

Cristiano Mezzaroba



Universidade Federal de Sergipe
PPGED(UFS)

cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Jaison José Bassani



Universidade Federal de Santa Catarina
PPGE(UFSC)

jaisonbassani@uol.com.br

Submetido em: 27/07/2023

Aceito em: 19/08/2023

Publicado em: 05/09/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15856](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15856)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

O SUBCAMPO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ORIGEM, CONFLITOS, CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que investigou o subcampo das mídias e tecnologias no campo da Educação Física (EF) brasileira, procurando compreender seu contexto de surgimento, suas configurações, as cisões e conflitos no interior desse campo, bem como inflexões observadas em relação à dimensão da endogenia e da reprodução das práticas científicas neste espaço social. Metodologicamente, configurou-se como uma pesquisa na perspectiva da sociologia do conhecimento, operando uma sociologia histórica do campo da EF, a partir de um estudo de caso com 9 agentes deste campo que foram entrevistados. Entendemos que as ações desses agentes no subcampo acadêmico das mídias e tecnologias na EF refere-se ao constante e intenso trabalho de produzir e circular capital científico na busca de reconhecimento e legitimidade no espaço social em que atuam.

Palavras-chave: Mídias. Tecnologias. Educação Física. Campo científico.

THE SUBFIELD OF MEDIA AND TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION: ORIGIN, CONFLICTS, CONTEMPORANITY

ABSTRACT

This is a research that focused on investigating the subfield of media and technologies in the field of Brazilian Physical Education (PE). It sought to understand its context of emergence, its configurations, the divisions and conflicts within the field, as well as, inflections observed in relation to the dimension of endogeny and reproduction of scientific practices in this social space. Methodologically, it was configured as a research in the perspective of sociology of knowledge, operating a historical sociology of the field of Brazilian PE, from a case study with 9 (nine) agents of the field of PE who were interviewed. It reached the understanding of their actions in the academic field, that is, the constant and intense work of producing and circulating scientific capital in the search for recognition and legitimacy of the field in which they operate.

Keywords: Media. Technologies. Physical education. Scientific field.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa¹ em tela dedicou-se a investigar um microcosmo – aqui denominado subcampo das mídias e tecnologias – no campo da Educação Física (EF) brasileira. Tradicionalmente, a EF é um grande campo, sendo o campo científico uma parte dela (MEZZAROBA, 2018).

Em seu interior, constatamos uma 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. Mas ao olharmos com mais atenção para o campo científico da EF, observamos temáticas específicas que ao longo dos últimos anos vêm ganhando força, visibilidade e impulsionando a produção e veiculação do conhecimento que nos sugere, tamanho salto quantitativo identificado/constatado, certa autonomia específica de cada um desses temas no interior da EF brasileira.

A pesquisa mobilizou arcabouço teórico-conceitual de Pierre Bourdieu (1996a; 1996b; 2001a; 2001b; 2004a; 2004b) em relação à *noção de campo*² (articulando o campo da EF com o subcampo das mídias e tecnologias (M&T) no interior deste campo), ao conceito de *habitus*³, como a forma pela qual as estruturas sociais subjetivam as configurações dos pesquisadores(as) que vão acessando/adentrando no campo/subcampo e incorporando saberes/fazer, e também quanto ao conceito de *illusio*⁴, entendido como as formas de participar e atuar no “jogo” do campo científico.

¹ Conforme tese de doutorado (MEZZAROBA, 2018).

² Quando tratamos do conceito de campo a partir de Bourdieu, estamos caracterizando um determinado espaço social que possui sua estruturação objetiva e social, que, em seu interior, visualizam-se lutas relacionais entre seus agentes que compartilham das mesmas práticas, saberes e discursos, tendo como elemento de disputa o poder simbólico que tais agentes produzem e dão o seu valor e reconhecimento. Esse poder simbólico pode ser convertido em outras formas de “capitais”, como por exemplo, capital econômico, capital cultural, ou mesmo, como neste caso investigado, capital científico, quando lidamos quanto ao campo científico.

³ 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*. Bourdieu (2001a, p.61) vai considerar que “[...] o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...] de um agente em ação”, algo que vai sendo interiorizado pelos sujeitos, via 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).

