

O DEBATE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* REINTERPRETADO POR CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE MORIN¹

Dr. LAMARTINE PEREIRA DACOSTA

Professor titular da UGF - RJ
E-mail: lamartine@terra.com.br

CÁTIA PEREIRA DUARTE

Mestranda em educação física e cultura da UGF - RJ
E-mail: duartecatia@bol.com.br

RESUMO

A educação física no Brasil tem se desenvolvido em meio a freqüentes confrontos acadêmicos, salientando-se o de sentido epistemológico na década de 1990, que todavia repercute no âmbito dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação física. Este debate tem sido visto como possibilitador de novos rumos e reconhecimentos na área, mas discute-se neste artigo a validade desta percepção por contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Essa teoria visa à reordenação dos conhecimentos através da busca de conflitos. Ante os anseios de Manuel Sérgio, Go Tani, Hugo Lovisolo e Mauro Betti, levanta-se a complexidade para entender os objetivos e interesses de tais teses no contexto de pesquisas dos mestrados e doutorados daquela área de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; educação física; pós-graduação stricto sensu; teoria da complexidade.

-
1. O presente artigo surgiu com base nos debates entre alunos e professores, durante as aulas da disciplina de epistemologia no curso de mestrado e doutorado em educação física e cultura da Universidade Gama Filho-RJ. Agradecemos a colaboração do doutorando do mesmo curso, professor mestre Leandro Nogueira, pela crítica do presente texto e conseqüente revisão.

INTRODUÇÃO

A educação física no Brasil tem se desenvolvido em meio a freqüentes confrontos acadêmicos, salientando-se o de sentido ideológico na década de 1980 e o epistemológico na década de 1990, produzidos por grupos de interesse específico e de crença particular, que acabaram influenciando debates mais amplos naqueles temas. A postulação ideológica emergiu da necessidade de articular um projeto político-pedagógico da educação física com o projeto histórico da classe trabalhadora ao passo que a crítica do conhecimento estabelecido dessa mesma disciplina surgiu da necessidade de defini-la como campo científico, com objeto e metodologia próprios, na busca de reconhecimento profissional e acadêmico.

No presente estudo focaliza-se centralmente o debate epistemológico que tem transcorrido com maior incidência no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ao passo que o confronto ideológico alojou-se com maior destaque nos cursos de graduação em educação física (Muniz, 1996). Pressupõe-se nestes termos que este último confronto possa ser melhor interpretado com contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, a qual em resumo substitui o pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. Ou seja: antes a vaga ideológica, em tese, absolutizou a união dos participantes reduzindo ou eliminando diferenças sociais, e depois a tendência epistemológica, supostamente, absolutizou o isolamento e a separação das idéias, com ambas as sínteses contrastando com marcos teóricos versáteis e menos radicais da atualidade como aquele proposto por Morin.

Como o debate ideológico se tornou residual nos últimos anos, é possível que o absolutismo nele ora identificado tenha provocado sua dissolução. E, por hipótese, algo semelhante poderá ocorrer com a controvérsia epistemológica hoje corrente, talvez por excessos cientificistas mais comuns em mestrados e doutorados. Assim se dispondo, pretende-se reavaliar no debate epistemológico posições de alguns autores de tendência cientificista (Manuel Sérgio e Go Tani) e de alguns outros autores inclinados para o exercício profissional (Hugo Lovisolo) e profissional-pedagógico (Mauro Betti), partindo-se de distinções elaboradas originalmente por Lima e DaCosta (2002). Intenciona-se, assim sendo, reinterpretá-los através da Teoria da Complexidade à vista da necessidade de sínteses explicativas daquelas posições, que possam dar continuidade ao debate em termos mais moderados e que levem a conseqüências.

TENDÊNCIAS CIENTIFICISTAS

O filósofo português Manuel Sérgio desenvolveu sua teoria epistemológica em tese de doutorado produzida em Portugal na década de 1970. Para o autor, a educação física é um conteúdo da Ciência da Motricidade Humana, ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade, tendo como fundamento simultâneo o físico biológico e o antropológico. A problematização destes conhecimentos passaria então pela ergomotricidade, ludomotricidade, educação especial e outras expressões corporais. Adicionalmente se adotariam classificação documental e observações de campo, imaginação criadora e formalização, buscando-se construções teóricas sem perda do diálogo com a realidade.

