpo e seu eu trabalho com eles, por exemplo, com capas de revistas de um determinado segmento, que elementos eles identificam nessa capa e a partir desses elementos como é que a gente vai trazer uma discussão teórica pra se apropriar, pra entender... então essas...acabou que aconteciam diferentes processos né... nessa história da linguagem... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 10)

Então a aula geralmente ela tem, um uso de um recurso midiático, eu trabalho com uma experimentação né, aí volta com a minha ideia de pensar corpo-aprendizagem-inteligência e que a gente aprende pela experiência... então eu coloco os alunos numa experiência... eu filmo e fotografo eles nessa experiência, pra que depois eles se vejam, né, nisso... e eles vão produzindo textos, poesias, músicas, histórias né... dentro desse percurso. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 16)

[...] eu trabalho com metodologias ativas nas aulas... eu faço com os alunos não classificado como metodologias ativas, os alunos fazem teatro a partir de textos... eu dou um texto pra eles, posicionando, do ponto de vista da história da Educação Física, eles têm que fazer teatro... ou seja, simbolizar o texto, eles têm que fazer desenhos, extrair de momentos históricos da Educação Física representações... eles têm que apresentar trabalhos orais, o teatro que eles fazem, eles têm que filmar o que eles produziram e depois veicular pros colegas... eu uso as ferramentas né... mas muito mais preocupado com a questão do aprendizado deles, eu não discuto a criticidade daquilo, porque a minha disciplina é outra abordagem né... eles têm inclusive dentro da graduação, o currículo de licenciatura na

FEEVALE tem uma disciplina de Tecnologias Educacionais, só que eu... eu tenho um olhar um pouco crítico sobre essa disciplina, que ela é muito instrumental, não traz nenhuma abordagem teórica pra introduzir né, esse elemento, então ele trabalha só na perspectiva do uso, que é importante, sem dúvida, né, como eu tava criticando anteriormente, mas eu acho importantíssimo, penso que é importante também posicionar do ponto de vista teórico o que que a gente tá falando dentro dessas tecnologias e aí... e como que isso se estabelece na relação... (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 9)

[...] o uso instrumental da tecnologia ele já tá num lugar um pouco comum né... o que eu tento fazer é mobilizar um tipo da linguagem que as tecnologias trazem pra pensar o próprio conteúdo dos meus ensinos. Essa relação é um exercício, mas é um exercício que nem sempre tá claro pro alunado e nem sempre tá claro pra mim mesmo, porque cada tecnologia, não todas, mas sobretudo as mais recentes, elas trazem consigo um determinado código de linguagem... então... tem um *delay* pra que eu me aproprie, pra que eu consiga transformar essa compreensão em algo palatável didaticamente aos meus alunos, pra que eu tenha maturidade pra pegar essa compreensão e pensar como que ela opera no conteúdo das disciplinas... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 11)

[...] eu tenho utilizado os HQs [história em quadrinhos], em forma de HQ, a gente leva os tablets do laboratório pra dentro de sala de aula e tem um aplicativo lá dentro de montagem de HQs, aí os alunos narram o que eles captaram da aula por HQs, aí a gente discute as HQs que eles criaram, um exemplo concreto... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 12)

Eu acho que o trabalho do Alan pode ser um exemplo né, dentro desse tema. Os alunos gostam de videogame, então ele resolve usar um videogame que os alunos jogam...e ao invés de dizer assim “vamos só jogar esse videogame ou assistir esse videogame”, e ele vai transpondo o

videogame pra um filme, do filme pro jogo, o jogo pra uma prática, a prática filmada vira um filme né... então aí é um exemplo que responde essa relação... você tá na Educação Física, mas você não vai perder a especificidade da Educação Física, ao contrário, você vai ampliar uma possibilidade de trabalhar conteúdo com os alunos, integrando esses recursos né, essa mídia e essas linguagens. Mas como a gente é muito marcado por um olhar cartesiano [risos], por um olhar fragmentado, acho que a tendência das pessoas, é como se ter o pertencimento de algo incluisse, assim, decretasse que outra coisa precisa ser excluída [...]. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 45)

Observamos a partir de tais fragmentos que há uma diversidade de opiniões em relação às intervenções pedagógicas diante desse cenário desafiante que a sociodinâmica cultural apresenta àqueles que participam da formação acadêmica e escolar. Desde posições como de Mauro, que considera que “estamos muito atrasados na Educação”; passando por opinião como de Alfredo, que considera que “é inevitável o tratamento” das mídias e tecnologias levando-se “em conta o momento que nós vivemos”, cercados por elas; opinião similar à de Tatiana, a qual afirma que “é importante que ela [a mídia] atravessasse, porque a gente tá atravessado dela”; assim como de Gustavo, que avalia “que é importante também posicionar do ponto de vista teórico o que que a gente tá falando dentro dessas tecnologias”.

De acordo com suas posições diante dessa questão da dinâmica entre o uso e o papel das mídias e tecnologias na sociedade e como isso repercute em suas estratégias e ações, seja na universidade, seja na escola, os sujeitos da pesquisa-agentes do campo expõe um contexto relacional dessa sociodinâmica em seus cotidianos, considerando que a geração atual de professores “já estão tematizando”, como diz Alfredo, em relação aos “professores mais antigos”. Ainda conforme Alfredo, as mídias, tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagens estão “levando a um maior protagonismo na produção do conhecimento pelo estudante”. Gustavo relata trabalhar “com metodologias ativas nas aulas”, em que envolve, também, a dimensão tecnológica/midiática. Allyson menciona que procura “mobilizar um tipo da linguagem que as tecnologias trazem para fazer o próprio conteúdo” de suas disciplinas.

Há relatos como o de Fernando, atuante na escola, que considera que “os temas da Educação Física estão na mídia”, são mostrados o tempo

todo, e o professor “não pode abandonar a perspectiva de fazer a correlação do que eles fazem no seu dia a dia, ou seja, o docente deve discutir a mídia e o que ela propõe. Tatiana relata que o trabalho de apropriação com mídia, na graduação, tem proporcionado, depois, enquanto professores na escola, que os acadêmicos ampliem “uma possibilidade de trabalhar conteúdo com os alunos, integrando esses recursos”. Ainda nas palavras de Tatiana, “a gente precisa fomentar uma formação que promova o multiletramento”, a qual permite “ler o mundo nos mais diferentes meios, veículos, formas e tempos”.

Outra importante consideração que aparecem nos relatos dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo se refere ao receio de a Educação Física, ao pautar questões que tradicionalmente não “lhe cabiam”, seja “acusada” de perder sua especificidade. Segundo a opinião de Tatiana, “você tá na Educação, mas você não vai perder a especificidade da Educação Física, ao contrário, você vai ampliar uma possibilidade de trabalhar conteúdo com os alunos, integrando esses recursos [mídias, tecnologias, linguagens]”.

Os sujeitos da pesquisa-agentes do campo citam um repertório de ações estratégicas para realizar esse trabalho, como o uso de vídeos, filmes e documentários, uso de videogames, de materiais impressos oriundos de revistas, programas televisivos, aplicativos, recursos computacionais para suas aulas, inclusive, o tradicional quadro e giz. Relatam discussões que ampliam o entendimento sobre corpo e movimento, discutindo atividade física e saúde numa perspectiva dialógica e crítica, discussões quanto à Educação Física e gênero, sobre sociologia do esporte e futebol, entre outras tantas temáticas que o momento contemporâneo exige.

Diante desse conjunto de elementos apresentados, seria possível refletirmos quanto à possibilidade de aprendermos algo a partir deste tipo de “experiência” com a *cultura midiática*? Poderia ser articulada alguma possibilidade de mediação escolar sobre todas essas formas de ação da *cultura midiática*, enquanto saberes escolares cujo conhecimento, aqui, é o fim maior, diferente do proposto pela mídia, em que seu objetivo geralmente é o entretenimento e o consumo?

Orofino (2005), em seu livro “Mídias e mediação escolar – Pedagogia dos meios, participação e visibilidade”, defende que pensar e atuar no contexto educacional requer conhecer teorias sobre mídia e comunicação, compreendendo que os processos realizados pela cultura midiática se caracterizam como um processo sócio-histórico.

Diante dos cenários sempre “assustadores” e “apocalípticos” quanto aos poderes e determinismos que se acusam quanto à mídia em

geral, Orofino (2005) procura flexibilizar o discurso, defendendo que “Não acreditamos que haja uma estrutura discursiva monolítica e impermeável. Mas, sim, uma sobreposição de textualidades com aberturas narrativas que possibilitam leituras muito diferenciadas por parte do público receptor.” (OROFINO, 2005, p. 50).

Além do entendimento e conhecimento sobre a produção midiática em si, em relação à textualidades e produção, Orofino (2005) acrescenta a importância de se considerar, em tal processo de circulação e produção de sentidos, aqueles cujo enfoque se referem à audiência, ao público consumidor, chamado de “recepção”. De acordo com Orofino (2005, p. 41):

[...] ao estudarmos a mídia sob esta perspectiva, é interessante que consideremos fatores relacionados:

- 1) às lógicas e contextos de *produção*, difusão e tecnologias utilizadas;
- 2) à análise das *mensagens*;
- 3) aos modos de *recepção*, apropriação ou recusa dos produtos da mídia (localidades, subjetividades, identidades, processos de consumo e ressignificação).

Alerta, também, que “não podemos perder de vista o fato de que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado e não aos interesses dos telespectadores” (OROFINO, 2005, p. 44), e que “a grande tendência é a de que os textos midiáticos façam prevalecer as representações dominantes que sustentam o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório.” (OROFINO, 2005, p. 44)

O contemporâneo sempre nos impõe desafios, incertezas, limitações. Entretanto, ele nos aponta perspectivas, possibilidades, nos chama para a ação – como observamos nos relatos das práticas cotidianas desses sujeitos da pesquisa-agentes do campo, como professores e como pesquisadores. Entender nosso tempo nunca foi e nem será tarefa fácil e simples, principalmente àqueles que se ocupam da educação, fenômeno complexo e principalmente, incerto. É preciso “arriscar-se”, sem deixar de lado o valor tradicional da instituição escolar – seu conhecimento historicamente produzido e acumulado pelas gerações humanas – em busca das possibilidades que essa cultura midiática e tecnológica nos permite. A mídia-educação, enquanto perspectiva teoria e metodológica, apresenta-se como uma perspectiva para assumir tais riscos (conforme

relatos dos sujeitos), não como uma disciplina isolada, mas como “prática” que perpassa todos os componentes curriculares, também da Educação Física, ampliando sua especificidade.

Concordando com Martín-Barbero (2009), não é mais possível negar que a mídia se tornou, nos últimos 30 anos, uma outra forma de *socialização*, quebrando a hegemonia da escola e da família na transmissão de saberes. Nesse mesmo caminho argumentativo, Dussel (2009b) vai nos alertar que “Diante disso, a escola, essa depositária do passado que se encontra com o futuro nos jovens, deve evitar a nostalgia e sobretudo a amargura por não ser mais o centro das referências culturais.” (DUSSEL, 2009b, p. 362)

No percurso histórico da formação de professores, a questão da tecnologia e da cultura midiática vem sendo, já há algum tempo, tema de debates e proposições, muito em função das possibilidades que tal temática podem permitir à formação de professores, de todas as áreas do conhecimento, uma ampliação de seus recursos teórico-práticos, no sentido de um trabalho pedagógico mais atualizado, crítico, reflexivo e embasado cientificamente, em diálogo com a contemporaneidade e suas potencialidades e desafios. Na Educação Física brasileira, pelo visto, isto também vem acontecendo, mesmo que ainda de maneira incipiente, conforme apontado por Araújo, Marques e Pires (2015).

Finalizando as discussões quanto a este quarto eixo interpretativo, cabe mencionar que apareceu uma resposta que nos encaminha ao debate quanto à autonomia da Educação Física diante dessa sociodinâmica cultural, em específico, a autonomia em relação à mídia. De acordo com a fala de Fernando, a mídia não está implicando internamente no campo da Educação Física:

Não, ela [a mídia] não está no campo... ela não está no campo! Quem decide... a noção... a questão do campo é: a mídia pode dizer o que ela quiser sobre o que é Educação Física, quem decide o que é a Educação Física são os professores da Educação Física. Esse é o campo! É claro que todo campo é relativamente autônomo, ele não é plenamente autônomo! Mas ainda assim é a Educação Física que diz o que é a aula de Educação Física, assim como é o campo da Arte que diz o que é a Arte... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 50)

Significa dizer, a partir dos pressupostos bourdieusianos quanto à noção de campo, que a autonomia da Educação Física é relativa, ela não

está separada ou isolada de um contexto maior da própria sociedade, em que a mídia, por exemplo, é um desses elementos que a afetam, assim como documentos oficiais governamentais¹³⁶ ou mesmo parâmetros¹³⁷ que incidem em formas de abordagens pedagógicas no contexto escolar, bem como entidades científicas e de representações profissionais¹³⁸, ou mesmo o campo esportivo (pela sua legitimidade¹³⁹ que adquiriu nas últimas décadas no mundo).

Acionamos Bourdieu (2001a) que expõe quanto a questão da relativa autonomia dos campos:

[...] Nos campos com fraca autonomia, portanto profundamente imersos em relações sociais, como a astronomia ou a física na sua fase inicial, as grandes revoluções fundadoras são também revoluções religiosas ou políticas que podem ser combatidas politicamente com hipóteses de sucesso (pelo menos a curto prazo) e que, como as de Copérnico ou de Galileu, subvertem a visão do mundo em todas as suas dimensões. Pelo contrário,

¹³⁶ Como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004). São documentos que procuram traçar princípios, fundamentos e procedimentos para aquilo que o Estado brasileiro entende ser minimamente necessário enquanto “período formativo” de um sujeito que, posteriormente, estará apto/licenciado a atuar com crianças, jovens e adultos.

¹³⁷ Neste caso, os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mais especificamente os relacionados à disciplina de Educação Física, os quais, apesar de não tratarem a “mídia” como tema transversal (como são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo), constantemente acionam as questões midiáticas como necessárias às intervenções pedagógicas por serem algo presente no cotidiano e por isso a necessidade de serem tematizados/trabalhados com crianças e jovens. Mencionam que é necessária uma apreciação crítica, ou seja, aprender e interpretar criticamente os discursos advindos dos diversos veículos midiáticos, em relação ao esporte, à estética, à saúde, à qualidade de vida etc., identificando contradições presentes nesses discursos.

¹³⁸ Com as tentativas deslegítimas do CONFEF – Conselho Federal de Educação Física – de propor e interferir no que vem a ser a formação de professores de Educação Física no Brasil, bem como nas implicações disso no contexto da Educação Física escolar.

¹³⁹ Conforme argumenta Bracht (2001).

quanto mais autônoma é uma ciência, mais, como observa Bachelard, ela tende a ser o lugar de uma verdadeira revolução permanente, mas com cada vez menos implicações políticas ou religiosas. Num campo muito autônomo, é o campo que define não só a ordem ordinária da <<ciência normal>>, mas também as rupturas extraordinárias, as <<revoluções ordenadas>> de que fala Bachelard. (BOURDIEU, 2001a, p. 120-121)

O grau de autonomia da Educação Física é baixo, como assim consideram vários autores, como Paiva (1994; 2003; 2004), Lazzarotti Filho *et al* (2012), Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014) Rezer (2014), e como nos lembra Bourdieu (2004b), o grau de autonomia de uma ciência depende de recursos econômicos. Assim, a Educação Física enquanto campo científico e enquanto componente curricular escolar recebe muitas pressões das relações sociais nesse conjunto societário da qual faz parte (portanto, da economia, da política, do mercado, do campo educacional, do campo cultural e também do campo midiático).