⁴ O conceito de *illusio* se trata da noção de estar e se constituir no jogo, “jogar o jogo”, para poder legitimar práticas e interesses envolvidos em determinado campo social, a partir das trocas simbólicas e materiais que concordam realizar. Conforme Bourdieu (1996b), a *illusio* é um interesse, uma libido, que proporciona um enorme “prazer de jogar” dentro do contexto de um campo de acordo com os *habitus* já incorporados. É 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.

Nossos objetivos foram entender os contornos desse subcampo, as práticas de seus agentes, as configurações e movimentações que ocorrem nesse interior enquanto relação dialética entre campo e subcampo, bem como melhor compreender os fins dessas práticas científicas, em que a hipótese da pesquisa lançou como resposta a constante busca da legitimidade científica da EF no Brasil.

O trabalho investigativo configurou-se como uma sociologia histórica (VALLE, 2018), procurando examinar detalhadamente a formação e constituição desse subcampo acadêmico, em especial quanto às suas configurações, perspectivas e inflexões. É importante mencionar que esse movimento que envolve M&T na EF brasileira advém de um movimento anterior, conhecido como *Movimento Renovador da EF brasileira*. (PAIVA, 1994; BRACHT, 1997)

Trata-se de um movimento que impactou numa certa cisão/divisão da EF no Brasil, repensando-a a partir da década de 1980, principalmente quanto a busca de uma identidade mais social e pedagógica e menos biologicista, até então dominada por agentes da medicina e as implicações de suas ideias, saberes e fazeres. Algumas ações que permitiram dar uma “cara sociocultural” à EF que temos hoje podem ser assim elencadas: criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); inserção da EF no CNPq; criação de revistas científicas espalhadas por boa parte do território brasileiro; criação de cursos de pós-graduação etc. (MEZZAROBA; BASSANI, 2015)

As questões da EF começam a ser pensadas a partir de referenciais das 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 (2010) vão tratar em relação a esse período de transição no contexto da EF 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 (social e simbólico) na escola como disciplina escolar.

Assumimos como pressuposto na investigação que já existe esse subcampo – das M&T na EF brasileira –, como foi possível identificar a partir de genealogia operada diante da produção e publicações desses agentes ao longo de vinte anos (MEZZAROBA, 2020), entretanto, investigar como se realizam e se materializam essas inserções e transformações numa área cuja tradição foi (e é) o biológico é o foco deste texto, a partir do constante trabalho de produzir e circular capital científico no intento de buscar reconhecimento, prestígio e destaque, com fins não apenas pessoais, mas também coletivos, quanto à busca de legitimidade acadêmica e social da EF no Brasil.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apresenta uma perspectiva da *sociologia do conhecimento*⁵ (BERGER; LUCKMANN, 2014), operando uma *sociologia histórica*⁶ (VALLE, 2018; BOURDIEU, 1996a) do campo da EF brasileira, atentando-se especificamente aos agentes que têm se dedicado a produzir conhecimento e atuar profissionalmente em relação ao contexto sociocultural e pedagógico, pensando em implicações acadêmicas e escolares no que concerne às M&T na EF.

Para realizá-la, seguiram-se os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), configurando-se como um *estudo de caso* (TRIVIÑOS, 2010; MEKSENAS, 2002; GOLDENBERG, 2005).

O “caso” estudado refere-se ao microcosmo – unidade social – tomada a partir de integrantes/pesquisadores que exerceram mandato de coordenação do GTT – Grupo de Trabalho Temático EF, Comunicação e Mídia no interior do CBCE, desde o surgimento deste GTT, em 1997, até 2017. Assim, foram selecionados de forma intencional⁷ agentes da EF brasileira, que no período desses 20 anos, coordenaram, em algum momento, o referido GTT do CBCE.

⁵ Berger e Luckmann (2014, p.14) concebem a *sociologia do conhecimento* como uma forma do fazer sociológico que “diz respeito à análise da construção social da realidade”, 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’.” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.13)

⁶ Para uma compreensão mais ampliada sobre *sociologia histórica*, conferir Bourdieu (1996a).