Na concepção de Manuel Sérgio (1989), o progresso da ciência² é sempre consequência de um corte epistemológico, em que o novo nunca é encontrado, mas sim construído. Portanto, sendo o ser humano o sujeito e objeto de conhecimento, num sistema que compreende os subsistemas esporte, dança, ginástica, ergonomia e motricidade terapêutica, tais cortes se expressariam na delimitação da expressão corpórea, em que a educação física deve ser compreendida como pré-ciência ou ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, como interpreta Tubino (2002). O filósofo português também comenta que a motricidade supõe uma visão sistêmica do homem, em que este se mostra culturalmente transformando realidades e se transformando; que a motricidade constitui um processo adaptativo a um meio ambiente variável, a um processo criativo que diante das práticas lúdicas realiza o sujeito; e que as faculdades de motricidade humana deveriam substituir as faculdades de educação física, para assim se constituírem como campo de conhecimento e não como uma profissão.

Num ponto de vista diferente, Go Tani justifica sua teoria sobre a educação física por ser uma forma de aplicação (prática) de ciências (teorias), a partir das novas oportunidades de emprego. Nesta abordagem pragmática o curso acadêmico poderia justificar-se vinculado à qualidade da preparação profissional, dependendo esta de um suporte de área definido e em desenvolvimento em termos científicos (Manoel, 1999).

2. Conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade, que permitem sua transmissão, e estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam a compreender e orientar a natureza e as atividades, segundo Ferreira (1999).

Como esta disciplina tem adotado diferentes abordagens fisiológicas e psicológicas para se legitimar, formaram-se especializações dentro do curso com implicações tais como da formação de professores ligados à educação ou profissionais ligados ao mercado. Essas implicações da especialização e fragmentação do conhecimento, bem como a escassez de pesquisas aplicadas, geraram subdisciplinas incorporadas ao currículo sem maiores questionamentos, resultando na formação de profissionais com capacidade analítica, mas com grandes dificuldades de sintetizar conhecimentos. Assim, Go Tani lança uma proposta que muda a nomenclatura da educação física para cinesiologia, definindo-se uma identidade e uma refutação acadêmica próprias. Ter-se-ia então uma área de conhecimento tendo como objeto de estudo o movimento humano, com foco nos movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos de esporte, exercício, ginástica, jogo e dança. Em consequência, haveria uma metodologia de estudo especializada, abrangendo dos níveis mais microscópicos até os mais macroscópicos, transcendendo os limites das disciplinas tradicionais.

Este especialista brasileiro reconhece que sua teoria, desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP) desde 1989, tem dificuldades epistemológicas e metodológicas, já que a pluralidade se apresenta como condição indispensável para o sucesso do empreendimento. Mas, por ser assim, também tem o privilégio de ser uma das poucas áreas que permitem integrar conhecimentos e descobertas de várias áreas em torno de um mesmo objeto de estudo. A cinesiologia teria uma estrutura transdisciplinar e seria constituída de três áreas de investigação: a Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Socioculturais do Movimento Humano. A nova área estudaria não só os mecanismos mas também as funções do movimento humano, por meio dos processos de mudança que se manifestam ao longo do seu ciclo de vida, seja como consequência do desenvolvimento ou da aprendizagem. Assim como Manuel Sérgio, Go Tani percebe sua teoria como sistêmica, já que procura entender o todo a partir das partes, interagindo com o meio ambiente por meio da troca de matéria/energia e informação, em constantes buscas de estados mais complexos de organização por adaptações sucessivas.

Para Go Tani (1996), a educação física caracterizaria uma área de pesquisa eminentemente aplicada, de preocupação pedagógica e profissional, cujos conhecimentos serviriam de base para elaboração e desenvolvimento em níveis formais (espaço escolar) e não-formais (espaço comunitário em tempo livre e em práticas autônomas). A disciplina estudaria academicamente os conhecimentos produzidos na cinesiologia nas suas três subáreas, além de uma interação com outras áreas (educação e saúde), constituindo-se em novas subáreas, quais sejam, Pedagogia do

Movimento Humano para a rede escolar e Adaptação do Movimento Humano para portadores de deficiências, gestantes, cardiopatas, asmáticos, entre outros.

