

POR UMA CIÊNCIA PLURAL: EPISTEMOLOGIA E CAMPO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

FOR A PLURAL SCIENCE: EPISTEMOLOGY AND SCIENTIFIC FIELD IN PHYSICAL EDUCATION

POR UNA CIENCIA PLURAL: EPISTEMOLOGÍA Y CAMPO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Thiago Rodrigues Gonçalves¹
Ary Sérgio Coutinho Barbosa Júnior²
Denílson Costa Soares³

RESUMO: A Educação Física, ao longo de sua trajetória, tem enfrentado intensos debates acerca de seu estatuto científico e de sua identidade como área do conhecimento. Atualmente, o debate epistemológico da área tem sido retomado em estudos que debatem sua produção científica e suas bases teóricas, reafirmando a pertinência de uma reflexão contínua da área. O presente trabalho tem como objetivo examinar as bases epistemológicas da Educação Física, discutindo sua constituição como campo científico e sua legitimidade como ciência plural. Caracteriza-se como ensaio teórico de caráter crítico-reflexivo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e debate crítico entre referências clássicas da epistemologia e da filosofia da ciência e a produção recente da Educação Física e seu objeto de estudo. A argumentação evidencia que a pluralidade de matrizes teóricas que atravessa a área, longe de fragilizar sua cientificidade, constitui expressão de sua identidade, ainda que conviva com desafios de formação científica que exigem qualificação permanente do debate. A compreensão da Educação Física como práxis acrescenta dimensão ética e transformadora, e as perspectivas recentes, do letramento corporal à inteligência artificial, reconfiguram o campo sem dissolver sua identidade. Conclui-se que a Educação Física se afirma como campo científico legítimo e autônomo, cuja identidade se constrói na articulação entre pluralidade epistemológica, rigor metodológico e compromisso social, pedagógico e de saúde.

Palavras-chave: Educação Física. Epistemologia. Campo científico. Pluralidade epistemológica.

¹Doutor em Ciências Cardiovasculares (UFF). Graduado em Educação Física (UFRJ). Docente da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Docente da Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Vigilância em Saúde da Universidade Iguazu (UNIG).

²Mestre em Ciências do Exercício e do Esporte (UERJ). Graduado em Educação Física (UERJ) Docente do Curso de Educação Física da Universidade Iguazu (UNIG).

³Mestre em Ciências Ambientais (UVA). Graduado em Educação Física (UNIG) Coordenador e docente do Curso de Educação Física da Universidade Iguazu (UNIG).

ABSTRACT: Physical Education, throughout its trajectory, has faced intense debates about its scientific status and its identity as a field of knowledge. Currently, the epistemological debate in the field has been resumed in studies that discuss its scientific production and its theoretical bases, reaffirming the relevance of continuous reflection in the field. This study aims to examine the epistemological foundations of Physical Education, discussing its constitution as a scientific field and its legitimacy as a plural science. It is characterized as a theoretical essay of a critical-reflexive nature, developed through bibliographic research and critical debate between classical references of epistemology and philosophy of science and the recent production of Physical Education and its object of study. The argument shows that the plurality of theoretical frameworks that crosses the field, far from weakening its scientificity, constitutes an expression of its identity, although it coexists with challenges of scientific training that require permanent qualification of the debate. The understanding of Physical Education as praxis adds an ethical and transformative dimension, and the recent perspectives, from physical literacy to artificial intelligence, reconfigure the field without dissolving its identity. It concludes that Physical Education asserts itself as a legitimate and autonomous scientific field, whose identity is built on the articulation between epistemological plurality, methodological rigor and social, pedagogical and health commitment.

Keywords: Physical Education. Epistemology. Scientific field. Epistemological plurality.

RESUMEN: La Educación Física, a lo largo de su trayectoria, ha enfrentado intensos debates acerca de su estatuto científico y de su identidad como área del conocimiento. Actualmente, el debate epistemológico del área ha sido retomado en estudios que discuten su producción científica y sus bases teóricas, reafirmando la pertinencia de una reflexión continua del área. El presente trabajo tiene como objetivo examinar las bases epistemológicas de la Educación Física, discutiendo su constitución como campo científico y su legitimidad como ciencia plural. Se caracteriza como ensayo teórico de carácter crítico-reflexivo, desarrollado por medio de investigación bibliográfica y debate crítico entre referencias clásicas de la epistemología y de la filosofía de la ciencia y la producción reciente de la Educación Física y su objeto de estudio. La argumentación evidencia que la pluralidad de matrices teóricas que atraviesa el área, lejos de debilitar su científicidad, constituye expresión de su identidad, aunque conviva con desafíos de formación científica que exigen cualificación permanente del debate. La comprensión de la Educación Física como praxis añade dimensión ética y transformadora, y las perspectivas recientes, de la alfabetización corporal a la inteligencia artificial, reconfiguran el campo sin disolver su identidad. Se concluye que la Educación Física se afirma como campo científico legítimo y autónomo, cuya identidad se construye en la articulación entre pluralidad epistemológica, rigor metodológico y compromiso social, pedagógico y de salud.