⁷ Para garantir o anonimato, serão assim chamados: GI, MA, AL, FE, GU, ON, TA e SE.

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 autorrefletirem 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 cerca 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.

Sua operacionalização consistiu, inicialmente, na compreensão desse subcampo em formação no interior do campo da EF brasileira a partir de uma situada produção científica – que foi denominada como *genealogia do subcampo* (MEZZAROBA, 2020), realizando-se uma análise documental da produção dos agentes deste campo científico – e das vozes dos próprios agentes que compõem essa comunidade acadêmico-científica.

Como instrumento de produção de dados para o *estudo de caso*, utilizou-se do recurso das entrevistas⁸ semiestruturadas, a partir da elaboração de um roteiro com dois blocos de questões, totalizando 18 perguntas: o primeiro bloco, com 7 perguntas que envolviam a identificação e caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas relações com a EF, M&T; o segundo bloco, com 11 questões, focado na problemática da EF com as M&T, procurando extrair possibilidades, perspectivas e inflexões.

A partir da transcrição e organização do material coletado⁹, os dados foram aglutinados em 5 eixos: (1) O subcampo das M&T 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; e (5) Afeto como interesse desinteressado: decodificação de mecanismos da *illusio*.

No texto que segue, considerando os limites espaciais para o presente artigo, trazemos os aspectos concernentes ao primeiro eixo interpretativo, que ajuda a

⁸ As entrevistas foram realizadas em situações diversas: 2 delas presencialmente, em Florianópolis; outras 2 pelo aplicativo *Skype* e as outras 5 foram realizadas durante o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte em Goiânia/GO.

⁹ Os eixos interpretativos foram 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 dos agentes. Essas respostas foram registradas como “rascunhos” em diário de campo e no momento posterior à digitação do 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 cinco eixos.

compreender o movimento de engendramento de um subcampo acadêmico que envolve M&T no interior da EF brasileira.

3 O SUBCAMPO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Apresentaremos, na sequência, a relação entre o contexto histórico de surgimento deste subcampo na EF, as dinâmicas internas do próprio campo/subcampo – e aí suas cisões e conflitos, uma das principais premissas do conceito de campo bourdieusiano –, e outras duas importantes questões que emergem nesse transcurso 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, evidenciando estratégias de reprodução e continuidade da temática que envolve M&T na EF.

3.1 Lócus de origem e momento histórico

Observou-se nas falas dos sujeitos da pesquisa a identificação de um lócus de origem dessa movimentação no interior da EF brasileira quanto à temática das M&T, 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. Logo após esse período, esses pesquisadores retornam às suas instituições de origem, como UFSM e UFSC, por exemplo, ou inserem-se em outras instituições diferentes daquelas de seus cursos de pós-graduação, e iniciam seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão articulando mídia, comunicação e tecnologias com a EF.

Considerando que o campo da EF é “relativamente jovem” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p.391) e que vem se consolidando no decorrer do século XX, com “[...] o avanço nos debates conceituais, desdobramentos, até, do maior número e aprofundamento das investigações; o delineamento de iniciativas de formação profissional” (HALLAL; MELO, 2017, p. 324), é possível observarmos que as movimentações em torno da temática das

M&T é parte deste movimento maior do campo, como tentativa de maior valorização e reconhecimento de seus agentes.

Os desdobramentos que são visualizados desde as duas últimas décadas do século XX e as duas primeiras do século XXI no que concerne às questões das M&T na EF têm como marcador histórico os anos 1980 e o *Movimento Renovador da EF brasileira*, que trouxe um contexto de crise de identidade e “Esta crise traz para o cenário da área os saberes e conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas” (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p.115), oportunizando certa reconstrução acadêmica da área.

Conforme foi possível constatar nas entrevistas¹⁰, corroboradas por produção já consolidada no campo da EF, as primeiras iniciativas ocorreram no decorrer dos anos de 1990, com o “Grupo de Santa Maria/RS” (PIRES *et al*, 2008), 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.

Diante desses argumentos, podemos considerar que essas movimentações que trazem o debate da M&T ao campo da EF brasileira ocorrem paralelamente quando essa mesma discussão sobre as tecnologias adentra o contexto educacional brasileiro, ou seja, início dos anos de 1990, mostrando que na EF 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.