Rezer (2014), ao refletir sobre o campo da Educação Física, o compreende “como um campo ‘complexo’”, que é evidenciado pela necessidade “de considerar suas conexões externas, bem como, de compreender o movimento de sua lógica interna, de suas diferentes comunidades específicas, admitindo, com isso, que é possível edificar-se enquanto um campo do conhecimento historicamente construído.” (REZER, 2014, p. 48)

Considerando a atividade epistemológica do campo da Educação Física, proposta por Fensterseifer e reiterada por Betti (no texto “Educação Física como prática científica e prática pedagógica, publicado em 2005) e por Bracht (como consta no livro “Educação Física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz, edição de 2003), Rezer (2014) argumenta haver “uma real autonomia epistemológica entre os diversos subcampos que constituem o que chamamos de EF. Isso faz com que diversos campos internos independam uns dos outros”. (REZER, 2014, p. 117)

Martín-Barbero (2009) nos chama atenção para o “olhar crítico” quanto à presença e uso das mídias, entender tal processo como algo carregado de ambiguidades, de avanços e retrocessos, multiplicidade de interações entre velhos e novos modos de viver. O que ele sugere? Que os professores, como agentes educacionais, responsáveis pelas mediações pedagógicas, confrontem o sistema escolar com um novo sistema

comunicativo da sociedade. Para ele, “É na trama de interações entre sujeitos onde hoje as mediações tecnológicas revelam seu potencial alternativo” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 29).

É inegável que o ser humano deve fazer uso daquilo que outras gerações tanto se esforçaram em criar, refinar e dispor às gerações posteriores, principalmente em relação a tudo aquilo que se refere à formação humana, seja ela educativa, seja ela cultural. E, entretanto, há que se refletir a respeito de determinados discursos quando, no campo educacional, as implicações de uma mera mediação tecnológica começam a ser intensificadas e vistas como a “salvação” desses contextos educativos. Certamente aqui não se está pensando que o fator “tecnológico” inserido nos currículos e na formação de professores será o gerador de todas as transformações que o campo pedagógico há anos vêm batalhando para se fazer mais coeso e mais forte em busca de uma educação mais sólida e competente, como os exemplos mencionados pelos sujeitos da pesquisa-agentes do campo explicitam em suas ações.

Entretanto, não há dúvidas da necessidade dessa atual discussão para o referido campo de formação e de atuação profissional, afinal, negar a potência das tecnologias seria cegar-se aos novos tempos e recusar-se às possibilidades que elas nos oferecem. Bévort e Belloni (2009, p. 1092) alertam: “uma direção mais democrática, crítica e criativa dependerá, em grande parte, das oportunidades de mídia-educação oferecidas às novas gerações.” E complementam, ainda, quanto às questões da mídia-educação:

[...] dificilmente podemos dizer hoje que a batalha está ganha e que a mídia-educação penetrou na escola e se tornou prioridade na sociedade. Até hoje, nenhum sistema educativo integrou oficialmente a mídia-educação como uma prioridade ou conseguiu difundir seu espírito e sua importância entre os educadores em geral. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1095)

Trata-se, portanto, de algo que deve seguir recebendo atenção, porque não há dúvidas da importância e necessidade de uma “alfabetização midiática” institucionalizada, operada e sistematizada no ambiente escolar, que considere a multiplicidade de conteúdos escolares e formas metodológicas, e neste caso, também a Educação Física vai se inserindo neste campo e contribuindo, sinergicamente, à sua maneira, para uma escola mais condizente com o tempo presente, diante de todas suas limitações e obstáculos.

Àqueles que participam do subcampo devem considerar a dimensão reflexiva a todo momento quanto às correlações entre a sociodinâmica cultural e seu campo investigativo e pedagógico, questionando e problematizando objetos e fenômenos, como expõe Rezer (2014):

[...] entendo que a capacidade de questionar a forma como o campo vem abordando fenômenos que podem lhe interessar, bem como, as pretensões de cientificidade que se estabelecem em seu interior, conduzem a uma postura de suspeita frente a verdades que muito bem podem ser questionadas (o paradigma hegemônico pautado por evidências científicas acerca da correlação direta entre atividade física e saúde, por exemplo). (REZER, 2014, p. 57)

Molina Neto *et al* (2006) comentam que a Educação Física, enquanto campo acadêmico multidisciplinar e polifônico, com pretensão de ser um campo acadêmico com problemática própria e com autonomia teórica e metodológica, deve fazer “um esforço permanente de construção da imagem pública que tenta veicular no contexto da ciência.” (MOLINA NETO *et al*, 2006, p. 160).

Assim, concluindo a discussão deste eixo, observamos que essas dinâmicas sociais e culturais no âmbito da sociedade implicam em formas de se repensar a Educação Física, alargando, complexificando e trazendo novas questões à Educação Física (seja enquanto objeto investigativo, seja enquanto implicações na formação profissional e nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar), em que novos *habitus* vão sendo necessários para se constituir na *illusio* desse campo.

5. Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da *illusio*

[...] tu vai te aderindo àquilo, vai ficando no jogo, então são formas de interação, de estabelecer redes, comunidades (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 21)

Ao ouvirmos os agentes desse subcampo, reiteradamente ganha ênfase a questão da rede de relações afetivas¹⁴⁰ que se estabeleceram no universo acadêmico e que vão sendo alimentadas com o passar dos anos, tendo o objeto de estudo – a mídia e as tecnologias na Educação Física – como aglutinador dessas relações que se mantêm e se consolidam, além, é claro, das próprias intenções, estratégias, ações e apostas de cada um desses agentes do campo.

Podemos considerar, então, que a menção aos afetos que se circunscrevem àqueles/as que circulam pelo subcampo, trazendo suas pesquisas e discutindo publicamente, propondo parcerias em projetos diversos, ou mesmo mantendo relações interpessoais afetivas no interior do subcampo (aqui circunscrito ao espaço social daqueles que compõem e se relacionam com o Grupo de Trabalho Temático 2 – Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE) é uma maneira de “jogar o jogo” (seguir a *illusio*, portanto) com um caráter pretensamente desinteressado (BOURDIEU, 1996c), embora há o interesse no capital científico e nas estruturas de poder e no que isso tudo implica ao agente no subcampo do qual participa/atua, ou seja, as trocas que são executadas, geralmente na relação entre grupos/coletivos e agentes/formação.

A *illusio*, enquanto “adesão coletiva ao jogo” (BOURDIEU, 1996a), produz uma disputa, que é velada, não necessariamente um embate, e assim os agentes se reconhecem como parte de um lócus social a partir de uma circularidade, tanto de capital científico como de aceitação no microcosmo e dele acessar posições de poder e reconhecimento, sendo o afeto um modo de circulação desse capital que funcionaria como uma “moeda de troca”, uma reciprocidade. Enquanto isso, em sua coletividade, esses movimentos municiam tanto o campo da Educação Física, como o próprio subcampo daqueles que se dedicam às mídias e

¹⁴⁰ A dimensão afetiva, aqui, não está tomada de sentido de valor, ou seja, se isso é correto ou não. Ela aparece como elemento desvelador das relações em torno daquilo que se diz do jogo científico, em que é possível considerar que há questões para além da dimensão científica quando observamos um microcosmo como este investigado, ou seja, se a pesquisa científica é realizada e perspectivada por seres humanos, não há como “deixar escapar” que outras dimensões são mobilizadas em busca do capital científico, do reconhecimento, do prestígio. Certamente essa leitura também aponta para a não neutralidade daquilo que é produzido cientificamente, porque o jogo é jogado com uma mobilização enorme de elementos para além dos interesses científicos, não necessariamente interesses econômicos, mas reconhecidamente simbólicos – que são reconvertidos em outras formas de “capital”.

tecnologias, de capital científico com vistas à legitimidade à Educação Física como um todo.

O *interesse no desinteresse* provoca um olhar mais atento às questões triviais, como por exemplo, que tipo de capital interessa na circunscrição desse subcampo específico da Educação Física, ou seja, outras formas de *lucros simbólicos* que podem ser convertidos em formato de consagração, reconhecimento, prestígio acadêmico/científico/social.

Se considerarmos que o termo *desvelamento* é comumente encontrado na obra de Bourdieu, conforme afirma Maton (2009) e que, segundo Catani (2008), Bourdieu sempre busca os *fundamentos ocultos de dominação*, em busca do desconhecido que pode ser conhecido a partir de uma sociologia reflexiva (BOURDIEU, 2011), eis que temos o desvelamento, neste eixo interpretativo, de uma forma específica de interesse no jogo, uma crença coletiva, que ao aderir a ele, mostra-se desinteressado, ou seja, a própria *illusio*, mecanismo que explicita na aparência do desinteresse os interesses sutis¹⁴¹ (BOURDIEU, 1996c).

Relembremos, pois, que na tríade conceitual de Bourdieu por nós operada nesta investigação, ou seja, *campo*, *habitus* e *illusio*, esses elementos estão em permanente inter-relação, sendo a *illusio* a maneira de se movimentar nesse campo social a partir dos esquemas de percepção que foram sendo inculcados e incorporados, “naturalizando-se”. Segundo Bourdieu (2004a, p. 127), “[...] o interesse é simultaneamente condição de funcionamento de um campo (campo científico, campo da alta costura, etc.), na medida em que isso é o que estimula as pessoas, o que as faz concorrer, rivalizar, lutar, e produto do funcionamento do campo.”

Para Bourdieu (2004a), o microcosmo do campo científico possibilita esse comportamento *desinteressado*:

Se o desinteresse é sociologicamente possível, isso só ocorre por meio do encontro entre *habitus* predispostos ao desinteresse e universos nos quais o desinteresse é recompensado. Dentre esses universos, os mais típicos são, junto com a família e toda a economia de trocas domésticas, os diversos campos de produção cultural, o campo literário, o campo artístico, o campo científico etc.,

¹⁴¹ Bourdieu (1996c, p. 152) assim escreve: “[...] por trás da aparência piedosa e virtuosa do desinteresse, há interesses sutis, camuflados, e o burocrata não é apenas o servidor do Estado, é também aquele que põe o Estado a seu serviço [...]”.

microcosmos que se constituem sobre uma inversão da lei fundamental do mundo econômico e nos quais a lei do interesse econômico é suspensa. (BOURDIEU, 2004a, p. 153)

Para a construção do conceito de *illusio*, Bourdieu (2004a) justifica que seu interesse foi romper com a tradição ingenuamente idealista quanto às motivações e aspirações. Vejamos como o próprio Bourdieu explica sua intenção nessa construção conceitual que ora nos ajuda a entender o campo científico da Educação Física brasileira, particularmente o subcampo das mídias e tecnologias no interior desse campo:

[...] Recorri a essa palavra de preferência a outras mais ou menos equivalentes, como ‘investimento’, ‘*illusio*’, para assinalar a ruptura com a tradição ingenuamente idealista que estava presente na ciência social e em seu léxico mais comum (motivações, aspirações, etc.). [...] Longe de ser uma espécie de dado antropológico, natural, o interesse, em sua especificação histórica, é uma instituição arbitrária. Não existe um interesse, mas *interesses*, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito. Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quantos campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento. A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele (eles próprios produzidos enquanto tal pelas relações de força e de luta para transformar as relações de força constitutivas do campo) produzem investimento de tempo, de dinheiro, de trabalho, etc. (BOURDIEU, 2004a, p. 126-127)

Em seu texto “É possível um ato desinteressado?”, Bourdieu (1996c) desenvolve seus argumentos a partir da seguinte questão norteadora: “Por que é importante questionar o interesse que os agentes

podem ter em fazer o que fazem?” (BOURDIEU, 1996c, p. 137). Ainda de acordo com Bourdieu (1996c, p. 137), devemos “[...] Lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesses”.

Segundo Bourdieu (1996c, p. 139), “[...] *Interesse* é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos.”. Assim, ao observar a configuração do subcampo e as menções dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, podemos afirmar – como veremos logo mais nos fragmentos que explicitam tal questão – que o *interesse* no objeto mídia e tecnologia é o que deu *sentido de jogo* no campo da Educação Física aqueles/as que se dedicaram/dedicam à temática, “[...] porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo.” (BOURDIEU, 1996c, p. 140).

A noção de interesse em Bourdieu, portanto, relaciona-se à ideia de investimento e de libido, de *illusio*:

[...] Em seu famoso livro *Homo ludens*, Huizinga observa que, a partir de uma etimologia falsa, *illusio*, palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo), poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar. (BOURDIEU, 1996c, p. 139)

Para *jogar*, é necessário estar envolvido dentro de uma determinada estrutura objetiva e ter incorporado essas estruturas, essas *disposições/habitus*: “[...] os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológicas entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.” (BOURDIEU, 1996c, p. 139-140).

Assim, *estar envolvido no jogo* é o que nos permite, por exemplo, observar todos esses elementos até então apresentados por essa investigação: a possibilidade de a partir de uma temática (mídia e tecnologias), ir relacionando dinâmicas (sociodinâmicas culturais) no universo científico/profissional/escolar do campo da Educação Física, com a incorporação de *habitus* específicos, que permitem seguir com certos interesses em jogo, em busca da sempre perseguida consolidação da Educação Física.

A *crença coletiva no jogo* é o que permite com que o subcampo/campo seja capitalizado, é ela que permite que grupos se formem (inclusive com os perigos da endogenia, como vimos), que eventos aconteçam (para que as trocas ocorram, tanto científicas como afetivas), que mais pesquisas e investigações sejam feitas, que novos pesquisadores e professores sejam formados a partir de um determinado referencial epistemológico (ocorrendo o que identificamos anteriormente, as *gerações* ou *linhagens*), é por se aceitar *jogar o jogo* que cada um se *envolve neste jogo* e com isso esse mecanismo passa a ser *levado a sério*, mantendo a constância da produção e reprodução do subcampo/campo.

Quando observamos atentamente a descrição dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, identificamos pelas falas desses agentes vários elementos que demonstram a maneira que aderem ao jogo científico e a partir disso, criam suas estratégias de seguir “jogando”, com seus vários interesses e apostas, demonstrando, como escreve Bourdieu, um “prazer de jogar”. Por exemplo:

- Giovani, mesmo aposentado, comenta sobre um pessimismo quando analisa a questão da formação, sugerindo retomar o foco na dimensão crítica da mídia-educação.
- Mauro expõe que foi “retirado à força” de um programa de pós-graduação: por que alguém não pode jogar? Apesar disso, segue com seus trabalhos de pesquisa, ensino e orientações, neste último caso, em Programa de Pós-Graduação em Educação. Também comenta que não teve a experiência de poder atuar na esfera coletiva, constituindo seu grupo com seu laboratório, tendo uma atuação mais individual.
- Fernando relata um certo desencantamento com o campo, com a profissão, com o panorama social atual, trazendo inúmeras questões que desvelam o campo e o subcampo – poderíamos falar, então, numa *(des)illusio*? Mesmo assim, informa uma ampla diversidade de modos de se trabalhar com mídia nas suas práticas pedagógicas escolares.
- Alfredo comenta que tem se dedicado à transdisciplinaridade e à motricidade humana, portanto, novos investimentos, tanto que segue investindo em sua formação científica (recentemente fez dois pós-doutorados) e tem atuado com Educação à Distância.
- Cesar relata não ser um pesquisador monotemático, o que nos permite indagar sobre o fato de atuar em um universo plural, se isso encaminha à possibilidade de poder jogar em outras esferas

em busca de mais/distinto capital científico, inclusive em outros campos?