Palabras clave: Educación Física. Epistemología. Campo científico. Pluralidad epistemológica.

1. INTRODUÇÃO

A epistemologia investiga a natureza, a origem e a validade do conhecimento humano, dedicando-se aos critérios que distinguem crenças de conhecimento verdadeiro. Desde a

definição clássica de conhecimento como crença verdadeira justificada, passando pelos contraexemplos que demonstraram a insuficiência dessa definição, e pelos embates entre empirismo e racionalismo que marcaram a modernidade, a filosofia do conhecimento consolidou-se como disciplina fundamental para a compreensão do saber científico. A epistemologia crítica ampliou esse quadro ao evidenciar que a ciência é provisória e passível de refutação (Popper, 1972) e que avança por revoluções paradigmáticas (Kuhn, 1998), apresentando-se como prática dinâmica, contínua e historicamente situada.

Mais recentemente, abordagens como a epistemologia feminista e pós-colonial (Harding, 2008), as epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2010) e as reflexões sobre o papel das tecnologias digitais na produção do conhecimento rompem com o debate clássico, revelando o seu caráter contextual e múltiplo. No campo educacional, essas discussões repercutem sobre as práticas pedagógicas sob um olhar construtivista e de pedagogia crítica (Freire, 1970), reposicionando o educando como agente ativo na construção do saber, reflexivo e autônomo.

É nesse quadro epistemológico que se insere a Educação Física, campo que, ao longo de sua trajetória, tem enfrentado intensos debates acerca de seu estatuto científico e de sua identidade como área do conhecimento. Historicamente marcada pela tensão entre uma perspectiva técnico-biológica, ancorada nas ciências biológicas, e uma abordagem crítico-reflexiva, fundamentada nas ciências humanas e sociais, a Educação Física tem buscado definir seus objetos, métodos e identidade (Bracht, 1999). Propostas pedagógicas e científicas próprias foram se constituindo ao longo desse percurso, enquanto Sérgio (1999) ampliou o debate ao propor a motricidade humana como objeto de uma nova ciência, e a cultura corporal se consolidou como categoria central de compreensão do campo. Mais recentemente, o debate epistemológico da área tem sido retomado em estudos que revisam sua produção científica e suas bases teóricas (Garcia; Bungenstab, 2023a; Marques, 2024), reafirmando a pertinência de uma reflexão epistemológica contínua. Sustenta-se, neste ensaio, que essa pluralidade de matrizes, longe de fragilizar a área, constitui a expressão de sua identidade científica.

Diante do exposto, a pluralidade de matrizes teóricas que caracteriza a Educação Física, frequentemente interpretada como sinal de fragilidade ou de identidade indefinida, pode ser compreendida como expressão de sua cientificidade, desde que acompanhada de condições formativas e institucionais que a qualifiquem? A produção recente da área tem retomado a reflexão epistemológica com renovado vigor, revisitando suas bases teóricas e problematizando os critérios de validade de seus conhecimentos (Garcia; Bungenstab, 2023a; Marques, 2024), ao

mesmo tempo em que perspectivas recentes reconfiguram as fronteiras do campo. Nesse contexto, a articulação das contribuições da filosofia do conhecimento às particularidades históricas e teóricas da área, somada ao debate de suas perspectivas recentes, pode contribuir para qualificar a reflexão, oferecendo síntese argumentativa que reconheça e defenda a pluralidade como constitutiva da identidade científica da Educação Física. Trata-se de reflexão pertinente e permanente à formação de professores e pesquisadores, que necessitam de referencial consistente para situar a área no quadro mais amplo das ciências e para fundamentar suas práticas de ensino e pesquisa.

Este ensaio parte da compreensão de que a pluralidade de matrizes teóricas constitui a identidade científica da Educação Física e tem como objetivo examinar suas bases epistemológicas, discutindo sua constituição como campo científico e sua legitimidade como ciência plural, debatendo as tensões que acompanham essa pluralidade, como as dualidades e os desafios de formação científica, e as perspectivas recentes que atravessam seu campo de intervenção e pesquisa.

2. MÉTODOS

Este trabalho configura-se como ensaio teórico de caráter crítico-reflexivo, modalidade de produção acadêmica em que se desenvolve argumentação própria e fundamentada a partir do diálogo com a literatura (Meneghetti, 2011).