Alguns nomes¹¹ são rememorados recorrentemente ao longo das entrevistas, em especial, dos professores Giovanni Pires, Mauro Betti e Alfredo Feres Neto.

¹⁰ Assim resumidas: “[...] 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 [...] fez uma dissertação de mestrado, que depois desdobrou num doutorado lá na ECA [...] a partir da sua tese, em torno dele, se reuniu um grupo de pesquisadores que ele criou uma linha [...] na pós-graduação que ele chamou de “Movimento e Mídia” [...]” (GI, 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. [...]” (GI, 2017, p.17); “Eu lembro que o professor Sérgio Carvalho, lá de Santa Maria [...] Depois ele criou lá o Grupo, em Santa Maria, que é uma referência” (MA, 2017, p.20); “[...] começa mesmo no âmbito do CBCE [...]” (AL, 2017, p.16).

¹¹ Conforme apareceram nas entrevistas: “[...] eu considero o prof. Giovanni Pires me parece que realmente é o precursor, o primeiro. É muito próximo [...] prof. Mauro Betti, a quem eu atribuo também como um precursor” (AL, 2017, p.17); “[...] de alguma maneira não posso deixar de dizer que talvez eu seja um precursor, mas um aprendiz...” (AL, 2017, p. 18); “[...] o Mauro Betti tá um pouco afastado do campo da educação agora, mas ele ainda continua sendo bastante citado, e o Giovanni, com a formação dos mestrandos e doutorandos, a consolidação do Labomidia, é uma referência” (GU, 2017, p.14); e “[...] precursor é o Giovanni... [...] e o Mauro Betti, com “A janela de vidro”. [...] eu sei que tinha o Sérgio Carvalho [...]. E tem o Alfredo [Feres Neto]. (FE, 2017, p.27-28).

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 EF 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 M&T se refere a uma perspectiva maior, não restrita ao campo da EF brasileira, mas a uma movimentação daqueles que pensam o contexto educacional e seus elementos contemporâneos, refletindo sobre as implicações midiáticas e tecnológicas na formação humana e profissional, conforme argumentam Bévort e Belloni (2009, p.1082) quanto à “[...] prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades”.

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)

Apesar de já em desenvolvimento desde a década de 1960 em países da América do Norte e da Europa Ocidental, essas questões das M&T com a educação vão aparecer, no Brasil, na década de 1980, e na EF, um pouco depois, também como uma implicação da sua *crise*, com o intuito de a EF 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, as implicações do fenômeno esportivo etc. – necessitando uma “pedagogização” para esses 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 da temática das M&T, passou a fazer parte das subáreas sociocultural e/ou pedagógica.

Os 9 agentes da EF investigados que coordenaram em algum momento o GTT Comunicação e Mídia do CBCE, passam a ter condições de possibilidades diferenciadas (tanto em decisões políticas do GTT como do próprio CBCE, convites a eventos,

facilidades em publicações científicas etc.), possuindo, portanto, um “capital simbólico” que vão lhes permitindo ocupar espaços de poder no interior das estruturas que participam e atuam, garantindo-lhes uma posição de destaque a ponto de engendram novas possibilidades (com M&T) dentro do campo da EF, conforme pudemos constatar.

Relembrando Bourdieu, o campo é engendrado por pessoas – agentes –, que se dedicam a um propósito, e neste caso temos situações concretas do desenvolvimento da EF brasileira que demonstram suas transformações históricas que alargam, diversificam, mas também complexificam esse campo. A simples observação no interior do CBCE atualmente, por exemplo, demonstra 14 GTTs 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 EF 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 EF, 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 M&T no campo da EF, bem como entender os propósitos desses conflitos.

3.2 Cisões/conflitos no campo da Educação Física

Os conflitos internos e as cisões do próprio campo da EF 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, assim como a escolha dos objetos de investigação no contexto da EF.