- Gustavo relata dedicar poucas horas para a Educação Física, devido ao trabalho de coordenação da pós-graduação em sua instituição, embora siga publicando dentro do campo e pensando nas problemáticas e ações da Educação Física, propondo metodologias ativas como estratégia para suas aulas.
- Tatiana relata muitas experiências tanto no ensino como na extensão, principalmente em relação ao seu projeto de disponibilizar experiências inovadoras em seu *site*; relata inquietações pós-entrevista com a dimensão da pesquisa, considerando que “não sabe jogar direito” porque percebeu que, no caso dela, o ensino e extensão ganham ênfase em detrimento da pesquisa.
- Allyson talvez seja o que mais demonstra intensificar seu jogo, porque além de explicitar um grande número de experiências de ensino, pesquisa e extensão que articulam mídia e tecnologia com Educação Física, atualmente sua estratégia é buscar uma internacionalização dessas questões, ou seja, realizar seu pós-doutoramento em língua inglesa.
- Sérgio também demonstra uma dedicação no sentido de potencializar sua participação na *illusio*, tanto por aceitar o segundo mandato no GTT Comunicação e Mídia para o próximo biênio (2017-2019), bem como pelo fato de comentar quanto à criação da disciplina de Esporte e Mídia na UFS e às experiências de ensino, pesquisa e extensão por ele relatadas.

Ao considerarmos tais agentes como pesquisadores de destaque no subcampo, tanto porque o engendraram, mas principalmente por alimentá-lo/capitalizá-lo, passam, enquanto coordenadores do GTT e membros de uma comissão científica, a ser *agentes bem ajustados ao jogo*, porque sabem o *sentido do jogo*, segundo afirma Bourdieu (1996c, p. 142), “[...] Os agentes bem-ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, sem dúvida, quanto melhor o compreendem.”

Sobre isso, Bourdieu (1996c) complementa:

[...] Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que *antecipa*, que está adiante do jogo. Como pode ele

antecipar o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanentes do jogo no corpo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo. (BOURDIEU, 1996c, p. 144)

Observamos, a partir da sinopse recém apresentada quanto às *formas de jogar* dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, que de uma forma ou de outra *todos jogam* – aqueles que estão mais *ativos* no jogo tendem a se posicionar de maneira a agir mais, enquanto aqueles que se consideram *fora do jogo* tendem a situar o campo como estagnado – Bourdieu (2004a) nos ajuda a entender esse contexto de jogo coletivo, em que observamos essa imaneente necessidade de estar e jogar o jogo, mesmo quando se pensa não estar jogando:

De fato, falar de jogo é sugerir que no início há um inventor do jogo, um nomoteta, que implantou as regras, instaurou o contrato social. [...] Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, *obedece a certas regularidades*. O jogo é o lugar de uma necessidade imaneente, que é ao mesmo tempo uma lógica imaneente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente. E o sentido do jogo, que contribui para essa necessidade e essa lógica, é uma forma de reconhecimento dessa necessidade e dessa lógica. Quem quiser ganhar nesse jogo, apropriar-se do que está em jogo, apanhar a bolsa, ou seja, por exemplo, um bom partido e as vantagens a ele associadas, deve ter o sentido do jogo. É preciso falar de regras? Sim e não. Pode-se fazê-lo desde que se distinga claramente *regra de regularidade*. (BOURDIEU, 2004a, p. 83)

A regularidade vai se configurando a partir da própria engendração do subcampo, porque, conforme Bourdieu (2004a, p. 128), “Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é a codificação de seu funcionamento.” Para *funcionar*, para que os agentes que compartilham os códigos desse campo entendam o que ali é produzido e as formas como isso podem ser reproduzidas, no sentido de acumular capital científico e com isso objetivar consolidar-se, há o *habitus*, conjunto de condutas que vão sendo interiorizadas e naturalizadas:

[...] Para construir um modelo do jogo que não seja nem o simples registro das normas explícitas, nem o enunciado das regularidades, mas que integra umas e outras, é preciso refletir sobre *os modos de existência diferentes* dos princípios de regulação e regularidade das práticas; há, naturalmente, o *habitus*, essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e, nas sociedades onde o trabalho de *codificação* não é muito avançado, o *habitus* é o princípio da maior parte das práticas. (BOURDIEU, 2004a, p. 83-84)

Vejam, então, exemplos das falas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo em relação a essa questão do interesse desinteressado, ou a maneira que cada um “joga o jogo”, aqui entendida como a *illusio*. Inicialmente abordamos exemplos quanto às *formas de jogar* em que também aparece a dimensão afetiva; em seguida, trazemos exemplos que mostram a *vontade de seguir jogando*, em que os sujeitos da pesquisa-agentes do campo explicitam estratégias e intenções, aqui entendidas como “apostas”, para seguirem seu trabalho em busca de consolidação do subcampo, especialmente, mas também do campo da Educação Física.

Ao aprendermos com Bourdieu (1996, p. 138) que “[...] os agentes sociais não agem de maneira disparatada, que eles não são loucos, que eles não fazem coisas sem sentido”, e que, assim, a sociologia postula que os agentes sociais não realizam atos gratuitos, “[...] que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem [...] razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio” (BOURDIEU, 1996, p. 139), lançamo-nos no exercício de compreensão dessas maneiras de demonstrar interesse e jogar o jogo científico.

Iniciamos com os exemplos que identificamos em relação às *formas de jogar* e a dimensão afetiva que se mescla nas práticas científicas:

[...] mas foi aí que eu entrei, eu entro por acidente [na temática da mídia]! Nem por interesse de pesquisa, nem por... e depois não soube mais sair, porque me enredei na rede de relações, nos conhecimentos, mas eu nunca estudei mídia como objeto próprio! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 15-16)

[...] eu sou um professor de escola, então o professor de escola não participa de banca, o professor de escola não participa... o que não tô reclamando, é muito bom, tá?! Uma ou outra é legal de ir, assim, mas... não é muito bom tu não precisar fazer parte desse circuito de troca né, de dom... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 7)

[o campo é uma] Uma rede de relações, né! Então... nessa história, eu estou na antiguidade de um campo que começa antes... (Entrevista de Fernando, 2017, p. 16)

Continuar pensando! Não tem saída, é continuar pensando né! Por mais que se aposte nos afetos é na razão que a gente vai encontrar a saída, então é continuar pensando. E pra continuar pensando a gente não pode mergulhar no conforto das posições que ocupa. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 45)
 Pensa sobre isso... a questão é: por que a mídia? Que raios de força é essa que faz que isso se constitua num subcampo dentro do principal Colégio de Ciências da Educação Física? Ele só nasce por causa das correlações das relações pessoais, de um conjunto de atores que resolve bancar as coisas juntos... porque ele não é um campo, é um campo que não existe... é um campo que é fundado! (Entrevista de Fernando, 2017, p. 19)

[participei em] 2014 né... foi a última vez que eu fui às reuniões... mas fui mais por motivo festivo do que acadêmico né! Ver os amigos [...]. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 30)

[...] o que nós fazemos no GTT do CBCE, ou seja, a gente vibra quando vem alguém de outras áreas para compor no GTT, porque a gente sabe que só tem a ganhar. (Entrevista de Giovanni, 2017, p. 18)
 Eu tive a oportunidade de acompanhar um pouco o processo do Mauro, como doutorando né, lá no mesmo programa, Filosofia e História da Educação lá na Unicamp né, e ali... enfim... foi uma...faço um parênteses que o Mauro Betti é uma pessoa que pra

mim é... não só um colega, mas um mestre, assim, uma pessoa que me acompanhou, me acompanha e eu tenho muito orgulho, muito prazer em comentar a trajetória dele também e foi realmente próximo né... é nesse trabalho dele que foi publicado em 98 em forma de livro, marcou muito fortemente os estudos né...depois, claro, vamos falar do Giovani, eu acho que o Giovani é importante né, tanto pela sua produção teórica, como pela organização, no âmbito do CONBRACE, do GTT 02 (Comunicação e Mídia). (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 5)

Mas é interessante dessa questão de tu manter que nem um programa de pontos de companhia aérea, tu vai tendo, tu vai te aderindo àquilo, vai ficando no jogo, então são formas de interação, de estabelecer redes, comunidades, enfim... eu penso que talvez seja um caminho né... (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 21)

[...] por isso que eu ainda acredito que é por pessoas e grupos de pessoas, não só uma referência que impacte um coletivo. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 24)

E aí esse processo de aproximação dessas questões da mídia, foram... elas foram acontecendo por esses contatos, por essas conexões, a gente não tinha nenhuma disciplina na Unicamp que falasse disso... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 4)

[...] Eu lembro, por exemplo, quando alguém vinha no GTT pela primeira vez...né.. então o primeiro momento do Gustavo, por exemplo... né, que vinha de uma outra universidade, que tinha construído o referencial teórico a partir de outras referências né, e que ia discutir essas questões. Então era muito assim, de que lugar essas pessoas vêm e de que posição epistemológica, ontológica elas falam... portanto, científica, como é que isso vai se desdobrar... inclusive nas questões metodológicas... e... e eu acho que isso acabou, assim, também, por outras razões pessoais né, mas as pessoas foram criando proximidades e

distanciamentos né... eu acho que talvez pela sensação de que essas teorias sempre foram compartilhadas, a gente nunca ficou preso numa única concepção... num único referencial pra essas questões, mas houve sempre essa solicitação da pertinência né, da coerência... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 44)

[...] e era interessante quando a gente vinha, os trabalhos que vinham de diferentes estados ou de alguém que tinha estudado sozinho e feito aquilo na disciplina porque leu as coisas anteriores né [risos]... o GTT acho que passou... a produção do Conbrace, a ser uma referência né, nacional... e que fomentava... tinha gente que vinha visitar e falava ‘noooossa! Eu só vim assistir isso aqui e achei super bacana’... e eu acho que uma das coisas também que o GTT possibilitou dentro desse caminho, das linhas de pesquisa ou das áreas, era ser um espaço de liberdade pra quem gostava de transitar... tem pessoas que se identificam com uma determinada corrente ideológica, política, científica e etc. e é daquele lugar que ela se sente confortável falar. Tem gente que quer discutir a escola por quais são os conteúdos da escola... mas tem gente que queria pensar que a tecnologia existe, que a mídia existe... como é que vou levar isso pra sala de aula, como é que eu vou levar isso pra quadra né... [...] e então o GTT de mídia, foi, pra mim, o elo de permanência na Educação Física. Ela foi... eu, ela, o GTT, o GTT é um grupo, mas o grupo é feito de pessoas, então ‘as pessoas’ né... as pessoas que traziam e a maneira que esse grupo produziu... o que que me encantava? Então tinha os professores que eram... professores de programa de pós-graduação, que tinham seus grupos de estudos, eles traziam os seus trabalhos, mas vinham os alunos de mestrado, graduação, doutorado e essas discussões eram ouvidas, eram sugeridos refinamentos metodológicos, quer dizer, naquele primeiro momento, quando eu estava dando o exemplo, existiam poucos desenhos metodológicos, então às vezes a compreensão era ainda muito ingênua né, ou ela era distorcida... ou ela era enviesada, então existia uma orientação,

‘olha, pensa mais nisso’, ‘avalia mais aquilo’... e aí você via as pessoas que estavam passando por ali, porque às vezes se sentia interessadas, fizeram disciplinas, e os que foram ficando né... e os que foram ficando ali... então era um processo muito... acho que o GTT funcionou pra mim como um lugar de aprendizado profundo... participar do comitê científico, ler o que as pessoas estavam produzindo em primeira mão... ouvir essas pessoas amadurecendo a cada dois anos de que lugar elas falavam teoricamente né... eu lembro que o Allyson quando ele apresentou o mestrado dele era sobre estética e imagem né... e falando...e aquela coisa tão intensa né, de quando você tá iniciando a apropriação... (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 41-42)

[...] quando eu comecei a estudar esse campo, eu fazia um tipo de estudo que até o GTT, que me acolheu tão bem, ele, eu não percebia, que era essa discussão no campo estético com os discursos midiáticos. Eu não percebia muito no GTT e eu trazia isso e apesar de sempre ser muito bem acolhido no GTT [...]. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 7)

Eu preciso registrar, que tanto no ensino, na pesquisa, na extensão, todas as ações que na UFRN começaram a entrar em processo de ebulição, mais fortemente se deu a partir do ano de 2013, esse ano pra mim foi muito marcante, porque foi o primeiro financiamento mais robusto que nós conseguimos com o CNPq, que foi liberado pra iniciar em 2014, e também foi o ano de um concurso público que teve pra linha pedagógica na nossa universidade, aonde nós fomos agraciados com a bela surpresa do prof. Márcio Romeu ter sido aprovado, em 2014 ele também chega na instituição, na UFRN. Márcio Romeu que já tinha contato com o campo, nessa inter-relação de comunicação, mídia e Educação Física... com formação, com o próprio Giovanni De Lorenzi Pires, dentro do Labomidia, pertencente ao GTT e aí o Márcio, ele deu um fôlego absurdo, acho que em dois sentidos, tanto no sentido objetivo da coisa, mais um pra trabalhar, mas o

Márcio tem uma potência criativa que eu acho que o Grupo que foi criado nesse contexto 2013-2014, que é o LEFEM – Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia, o LEFEM não teria a mesma potência sem o Márcio. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 8)

[...] o Márcio ele faz verdadeiras apresentações teatrais na sala de aula... ele se fantasia na sala de aula... o Márcio, ele... eu tô falando do Márcio porque eu tenho uma admiração profunda por ele e pelas formas que ele tem acionado também... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 12)

Leio, por exemplo, o pessoal do Labomidia, não sei se isso é verdade, mas eu leio, como sujeito externo ao Labomidia né, parceiros, admirador mas externo, que tinha muito essa percepção, tanto na Escola de Frankfurt como influência teórica forte, como dos debates da mídia-educação que o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC já fazia. E aí esse contexto colaborou pra uma determinada postura que acabou influenciando, por exemplo, a mim e o LEFEM. Pensando em outros espaços, quando eu fico pensando, por exemplo, pesquisadores que colaboram aqui no nosso GTT, como o Alan Queiroz né, que é um outro estrangeiro né, ele também vem de um outro canto, o Alan é uma pessoa queridíssima por mim, adoro o Alan... é... mas ele vem, por exemplo, acabou de fechar o doutoramento dele né, e o Alan, toda vez ele fica tensionando essa noção da mídia-educação, ou da educomunicação ou da *media literacy* com essas outras possibilidades de conceituar, tematizar, ouvir com um olhar teórico sobre, uma postura... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 18)

[...] eu localizo um crescimento, mas esse crescimento, ao meu ver, ele precisa ser fomentado, e eu acho que o GTT tem um papel crucial, eu não sei se eu embarcaria nesse tipo de debate se eu não tivesse sido bem acolhido como um estrangeiro nesse GTT... foi nesse GTT também aqui, que, um dos meus orientandos que eu acho mais promissor,

que é o Antonio, foi aqui onde a gente se encontrou também, ele lá de Cáceres, Mato Grosso, vem aqui fazer uma apresentação do TCC dele, que não tinha ninguém que orientasse lá, olha a rede que se faz... ele queria falar sobre mídia, jogos e Educação Física escolar, lá em Cáceres não tinha ninguém que o orientasse... a Leni Hack acolhe ele, mas admite que não tem proximidade, ele pede ajuda ao Sergio Dorenski, o Sergio Dorenski dá uma mão no cara no TCC, mas a orientadora era a Leni, o cara vem pra cá no Conbrace mostrar o que ele tava fazendo, o que que ele tava pensando... aqui, vem, e vê a primeira vez que o LEFEM vem mais ou menos em pesinho, até de camisinha e tudo mais... marcado um pouco o território... e aí ele me adiciona no Facebook, fala comigo, “professor, estava querendo ver isso e tudo mais”, foi lá pra UFRN, passou no mestrado, tá lá conosco e pra mim é um dos caras mais potentes... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 19)

[...] eu preciso dizer que o meu parceiro atual de trabalho, Márcio, pra mim, é uma pessoa que eu respeito muitíssimo... eu preciso te dizer que o Cristiano Mezzaroba, esse que eu tô conversando é uma pessoa que ao escutar, eu abro muito os meus ouvidos, porque eu acho que tem uma seriedade na forma de fazer e uma sofisticação no pensando que não é pra todo mundo... e... eu citaria nesse, a partir desses dois, eu também citaria o Diego, que, que pra mim também tem uma potência absurda, esses três eles são pessoas que eu gosto muito. [...] Não conhecia a Lyana, conheci ano passado, ano retrasado, apaixonado pela Lyana, que competência, que coisa bonita de ver ela trabalhando... o Sérgio Dorenski que só encontrava nos eventos, foi também ano passado, que essa coisa do LEFEM foi legal, que a gente tá começando a trocar com a galera, foi lá conosco, deu um show (Entrevista de Allyson, 2017, p. 21)

[...] eu tenho uma articulação, praticamente uma relação não sei se de interdependência ou processo, mas de dependência mesmo né, com o Labomidia, o Labomidia só pra citar, os últimos dois projetos

grandes do LEFEM tem a marca do Labomidia como colaborador formal, consta no processo o Labomidia como colaborador formal [...] eu tenho uma aproximação não formal, mas de diálogo com o Laboratório de Experiência do Ser né, que é o Laboratório da Tatiana Zylberberg, lá na UFCE.... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 22)

[...] Porque tem tudo a ver com o que eu venho estudando, tem tudo a ver com o que eu venho produzindo, com a minha história dentro do mestrado, no doutorado eu me envolvi com a discussão de mídia também por conta dessa relação do grupo e da minha formação nesses mestrado e doutorado, então, era uma coisa que... que era importante pra mim dar continuidade a isso. (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 11)

Como podemos constatar, há uma série de elementos que nos possibilitam inferir que as *formas de jogar* ocorrem como *possibilidades de troca* (reciprocidade) enquanto uma dimensão coletiva cujo mecanismo identificável é o *afeto*.