Em retrospecto, Manuel Sérgio legitima a disciplina através da definição da educação motora (em substituição à educação física) como ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, fornecendo estas fundamentações teóricas à prática. Por sua vez, Go Tani busca esta legitimação através da distinção entre cinesiologia e educação física, sendo a primeira a ciência básica (sem preocupação com os problemas práticos da educação física) e a segunda, a área de pesquisas aplicadas mais preocupada pedagógica e profissionalmente com os conhecimentos produzidos pela primeira.

INCLINAÇÕES PROFISSIONAIS E PEDAGÓGICAS

Enquanto os representantes do cientificismo têm proposto uma teoria que explique as práticas da educação física, Lovisolo e Betti lutam para torná-la uma prática pedagógica e sociocultural fundamentada, sendo que ambos postulam um mesmo reconhecimento, cada um a seu modo: legitimidade profissional e acadêmica.

Neste contexto, o professor de pós-graduação *stricto sensu* em educação física da Universidade Gama Filho, Hugo Lovisolo, tem estudado uma proposta que trata das questões (problemas) da disciplina, contextualizadas na dinâmica institucional da universidade e nas representações culturais. Para o autor, uma questão liga-se à hegemonia, no sentido de a educação física ter dificuldade de construir uma identidade disciplinar, e a outra à legitimidade, enquanto relacionada com um conjunto de questões derivadas da regulamentação profissional e do reconhecimento social e cultural das profissões. Afinal, estas últimas condições acabam orientando a prática esportiva e corporal, sendo a primeira uma tentativa de converter uma área originalmente de intervenção em área de pesquisa disciplinar e a segunda uma tentativa de construção de *status* acadêmico.

O autor explica que o dever de atender os objetivos variados da universidade atual e manter os da tradicional provoca uma tensão que emerge na crise da própria universidade (problemas nas técnicas de pesquisa, na formação docente e na formação profissional). Este fato contribuiria para a acentuação da dificuldade de uma hegemonia e legitimidade na educação física, dentro do contexto universitário.

Lovisolo (1996) comenta que a educação física foi, na sua origem, campo de resposta a questões práticas de formação corporal e moral dos indivíduos, passando a incorporar programas de formação profissional, escolas de educação física e esportes e as universidades, enfatizando atualmente conhecimentos derivados de

diferentes áreas biomédicas (bioquímica, fisiologia, anatomia etc.), humanas e pedagógicas. Assim, abandonando o mito da hegemonia, o autor reconhece que a atividade corporal e o esporte são um campo de fenômenos empíricos socialmente significativos. Estes permitiriam as mais diversas perguntas e respostas, dando origem a abordagens disciplinares bem distintas sobre o ponto de vista da pesquisa, em que o desejo de valorizar a profissão exige esforços, o abandono de auto-estimas verbais e ágeis, sem corporativismos.

Já Mauro Betti se preocupa com a legitimação da educação física através da busca de um objeto de estudo, sem torná-la entretanto uma ciência *stricto sensu*. Como a área tem se situado no meio de dualismos (por exemplo: a educação física é um conhecimento científico ou uma prática pedagógica?), torna-se necessário partir de uma matriz pedagógica. Esta, por sua vez, teria paradigmas unificadores como outras áreas todavia confirmadas como científicas (sociologia, psicologia e física), e procuraria soluções na mediação dos dualismos, identificando um objeto de estudo capaz de possibilitar interdisciplinaridade na escola e nos espaços nos quais a disciplina se insere.

Para Betti (1996), a cientificação da educação física não considera as realidades comportamentais, culturais e políticas das práticas de trabalho, sugerindo que uma teoria derivada da prática da educação física seria um avanço na epistemologia profissional, já que existiria verbalização sobre conhecimentos presentes no cotidiano da área, que são pouco abrangidos nos currículos atuais. O autor aproveita o *habitus* (campo relacional entre opostos) de Bourdieu para frisar que poderia existir uma mediação resultante das pesquisas profissionais e acadêmicas, pedagógicas e científicas, sempre evitando preconceitos, corporativismos e comodismos, nos quais a reflexão sobre a ação e o conhecimento da reflexão sobre a ação seriam centrais. Ele ainda sugere uma discussão da prática na formação profissional nas atividades de treinamento esportivo, da academia, da recreação além das atividades pedagógicas; pede que se utilizarmos conhecimentos de outras áreas não nos esqueçamos de retornar à educação física, pois seriam os valores e não as exigências metodológicas que marcariam esta possível teoria.