A seleção das fontes, orientada pela relevância teórica e pela pertinência ao problema investigado, articulou referências clássicas da epistemologia e da filosofia da ciência à produção recente do campo da Educação Física. O levantamento, de caráter exploratório e não sistemático, empregou os descritores ("epistemology" OR "theory of knowledge" OR "philosophy of science") AND ("physical education" OR "human movement" OR "motricity"), em português e inglês, nas bases PubMed, SciELO, LILACS, Google Acadêmico, Web of Science e Scopus. Para as fontes relativas às perspectivas recentes (seção 7), adotou-se o recorte temporal de 2017 a 2026, de modo a evidenciar a reconfiguração contemporânea do campo, em consonância com a natureza ensaística do trabalho. O percurso analítico desenvolveu-se em três movimentos: leitura e fichamento das fontes; identificação das categorias temáticas que estruturaram a argumentação; e construção de síntese argumentativa em perspectiva crítico-dialética, aberta ao diálogo entre matrizes teóricas (Gamboa, 2008).

Declara-se o uso de recursos de Inteligência Artificial (IA) na elaboração deste manuscrito exclusivamente como suporte técnico para a identificação e a triagem inicial de fontes bibliográficas em bases acadêmicas, auxílio da revisão linguística e gramatical do texto e, apoio a adequação às normas do periódico. A ferramenta não foi empregada para gerar dados, resultados, análises ou interpretações de conteúdo. Os autores assumem a veracidade e a integral responsabilidade ética em relação ao conteúdo textual, em observância aos princípios de transparência e integridade científica.

3. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: IDENTIDADE E DESAFIOS

A identidade da Educação Física está intrinsecamente relacionada ao seu papel na formação integral do indivíduo, englobando dimensões físicas, cognitivas, sociais e culturais. Historicamente associada a práticas de caráter esportivo e recreativo, a disciplina expandiu seu escopo para abarcar a promoção da saúde, o desenvolvimento motor e a educação para o lazer (Go Tani, 2023). Essa redefinição, impulsionada pela valorização crescente da saúde, da educação inclusiva e da abordagem interdisciplinar, tem se constituído como processo contínuo na construção de sua identidade. Essa diversidade de enfoques, contudo, gera tensões internas no campo. O desafio identitário reside na dificuldade de conciliar vertentes distintas, como o esporte de alto rendimento, a educação para o lazer e a promoção da saúde e da qualidade de vida, tensões que se refletem na prática pedagógica, na elaboração de currículos e na formação docente.

Compreende-se, aqui, a legitimidade como o reconhecimento da disciplina enquanto saber essencial ao desenvolvimento global dos alunos e como a valorização acadêmica e profissional de seus docentes. Durante muitos anos, a Educação Física enfrentou processo de marginalização em relação às áreas consideradas mais "intelectuais", sendo relegada a papel secundário ou meramente extracurricular (Bracht, 1999). Entretanto, com a popularização de questões de saúde pública, como a obesidade infantil, o sedentarismo e o estresse, a disciplina tem se reposicionado, buscando espaço no currículo escolar e na formação de profissionais aptos a atuar na promoção da saúde, na reabilitação física e na gestão de práticas esportivas e de lazer (Go Tani, 2023). Essa revalorização vem acompanhada da busca por uma base científica sólida, com avanços na compreensão dos processos fisiológicos, biomecânicos e psicológicos envolvidos na prática de atividades físicas, ainda que persistam estigmas históricos que associam a disciplina ao entretenimento descompromissado.

Entre os desafios contemporâneos, destacam-se a integração das diferentes abordagens em um currículo abrangente e a consolidação da formação docente. A primeira exige uma abordagem interdisciplinar que contemple a promoção da saúde, o esporte educacional, a inclusão e a educação para o lazer, articulando questões sociais, culturais e educacionais. A segunda demanda um currículo que promova não apenas o domínio das técnicas esportivas, mas também o conhecimento das bases científicas da prática pedagógica, como fisiologia, psicologia do esporte, pedagogia e sociologia do movimento. O fortalecimento da formação acadêmica e científica dos educadores físicos é condição para o maior reconhecimento e a credibilidade da disciplina no meio educacional.

Um aspecto central da epistemologia da Educação Física é a necessidade de uma perspectiva crítica, que questione as formas tradicionais de compreensão da disciplina e promova reflexão constante sobre seu papel social. Influenciada por pensadores como Paulo Freire e Michel Foucault, essa perspectiva contribui para um entendimento mais complexo do campo. Para Freire (1970), a Educação Física deve ir além da simples prática de exercícios, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu corpo, de suas práticas sociais e de seu papel no mundo. Foucault (1987) analisa como o corpo é disciplinado e moldado por práticas pedagógicas imbuídas de ideologias de controle social, o que impõe à Educação Física o exame crítico de como os conhecimentos sobre o corpo e o movimento são ensinados, produzidos e aplicados, bem como de suas relações com poder, saúde e identidade.

A epistemologia da Educação Física deve, ainda, reconhecer a pluralidade dos saberes corporais, adquiridos e transmitidos não apenas nos espaços formais de ensino, mas também nas práticas culturais e sociais que envolvem o corpo, compreendido não apenas como objeto de estudo, mas como sujeito de conhecimento. Nesse sentido, a legitimação de práticas culturais como formas de conhecimento sobre o corpo e o movimento é aspecto essencial, especialmente quando se consideram as contribuições de culturas populares e tradicionais frequentemente marginalizadas nas práticas escolares (Santos; Meneses, 2010). A epistemologia intercultural torna-se, assim, fundamental para compreender como diferentes culturas abordam o corpo e o movimento, reconhecendo a pluralidade de saberes dentro e fora do contexto escolar (Harding, 2008).