Fernando, por exemplo, menciona que a constituição do subcampo ocorreu “por causa das correlações das relações pessoais, de um conjunto de atores que resolve bancar as coisas juntos”, que no caso dele, enredou-se “na rede de relações, nos conhecimentos”, que o campo é “uma rede de relações”, que há um “circuito de troca” e que “por mais que se aposte nos afetos é na razão que a gente vai encontrar a saída” e que sua última participação em eventos foi “mais por motivo festivo do que acadêmico”, foi para “ver os amigos”.

Giovani, por sua vez, comenta que vibra “quando vem alguém de outras áreas para compor no GTT”, considerando que essa soma só tem a permitir ganhos, ou seja, vem para aumenta a rede.

Alfredo comenta sobre sua admiração e carinho pelo Prof. Mauro, considerando-o “não só um colega, mas um mestre, assim, uma pessoa que me acompanhou, me acompanha e eu tenho muito orgulho”, referindo-se a uma pessoa que “foi realmente próximo”, lembrando a tese publicada em formato de livro no final da década de 1990, além de apontar o Prof. Giovanni como outro nome importante tanto para a produção teórica como também na organização do GTT do CBCE.

Gustavo menciona que são as “pessoas e grupos de pessoas” que impactam no coletivo, e que no caso dele, foi “aderindo” e “ficando no jogo”, como “formas de interação, de estabelecer redes, comunidades”.

Tatiana elenca questões que envolvem redes de contato e conexões, proximidades e distanciamentos (tanto com pessoas, como com teorias e metodologias), e menciona também que estar nesse espaço de jogo, especificamente no GTT Comunicação e Mídia, é estar inserida num “espaço de liberdade” para quem gosta de transitar, além de citar seu encantamento pelos participantes do GTT, tanto professores como seus orientandos, pois permita a troca de conhecimentos e de opiniões no sentido de aprimoramentos investigativos.

Allyson, por sua vez, considera “ser muito bem acolhido no GTT”, evidencia muitas relações entre agentes (vinculados ao subcampo) e grupos (Labomídia/UFSC e UFS, LEPSER/UFCE, e o próprio LEFEM, do qual coordena), relatando sentimentos como de “admiração profunda”, “uma pessoa queridíssima por mim”, “respeito”, “gosto muito”, enfim, expõe as “trocas” (“a gente tá começando a trocar com a galera”) nessa forma de se movimentar no jogo científico.

Sérgio também expõe seu interesse no *jogo*, ao se “envolver” com a discussão de mídia “também por conta dessa relação do grupo” e de sua formação no mestrado e doutorado, e por isso é importante para “dar continuidade a isso”.

Sobre esse conjunto de exemplos, Bourdieu (2001b) nos permite melhor compreendê-los a partir do seu entendimento contextual quanto à *illusio*:

A illusio como pronta adesão à necessidade de um campo tem chances tanto maiores de aflorar à consciência quando ela é posta de algum modo a salvo da discussão: a título de crença fundamental no valor dos móveis da discussão e nos pressupostos inscritos no próprio fato de discutir, ela constitui a condição indiscutida da discussão. Para se lançar à discussão dos argumentos, é preciso acreditar que eles mereçam ser discutidos e, de algum modo, acreditar nos méritos da discussão. [...] a *illusio* faz parte da ação, da rotina, das coisas que se faz e que se faz porque se fazem e na verdade sempre se fez assim. Todos aqueles engajados no campo, defensores da ortodoxia ou da heterodoxia, partilham a adesão tácita à mesma *doxa* que torna possível a concorrência entre eles e

lhes impõe seu limite (o herético continua sendo um crente que prega o retorno às formas mais puras de fé): ela impede de fato o questionamento dos princípios da crença, que ameaçaria a própria existência do campo. (BOURDIEU, 2001b, p. 123-124)

Estar envolvido no *jogo* que é participar de um campo gera um sentimento de pertencimento em relação à necessidade de estar constantemente criando *interesses* que merecem ser discutidos, também porque se fazem a partir de uma rede de relações que vai se consolidando afetivamente ao longo dos anos. Segundo Bourdieu (1996c, p. 140), “Todo campo social, seja o campo científico, seja o campo artístico, o campo burocrático ou o campo político, tende a obter daqueles que nele entram essa relação com o campo que chamo de *illusio*.”

A *illusio*, então, é essa forma de estar (enredado, preso) no jogo do campo. Bourdieu (1996c, p. 141) entende que a *illusio* “[...] é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo”. Somente quem¹⁴² está no jogo, acreditando nele, jogando e apostando, é que consegue ver suas dinâmicas, entender suas ocorrências e regularidades. Sobre isso, Bourdieu (1996c, p. 142) escreve: “O que é vivido como evidência na *illusio* parece ilusório para quem não participa dessa evidência, já que não participa do jogo.”

Ao observarmos os exemplos dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, evidencia-se que tais agentes comentam recorrentemente aspectos das relações interpessoais e também afetivas nas suas formas de arrolarem suas trajetórias e registrarem seus modos de se relacionarem no subcampo/campo. Dessa forma, podemos pensar com Bourdieu (1996c, p. 147), que assim escreve: “[...] Eles têm o sentido do jogo; nos jogos nos quais, por exemplo, é preciso mostrar ‘desinteresse’ para ter êxito, eles podem realizar, de maneira espontaneamente desinteressada, ações que estejam de acordo com seus interesses.”

Visualizamos, então, o *afeto* sendo colocado como uma forma desinteressada que demonstra o interesse em seguir jogando, apostando, seguindo na crença coletiva do jogo, porque as relações afetivas vão se configurando, neste caso, como parte da adesão fundamental ao jogo, como sugere Bourdieu ao tratar da *illusio*. No “prazer de jogar”, com suas teorias, conceitos, metodologias, suas pesquisas e orientações, também há

¹⁴² Bourdieu (1996c, p. 141) exemplifica: “[...] encontramos pessoas que lutam por um bastão que só tem valor para quem está no jogo, preso ao jogo.”

o prazer do embate dos objetos que se mantém e daqueles não tão importantes (para alguns, para outros não), da discussão, dos pontos de vistas divergentes, da apresentação de novas e diferentes possibilidades, bem como, há o prazer do reencontro, das trocas afetivas.

A isso se soma outro elemento refutado por Bourdieu (1996c) quando pensamos o campo científico e a produção do conhecimento:

[...] os agentes são tratados como se fossem movidos por ações conscientes, como se se colocassem conscientemente os objetivos de sua ação e agissem de maneira a obter o máximo de eficácia com o menor custo. [...] À redução ao cálculo consciente, oponho a relação de cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo. Entre os agentes e o mundo social há uma relação de cumplicidade infraconsciente, infralinguística: os agentes utilizam constantemente em sua prática teses que não são colocadas como tais. (BOURDIEU, 1996c, p. 142-143)

Portanto, os interesses no campo científico não podem ser tomados, ao menos neste caso, apenas em seu caráter do capital científico como fim último, porque há outros mecanismos, como podemos ver, como a dimensão afetiva, que também dão coesão e sentido de jogo ao subcampo/campo. Sobre isso, pensando na tríade *campo*, *habitus* e *illusio*, Bourdieu (1996c) argumenta:

[...] Os agentes sociais que têm o sentido do jogo, que incorporaram uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam seja como instrumentos de construção da realidade, seja como princípios de visão e de divisão do universo no qual eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática. (BOURDIEU, 1996c, p. 143)

Apresentamos, na sequência, fragmentos que exemplificam a *vontade de seguir jogando*, ou seja, novas apostas dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo para dar continuidade ao subcampo e sua consolidação, implicando também em desejos de legitimidade do campo da Educação Física:

Uma das dificuldades que percebo para a consolidação da (subcampo) mídia-educação física é a relativa dificuldade de estabelecermos interlocuções internacionais. Fora do Brasil, o campo da Educação Física dificilmente tem linhas de interesse nas dimensões socioculturais e pedagógicas do corpo/movimento, seja o nome do nosso objeto de estudo que se queira dar. Veja o exemplo da grande maioria dos colegas dessas áreas (pedagógica e sociocultural) que vão para o exterior fazer sanduiche ou pós-doc, normalmente é fora da Educação Física. Porque na Educação Física fora do país poucos se interessam por questões como sociologia, história, imagina comunicação e mídia relacionada à Educação Física! E isso acontece numa via de mão-dupla, isto é, também temos poucos “estrangeiros” da Educação Física participando das nossas atividades, nossos grupos, nossos programas de pós, nossos eventos, nossos periódicos. E isso tem implicações diversas, seja com a questão dos intercâmbios, da linguagem, das literaturas, da internacionalização das nossas linhas de pesquisa, dos periódicos... Então, na minha opinião, a consolidação da mídia-educação física fica prejudicada por essa ausência de diálogo com experiências internacionais porque, na Educação Física internacional, elas pouco existem, se existem. E quem diz isso não sou só eu, o Rivoltella quando conheceu o LaboMídia e os estudos que fazemos aqui ficou impressionado porque na Itália e em outros países europeus por onde ele circula não há nada parecido. (Entrevista de Giovani, 2017, p. 41)

[...] registro a presença de um professor de Portugal, que atualmente é professor visitante da Faculdade de Educação Física da UNB, o Prof. José Antunes de Sousa, ele é uma pessoa muito próxima ao Manuel Sérgio que nós conhecemos mais no Brasil né... e nós vamos... temos trabalhado bastante juntos, mesmo na minha pesquisa de pós-doutorado, estamos inclusive trabalhando com algumas publicações, e nessa disciplina a gente deve trabalhar juntos. Ele é um filósofo né, ele tem

um grande conhecimento de filosofia, muito parecido com Manuel Sérgio, tem esse olhar pro esporte, pra Educação Física a partir da Filosofia. (Entrevista de Alfredo, 2017, p. 14)

[...] eu acho que caberia destacar a importância do Grupo de Trabalho Temático, aqui do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e também dos Grupos de Pesquisa, de forma autônoma de cada instituição, que eu acho que a organização desse Grupo de Trabalho Temático, ao lado da sensibilidade... é... política e social dos pesquisadores, acabou por estimular e fortalecer iniciativas que reconheciam a necessidade de inscrever esse campo, essa área, nos currículos dos cursos, tanto de graduação como de pós-graduação vinculados à Educação Física e à Educação, já que eu me insiro nesse campo. (Entrevista de Cesar, 2017, p. 5)

E aí que eu consegui ter a minha entrada, tanto é que em 2013 eu consegui criar um grupo de pesquisa “Análises de processos midiáticos e práticas socioculturais”, que eu sou líder dentro da universidade com professores da comunicação, da história, da sociologia e da antropologia, vinculados né, a esse grupo de pesquisa, em parceria com o Prof. Joaquin, lá em Sevilha na Espanha, então a gente vai conseguindo compreender essas lógicas de poder interno, se posicionar, estabelecer estratégias de posicionamento e conseguir no espaço... (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 4)

[...] fazendo uma análise crítica minha, eu não consigo impactar, que na produção do conhecimento, os alunos da minha universidade, dentro da Educação Física e comunicação... não consigo impactar, não consigo... eles não conseguem ter interesse tão denso... e isso se perdeu nos últimos anos... até alguns trabalhos de final de curso eu consegui orientar... nem os alunos que eu oriento no mestrado, eles entram comigo, sabendo que eu pesquiso comunicação e mídia, eles querem pesquisar cidadania, escola, né... enfim...

não consigo enxergar essa possibilidade. Acho que tá muito mais centrado nas pessoas e algumas estratégias como o Labomídia em feito que é um grupo nacional né, que é uma referência. (Entrevista de Gustavo, 2017, p. 23)

A gente tem discussões que vão pensar a escola, discussões que vão pensar o treinamento, outras questões que vão permear o espaço da saúde que pode estar tanto na escola como no treinamento né, e... ao mesmo tempo eu tenho uma sensação, assim, de amplitude infinita! A gente tem muitas coisas a explorar, apesar de todas as coisas exploradas né! (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 14-15)

E aí esse processo de viver a universidade como professora em paralelo e ao mesmo tempo eu fui me meter no terceiro setor, então quando eu fui pensar o projeto do doutorado, eu tava muito inquieta com a ideia de multiplicidade das inteligências, porque eram estudos que eu via a partir da ideia da mídia né, como é que eu entendo quem aprende por imagens, como é que eu entendo quem aprende por áudio, por que que de repente alguém consegue aprender, mas se fosse ler não consegue aprender... então essa inquietação do processo de aprender por várias linguagens... e o processo de ser criativo, de produzir né, esses conteúdos...me levaram a estudar essa relação entre corpo, inteligência e aprendizagem. (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 7)

[...] eu tenho percebido que a gente tá meio fechado... é... é... tá meio fechado na produção do conhecimento local... eu tenho sentido falta, eu tenho começado a acessar outros, outros autores que dialogam com comunicação, mídia e Educação Física internacionais, e eu tenho percebido o quanto a gente não faz esse diálogo. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 24)

[...] aqui no Brasil nós temos experiências pedagógicas riquíssimas, e que elas são publicizadas na produção do conhecimento, e o que

eu tenho visto internacionalmente, e eu tô falando Europa, Estados Unidos, Canadá, Oceania... e tudo em língua inglesa, o que eu tenho visto é que eles estão sempre tentando mapear os usos, o porque do não uso, o impacto disso numa aula, o impacto disso pra aprendizagem, mas eles não relatam... nesse aspecto, quando eu entro em contato com o pesquisador que eu tô pensando em fazer o pós-doutorado, alinhavando para fazer o pós-doutorado, ele só me mostra questões diagnósticas e com a produção vastíssima que eu não tinha contato dessa relação de comunicação com tecnologia e Educação Física... e quando eu coloco dentro do meu projeto uma série de elementos dizendo que o Brasil já tem experiências com cinema, com rede social, com televisão, com jornal impresso... aí ele diz “nossa, interessantes essas experiências né!”, como se lá não tivesse, e eu nem sei se lá não tem, mas no acesso que eu tô tendo a produção do conhecimento não há a visibilidade disso... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 25)

[...] nós criamos problemas legítimos pra dentro do campo da Educação Física, ao alargar o campo da comunicação, não criamos, acho eu, não consigo visualizar, problemas teóricos-epistêmicos para a produção do conhecimento, mas oxigenamos outros campos, como é o caso da comunicação... (Entrevista de Allyson, 2017, p. 29)

[...] eu tô me desafiando a tentar fazer um trabalho mais... tentar buscar fazer um trabalho internacionalizado, porque eu acho que talvez eu já conheço todos os meus pares aqui do Brasil, da Educação Física com a comunicação, esporte e mídia, talvez eu não tenha lido tudo de todo mundo, mas eu tenho o “tom” da palavra de todo mundo e sei com quem eu posso contar em alguma parceria, seja quanto à extensão, pesquisa e ensino. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 31-32)

Então, na Pós eu ainda não estou trabalhando, a ideia é elaboração de um projeto pra, se abrir esse ano, porque agora é um edital, que eu quero mandar pra Educação... a... tentar ser professor lá do

Programa... e...e... mas a ideia de trabalhar também com alguns conceitos da indústria cultural, esses conceitos pensando a Teoria Crítica como base, mas seria um pouco essa ideia da mídia-educação. Lá tem, no Programa seria... teria Tecnologias, alguma coisa assim, Tecnologias e Educação, acho que tem uma disciplina, mas eles não trabalham com o conceito de mídia-educação. Existe uma aproximação com o conceito de educomunicação, uma professora lá que trabalha na pós-graduação, mas... um pouco diferente da ideia que a gente trabalha em mídia-educação. Então, minha... meu pensamento é esse: se abrir agora edital, vou concorrer! (Entrevista de Sérgio, 2017, p. 12)

Apostar é seguir o interesse enredado no jogo, é pleitear novos espaços, é mobilizar novas estratégias no jogo científico, ampliando e complexificando seu *modus operandi*, como bem observaram Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), ao identificarem no campo científico da Educação Física, ao longo das duas últimas décadas, a incorporação “definitiva e definidora das práticas científicas, trazendo para o campo da EF novas conformações.” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014, p. 73).