As disputas curriculares¹² evidenciam cisões maiores, principalmente quanto à formação de licenciados (caráter mais pedagógico e permeado pelas ciências humanas e

¹² Explicitadas nestes trechos: “[...] eu costumo dizer, meio que em “off”, [...] 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.” (GI, 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... [...] é a nossa Educação Física, essas divergências do campo” (GU, 2017, p.8); “[...] me inquietava já essa relação como se as ciências humanas fossem mais ligadas à licenciatura e as

sociais) e a de bacharéis (de caráter mais técnico, influenciado pelos saberes e práticas das ciências biológicas). Em síntese, o campo configura-se como heterogêneo (quanto a origens, formações, filiações teóricas, atuações profissionais etc.) e essa heterogeneidade, ao mesmo tempo, pode pender para algo positivo, no sentido do campo abraçar as diversidades temáticas (ampliando as fronteiras da EF), como pender para algo negativo, interpretado como um campo de difícil interlocução e diálogo diante de tantas diferenças.

Embora compreendemos a “Educação Física”, em geral, 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 uma série de rupturas históricas (conforme PAIVA, 2003; 2004; BRACHT, 1997) que explicitam ainda hoje conflitos internos e cisões do próprio campo.

Se outrora podemos considerar que as disputas estavam relacionadas às formas de subordinação da EF, seja à medicina/biologia, seja à instituição militar, ou mesmo ao sistema esportivo, podemos identificar, conforme relatos¹³ dos agentes investigados, que, atualmente, o que explicita um dos grandes conflitos no campo da EF se refere às suas formas de ser produzida academicamente, ou seja, na cisão entre ciências naturais e biológicas *versus* ciências humanas e sociais, o que permite-se pensar na criação de “novas condições de possibilidade para o seu pensar-se”. (PAIVA, 2003, p.71)

Hallal e Melo (2017, p. 325), ao traçarem um cenário para a EF contemporaneamente, 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 de 1980, que, ao longo da década seguinte, por exemplo, na estruturação dos programas de pós-graduação, vão sendo

ciências biológicas fossem mais ligadas ao bacharelado, pra mim isso era uma distorção que ainda é presente [...]” (TA, 2017, p.14); e “[...] acho que a gente tá colhendo frutos de uma fragmentação que foi estabelecida” (ON, 2017, p.10).

¹³ Especialmente nestes: “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. [...] Claro que há disputa, porque a disputa também é silenciosa, ela pode se dar no tempo.” (FE, 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” (TA, 2017, p.16); “[...] é um campo extremamente heterogêneo” (MA, 2017, p.9); e “A EF trata de algo que é simultaneamente biológico e cultural!” (MA, 2017, p.19).

propostas diferentes áreas de concentração no interior do campo da EF, como biodinâmica, sociocultural e pedagógica (MANOEL; CARVALHO, 2011). Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p.68) argumentam que esse processo originado nas décadas de 1980/1990 permite com que, hoje, o campo da EF seja considerado um campo relativamente recente “[...] no processo de incorporação sistemática da prática científica em seu cotidiano”, 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.”.

A diferenciação no interior do campo da EF, com a 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 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).

Outros indícios de conflitos no interior desse microcosmo podem ser observados nas diferenciações teórico-epistemológicas¹⁴ entre os agentes investigados, que implicam, possivelmente, em modos de ação heterogêneos (seja no contexto pedagógico, como no contexto científico). Segundo Bourdieu, essa tensão dos agentes no interior dos campos científicos pode ser assim sintetizada: “Os agentes [...] 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 [...] contribuindo assim para conservar ou transformar o campo de forças. (BOURDIEU, 2001a, p.89)

Especificamente em relação às disputas epistemológicas, Bourdieu (2001a, p.90) afirmará o seguinte: “[...] As guerras epistemológicas [...] opõem adversários dotados de diferentes propriedades sociais [...]. Uma das coisas que está em jogo nas lutas epistemológicas é sempre a valorização de uma espécie de capital científico [...]”.