Diante desses desafios, a identidade e a legitimidade da Educação Física se apresentam como construções históricas e dinâmicas, permanentemente reavaliadas pelas demandas sociais, culturais e científicas. A superação de visões reducionistas que limitam a disciplina ao

treinamento físico ou ao entretenimento passa pelo reconhecimento de sua profundidade científica e metodológica e pela reflexão crítica sobre a corporeidade, o movimento humano e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas. É essa articulação entre identidade, legitimidade e crítica epistemológica que permite à Educação Física afirmar-se como campo de saber legítimo e relevante para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais saudável e participativa.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. O currículo da disciplina deve, portanto, ser concebido de modo a contemplar as necessidades do aluno em suas múltiplas dimensões, física, emocional, social e cognitiva, centrando o ensino na formação do sujeito e levando em conta suas especificidades, interesses e contextos de vida. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa oferece referencial importante para a organização curricular, ao orientar o professor a estruturar os conteúdos de forma que façam sentido para os alunos, facilitando a conexão entre o novo conhecimento e os saberes prévios.

A construção de um currículo eficiente exige, ainda, a integração entre teoria e prática,⁷ bem como a adoção de metodologias ativas que incentivem a participação dos alunos e promovam a reflexão crítica sobre as práticas corporais (Freire; Barreto; Wiggers, 2020). Nessa direção, a perspectiva do currículo cultural, ao reconhecer o corpo e o movimento como produções históricas e culturais, amplia as possibilidades de ensino ao incorporar danças, lutas, jogos e ginásticas de diferentes grupos sociais, superando a centralidade exclusiva do esporte de rendimento.

A prática pedagógica da Educação Física, contudo, ainda enfrenta desafios estruturais. A marginalização histórica da disciplina, frequentemente percebida como secundária em relação às áreas consideradas mais "intelectuais", persiste como obstáculo à sua efetiva inserção curricular. A superação desse quadro depende do reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento com profundidade científica e pedagógica própria, consolidado em documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular e em propostas que articulam ensino e pesquisa na prática docente (Loureiro; Moreira, 2020). Outro desafio central é a formação docente, inicial e continuada. A prática pedagógica exige que o professor esteja em constante atualização, não apenas quanto às metodologias de ensino, mas também quanto aos avanços das

ciências que sustentam a área, como a fisiologia, a psicologia e a pedagogia. Uma formação sólida e contínua é condição para que os docentes desenvolvam práticas efetivas e significativas, capazes de responder às demandas contemporâneas e aos diferentes contextos de ensino.

A prática pedagógica da Educação Física, assim, não se reduz ao ensino de habilidades motoras. Ao integrar conhecimento, reflexão e ação, ela contribui para a promoção da saúde, a educação social e a construção de valores éticos e cívicos, formando sujeitos críticos e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Para que essa prática se concretize, é necessário que o currículo seja planejado a partir das necessidades dos alunos e que os professores disponham de formação adequada e permanente, condição para que a disciplina ocupe, de fato, o lugar que lhe cabe na formação integral dos estudantes. A pluralidade de práticas e conteúdos que organiza o currículo, portanto, não dispersa a área, materializa no chão da escola a pluralidade epistemológica que constitui sua identidade convertendo as diferentes matrizes teóricas em experiência formativa.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CIÊNCIA

A Educação Física, enquanto ciência, caracteriza-se pela busca de explicações e soluções fundamentadas em métodos científicos para as diversas dimensões do movimento humano. A consolidação desse estatuto científico é condição para que seus profissionais atuem com embasamento técnico e teórico, promovendo práticas eficazes e seguras (Bracht, 1999).

Esse estatuto, contudo, não é um dado natural, mas o resultado de um longo processo histórico. Durante décadas a educação física esteve vinculada a uma perspectiva prática e técnica, fortemente ancorada nas ciências biológicas, que a reduzia ao treinamento do corpo e ao rendimento físico (Betti, 1991). A crítica de Bracht (1999) ao "casamento infeliz" entre Educação Física e ciência denuncia justamente a importação acrítica de modelos das ciências naturais, que tratavam o corpo como objeto a ser medido e aperfeiçoado, sem considerar as dimensões sociais, culturais e pedagógicas do movimento. O processo de cientificação da área, portanto, envolveu tanto a incorporação de conhecimentos consolidados quanto a necessidade de construir um referencial próprio.