Ainda em relação à reflexão de Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), apontam mudanças ocorridas no campo da Educação Física até e após a primeira década do Século XXI, principalmente o seu carácter acadêmico-científico (perdendo forças a sua característica de prática pedagógica), com seus principais agentes caracterizando-se como pesquisadores-produtivos (e não mais “intelectuais-acadêmicos”), publicando de maneira difusa em periódicos (diferentemente de outrora, quando o livro era o principal veículo de difusão do conhecimento), sendo que os objetos de disputa não se revelam mais enquanto conjunto de teorias/metodologias/abordagens, e sim artigos publicados em periódicos indexados, o desempenho na solicitação de bolsas e em aprovação de projetos e financiamentos, direção de laboratórios, coordenação de programas de pós-graduação etc.

Quando observamos a continuação do *jogo* em relação aos nossos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, também observamos essas movimentações quanto aos *novos interesses* desses agentes, tanto em relação a parcerias com pesquisadores no exterior (Portugal, Espanha, Nova Zelândia, Estados Unidos), explicitando um desejo de internacionalização para dar circularidade e visibilidade a essas práticas

“singulares” da Educação Física brasileira, como ao prosseguimento de produção de artigos/textos, estratégias nos cursos de graduação e pós-graduação.

Giovani, ao comentar sobre a manutenção nesse subcampo, afirma que para sua consolidação, há a necessidade de estabelecer interlocuções internacionais, até porque, em outros países, em geral, o campo da Educação Física geralmente não tem linhas de interesse nos aspectos socioculturais, quiçá das questões midiáticas e tecnológicas, enfim, há essa lacuna da ausência de diálogo com experiências internacionais que precisa ser enfrentada.

Alfredo, por exemplo, cita sua parceria com professor português de Filosofia, desde seu pós-doutorado, tanto na dimensão da pesquisa, como também publicações e também no ensino.

Cesar desta o papel político que cabe aos grupos de pesquisa e também ao GTT do CBCE no sentido de seguir mobilizando ações e iniciativas para que se reconheça a necessidade de se inscrever esse campo como um espaço legítimo de conhecimento, tanto na graduação como na pós-graduação.

Gustavo menciona a criação de um grupo de pesquisa, do qual é líder, atuando com professores de vários campos (comunicação, história, sociologia e antropologia), intentado compreender e atuar em lógicas de poder internas para estabelecer estratégias de posicionamento. Também analisa sua dificuldade em impactar na produção do conhecimento desse subcampo em específico devido à falta de interesse dos alunos nessas temáticas.

Já Tatiana sinaliza o largo contexto de possibilidades de exploração nesse *jogo*, tanto na esfera da escola, do treinamento, da saúde etc., que, pra ela, é uma “sensação de amplitude infinita”, perspectivando um trabalho com a multiplicidade das inteligências que considere a aprendizagem em várias linguagens, valorizando a criatividade e a produção. Comenta, também, uma questão interessante, ou seja, percebe/tem consciência de que o *jogo é diferente* para ela, pelo fato de não estar atuando na pós-graduação¹⁴³.

¹⁴³ Em dois momentos isso é explicitado: “Porque eu nunca me envolvi na pós-graduação né...eu sempre trabalhei com graduação! Eu tô há 17 anos na graduação!” (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 12). E também o seguinte trecho: “Talvez seja esse lugar meu, talvez seja por essa lacuna de não estar vinculada ao programa de pós-graduação, de não estar num grupo de estudos sistemático como se eu tivesse receio de me colocar em algumas coisas [...]” (Entrevista de Tatiana, 2017, p. 49).

Allyson, dos sujeitos da pesquisa-agentes do campo, é o que atualmente tem atuado no sentido da internacionalização desses saberes/práticas, relata sua necessidade de dialogar comunicação, mídia e Educação Física com outros autores internacionais, um diálogo necessário, segundo ele, diante das “experiências pedagógicas riquíssimas” que temos no Brasil. Allyson também revela que “nós criamos problemas legítimos pra dentro do campo da Educação Física”, ou seja, o *interesse* vai sendo gerado no sentido de alargar e complexificar o campo, objetivando oxigená-lo, o que evidencia a lógica de antecipação que ocorre dentro de um determinado campo, de acordo com a incorporação de *habitus* e da maneira como a *illusio* se apresenta.

Sérgio, o atual coordenador, demonstra seu interesse em trabalhar na pós-graduação em Educação com a dimensão da Teoria Crítica e da Mídia-educação.

Nesse conjunto de dados, considerando nossos sujeitos da pesquisa-agentes do campo enquanto agentes coletivos, visualizamos que a *illusio* aparece na relação entre o campo e o *habitus*, de acordo com Bourdieu (2001b):

É na relação entre o *habitus* e o campo, entre o jogo e o sentido do jogo, que se engendram os móveis do jogo e que se constituem os objetivos jamais afirmados como tais, potencialidades objetivas as quais, embora não existam fora dessa relação, acabam por se impor, no interior dela, com uma necessidade e uma evidência absolutas. O jogo se apresenta àquele que é “enredado” pelo jogo, absorvido pelo jogo, como um universo transcendente e capaz de impor incondicionalmente seus objetivos e normas próprios: mesmo que o sagrado só exista para o sentido do sagrado, esse último se depara com o sagrado como plena transcendência e a *illusio* só é ilusão ou “divertimento”, como se sabe, para quem apreende o jogo de fora, do ponto de vista do ‘espectador imparcial’. (BOURDIEU, 2001b, p. 184)

Seguir tendo interesse e apostando no jogo, portanto, torna-se uma necessidade que o próprio campo, como uma “atração”, desperta em seus agentes. Almejar perspectivas para além do já realizado, para além do que vem sendo considerado como um “conhecimento consolidado” (no

subcampo, embora no campo ainda não, tampouco socialmente), só é possível àqueles que, estando em determinadas posições (ter sido coordenador em algum momento, estar sendo coordenador neste momento, ou mesmo pertencer a um quadro de comissão científica, por exemplo) possuem a possibilidade de *antever* devido a sua presença dentro dessa estrutura social (o campo científico) e devido aos *habitus* já incorporados ao longo de uma trajetória¹⁴⁴. Sobre isso, Bourdieu (2004a) elabora a seguinte dedução:

[podemos perguntar] se o princípio gerador desse poder não é o próprio campo, isto é, o sistema de diferenças constitutivas de sua estrutura e as disposições diferentes, os interesses diferentes, e mesmo antagônicos, que ele gera entre agentes situados em diferentes posições desse campo e empenhados em conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 2004a, p. 128)

Isso pode ser constatado nesse exemplo capturado da entrevista de Allyson, em que aparece tanto a dimensão das trocas no subcampo, assim como a questão afetiva, bem como as *apostas*:

[...] se cria essa ambiência das pessoas que sempre se encontram... [...] eu percebo que tanto eu referendo os meus pares, como os meus pares em alguma medida me referendam, [...] e esse círculo ele vai se fazendo... e talvez seja importante a gente refazer o círculo, ampliar o círculo, criar uma espiral ascendente pra que novos problemas possam surgir [...] e aí nesse processo de tentativa de internacionalização eu tô articulando uma pesquisa com mais dois outros países, com a Nova Zelândia e com a Austrália, e em contato com os

¹⁴⁴ Bourdieu (1996c, p. 146) traz o seguinte exemplo sobre isso a *illusio* e a trajetória “naturalizada”: “[...] podemos, por exemplo, ajustar-nos às necessidades de um jogo, podemos fazer uma belíssima carreira acadêmica, sem nunca ter a necessidade de postular tal objetivo. Inspirados por um desejo de desmistificação, os pesquisadores frequentemente tendem a agir como se os agentes sempre tivessem tido como finalidade, no sentido de objetivo, o fim, no sentido de termo, de sua trajetória. Transformando o trajeto em projeto, agem como se o intelectual consagrado, cuja carreira eles pesquisam, tivesse tido em mente, desde o momento em que escolheu uma disciplina, um orientador de tese, um objeto de pesquisa, a ambição de tornar-se professor no Collège de France.”

professores ao qual estou tentando fazer essa articulação de pesquisa, já me surgiu um significativo apanhado de material que eu desconhecia que existia isso na literatura internacional. Todos em língua inglesa, todos com uma pertinência e um rigor até onde eu reconheci muito significativo, mas com um distintivo, e acho que é até interessante a gente perceber, qual é o nosso principal valor na produção do conhecimento desse subcampo aqui do Brasil e fora né... tá muito claro que nós pensamos, refletimos e experimentamos. (Entrevista de Allyson, 2017, p. 32)

Bourdieu (1996c, p. 143) também comenta quanto aos agentes estarem envolvidos nos seus *afazeres diários*, uma naturalização que há quanto a esses *a fazeres*: “[...] eles estão presentes no *por vir*, no a fazer, no afazer (*pragma*, em grego), correlato imediato da prática (*praxis*) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo.”

Seguir *apostando na illusio* é seguir no envolvimento com esse jogo, “[...] é investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, e que apenas existem para as pessoas que, presas ao jogo, e tendo as disposições para reconhecer os alvos que aí estão em jogo, estão prontas a morrer pelos alvos”. (BOURDIEU, 1996c, p. 140)

Jogar o jogo bem jogado a partir dos conhecimentos acumulados e das experiências ao longo da trajetória também é visualizado como uma forma de manter-se na disputa concorrencial a ponto de obter destaque dentro do subcampo, como podemos observar no comentário de Fernando ao relatar um certo tipo de “exclusão” teórico-conceitual num dado momento e que hoje é refletido de outra maneira:

[...] parece que fazer o jogo é ter consciência plena dessa participação, a questão é que se tomou como pressuposto um determinado viés teórico, e a gente acaba naturalizando que aquilo lá não presta, não serve... e mesmo algumas questões teóricas que poderiam ser produtivas apesar de em determinado momento estarem limitadas, não se desenvolveram, como o caso do Alfredo com a questão do virtual... eu mesmo fui um que [...] não gosto dessa noção pierreleviana... se é que pode se chamar... do virtual, essa noção do virtual... mesmo

porque eu acho que há uma confusão entre o virtual-espacial e o virtual-temporal... mas ali prometia algo novo, que poderia ter tomado uma direção boa, poderia ter tomado uma direção que produzisse reflexões e não apenas um apagamento. (Entrevista de Fernando, 2017, p. 33)

Evidencia-se, dessa maneira, disputas teóricas no interior desse campo, e *fazer o jogo bem feito* requer, então, ter conhecimento daquilo que o campo quer que seja tematizado, a partir de determinadas regularidades teóricas, conceituais e metodológicas. Ou seja, o próprio campo – devido às posições de determinados agentes – seleciona, define e mantém aquilo que é considerado como conhecimento válido ou que deve seguir persistindo aos seus agentes enquanto modelos de investigação válidos e necessários para capitalizar esse campo.

Aqui, novamente temos a lógica da *noção de campo* se aplicando à *illusio*, ou seja, conforme Bourdieu, no campo, seus agentes podem ter posição antagonônicas, “eles se enfrentam, mas estão de acordo pelo menos a respeito do objeto do desacordo” (BOURDIEU, 1996c, p. 141).

Bourdieu (1996c, p. 141) considera que “‘Entre pessoas que ocupam posições opostas em um campo, e que parecem radicalmente opostas em tudo, observa-se que há um acordo oculto e tácito a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo.’” No caso da *illusio*, portanto, ainda segundo Bourdieu (1996c), “[...] Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução.” (BOURDIEU, 1996c, p. 140).

Quando consideramos apenas o campo científico, fica difícil analisar que *revolução* seria essa, porque parece que o que há é o interesse geral na conservação de um *modus operandi* que procura configurar todos esses *interesses* numa dimensão de valorização dessas estratégias e ações que se circunscrevem às práticas científicas, como identificaram recentemente Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014) ao analisar o campo científico da Educação Física brasileira.

Não se trata, portanto, daquilo que *aparentemente costuma parecer* ou ser propagado quase como um senso comum do campo da Educação Física, isto é, de disputas entre ciências sociais e humanas *versus* ciências naturais; não se trata da antiga disputa entre tecnicistas *versus* humanistas, tampouco entre conservadores *versus* transformadores; nem entre positivistas *versus* marxistas (há bem mais tonalidades que essas em

qualquer tipo de conhecimento que deseja ser considerado científico); muito menos entre teóricos *versus* práticos, como Paiva (1994) já assinalava.

O afeto, neste caso, pode ser a maneira sutil de mostrar-se interessado desinteressadamente, porque os tempos atuais do fazer científico exigem que seus agentes sejam pesquisadores produtivos, que construam suas redes, suas pequenas comunidades científicas, realizem o maior número de trocas possíveis, entre agentes ou entre seus grupos – mesmo que isso pouco implique no âmbito pedagógico – acessando posições de poder e acumulando capital simbólico na forma de capital científico que se visualiza na quantidade das publicações, principalmente artigos, bem como nas concorrências em editais que implicam em pesquisas, em bolsas, em atrativos para que novos pesquisadores sejam estimulados a esta temática e repetindo-se o “ciclo”: o campo produz determinados *habitus* e esses *habitus* são os propulsores da *illusio*, essa forma invisível e poderosa de fazer o jogo porque se está preso nele.

Bourdieu não escreveu nessas palavras, mas nos parece que talvez o *habitus* mais incrível e potente que um campo tenha condições de produzir e reproduzir seja a *illusio*, querer estar no jogo e jogá-lo, pelo prazer de jogá-lo. Talvez por isso Bourdieu (1996c) considera *libido* como sinônimo de *illusio*:

[...] o trabalho de socialização da *libido* é, precisamente, o que transforma as pulsões em interesses específicos, interesses socialmente constituídos que apenas existem na relação com um espaço social no interior do qual certas coisas são importantes e outras são indiferentes, para os agentes socializados, constituídos de maneira a criar diferenças correspondentes às diferenças objetivas nesse espaço. (BOURDIEU, 1996c, p. 141-142)

Identificar mecanismos de *illusio* demanda um constante questionamento em relação às coisas mais corriqueiras e banais que as práticas e interações possam aparentar enquanto externalidade, porque a “obviedade” só é possível àqueles que estão imersos no campo e que, mesmo praticando a *illusio*, afinam e ampliam o olhar para seu próprio campo, o que não é um exercício fácil.