Nas entrevistas, o ato de nomeação também foi bastante evidenciado, mesmo que de forma sutil, na naturalização dos discursos dos sujeitos investigados, o que

¹⁴ De acordo com os fragmentos: “[...] 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 eu acho que isso acabou, assim, também, por outras razões pessoais, mas as pessoas foram criando proximidades e distanciamentos...” (TA, 2017, p.44); “Eu vejo que também fazendo um pouco esse resgate histórico, a chamada ‘Escola de Frankfurt’ foi uma base muito importante [...] especialmente em relação à televisão [...] 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” (AL, 2017, p.25); “[...] quando eu entrei pra trabalhar como docente no curso de Educação Física, eu sempre transitei nas disciplinas mais ligadas às ciências humanas” (TA, 2017, p.10); “[...] começou lá com o Giovanni usando o Thompson, o Mauro com Ferres, [...] o Alfredo pra fazer análise da virtualização... aí traz o Pierre Levy... a teoria crítica, Adorno com Horkheimer, vem nessas abordagens [...] alguns autores se utilizam de uma base teórica mais estruturalista, outros mais culturalista, interacionista” (GU, 2017, p.19); e, “[...] hoje tá na moda falar que a EF é linguagem! Sem entender o que é linguagem! E onde caímos? No estruturalismo!” (MA, 2017, p.18).

também informa sobre um lugar ocupado neste subcampo (as disposições). Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p.76) 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 [...]”.

Ao longo das entrevistas são explicitadas várias denominações¹⁵ quanto a este subcampo: educação para as mídias (BELLONI, 2001), educação com as mídias, educação dos meios (FERRÉS, 1996), pedagogia dos meios (OROFINO, 2005), educomunicação (SOARES, 2011), mídia-educação (FANTIN, 2006), mídia-Educação (Física), mídia-EF, mídia-educação na EF. Conforme Bourdieu (2004a, p. 179): “[...] O poder de nomear, sobretudo o de nomear o inominável, o que ainda não foi percebido ou que está recalcado, é um poder considerável”.

Desde a série de rupturas históricas, como da *crise dos anos de 1980*, passando por conflitos atuais, como a divisão 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 EF 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.

¹⁵ Assim resumidas: “Eu vou ser franco que eu não me lembro muito bem acerca das denominações que as coisas tomaram em seu tempo. [...] Eu não consigo me lembrar quando o tema da mídia-educação se constitui como principal motor intelectual. Eu lembro que em determinado momento houve esses debates acerca de educomunicação, mídia-educação... [...] E eu acho que a gente usava as relações entre a Educação Física e os meios de comunicação, Esporte e Mídia” (FE, 2017, p.26); “[...] às vezes me parece uma certa disputa de quem é o “pai da criança” [...] 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 [...] e eu adorando isso” (ON, 2017, p.18); “[...] procurei ficar na interface entre as mídias e a Educação Física Escolar [...] Eu enfatizei mais “educação com as mídias” (MA, 2017, p.6); e, “[...] a disciplina percorreu um caminho dentro dessa temática que a gente chamava, na época, de Educação para a mídia, e depois virou Mídia-educação e [...] a gente tem chamado de Mídia-Educação Física.” (GI, 2017, p.4).

3.3 Preocupação com endogenia e inflexões sobre o próprio campo

Embora aqueles que se dispõem no interior de um campo científico tenham ao menos um objetivo comum, a manutenção e melhoramento desse espaço, no intuito de legitimá-lo acadêmico/socialmente, esse esforço pode nutrir um tipo de ação endógena – uma retroalimentação e circularidade fechada – que preocupa os agentes investigados.

Os sujeitos¹⁶ demonstram uma preocupação com essa endogenia (nomeando-a como “gueto”, “quintais”, “faca de dois gumes”, 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 “autoalimentam” de seu próprio capital científico, não implicando em consequências mais amplas para o campo da EF.

Assim, transcorridos 20 anos de aparecimento e desenvolvimento da temática que envolve as M&T na EF, algumas inflexões vão surgindo para os agentes constituidores do campo de poder do subcampo, críticas e reflexões tanto a aspectos que demandam maior maturidade e transformações quanto àquilo que já se consolidou em relação ao subcampo da mídia, comunicação e tecnologias na EF brasileira.

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 os processos de socialização acontecem pela reprodução de estratégias, de ações, de *habitus*. Há um processo de abertura em relação aos processos de reflexão, de crítica e de produção acadêmica que deve estar sempre presente em razão do próprio crescimento e consolidação de qualquer campo, considerar que a *heterodoxia* envolve a possibilidade de oxigenar o que o campo produz, circula e reproduz.