Dessa trajetória resultou uma organização interna plural, expressa nas subáreas que estruturam a pesquisa e a pós-graduação da área: a biodinâmica do movimento humano, de orientação predominantemente biológica; a subárea sociocultural, voltada às ciências humanas e sociais; e a subárea pedagógica, dedicada aos processos de ensino e aprendizagem (Marques,

2024). Essa pluralidade reflete a complexidade do objeto da Educação Física e o ser humano em movimento. O desafio epistemológico reside, justamente, em articular essas diferentes perspectivas sem dissolver a identidade do campo (Fensterseifer, 2001). Argumenta-se, contudo, que a defesa do estatuto científico da Educação Física não exige a eliminação dessa pluralidade. A complexidade do seu objeto, ao contrário, torna a diversidade de abordagens uma exigência epistemológica, e não um obstáculo a superar. Ciências consolidadas como a medicina e a psicologia convivem, sem perder o estatuto científico, com matrizes biológicas, clínicas e sociais; o mesmo ocorre com a educação, que articula fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos. O que distingue uma ciência, e define sua identidade, não é a unicidade paradigmática, mas a existência de um objeto definido, de métodos sistemáticos de investigação e de um corpo de conhecimento organizado e institucionalizado. Na Educação Física, esse objeto tem sido formulado de diferentes maneiras, da cultura corporal de movimento (Betti, 1991) à motricidade humana (Sérgio, 1999), e seu caráter científico se institucionalizou nas pós-graduações, nos periódicos especializados e no reconhecimento da área como campo de pesquisa (Marques, 2024).

A compreensão do movimento humano exige o diálogo entre fisiologia, biomecânica, psicologia, sociologia e pedagogia, pois a atividade motora não pode ser explicada apenas por variáveis biológicas ou apenas por variáveis sociais. A psicologia do esporte, por exemplo, investiga os fatores emocionais e mentais que influenciam o desempenho, enquanto a sociologia do esporte analisa como as práticas corporais refletem e afetam dinâmicas sociais como gênero, classe e cultura (Betti, 1991; Bracht, 1999). Nesse contexto, a interdisciplinaridade é constitutiva da Educação Física como ciência. Essa integração amplia as possibilidades de estudo e intervenção, permitindo um entendimento mais completo das práticas relacionadas ao corpo e ao movimento.

A busca por um referencial unificador também marcou o debate científico da área. De um lado, propostas como a cinesiologia e as ciências do movimento humano buscaram organizar a produção de conhecimento em torno do estudo sistemático do movimento (Go Tani, 2023). De outro, a epistemologia da motricidade humana, formulada por Sérgio (1999) e aprofundada por Tojal (2010), propôs a motricidade como objeto de uma nova ciência do homem, superando a fragmentação disciplinar. Embora divergentes, esses projetos expressam a mesma inquietação: a necessidade da Educação Física definir seus objetos, métodos e critérios de validade próprios.

No plano aplicado, a ciência da Educação Física tem se consolidado como campo estratégico para a saúde pública. A partir de projetos e políticas públicas são desenvolvidos programas de atividade física, reabilitação física, prevenção de lesões e promoção de saúde destinados a diferentes grupos populacionais (Bracht, 1999). A crescente valorização da atividade física na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão, diabetes e obesidade, reposicionou a área como produtora de conhecimentos e tecnologias relevantes para o bem-estar coletivo, o que demanda, por sua vez, uma formação científica sólida e continuada dos seus profissionais e pesquisadores (Go Tani, 2023).

Apesar dos avanços, a Educação Física como ciência enfrenta desafios persistentes: a integração entre subáreas ainda marcada por desequilíbrios e pouco diálogo; a formação de pesquisadores capazes de transitar entre diferentes matrizes teóricas; e a superação de visões reducionistas que ora limitam a área à biologia, ora a dissolvem em outras disciplinas (Marques, 2024). A reflexão epistemológica contínua, que reconhece o conhecimento científico como provisório e revisável, é o caminho para enfrentar esses desafios sem abrir mão do rigor metodológico (Fensterseifer, 2001).

A legitimação da Educação Física como ciência, portanto, não depende da adoção de um único modelo, mas do reconhecimento de sua natureza plural e interdisciplinar. É essa 10
articulação entre rigor científico, pluralidade epistemológica e compromisso social que permite à área produzir conhecimentos relevantes sobre o movimento humano e suas implicações para a saúde, a educação e o campo sociocultural, consolidando-se como campo de saber legítimo e autônomo.

6. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁXIS

Na tradição da filosofia marxiana, a práxis compreende a atividade prática e a reflexão teórica como unidade indissociável, orientada para a transformação da realidade, na qual teoria e prática se determinam reciprocamente. É essa categoria que fundamenta a compreensão da Educação Física como prática educativa comprometida não apenas com o desenvolvimento físico, mas com a transformação do comportamento, da saúde e da relação dos sujeitos com o corpo e o movimento.

No campo da Educação Física, a práxis exige que a prática pedagógica se fundamente no conhecimento científico e, simultaneamente, seja capaz de refletir e agir sobre a realidade concreta dos educandos. O educador físico, nessa perspectiva, não se limita a transmitir

conteúdos: torna-se mediador entre o saber e a prática, agente ativo na transformação das práticas sociais relacionadas ao corpo, à saúde e ao movimento (Bracht, 1999). Essa concepção encontra expressão consolidada na abordagem crítico-superadora, que propõe o trato da Educação Física como prática pedagógica comprometida com a leitura crítica da realidade e com a cultura corporal.