Entretanto, está na tentativa de compreender os *interesses* dos agentes em por que fazem o que fazem e do jeito que fazem que desvela as mais diversas intenções e de alguma forma desbancam afirmações

quanto à pretensa neutralidade da construção do conhecimento dito científico, porque onde há seres humanos, haverá objetividade, haverá racionalidade, mas também haverá princípios de trocas afetivas que provocam aproximações e distanciamentos, (quanto a objetos e objetivos comuns), além, é claro, de constantes tensões de toda ordem, afinal, o campo é um espaço concorrencial permanente de disputas por posições, sendo a *illusio* o combustível disso tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A familiaridade e a cumplicidade impedem-nos
de ver tudo que é posto em jogo [...]*
(BOURDIEU, 1996a, p. 73)

Dedicar-se à investigação que pretendeu analisar a formação e constituição do subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira, no intuito de identificar e compreender suas configurações, perspectivas e inflexões, foi uma tarefa que demandou um grande fôlego e permitiu uma análise sobre o fazer científico daqueles que se dedicam ao campo acadêmico-científico e, com isso, decifrar uma série de mecanismos no interior desse campo, em especial, aqueles relacionados aos *habitus*, à *illusio*, às trocas e reciprocidades e às redes de relações sociais que vão sendo formadas em torno de uma temática.

Se inicialmente a hipótese interpretativa estava focada em melhor compreender as dinâmicas, ações e práticas no interior desse subcampo, no sentido de verificar se esse conjunto de agentes estava considerando ser esse espaço social como um subcampo consolidado, ao mergulhar nos dados desse subcampo (com a análise genealógica que operamos), mas principalmente, ao ouvir seus agentes, fomos identificando, de certa forma isso se confirmou, que todo esse trabalho que vem sendo realizado nos últimos vinte anos no interior da Educação Física brasileira se configura na tentativa intensa de seguir acreditando e buscando a legitimidade social, acadêmica e científica da Educação Física enquanto campo.

A diversidade teórico-prática, a riqueza de experiências relatadas, o ímpeto em procurar articular outros saberes e práticas diante dos temas/conteúdos/práticas da Educação Física, a busca pelo embasamento nas ciências humanas e sociais, a necessidade de produzir e veicular conhecimento, enfim, todas essas ações que são apresentadas no conjunto dos dados empíricos desta investigação nos levam a acreditar que o trabalho para consolidar esse subcampo é um trabalho coletivo ininterrupto e que procura cada vez mais ganhar volume, no sentido de mostrar a importância dessa temática e das discussões, e, mais que isso, é uma busca pelo reconhecimento que envolve tanto a dimensão individual como coletiva que implica em questões maiores do próprio campo.

As estratégias e ações dos agentes são possíveis porque passou a existir esse espaço social, esse “campo de possibilidades” que rompeu uma certa tradicionalidade, ou seja, a Educação Física, como grande

campo, tem permitido, embora com prestígio e reconhecimentos diferenciados, que outros saberes sejam colocados e discutidos, não mais matizados pelo saber biomédico – e nas representações dele que impactam principalmente em questões do corpo, da saúde e do esporte, por exemplo – e os agentes que se dedicam ao subcampo das mídias e tecnologias apontaram uma série de rupturas, possibilidades, características e inflexões, à maneira de cada um deles “jogar”, exercitar sua *illusio*, a partir dos *habitus* já incorporados, a partir da estruturação que o campo/subcampo permitem.

Isso também explicita um dos principais pressupostos da noção de campo em Bourdieu, isto é, embora guardem suas diferenças, estar no mesmo campo é um “estar comprometido” que cria um vínculo coletivo em prol de um objetivo comum: alimentá-lo, municiá-lo, buscando seu reconhecimento e seu prestígio. Outra característica imprescindível para focarmos nosso olhar a um campo – e que a pesquisa nos aponta – é a questão das tensões internas, a concorrência, a disputa. Existe cooperação no seu interior, mas são as lutas que conservam ou transformam a estrutura do campo.

O problema de pesquisa que havíamos colocado foi o seguinte: *Dentro de uma perspectiva da sociologia do conhecimento, como podemos compreender os mecanismos que envolvem a configuração de um subcampo científico (que se dedica às mídias e tecnologias) que opera uma série de ações e estratégias em vista de seguir a luta pela consolidação e legitimidade da Educação Física enquanto campo científico?*

A partir dos dados produzidos, organizados e analisados sob o referencial da tríade conceitual bourdieusiana de *campo*, *habitus* e *illusio*, chegamos aos cinco eixos interpretativos que nos auxiliam a encontrar uma resposta à pergunta problematizadora desta pesquisa, bem como encaminham respostas aos objetivos específicos.

O **primeiro eixo**, *O subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade* permitiu realizar uma historicização do surgimento deste subcampo e também observar determinadas dinâmicas internas em especial quanto às suas tensões (em que aparecem a questão da endogenia acadêmica e seus riscos, as disputas veladas em torno de certas teorias/metodologias, bem como a busca por estruturas de poder, e também as inflexões que já são feitas após esses anos), além das formas como o subcampo se “conserva” ou se “mantem”, ou, melhor dizendo, como se reproduz a partir das estratégias geracionais ou linhagens que são identificadas nesse transcurso sócio-histórico.

O subcampo que aqui denominamos de mídia e tecnologias no interior do campo da Educação Física brasileira foi se instaurando como um mundo à parte, constituindo-se a partir dos anos 1990, fruto também de outras cisões no campo maior, principalmente pela entrada influente dos saberes das ciências humanas e sociais num campo dominado (ainda hoje) pelos saberes das ciências naturais e biológicas.

Com o passar dos anos, foi gerando dinâmicas internas no sentido de atrair novos pesquisadores, formando novos agentes já socializados por parâmetros teórico-conceituais de vertentes pedagógicas, comunicacionais, históricas, sociológicas, antropológicas etc., permitindo uma produção de conhecimento e circulação desses saberes a ponto de gerar um capital científico próprio que hoje pode ser visto como que um universo relativamente autônomo diante daquilo que é o grande campo da Educação Física brasileira (o que não é exclusividade desse subcampo das mídias e tecnologias: há vários outros, como os que costumam ser denominados como o subcampo epistemológico, o subcampo da memória e história da Educação Física, o subcampo do corpo e cultura, o subcampo de gênero etc.).

Guardadas suas diferenças temáticas ou mesmo suas dinâmicas e hierarquias internas, ou mesmo os diferentes agentes que atuam em cada um desses subcampos, não há dúvidas de que há uma lógica específica em qualquer um deles quando pautamos nossa investigação ao subcampo específico das mídias e tecnologias, ou seja, há uma busca para produzir, veicular e acumular capital científico, que, somado, quando pensado no campo da Educação Física como um todo, almeja a tão batalhada legitimação desse campo científico.

A questão da legitimidade foi abordada no **segundo eixo interpretativo**, intitulado *A legitimidade social e acadêmica da Educação Física*, que se traduz na forma como cada agente, a partir de seus *habitus* e de sua *illusio* coletiva, contribui tanto ao subcampo como ao campo geral da Educação Física, no esforço coletivo que se soma a todas estratégias de professores e pesquisadores, agentes do campo, para buscar uma legitimidade maior – acadêmica, científica e social – a esse campo de saber/fazer. Trata-se do trabalho de adquirir à Educação Física um reconhecimento social que também se pulveriza em prestígio acadêmico-científico.

No caso específico do subcampo das mídias e tecnologias, uma das maneiras de buscar essa legitimidade ocorre pela via do que é desenvolvido internamente no Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, já que o próprio CBCE é quem “legitima”, institucionalmente, esses outros

saberes e temáticas não hegemônicos no campo da Educação Física brasileira, principalmente os ligados aos aspectos socioculturais e pedagógicos.

Há uma complexidade e diversidade de aspectos em relação às questões legitimadoras da Educação Física.

Por um lado, os agentes dão pistas quanto às várias características que confirmam a dificuldade de consolidar uma legitimidade a esse campo (estigmas; baixas posições hierárquicas nas estruturas políticas e de poder que impactam e baixa representativa e escassez de políticas educacionais e de fomento à pesquisa; considerações quanto ao paradoxo que é visualizado, ou seja, o campo cresce quantitativamente em volume de produção científica, mas esse crescimento não gera amadurecimento tampouco legitimidade, ao contrário, há posições que afirmam que o “campo cresce e se enfraquece”; pouca repercussão da produção do conhecimento científico no campo de intervenção e a força da “tradição” do campo). Por outro lado, os agentes indicam que há sim uma trajetória de consolidação que procura legitimar a Educação Física brasileira, principalmente quando trazem exemplos das “boas práticas”, quando relatam e exemplificam o aumento da produção e veiculação desse conhecimento, e quando explicitam suas próprias ações no interior do campo para “comprovar” a importância da Educação Física.

É neste eixo que aparece a questão de que a imagem do (sub)campo é a visão que os agentes têm de si mesmos, ou seja, uma auto-imagem que é a implicação da própria dialética da relação estrutura-agente, isto é, campo e trajetória social se imbricam, tornam-se auto-referentes, mistura-se o agente ao espaço social, tamanha a necessidade de procurar objetivar a consolidação de suas ações, portanto, de legitimar o que fazem no campo que atuam.

De maneira sucinta, podemos inferir que há uma certa “lei social” em relação a essa dialética estrutura-agente quando focamos nossas observações e análises ao campo científico: acumula-se capital científico que converte-se em consagração – um nome conhecido e reconhecido, depois, tem o poder, a “legitimação”, dada pelo próprio campo (que o agente contribuiu na sua formação, constituição e consolidação) de permitir nomear/consagrar objetos, teorias, metodologias.

Esta seria, em síntese, a “economia das trocas” no campo, perceptível, neste caso, quando identificamos quanto à auto-imagem ser algo auto-referente. Os sujeitos da pesquisa-agentes do campo, ao descreverem suas ações e acesso a este espaço social, “naturalizam” todos os acontecimentos, como se não fossem **responsáveis**, em alguma medida, de maneira consciente, sobre os caminhos que traçaram nesse

espaço social de suas trajetórias, ou seja, seus “caminhos”, suas escolhas e ações “confundem-se” com a própria constituição/consolidação do campo.

A trajetória social, então, passa a ser compreendida como uma maneira singular (mas não individual) de percorrer o espaço social e assim mobilizar e inculcar *habitus* (estado incorporado), que permitem que o agente execute a sua própria *illusio* a partir da estruturação do *campo* (estado objetivado), colocando-se e deslocando-se nesse espaço de possíveis.

O capital cultural e sobretudo o capital científico dão a alguns agentes – principalmente aqueles que acessam estruturas de poder científico – a partir de seus modos de realizar a *illusio*, a capacidade de antecipar formas científicas que se convertem em reconhecimento, poder, prestígio.

A *illusio* coletiva, como podemos observar em relação a essa coletividade investigada, permite-nos inferir, a partir dos elementos empíricos analisados e articulados, que possibilita municiar o campo da Educação Física com um certo tipo de capital científico articulado a outros campos, como o da pedagogia, da comunicação, da sociologia, antropologia, história etc., com vistas a buscar a legitimidade científica da Educação Física.

Ainda em relação à legitimidade da Educação Física, consideramos que há uma dificuldade em afirmar isso, provavelmente porque há entraves de várias instâncias para isso ocorrer, mas não restam dúvidas do intenso trabalho dos agentes que se dedicam ao subcampo das mídias e tecnologias para buscar essa sedimentação e consolidação para empoderar e legitimar o grande campo.

Uma das maneiras de se observar essa busca de legitimidade nos agentes deste subcampo é melhor tratada no **terceiro eixo**, *Formação cultural e aspectos interdisciplinares: o habitus e as implicações na universidade e na escola*. As formações culturais diversas e o interesse coletivo nos aspectos interdisciplinares tornam a constituição e as práticas desses sujeitos da pesquisa-agentes do campo em agentes singulares na tentativa de romper com os aspectos tradicionais de matriz biológica que dominam os saberes e práticas da Educação Física.

Esses agentes destacam-se no interior do campo da Educação Física porque, para além de suas trajetórias científicas, possuem uma formação cultural – a partir do *capital cultural* incorporado na forma de *habitus* – singular e diversa ao mesmo tempo que lhes permitem vislumbrar e perspectivar um trato com as “coisas” da Educação Física para além de seus aspectos tradicionais.

Assim, as mídias e tecnologias, quando pensadas por agentes da Educação Física com essas formações, recebem uma abordagem de vários outros campos do conhecimento: do jornalismo, da comunicação, da sociologia, das artes, da filosofia, da economia, da semiótica, da antropologia e da pedagogia, entre outros, que amplia aquilo que seria a “especificidade” da Educação Física, seja em relação aos seus objetos de investigação, seja em relação às suas possibilidades de intervenção pedagógica.

Este terceiro eixo que associou a formação cultural e aspectos interdisciplinares explicita o movimento de parte (minoritária) da Educação Física não se fechar em um campo, e a existência dessa temática, das mídias e tecnologias, só é possível por conta da amplitude que os aspectos interdisciplinares oferecem e exigem, em contrapartida, àqueles/as que se abrem e se lançam a novos objetivos. E isso repercute, como vimos, em algumas transformações e rupturas ao campo da Educação Física – que ainda estão no plano das iniciativas e não se configuram em uma norma do campo.

O quarto eixo – Sociodinâmica cultural e implicações no campo da Educação Física – permitiu discutir as influências externas implicando no campo da Educação Física e no subcampo das mídias e tecnologias. Os agentes referiram serem produtos de seus tempos, atuando no campo da Educação Física e nas práticas científicas, formativas e pedagógicas de acordo com o padrão das próprias dinâmicas culturais, sociais e políticas a que estão sujeitos, principalmente de acordo com o que o universo midiático e tecnológico vai oferecendo e disponibilizando para se pensar em ações e investigações que façam uso desses meios nos contextos formativos e educacionais, e, mais que isso, como essas tecnologias vão sendo utilizadas e impactadas em relação aos temas, conteúdos e saberes/práticas da Educação Física.

Assim, se outrora, quando no momento inicial em que investigações passaram a ser feitas sobre mídia e tecnologias no campo da Educação Física, as investigações/ações se pautavam em torno dos jornais e revistas impressas, passando, depois, a focar as análises à mídia televisiva, porque a televisão foi se constituindo como meio hegemônico e onipresente dos lares brasileiros como acesso à informação e entretenimento, os agentes relatam que atualmente é a internet que vem ganhando atenção enquanto campo investigativo devido às possibilidades que essa tecnologia da contemporaneidade tem nos apresentado para a dimensão do conhecimento científico, formativo, escolar e cidadão.

De certa forma, isso expõe que a Educação Física, enquanto campo, possui uma autonomia relativa também em relação à mídia e às

tecnologias, ou seja, é inegável que nessas (sócio)dinâmicas culturais, as influências externas atingem o campo da Educação Física (pelas questões políticas, econômicas, tecnológicas, científicas, midiáticas, religiosas, esportivas etc.). Ao mesmo tempo, essas tecnologias e recursos midiáticos passam a compor o trabalho pedagógico e formativo desses agentes, seja como suporte, seja como estratégias para operacionalizar investigações e ações pedagógicas e formativas (fazendo uso de filmes, documentários e vídeos diversos, trazendo o videogame para as práticas educativas, utilizando recursos computacionais nas aulas etc.). Tudo isso – essas dinâmicas sociais e culturais – permitem que a Educação Física se repense enquanto campo, alargando-se e complexificando-se.

Por fim, o **quinto eixo** – *Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da illusio* – aponta e discute a dimensão dos afetos e das redes de sociabilidades que envolvem a constituição e o cotidiano de um (sub)campo científico, demonstrando que a ciência não se constrói apenas por objetos e teorias e desvelando argumentos que costumeiramente tornam o universo científico como algo “imparcial”.