O mesmo autor frisa que o campo autônomo da prática científica é então concebido como a articulação dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico de pesquisa, em que o primeiro garante a objetivação do objeto científico e a explicação da problemática; o segundo guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos; o terceiro enuncia regras de estruturação do objeto e uma certa ordem entre seus elementos, propondo um espaço de causalidade em rede no qual se constroem os objetos científicos; e o quarto controla a coleta dos dados e confronta esses dados com a teoria que os suscitou. Haveria, enfim,

campos de influência ou de coerção/facilitação das escolhas metodológicas do pesquisador, sejam a demanda social (permitida pelo sistema sociocultural), a axiologia (permitida no campo dos valores sociais), a doxologia (permitida pelo campo dos saberes não sistematizados) e a epistemologia (permitida pelo campo do conhecimento científico).

Mauro Betti também se preocupa com aqueles que defendem a ciência da educação física porque percebe que outras áreas acadêmicas e profissionais concorrem por espaço. Ele não enquadra a educação física nas linhas do pensamento marxista, neopositivista ou fenomenológico, mas propõe uma fenomenologia-hermenêutica, em que a primeira oferece a essência das coisas e das relações humanas e a segunda revela a possibilidade de confrontar os discursos da nossa área com outras ciências na busca de novos sentidos.

Em resumo, Hugo Lovisolo compreende a educação física como a arte de mediação entre disciplinas e conhecimentos científicos, mediação entre valores e objetivos das variadas formas de intervenção, sem que para isso ela deva se tornar área de conhecimento com objeto específico. Já Mauro Betti se preocupa com a busca de legitimidade acadêmica exatamente através de uma delimitação que permita determinar um objeto de estudo e assim construir uma teoria com base na prática efetiva dos profissionais na sociedade em que vivem.

TEORIA DA COMPLEXIDADE DE MORIN

Para Edgar Morin, segundo revisão exercitada por Tubino em 2002, a premissa desafiadora da Teoria da Complexidade residiria na tendência de os conhecimentos científicos – considerando que estes são organizados de forma simplificada escondendo a complexidade dos fenômenos – serem estabelecidos por problematização e não pela busca de compreensão elementar dos fenômenos. Neste reducionismo intencional, a complexidade compreenderia a ordem, a desordem e a organização dos conhecimentos, sendo estas noções complementares porém antagônicas. Enquanto tal, a complexidade foi revisitada ao longo do século XX na microfísica e na macrofísica, chegando à cibernética³, por meio da qual passou a ser admitida como solução e não somente como problema.

Morin, todavia acompanhando-se Tubino (2002), também propôs que a complexidade poderia ser explicada por três princípios: o do diálogo (mantendo a

3. Ciência que estuda as comunicações e o sistema de controle não só nos organismos vivos, mas também nas máquinas, segundo Ferreira (1999).

dualidade entre ordem e desordem), da recursão organizacional (rompendo os ideais de causa e efeito) e do holograma (concebendo o todo através das partes e vice-versa), sem no entanto desprezar o acaso. Este último seria útil para traduzir realidades, enquanto construção da mente que permita responder às questões do mundo, considerando a teoria fundamentada em dados objetivos, embora ela não seja objetiva em si mesmo.

A partir da denúncia de uma crise de fundamentos no conhecimento científico, Morin elabora uma teoria que explicaria tal crise através da exigência de objetividade dos enunciados científicos e também da exigência de coerência lógica entre as teorias, apoiadas em dados objetivos. Proporia um elo entre objetividade e subjetividade, aceitando a ciência nem sempre científica, mas quando científica permitindo a refutação, a falibilidade; problematizando as teorias que não passariam de um conjunto de idéias, desafiando conceitos e abrindo caminhos para o impensável, já que os fatos são impuros, mas dignos de serem selecionados pelo cientista que desejar conhecê-los melhor. Nesta postulação se entenderia o problema da demarcação entre o científico e o não-científico como resultado de uma grande atividade que a comunidade científica deve manter num processo crítico, assumindo as regras e tentando fugir do consenso. Ou seja: é no conflito que se abre espaço para a empiria e para a racionalidade, para a imaginação e para a verificação.