¹⁶ Segundo estes fragmentos das entrevistas: “[...] 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 [...]” (ON, 2017, p.30); “[...] Eu acho que uma limitação que acontece é criar seus ‘quintais’ [...] meio feudal...” (SE, 2017, p.21); “[...] Há, claro, quem coopte os alunos na graduação, ser bolsista de iniciação científica, participar do grupo de pesquisa, acho que essas estratégias têm sido muito usadas [...] entrar no mestrado e depois migrar pro doutorado. Isso também é uma faca de dois gumes, porque isso estimula a endogenia. [...] há uma tendência à endogenia que, pra mim, é fatal!” (MA, 2017, p.35); “[...] inclusive na produção do conhecimento que tenta fazer esse mapeamento, eu tenho percebido que a gente tá meio fechado” (ON, 2017, p.24); “[...] eu tenho a impressão [pensativo] que do ponto de vista teórico eu acho que há um esgotamento. [...] 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.” (FE, 2017, p.31); e “[...] ele [subcampo M&T na EF] teve não um avanço, ele teve um processo de constituição que foi seletivo, porque ele excluiu alguns conceitos, teorias, práticas, noções [...] sob o argumento de que aquilo não era teoricamente interessante ou era engajado ou era frágil [...] E as teorias estão desgastadas!” (FE, 2017, p.43-44).

Nesse sentido, a endogenia é considerada um problema que existe no campo da EF brasileira e que deve ser problematizada e evitada. Endogenia, 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.

É importante mencionar que não estamos de forma alguma afirmando que há endogenia e que os sujeitos pesquisados a produzem/reproduzem. Estamos expondo questões levantadas por eles que podem ser problematizadas em relação à endogenia, até porque, como eles/as mesmos comentam, há, em geral, um crescimento em relação à produção científica do campo/subcampo, o qual não se converte em amadurecimento ou mesmo consolidação deste campo/subcampo, o que permite-nos pensar na hipótese de que esse “crescimento” seja viciado, não implicando em consequências maiores no sentido de consolidar o campo da EF.

De toda forma, é preciso reconhecer que, sendo o *modus operandi* da EF brasileira um processo em construção quanto à sua constituição enquanto uma prática científica de relativa autonomia, conforme escrevem Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014, p.75), 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”, o que significa dizer que no caso desses problemas em relação a uma retroalimentação fechada/corporativista, entendida como endogenia, na EF, seja uma extensão do que ocorre em outros campos mais firmados cientificamente.

Quando consideramos a baixa autonomia que é concebida à EF, o trabalho de produzir capital científico, via publicações, por certo gera prestígio e reconhecimento, ajudando a definir posições sociais e de autoridade. (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2012)

Cabe aos agentes do campo a constante vigilância epistemológica, entendida como reflexividade, como mecanismo para evitar ações e práticas endógenas em qualquer campo da produção do conhecimento, 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)

A pesquisa também identificou inflexões que são feitas pelos sujeitos da pesquisa sobre esse espaço social e suas trajetórias, práticas, interesses e perspectivas. Estamos entendendo “inflexões” no sentido de os sujeitos curvarem-se, flexionarem suas avaliações àquilo que eles mesmos atuam e se dedicam há anos. Tais inflexões foram classificadas em 3 contextos: (1) quanto ao campo em geral e à formação; (2) quanto à dimensão da pesquisa; e, (3) quanto às práticas pedagógicas que envolvem M&E na EF.

Especificamente ao subcampo das M&T, 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.

3.4 Gerações/linhagens

O último elemento em torno da discussão sobre o campo e aspectos de sua dinâmica interna refere-se à continuidade/conservação do subcampo. Nas entrevistas foi possível observar que no interior do campo, como forma de manutenção e progressão, formam-se, ao longo dos anos, aquilo que são denominadas “gerações” ou “linhagens”¹⁷.

Significa dizer que a partir de uma determinada matriz teórica/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. Isto 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).