Para “jogar o jogo” científico, que é a *illusio* em si, essa vontade, necessidade e prazer em se comprometer com o campo no qual os agentes são socializados e depois se dedicam, atuando em graus variados, os agentes têm suas estratégias de demonstrar seus interesses de maneiras desinteressadas. Uma delas, conforme identificamos, ocorre pela via dos afetos, um modo de circulação de capital que funciona como uma “moeda de troca”, pela reciprocidade, com lucros simbólicos de capital científico que também são convertidos em espaços de publicação científica, de atuação em grupos, de participações em bancas, eventos científicos etc. E isso vai se acumulando podendo trazer consagração acadêmica-científica, reconhecimento pelos pares e prestígio acadêmico, científico e social.

Este eixo, então, desvelou uma forma específica de interesse no jogo, em que os agentes se envolvem com o argumento do afeto, para mostrar desinteresse naquilo que realmente interessam, ou seja, o capital científico e suas disputas, e o que é gerado e reconvertido por esse capital científico, já que a *illusio* é a maneira como cada agente tem em se movimentar a partir da estruturação do *campo* com os *habitus* que lhes foram incorporados ao longo de sua trajetória. E é por isso que existe a *crença coletiva no jogo*, que vai capitalizando o subcampo e também o campo: é pelas trocas e por todos aceitarem *jogar o jogo* que cada um e todos/as se *envolvem no jogo*, dando o sentido de *se levar esse jogo a sério*.

É pela *illusio* que aprendemos a observar que *todos jogam* – mesmo aqueles/as que dizem não atuar mais, pois mesmo os que dizem

que “estão fora” ao serem críticos sobre o campo permanecem presos ao campo – e o quanto os agentes vão se *ajustando ao jogo*, porque são sabedores do *sentido do jogo*, o que lhes permitem antecipar, prever e apostar em novos objetos, novos conceitos e metodologias, enfim, apontando para o (sub)campo a necessidade de seguir as investigações quanto às mídias e tecnologias àqueles/as que se dedicam ao campo da Educação Física. Se o campo é um espaço concorrencial permanente de disputas por posições, a *illusio* é o combustível disso tudo.

Finalizando, e retomando uma passagem de Bourdieu (1996a):

[...] O futuro provável do campo está inscrito, em cada momento, na estrutura do campo, mas cada agente faz seu próprio futuro – contribuindo com isso para fazer o futuro do campo – ao realizar as potencialidades objetivas que se determinam na relação entre seus poderes e os possíveis objetivamente inscritos no campo. (BOURDIEU, 1996a, p. 306)

Perguntamo-nos: o que fica dessa pesquisa em relação ao campo ao qual nos situamos?

Pensamos que seguirá a dialética agente e campo, porque o campo – assim como a própria sociedade, enquanto motor das sociodinâmicas culturais – prosseguirá suas ações no intento de alimentar-se de capital científico, gerado não por “iluminação” de “agentes especiais” mas pela própria tensão que o subcampo se permitir extrapolar para além do que já foi teorizado, produzido e veiculado, certamente repetindo a incorporação de determinados *habitus* naqueles que acessarem esse subcampo, mas também aberto às possibilidades de *illusio* que cada novo agente disponibiliza ao realizar o seu “jogo acadêmico-científico”.

Nesse movimento prospectivo, certamente redes de relações impactarão tanto na formação desses novos agentes, assim como essas formações ocorrerão na forma de reprodução por aqueles agentes que ocuparão hierarquias de poder de consagração (ocupando o espaço legitimador das pós-graduações, por exemplo), como também estarão abertas ao risco potencial das endogenias, que devem ser evitadas.

Como tais configurações futuras se darão entre campo/subcampo, agentes, capital científico e capital cultural e interdisciplinaridade não foi o propósito desta investigação indicar, até porque, não cabe nem à sociologia, tampouco à história, operarem “futurologias”. Mas esses dois campos, quando articulados enquanto sociologia histórica, tratados aqui como uma sociologia do conhecimento, permitem-nos dizer que não há

dúvidas de que o campo da Educação Física brasileira, com todas suas limitações e problemáticas, descortinou, há algum tempo, um campo de possibilidades com as ciências humanas e sociais que merece ser ampliado e aprofundado, pela riqueza científica e praxiológica que permite atuar seja no universo científico, seja no universo escolar ou qualquer outro espaço profissional que não prescindia dos saberes e fazeres da Educação Física.

Como se vê, mesmo naqueles que procuram desvelar seu próprio campo e entenderem-se nesse universo, no exercício de desnaturalizar saberes e práticas, acabamos sendo afetados por esse mesmo campo, pelos *habitus* já incorporados, mas, principalmente, porque a *illusio* da qual participamos faz a gente “jogar” esse jogo querendo entendê-lo mas também tornando explícito a todos/as aqueles/as que agora também o conhecem e reconhecem que a maneira mais intensa de “jogar esse jogo” é conhecer suas regras para nele ter o prazer de seguir jogando!

Realizar esse trabalho de grande fôlego é a explicitação da minha própria *illusio*, minha forma de seguir *jogando o jogo*, procurando decifrá-lo, compreendê-lo, para melhor *jogá-lo*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mitificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 113-156.

AGUIAR, Andréa. *Illusio*. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p. 231-233.

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso: 01 maio 2018.

ALMEIDA, Dulce Filgueira de; FERES NETO, Alfredo (orgs.). **Esporte e lazer**: a cidadania em construção – Análise do Programa Esporte e Lazer da Cidade. Brasília/DF: Thesaurus, 2012, 164p.

ANTUNES, Scheila Espíndola. **O “País do futebol” na Copa do Mundo**: estudo de recepção ao discurso midiático-esportivo com jovens escolares. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de. **Copa do Mundo 2014**: debates sobre mídia e cultura. Natal/RN: EDUFRN, 2015, 338p.

_____. **Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo**: contribuições para o ensino do esporte na escola. Natal/RN: EDUFRN, 2017, 170p.

_____; MARQUES, José Carlos; PIRES, Giovani De Lorenzi. A produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – apontamentos entre 2009 e 2013. In: RECHIA, Simone *et al* (orgs.). **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2015, p. 331-346.

_____; BATISTA, A.P.; RIBAS, M.R. (orgs.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação Física, movimento, tecnologia. Natal/RN: EDUFN, 2016, 119p.

_____; BATISTA, A.P.; SOUSA, D.Q.O.; BARROS, J.M.A.; RIBAS, M.R.; TINOCO, R.G. **Megaeventos esportivos e seus legados:** reflexões sobre Copa do Mundo 2014 a partir da mídia-educação. Natal/RN: EDUFN, 2016, 96p.

AUTH, Milton Antonio. Interdisciplinaridade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005, p. 243-245.

AZEVEDO, Victor de Abreu; BETTI, Mauro; COSTA, Antonio Galdino da; PIRES, Giovanni De Lorenzi. A produção do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia/CBCE – Período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. In: XV CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, Recife/PE. **Anais...** Recife/PE: CBCE, 2007, p. 1-5.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 36ª edição. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade:** a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo/SP: Movimento, 1991, 230p.

_____. **A janela de vidro:** esporte, televisão e Educação Física. Campinas/SP: Papyrus, 1998, 159p. (Coleção fazer/lazer).

_____. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001, p. 155-169. (Coleção Paidéia)

_____. **Educação Física e mídia:** novos olhares, outras práticas. São Paulo/SP: Hucitec, 2003, 137p.

BETTI, Mauro *et al.* **Análise da produção do Grupo de Trabalho Temático “Educação Física, Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no período 1997-2003.** Relatório de Pesquisa realizada por subgrupo do Seminário Avançado de Pesquisa em Educação Física e Mídia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, 1º. semestre 2005. 11p. (não publicado).

_____; PIRES, Giovani De Lorenzi. Mídia. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí/RS: Unijuí, p. 282-88, 2005.

_____; MENDES, Diego de Sousa. Educação Física e esporte: perspectivas com as novas tecnologias de informação e comunicação. In: MOREIRA, W.W.; NISTA-PICCOLO, V.L. (orgs.). **Educação Física e esporte no Século XXI.** Campinas: Papyrus, 2016, p. 207-234.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade,** Campinas/SP, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso: 23 janeiro 2017.

BIANCHI, Paula. **Formação em mídia-educação (física):** ações colaborativas na Rede Municipal de Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2009.

_____. **Formação de professores e cultura digital:** observando caminhos curriculares através da mídia-educação. 2014, 291f. Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

BITENCOURT, Fernando Gonçalves. A ciência, o olhar e o se-movimentar: uma fenomenologia do futebol – ou de como o CAP encontra talentos. In: PIRES, Giovani De Lorenzi; BIANCHI, Paula (orgs.). **Novas contribuições do LaboMídia/UFSC à pesquisa em Mídia-Educação (Física).** Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2012, p. 18-37.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, p. 39-90.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1994, p. 122-155.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. A ilusão biográfica In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª edição. Tradução Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996b, p. 74-82.

_____. É possível um ato desinteressado? In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª edição. Tradução Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996c, p. 137-156.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª edição. Tradução Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996d, p. 13-28.

_____. Espaço social e campo do poder. In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª edição. Tradução Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996e, p. 48-52.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2001a.

_____. **Meditações pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2001b.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004b.

_____. **Esboço para uma auto-análise**. Tradução de Victor Silva. Lisboa: Edições 70 Lda., 2005.

_____. **O poder simbólico**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **A miséria do mundo**. 9ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, 747p.

_____. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2ª. edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2015.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 73-78.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 79-88.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8ª edição. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, 340p.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª. Edição. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2ª. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F.E. (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-79.

_____. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí/RS: Unijuí, 2009, 340p.

_____. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física.** João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2006, p. 97-105.

_____. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. *In*: GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física.** Nova Petrópolis/RS: Editora Nova Harmonia, 2013, p. 19-30.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 02 julho 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf>. Acesso: 02 julho 2015.

BRÜGGEMANN, Ângelo Luiz. **Cultura e tecnologias: netnografia com jovens futebolistas brasileiros na Europa.** 2015, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

CARVALHO, Sérgio; HATJE, Marli. Proposta de desenvolvimento de um novo conhecimento na e para a Educação Física e a Comunicação Social no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n.

3, p. 260- 265, maio/1996. Disponível em:
<<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/858>>.
Acesso em: 21 fevereiro 2017.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. (Coleção Paidéia).

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. In: **EccoS – Revista Científica**. v. 10, número especial, 2008, p. 45-65.

_____. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). In: **Educação e Sociedade**. Dossiê “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”, ano XXIII, n. 78, abril/2002, p. 57-75.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **GTT Comunicação e Mídia**: ementa. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=2>>. Acesso: 01 março 2017.

COSTA, Alan Queiroz da. **Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais**: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física na cidade de São Paulo. 2017. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-06072017-113805/pt-br.php>>. Acesso: 28 março 2018.

CRUZ JUNIOR, Gilson. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos**: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço. 2012, 245f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2012.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38. (Coleção Paidéia)

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Cultura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, p. 106-108, 2005.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A dinâmica cultural na sociedade moderna. In: THOMAZ, Omar Ribeiro (org.). **A dinâmica da cultura**: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 229-235.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. **Nómadas**, Universidad Central/Colômbia, n. 30, abr. 2009a, p. 180-193. Disponível em: <http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Dussel_Ines.Escuela_y_cultura_de_la_imagen_.pdf>. Acesso: 01 setembro 2015.

_____. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a02.pdf>>. Acesso: 25 janeiro 2017.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-76.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas/SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Atividade epistemológica e educação física. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrócia da (org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2006, p. 29-37.

_____. Epistemologia, crítica e formação: uma interpretação não metafísica (para os habitantes da caverna). *In*: GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis/RS: Editora Nova Harmonia, 2013, p. 31-48.

FERES NETO, Alfredo. **Sistematização da produção veiculada em 1997/1999, algumas implicações político-pedagógicas e agenda de trabalho para o período 1999/2001**. GTT Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia/CBCE, 2000, 3p. (não publicado).

FERRARI, Rodrigo Duarte. **Ensinar-aprender cinema: através da percepção e cognição incorporadas**. 2015, 202f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

FERRES, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a tv**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) tv. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002a.

_____. Problematização sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista brasileira de educação**, n. 20, p. 83-94, mai./ago. 2002b.

_____. “Mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 121, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400007&script=sci_arttext>. Acesso: 15 agosto 2014.

FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. **Cenários de um descompasso da Pós-Graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à**

CAPEs. Vitória/ES; Porto Alegre/RS; Curitiba/PR, 2015. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br>> Acesso: 26 março 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre; MELO, Victor Andrade de. Educação Física e História: a literatura e a imagem como fontes. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 115-128. (Coleção Paidéia)

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **A outra: a amante do homem casado**. Edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2009.

GOMES, Itania M. M. O embaralhamento de fronteiras entre informação e entretenimento e a consideração do jornalismo como processo cultural e histórico. In: DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias De (Org.). **Em torno das mídias: práticas e ambiências**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 95–112.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar. Na busca “do outro” encontra-se a “si mesmo”. In: _____. (org.) **Trabalho de campo e subjetividade**. Publicação do Grupo de Estudos de Gênero e Subjetividade, Laboratório de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1992, p. 7-18.

HALLAL, Pedro C.; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 39, v.3, jul./set. 2017, p. 322-327. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.07.002>>. Acesso: 20 dezembro 2017.

JAPIASSÚ; Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ªed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani M. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na educação física. **Revista Motriz**. Rio Claro/SP, v. 1, n. 2, dez./1995, p. 129-134.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª. edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? In: **Educação e Sociedade**. Dossiê “Ensaio sobre Pierre Bourdieu”, Ano XXIII, n. 78, Abril/2002, p. 37-55.

_____. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p. 64-66.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000>>. Acesso: 04 abril 2018.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; MASCARENHAS, Fernando. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos *habitus*, *modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre/RS, v. 20, número especial Movimento 20 anos, p.67-80, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/48280/0>>. Acesso: 23 março 2018.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* *Modus operandi* na produção científica da EF: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá/PR, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12551>>. Acesso: 23 março 2018.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; PIRES, Giovani De Lorenzi; BETTI, Mauro. Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos. In: CARVALHO, Yara M.; LINHALES, Meily Assbú (orgs.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, p. 161-173.

_____; ROCHA, L.C.; COSTA, M.B.; VENTURINI, M. **Política, esporte e mídia impressa**. Salvador/BA: EdUFBA, 2010, 85p.

LISBOA, Mariana Mendonça. **Televisão, representações sociais e cultura de movimento**: tecendo reflexões de uma trama no contexto da infância. 2004. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Quando o esporte-da-mídia vende sonhos e desejos**: publicidade e infância na Copa do Mundo da FIFA 2014. 2016, 223f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.

LISBOA, Thiago Felipe Maia; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes. A *gamificação* em cena na formação continuada de professores de Educação Física do Natal-RN. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20/7, 2017, Goiânia/GO. **Anais...**

Goiânia/GO: CBCE, 2017, p. 388-392. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9553>>. Acesso: 29 abril 2018.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line, **MATRIZES**, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011, p. 11-42. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66>>. Acesso: 18 agosto 2014.

LOTTERMANN, Josimar. **Multiletramentos e Educação infantil:** uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação Física. 2016, 79f. Monografia (Graduação em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LOVISOLO, Hugo. A paisagem das tribos na Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 3, n. 12, dezembro 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, junho/2002, p. 11-29.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>>. Acesso: 20 março 2018.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. *In*: PRONI, M.W.; LUCENA, R. de F. (orgs.) **Esporte: história e sociedade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p. 77-111.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediaci. **Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Universidad de Salamanca, vol. 10, nº 1, 2009. Disponível em: <<http://www.usal.es/teoriaeducacion>> Acesso: 20 agosto 2014.