No processo de ensino-aprendizagem, a práxis se manifesta quando os alunos não apenas executam movimentos, mas refletem sobre suas experiências e incorporam essa reflexão ao aprendizado. Para Freire (1970), a educação é processo dialógico no qual educador e educando constroem o saber em troca mútua, e a práxis pedagógica se realiza em ciclo contínuo de ação-reflexão-ação. Aplicada à Educação Física, essa compreensão exige que o professor se aproprie criticamente das teorias do movimento e as ajuste às realidades, necessidades e culturas dos alunos, distanciando-se da mera execução de exercícios e interrogando o "como", o "porquê" e o "para quem" das práticas corporais.

A práxis também redefine o estatuto do corpo no campo. O corpo deixa de ser visto como objeto de treinamento ou desempenho esportivo e passa a ser compreendido como sujeito ativo, participante de processos sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, a prática do movimento se constitui como forma de expressão, resistência e transformação social. O corpo também se revela como produto social, cujas práticas refletem as condições culturais, econômicas e sociais em que os sujeitos estão inseridos. A Educação Física como práxis deve, portanto, questionar as normativas e as desigualdades que moldam as práticas corporais, promovendo a inclusão social, a valorização de culturas corporais alternativas e a crítica aos estigmas ligados à aparência e ao desempenho.

No plano da saúde pública, a Educação Física como práxis articula conhecimentos científicos e necessidades sociais concretas, atuando na construção de hábitos saudáveis, na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis e na melhoria da qualidade de vida. Ao integrar teoria e ação, a área se posiciona como ferramenta de enfrentamento de desafios contemporâneos, como o sedentarismo e o aumento das doenças relacionadas ao estilo de vida, contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente da importância do movimento para o bem-estar físico e mental.

A prática pedagógica sustentada pela práxis contribui, ainda, para a formação de cidadãos críticos e para a construção de uma cultura de saúde e de cidadania. Ao superar a dicotomia entre teoria e prática, a Educação Física afirma seu compromisso com a formação integral dos sujeitos

e com a transformação das condições sociais que envolvem o corpo e o movimento. A integração de teoria e prática, em perspectiva crítica e reflexiva, é, portanto, condição para que a área se constitua como ferramenta de reflexão e ação, formando cidadãos conscientes de sua saúde e do corpo como sujeito social.

7. PERSPECTIVAS RECENTES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

As perspectivas recentes para a Educação Física emergem como resposta aos desafios contemporâneos que atravessam a área, como saúde pública, inclusão, diversidade cultural e de gênero, relação com a natureza e transformação tecnológica. Elas não se somam ao campo como simples acréscimos; reconfiguram sua identidade ao reposicionar a disciplina diante de demandas sociais, culturais e científicas cada vez mais complexas. Importa reconhecer, contudo, que essa reconfiguração não transcorre sem tensões: a literatura que documenta a pluralidade também registra suas dualidades, a dificuldade de integração entre matrizes e os problemas de formação científica que acompanham o debate (Garcia; Bungenstab, 2023a, 2023b). Neste ensaio, compreende-se que tratar essas perspectivas como meras novidades empobrece a análise; elas constituem campo de disputas em que a pluralidade precisa ser qualificada pelo debate crítico e pelo rigor metodológico.

12

Um primeiro eixo agrupa as perspectivas voltadas à justiça social na prática pedagógica. A inclusão é uma das mais consolidadas: a prática pedagógica deve ser acessível a todos, independentemente de condições físicas, sociais ou culturais, tornando a adaptação das atividades princípio estruturante do currículo e não medida compensatória (Go Tani, 2023). No mesmo sentido, os estudos de gênero mostram como a área historicamente reproduziu estereótipos e exclusões, separando meninos e meninas e hierarquizando práticas que são, na verdade, construções culturais; superar esse quadro exige que o currículo problematize as relações de gênero e sexualidade (Pires; Portela; Oliveira, 2023). Essa agenda encontra paralelo internacional na pesquisa ativista, que coconstrói as aulas com meninas e grupos marginalizados, transformando-os em protagonistas do processo educativo (Oliver; Kirk, 2015). Em conjunto, inclusão e gênero revelam que a democratização do acesso e o enfrentamento das desigualdades são duas faces da mesma exigência de justiça que atravessa o campo.