¹⁷ Conforme apareceram nas entrevistas: “[o campo acadêmico] era organizado em gerações [...]” (FE, 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 [...]” (FE, 2017, p.37); “[...] 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 [...]” (CE, 2017, p.19); “[...] É como disse uma vez o Vicente Molina [professor UFRGS], [...] ‘a nossa geração abriu o caminho a facção’ [...] E as novas gerações já tem uma trilha aberta.” (MA, 2017, p.30); “[referido-se ao Labomídia] As filias... vão se criando as ramificações... que eu acho que isso foi muito bonito assim, ver essa geração que o Giovanni, tem outros professores que trabalhavam com ele na universidade [...]” (TA, 2017, p.34).

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 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, para conservar o subcampo, mas também de lutar por maior volume de capital científico que empodera essas comunidades científicas e o próprio campo.

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”.

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, p.121): “[...] 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”.

Observamos, a partir das entrevistas, que alguns nomes dos agentes do campo da EF e do subcampo das M&T são mencionados recorrentemente: Mauro Betti, Giovani De Lorenzi Pires, Cesar Leiro, Allyson Araújo, Alfredo Feres Neto e Wanderley Marchi Junior. Desses, todos são (ou foram) 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, 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.

Se as gerações podem ser tomadas similarmente como formas de socialização, segundo 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, para que a *illusio* continue a existir.

Bourdieu (2001b), ao comentar sobre o investimento com uma incerteza limitada – e aqui podemos fazer alusão às sucessões na ordem das gerações e linhagens – traz a possibilidade dessa indeterminação ser algo contingencial do “jogo” acadêmico, e isso pode permitir que nas sucessões geracionais haja o espaço para a heterodoxia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o campo científico da EF brasileira, focando o olhar em um subcampo específico, o das M&T, a partir do referencial bourdieusiano envolvendo campo, *habitus* e *illusio* desde uma perspectiva da sociologia histórica, permitiu compreender como um espaço social é engendrado a partir das posições, interesses, ações e estratégias de seus agentes, como são produzidos e subjetivados aspectos relacionados aos esquemas de percepção que constituirão os *habitus* dos cientistas no interior do campo da EF. A pesquisa também revela mecanismos pelos quais os agentes naturalizam suas formas específicas de participar e envolverem-se no “jogo acadêmico” (*illusio*).

Considerar que esses saberes e práticas buscam uma consolidação quanto à temática das M&T não significa propor ou afirmar que isso implica na maior legitimação do campo da EF, mas em movimentações de uma parcela deste campo – que pode ser verificada em outras comunidades temáticas da EF – que procuram tornar suas práticas valorizadas e reconhecidas, aproximando cada vez mais a EF da prática científica legitimada.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? *In*: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1996b. p. 137-156.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001a.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2001b.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004b.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FERRES, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. 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.
- HALLAL, P.C.; MELO, V.A. 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.
- LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A.M.; MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos *habitus*, *modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, v. 20, 2014, p.67-80.
- LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* **Modus operandi** na produção científica da EF: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física UEM**, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2012.
- MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y.M. de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.2, p. 389-406, maio/ago. 2011.
- MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas** São Paulo: Loyola, 2002.
- MEZZAROBA, C. **A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões**, 2018. 493f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MEZZAROBA, C. A mídia, as tecnologias e a Educação Física no Brasil: uma descrição genealógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.13, n.32, p.1-12, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13065>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MEZZAROBA, C.; ZOBOLI, F. Reflexões e problematizações sobre a pesquisa em EF: perspectivas para os “filhos do casamento (in)feliz”. **Kinesis**, v.31, n.1, p.107-124, jan./jun. 2013.

MEZZAROBA, C.; BASSANI, J.J. 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.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

OROFINO, M.I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

PAIVA, F. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória/ES: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

PAIVA, F. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (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

PAIVA, F. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, número especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PIRES, G. De L. *et al.* A pesquisa em Educação Física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo e Santa Maria”. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 33-52, set./dez. 2008.

REZER, R. **Educação Física na Educação Superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó/SC: Argos, 2014.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2010.

VALLE, I. Sociologia histórica ou história sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 49-60, abr./jun. 2018.