MATON, Karl. Eternizando o arbitrário: O legado profano de Pierre Bourdieu. In: **Revista Educação, Sociedade & Culturas – Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, Portugal, n. 19, 2009, p. 89-102.

MATOS, Keyte dos Santos; MEZZARROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio. O ‘garoto propaganda’ Neymar – sentidos de corpo masculino e modos de endereçamento através de propagandas comerciais. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo/RS, v. 2, p. 1-16, set. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/198>>. Acesso: 02 dezembro 2016.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de; GODOY, Leticia. As referências de Pierre Bourdieu e Norbert Elias na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: mapeando tendências de apropriação e de produção de conhecimento na área da Educação Física (1979-2007). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 30, n. 2, p. 199-214, jan./2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/445>>. Acesso: 23 março 2018.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Victor A.; SCHWARTZ, Gisele; I, Alfredo (orgs.). **Lazer e tecnologia**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2012, 208p.

MENDES, Diego de Souza. **Luz, câmera e pesquisa-ação**: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física. 2008, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2008.

_____. **O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica**: (re)ver-se e (re)criar-se. 2016, 258f. Tese (Doutorado em Educação) Curso de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MESSA, Fabio de Carvalho. **Os destinos do Leão**: um estudo semiótico-discursivo das charges jornalísticas sobre o Avaí Futebol Clube no Campeonato Brasileiro/2009. 2010, 189f. Dissertação

(Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

MEZZAROBA, Cristiano. **Formação de professores de Educação Física, sociologia do esporte e mídia – em busca de práticas inovadoras**. Projeto de tese para seleção de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, 15p.

MEZZAROBA, Cristiano; RIBEIRO, Sérgio Dorenski; ZOBOLI, Fabio; QUARANTA, André Marsiglia (orgs.). **As Olimpíadas de Londres/2012 na mídia sergipana: investigando estratégias de agendamento e a mobilização da dialética global-local**. São Cristóvão/SE: EDUFS, 2014, 192p.

_____. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, vol. 8, n. 17, p. 191-208, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4523/3719>>. Acesso: 07 fevereiro 2016.

_____. O impulso lúdico, a experiência estética e a cultura midiática esportiva: esboçando aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte/MG, v. 3, n. 1, jan./abr. 2016, p. 53-75. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/3048>>. Acesso: 5 janeiro 2017.

_____; PIRES, Giovani De Lorenzi. Os Jogos Pan-Americanos Rio/2007 e o agendamento midiático-esportivo: um estudo de recepção com escolares. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 337–355, 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/725>>. Acesso: 25 fevereiro 2017.

_____; ZOBOLI, Fabio. Reflexões e problematizações sobre a pesquisa em Educação Física: perspectivas para os “filhos do casamento (in)feliz”. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 1, p. 107-124, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10077>>. Acesso: 01 abril 2018.

_____; PIRES, Giovani De Lorenzi; MENEZES, Silvan; PAIXÃO, Janderson. Entretenimento ou informação? Uma análise da cobertura jornalística do Pan-americano de Guadalajara/2011 na Rede Record. **Revista da ALESDE**, Curitiba/PR, v. 4, n. 1, p. 04-23, abril/2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/33619>>. Acesso: 01 dezembro 2016.

_____; BASSANI, Jaison José. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de ‘campo’ em Pierre Bourdieu e de ‘paradigma’ em Thomas Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 207-222, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675>>. Acesso: 07 dezembro 2015.

_____; MESSA, Fábio de Carvalho; PIRES, Giovani De Lorenzi. Quadro teórico-conceitual de referência: megaeventos e o agendamento midiático-esportivo. In: PIRES, Giovani De Lorenzi (Org.). **O Brasil na Copa, a Copa no Brasil**: registros de agendamento para 2014 na cobertura da midiática da Copa da África do Sul. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, p. 21-45.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MOLINA NETO, Vicente *et al.* Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 28, n. 1, p. 145-165, set./2006.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. 2007, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

_____. **As tecnologias digitais nas escolas do campo**: contextos, desafios e possibilidades. 2014, 183f. Tese (Doutorado em Educação)

Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: ____; _____. **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 7-16.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. **O primeiro olhar: experiência com imagens na Educação Física escolar**. 2004, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

ORÓZCO, Guillermo. O telespectador frente à televisão – Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare**, São Paulo/SP, vol. 5, n. 1, 1º. semestre 2005, p. 27-42. Disponível em: <<http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/Communicare-vol-5.1.pdf>>. Acesso: 26 agosto 2014.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

PAIVA, Fernanda. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 1994. (Coleção Gnosis)

_____. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, 2003, p. 63-80

_____. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, número especial, p. 51-82, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10337>>. Acesso: 03 março 2017.

PEREIRA, Rogério Santos. **Avatares no Second Life: corpo e movimento na constituição da noção de pessoa on-line.** 2009, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2009.

_____. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação.** 2014, 227f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória.** Ijuí/RS: Editora da UNIJUÍ, 2002, 336p. (Coleção Educação Física).

_____. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. **Movimento**, Porto Alegre/RS, v. 9, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2003.

_____. **Observatório da Mídia Esportiva: a cobertura jornalística dos Jogos Abertos de Santa Catarina.** Florianópolis/SC: Nova Letra, 2008, 160p.

_____. **Observando o Pan Rio/2007 na mídia.** Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2009.

_____. **O Brasil na Copa, a Copa no Brasil: registros de agendamento para 2014 na cobertura midiática da Copa da África do Sul.** Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2011, 200p.

_____. Tecnologias e territorialidades em Educação Física: midiatização na/da escola. In: SILVA, Paula Cristina da Costa *et al.* (orgs.). **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016, v. 2, p. 25-48.

_____; *et al.* Retrato preliminar da produção em Educação Física/Mídia no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO ESPORTIVA, 1., Brasília/DF, abril 2006. **Anais...** Brasília: Ministério do Esporte, IASI, 2006. Disponível em: <www.esporte.gov.br/conbide>. Acesso: 15 setembro 2006.

_____; *et al.* A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo e Santa Maria”. **Movimento**, Porto Alegre/RS, v. 14, n. 3, p. 33-52, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2543>>. Acesso: 28 fevereiro 2017.

_____; BITENCOURT, Fernando Gonçalves. Comunicação e mídia no âmbito do conhecimento e intervenção em Educação Física/Ciências do Esporte. In: GOELLNER, Silvana Vilodre. **Educação Física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 49-70.

_____; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas (orgs.). **A pesquisa em Educação Física e mídia: contribuições do LaboMídia/UFSC**. Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2010, 265p.

_____; BIANCHI, Paula C. (orgs.). **Novas contribuições do LaboMídia/UFSC à pesquisa em mídia-educação (física)**. Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2012, 256p.

_____; LISBOA, Mariana M. (orgs.). **Quem será “mais Brasil” em Londres/2012? Enquadramentos no telejornalismo esportivo dos Jogos Olímpicos**. Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2015, 160p.

_____; LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 30, n. 1, p. 55-79, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723/3393>>. Acesso: 12 setembro 2016.

_____; PEREIRA, Rogério Santos. Educação Física, esporte, lazer e TICs: trajetória, demandas e perspectivas para a docência e a pesquisa no Século XXI. In: MOREIRA, W.W.; NISTA-PICCOLO, V.L. (orgs.). **Educação Física e esporte no Século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 235-266.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó/SC: Argos, 2014.

RIBEIRO, Sérgio Dorenski; MEZZARROBA, Cristiano (orgs.). **Mídia-Educação Física em ação**: possibilidades com as interfaces entre esporte e Copa do Mundo/2014. Florianópolis/SC: Tribo da Ilha, 2016, 128p.

RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação e mídia**: formação do sujeito em espaço-tempo de Educação Física. 2013, 389f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2013.

RIGO, Luis Carlos; RIBEIRO, Gabriela M.; HALLAL, Pedro C. Unidade na diversidade: desafios da Educação Física para o século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/631/661>>. Acesso: 02 fevereiro 2017.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Revista Comunicar**, v. XIII, n. 25, 2º sem. 2005. Disponível em: <<https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-167>>. Acesso: 29 agosto 2016.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p119>>. Acesso: 20 novembro 2016.

SANFELICE, Gustavo Roese; MYSKYW, Mauro (orgs.). **Mídia e esporte**: temas contemporâneos. Novo Hamburgo/RS: FEEVALE, 2010, 141p.

_____. Enquadramento: origens, principais influências e usos do conceito. In: PIRES, Giovanni De Lorenzi; LISBOA, Mariana M. (Org.). **Quem será “mais Brasil” em Londres/2012?** Enquadramentos no telejornalismo esportivo dos Jogos Olímpicos. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 33-52, 2015.

SANTOS, Silvan Menezes dos; *et al.* Estudo da produção científica sobre Educação Física e mídia/TIC's em periódicos nacionais (2006-2012). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis/SC, v. 36, n. 2, suplemento, p. S123-S139, abr./jun. 2014.

SENA, Dianne Cristina Souza de. Mídias digitais móveis: uma intervenção pedagógica na Educação Física escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20/7, 2017, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: CBCE, 2017, p. 398-402. Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9718>>. Acesso: 29 abril 2018.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **MATRIZES**, São Paulo/SP, ano 4, n. 2, jan./jun. 2012, p. 195-211. Disponível em:

<<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269>>.

Acesso: 17 agosto 2014.

SILVA, Angélica Caetano da. **Os discursos sobre saúde na mídia: limites e possibilidades da tematização na Educação Física escolar**. 2011, 266f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias no Brasil**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____; *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____; *et al.* **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2001.

SOUSA, Galdino Rodrigues. Mídia-educação nas universidades federais mineiras: mapeando a formação em Educação Física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20/7, 2017, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia/GO: CBCE, 2017, p. 383-387. Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/10241>>. Acesso: 29 abril 2018.

SOUZA, Daniel Minuzzi de. **Mídia-educação física: em busca de diálogos com o Programa “AN Escola”**. 2010, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

SOUZA, Joiciane Aparecida; LIMA, Lana Ferreira de; VIDAL, Maria Helena Candelori; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Ranços e avanços no processo de expansão da pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2005, 6p. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt11/gt111360int.rtf>>. Acesso: 8 abril 2018.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 80-104, 2011.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOSTÃO. **Tempos vividos, sonhados e perdidos: um olhar sobre o futebol**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2010.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97>>. Acesso: 23 janeiro 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (orgs.) **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 95-117.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

_____. Sociologia histórica ou história sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 11, n. 25, p. 49-60, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7502>>. Acesso: 30 março 2018.

VAZ, Alexandre Fernandez. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fabio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2002, p. 85-110.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 123-132.

_____. O desafio da proximidade. In: _____. KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 11-19.

_____. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. In: **Artefato**, ano 1, n. 1, p. 1-12, 1977.

VELOZO, Emerson Luís; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo. 10 anos de Colóquios de Epistemologia da Educação

Física do CBCE. *In*: GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis/RS: Editora Nova Harmonia, 2013, p. 9-18.

VIEIRA, Carmen Lúcia N. *et al.* A categorização dos trabalhos apresentados no GTT – Educação Física/Esporte e Comunicação/Mídia do XII Conbrace/2001. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003, 7p. (CD-ROM)

WACQUANT Loïc. *Habitus*. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p. 213-217.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 287-300, 2011.

ZANCHETA JR., Juvenal. Estudos de recepção midiática e educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1028101.pdf>>. Acesso: 05 agosto 2016.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. A internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal. *In*: BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo/SP: Hucitec, 2003, p. 45-70.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS DE ENTREVISTA

Meu nome é Cristiano Mezzaroba, sou doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Sociologia e História, na Universidade Federal de Santa Catarina e estou desenvolvendo a pesquisa até então intitulada “A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões”, cujo orientador é o Prof. Dr. Jaison José Bassani.

Resumidamente, o objetivo desta pesquisa é investigar a existência e configuração de um subcampo na Educação Física brasileira, que trata, especificamente, a relação deste campo do conhecimento com as questões da mídia e das tecnologias. Procurar-se-á entender os contornos que esse subcampo tem, seus mecanismos de formação de novos pesquisadores, a produção do conhecimento em seu interior e as questões de legitimação e busca de autonomia.

Metodologicamente, a referida pesquisa configura-se como sendo uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo descritivo do tipo estudo de caso. A escolha dos sujeitos para a realização deste intento deve-se ao fato de terem sido, em algum momento ao longo dos últimos vinte anos, coordenadores do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia, no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, ou seja, agentes com importância política e acadêmica para o subcampo em questão.

Para isso, serão realizadas entrevistas (*in loco*, preferencialmente, ou via mediação virtual, como o aplicativo *Skype*, nos casos em que a grande distância geográfica se fizer presente), conforme roteiro previamente formulado, seja com gravação de áudio e/ou de vídeo.

Atendendo aos requisitos da Resolução CNS 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, disponível em <<http://cep.ufsc.br/files/2016/06/Reso510.pdf>>, garantimos o total sigilo e identidade dos dados. Proporemos, no momento da entrevista, se será possível divulgar o nome do pesquisador quando suas falas forem tratadas como conteúdo da pesquisa, por considerar a importância de cada um deles para o subcampo. Entretanto, se qualquer um/a se recusar, todos/as serão tratados anonimamente. Se isso acontecer, serão criados nomes fictícios ou códigos para identificação

dos sujeitos pesquisados. Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso à integralidade dos dados.

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Garantimos que você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Importante salientar que tal pesquisa não traz riscos e desconfortos aos participantes, ao contrário, esperamos que traga benefícios qualitativos e esclarecedores quanto à reflexão sobre a trajetória, inserção e contribuição ao campo da Educação Física brasileira. Também garantimos a plena liberdade do participante para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.

Por fim, garantimos aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa. Num primeiro momento, uma leitura do material transcrito, para visualizar/corrigir/editar possíveis ajustes que o entrevistado achar necessário, submetendo à aprovação dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, ao término da pesquisa, o envio, por correio eletrônico, da versão final da tese que será escrita. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e comunicações em congressos.

Nós, abaixo assinado, concordamos em participar desse estudo como sujeito de pesquisa. Fomos informados(as) e esclarecidos(as) pelo pesquisador **Cristiano Mezzaroba** sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Este TCLE será impresso em duas vias assinadas e rubricadas ficando uma em poder do participante. Em caso de dúvidas ou informações contactar os pesquisadores em seu endereço físico, telefone e e-mail abaixo descritos. Informações sobre procedimentos de ética e pesquisa com seres humanos, na UFSC, podem ser encontradas no CEP-UFSC, localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, na Rua

Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis, telefone para contato: 3721-6094, e-mail: cep.propesq@cotato.ufsc.br.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Telefone para contato: (48) 99148-2551

Correio eletrônico: jaison.bassani@ufsc.br

Estudante Pesquisador: Prof. Ms. Cristiano Mezzaroba

Telefone para contato: (48) 99602-5948

Correio eletrônico: cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Endereço: Rua Capitão Américo, 103 – B-406, Córrego Grande, Florianópolis/SC

JAISON JOSÉ BASSANI
Professor Orientador/Responsável

CRISTIANO MEZZAROBA
Doutorando PPGE/UFSC

Sujeito da pesquisa
RG:

Florianópolis/SC, ____ de _____ de 2017.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS DE ENTREVISTA

Eu, abaixo assinado, declaro estar plenamente esclarecido e concordo voluntariamente em participar da pesquisa **A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões**. Declaro ainda que autorizo a utilização da entrevista por mim concedida aos pesquisadores Cristiano Mezzaroba e Jaison José Bassani, no todo ou em partes, seja no formato áudio e/ou vídeo, para os fins acadêmicos (elaboração da tese de doutorado, produção de artigos, capítulos de livros e também comunicações em congressos).

Nome:	
Endereço:	
Cidade:	CEP:
CPF:	
Telefone:	
Endereço eletrônico:	
Assinatura:	
Data da entrevista:	