A interculturalidade e a decolonialidade constituem o segundo eixo, que aprofunda a crítica à exclusão ao questionar suas raízes históricas. Ao interrogar o eurocentrismo que moldou a área, propõem a valorização de epistemes outras, como as sabedorias afro-diaspóricas e

indígenas, e a construção de uma educação antirracista (Pereira; Gomes; Carmo, 2017; Almeida, 2025). Estudos recentes demonstram que a interculturalidade crítica e as práticas pedagógicas decoloniais são aprendizagens possíveis no cotidiano escolar, desde que articuladas à formação docente e ao currículo (Ricardo; Silva; Wittizorecki, 2025). No Brasil, essa agenda se distingue pela articulação com as epistemologias do Sul, para as quais o conhecimento é sempre situado e plural (Santos; Meneses, 2010). Se o primeiro eixo atua sobre as desigualdades do presente, este segundo eixo interroga as estruturas de poder que as produziram.

A pluralidade epistemológica emerge como terceiro eixo, agora no plano da própria organização do conhecimento da área. A Educação Física não se organiza em torno de um único paradigma, mas de múltiplas matrizes que convivem e se tensionam (Marques, 2024). A literatura adverte, porém, que essa pluralidade convive com dualidades que dificultam uma abordagem integrada (Garcia; Bungenstab, 2023a) e parece vir acompanhada de problemas de formação científica (Garcia; Bungenstab, 2023b). O desafio não é eliminar a pluralidade, mas criar condições formativas e institucionais para transitar entre matrizes sem perder o rigor, dilema que também atravessa a cinesiologia internacional, tensionada por reformas avaliativas que privilegiam a dimensão biomédica sobre a pedagógica (Cereda, 2026).

As novas fronteiras tecnológicas e ecológicas compõem o quarto eixo. As tecnologias digitais já se incorporaram ao cotidiano escolar e às relações com a saúde (Fonseca et al., 2020), e a inteligência artificial impõe desafios substanciais à formação docente e às estratégias de ensino-aprendizagem, com potencial para personalizar e incluir, mas também riscos que exigem avaliação crítica (Báccaro; Ferreira, 2026). Cabe à área analisar como as plataformas e os algoritmos moldam o acesso, a produção e a distribuição do conhecimento sobre o corpo e o movimento. Complementarmente, a relação entre corpo, natureza e sustentabilidade aproxima a Educação Física da educação ambiental crítica, ao incorporar práticas corporais de aventura que articulam movimento, meio ambiente e reflexão sobre a relação entre ser humano e natureza (França; Domingues, 2023). No plano curricular, essa pluralidade se traduz em organização multidisciplinar, que integra saberes no ensino sem dissolver as especificidades de cada campo.

A dimensão local emerge como eixo transversal que ancora todos os demais: os saberes docentes, as culturas corporais locais e os contextos comunitários são ponto de partida do currículo e da prática pedagógica. Ancorada nas epistemologias situadas (Santos; Meneses, 2010), a valorização do local não é recuo particularista, mas condição de inteligibilidade das demais

perspectivas, pois é no chão da escola que inclusão, decolonialidade, pluralidade e tecnologia ganham sentido concreto.

No plano internacional, o debate segue caminhos que em parte diferem do brasileiro. No mundo anglófono, o conceito de letramento corporal (physical literacy) difundiu-se em políticas educacionais e de saúde — apropriação que também vem ganhando espaço na literatura brasileira —, propondo a motivação, a confiança, a competência física e o conhecimento necessários para valorizar e sustentar o engajamento em atividades físicas ao longo da vida (Whitehead, 2010). A pesquisa ativista, por sua vez, dedica-se à coconstrução de aulas com grupos historicamente marginalizados, especialmente meninas (Oliver; Kirk, 2015). Em comum com o Brasil está a inquietação identitária, expressa em reformas avaliativas que tendem a privilegiar a dimensão biomédica em detrimento da pedagógica (Cereda, 2026). O que distingue o debate brasileiro é a centralidade da tradição crítico-pedagógica e da práxis, ancorada em Freire, especificidade já exportada em propostas de pedagogia da corporeidade publicadas internacionalmente (Rufino; Carvalho; Luguetti, 2026).

As perspectivas recentes, portanto, apontam para uma disciplina mais inclusiva, intercultural, decolonial, plural, tecnologicamente consciente e ambientalmente comprometida. Essa abertura, contudo, só se sustenta com condições formativas e institucionais que qualifiquem a pluralidade científica da área; sem formação científica sólida e diálogo entre matrizes, a diversidade pode converter-se em fragmentação (Garcia; Bungenstab, 2023a, 2023b). É essa articulação entre abertura plural e rigor metodológico que permite à área responder às demandas contemporâneas sem dissolver sua identidade.

14

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida permitiu evidenciar que a Educação Física, longe de constituir um campo de saberes dispersos ou meramente técnicos, vem construindo identidade epistemológica própria, marcada pela pluralidade e pela permanente autorreflexão. A pluralidade de matrizes teóricas constitui sua expressão mais característica: o que define uma ciência não é a unicidade paradigmática, mas a existência de objeto definido, métodos sistemáticos de investigação e corpo de conhecimento organizado e institucionalizado, como demonstram as diferentes formulações do objeto do campo científico da Educação Física.

A defesa do caráter científico da área, contudo, não prescinde da crítica. A ciência é sempre provisória, situada e refutável, e a Educação Física não pode se furtar ao debate

permanente sobre seus objetos, métodos e critérios. Esse debate é sinal de maturidade científica, pois impede a cristalização de paradigmas e mantém a área sensível às demandas sociais, culturais e científicas do presente. A compreensão da Educação Física como práxis acrescenta a essa reflexão dimensão ética e transformadora: a área intervém na realidade, formando sujeitos críticos e contribuindo para a saúde, a inclusão e a cidadania, legitimando-se tanto pelo rigor de suas investigações quanto pela relevância social de suas intervenções.

As perspectivas recentes, do letramento corporal à inteligência artificial, da perspectiva de gênero à dimensão local, indicam que a área se encontra em pleno processo de expansão e reconfiguração, sem perder de vista a centralidade da realidade local e o compromisso com a formação integral dos sujeitos. Reafirma-se, assim, o argumento que percorreu este ensaio: a Educação Física é um campo científico legítimo e autônomo, cuja identidade se constrói na articulação entre pluralidade epistemológica, rigor metodológico e compromisso social, pedagógico e de saúde, desde que a pluralidade seja qualificada por condições formativas e institucionais que evitem sua conversão em fragmentação. Cabe aos pesquisadores e professores do campo manter vivo o debate epistemológico, condição para que a Educação Física continue a se afirmar como ciência e como prática transformadora.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, F. Q. Desafios de uma epistemologia decolonial na Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 31, 2025. DOI: 10.22456/1982-8918.146356. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.146356>.
2. BÁCCARO, L. R. S.; Ferreira, R. K. A. Inteligência artificial e Educação Física escolar: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São PAULO, v. 12, n. 6, p. 1-14, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i6.27180. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i6.27180>.
3. BETTI, M. Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.
4. BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento infeliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
5. CEREDA, F. The struggle for the soul of kinesiology: strategies of hegemony, syncretism, and resistance in the Italian academic curriculum. *Quest*, v. 78, 2026. DOI: 10.1080/00336297.2026.2651941. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2026.2651941>.
6. FENSTERSEIFER, P. E. A Educação Física na crise da modernidade. Ijuí: Unijuí, 2001.

7. FONSECA, F. B. et al. Educação física escolar, tecnologias digitais e saúde: incursões exploratórias pela literatura. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020.e72861. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e72861>.
8. FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhet. Petrópolis: Vozes, 1987.
9. FRANÇA, D. L.; Domingues, S. C. Práticas corporais e esportes de aventura nas aulas de educação física. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 9, n. 4, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n4-038. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv9n4-038>.
10. FREIRE, J. O.; Barreto, A. C.; Wiggers, I. D. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 26, e26051, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.93986. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93986>.
11. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
12. GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2008.
13. GARCIA, S. A.; Bungenstab, G. C. Balanço do desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 45, e20230030, 2023a. DOI: 10.1590/rbce.45.e20230030. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230030>.
14. GARCIA, S. A.; Bungenstab, G. C. Classificações, rótulos e giros: o debate epistemológico da Educação Física brasileira no século XXI. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 2023b. DOI: 10.22456/1982-8918.130119. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.130119>.
15. GO Tani. *Ensaio em Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2023.
16. HARDING, S. *Sciences from below: feminisms, postcolonialities, and modernities*. Durham: Duke University Press, 2008.
17. KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
18. LOUREIRO, M. W. A.; Moreira, K. H. Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e205233, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046205233. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046205233>.
19. MARQUES, J. P. Reflexões incipientes acerca do estudo da epistemologia da Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 30, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.136534. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.136534>.
20. MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>.

21. OLIVER, K. L.; Kirk, D. Girls, gender and physical education: an activist approach. London: Routledge, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315796239>.
22. PEREIRA, A. S. M.; Gomes, D. P.; Carmo, K. T. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. Revista Cocar, Belém, ed. esp., n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>.
23. PIRES, B. A. B.; Portela, T. R. O.; Oliveira, A. L. A educação física escolar e as discussões de gênero: contribuições do PIBID para a formação docente. Conexões, Campinas, v. 21, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674123. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8674123>.
24. POPPER, K. R. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 1972.
25. Ricardo, K. H.; Silva, L. O.; Wittizorecki, E. S. Decolonialidade e interculturalidade na educação física escolar: aprendizagens possíveis. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.82544. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.82544>.
26. RUFINO, L. G. B.; Carvalho, C. S.; Luguetti, C. Becoming critical in physical education: a Freirean approach to the praxis of embodiment. Sport, Education and Society, 2026. DOI: 10.1080/13573322.2025.2606071. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2606071>.
27. SANTOS, B. S.; Meneses, M. P. (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
28. SÉRGIO, M. Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
29. TOJAL, J. Epistemologia da Educação Física. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
30. WHITEHEAD, M. Physical literacy: throughout the lifecourse. London: Routledge, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203881903>