Nestes termos, o desafio da complexidade afirmar-se-ia através de oito vias (Morin, 1991): a irreduzibilidade do acaso e da desordem; a transgressão; a complicação e a turbulência a partir da ordem dos fenômenos; a organização; a determinação do todo com base nas partes; a determinação das partes com base no todo; a crise dos conceitos fechados e claros; e a volta do observador na sua observação.

TRILHANDO CAMINHOS COM BASE NA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Na tentativa de compreender o debate epistemológico da educação física, fazem-se necessários estudos mais aprofundados, visto que há no ambiente acadêmico hesitações em transformar ou não a disciplina em área de conhecimento científico. Nestas futuras investigações, ausentar-se-ia a percepção de que não importa a transitoriedade dos objetos de estudo, e em troca valorizar-se-ia a construção objetiva e subjetiva dos conhecimentos produzidos nos diferentes espaços onde atuamos.

Nesta linha de pensamento, cabe portanto introduzir a Teoria da Complexidade de Morin no debate em observação, em busca de caminhos relevantes e capazes de dar maior clareza às propostas ora em discussão em termos de objetividade, verificabilidade e universalidade.

Iniciando-se por Manuel Sérgio, verifica-se que ele determina objeto de estudo e métodos de trabalho sem considerar o entendimento da prática e teoria no mesmo âmbito; isso está subentendido quando não se permite a discussão no retorno das partes analisadas à ciência-mãe. Para este filósofo atuante em lides brasileiras, a ciência da motricidade geraria os enfoques primordiais que a educação física precisaria para atuar nos seus espaços. Já Go Tani, pela aplicação das teorias que acabam não surgindo da prática da educação física mas da explicação do que acontece na prática através de outras áreas, causa um distanciamento na sua teoria, entre a atuação profissional e a atuação científica. Lovisolo, mesmo sem maiores preocupações com a legitimidade enquanto sinônimo de reconhecimento, determina a educação física como intervenção e a produção de conhecimento pseudo-científica como explicação da prática de intervenção. Betti, por sua vez, não embasa seus estudos em outras ciências, mas sim em trabalhos práticos, em que há possibilidade de legitimar academicamente a educação física a partir de valores/objetivos discutidos entre profissionais da área e cientistas. Nesse caso, a complexidade das pesquisas se afirmaria através do caminho a partir das partes, indo ao todo e retornando às partes, sendo unívoca no momento em que percebe o reconhecimento através do consenso dos debates.

Vale salientar que, mesmo que os autores do cientificismo queiram a representação social da educação física (mesmo que com outro nome – motricidade ou cinesiologia) enquanto ciência, em determinados momentos radicalizam nos exemplos quando comparados com os princípios da complexidade de Morin. Ao passo que há autores que solicitam objetividades nas suas pesquisas, Morin esclarece que a nova ciência da complexidade permite multiplicidades de teorias e não teorias objetivas em si mesmas. Neste âmbito, Go Tani percebe as dificuldades epistemológicas e metodológicas para desenvolver seu estudo com base em teorias (com objetivos e métodos próprios) das ciências-mães e não em um fato da realidade da prática da educação física. Ele insiste em auto-afirmação enquanto ciência, esquecendo que na complexidade das relações falta o comprometimento com o conflito: espaço para o empirismo e o racionalismo, para a imaginação e a verificação, fragmentando o conhecimento e aumentando a distância da teoria com a compreensão da prática.

Nos autores da tendência profissional e profissional-pedagógica os rumos de suas teorias seguem-se mais convincentes, talvez porque eles flexibilizam seus respectivos discursos à luz dos princípios básicos da complexidade, quais sejam: a objetividade, a verificação e a falsificação. Há também preocupação em considerar a ciência como investigação e pesquisa, com necessidade de reformulação de conceitos, já que essa ciência precisa se juntar à arte para abranger mais detalhes das

realidades. Mesmo com a discordância do objeto de estudo da educação física, releva-se que para alguns a disciplina não teria objeto, tornando-se uma mediação de conceitos. Para outros, o objeto seria a mediação dos dualismos vividos pela disciplina, distinguindo-se do conflito ideal preconizado pela Teoria da Complexidade mas ainda mantendo um sentido de conciliação.

Não somente os autores de índole sociocultural, mas também os autores cientificistas, quando entendem o acaso e a desordem presentes no universo em condições de atividade e evolução, permitem que os interpretem como questionadores da realidade. Quando complicam as discussões empíricas e científicas e se esforçam para organizar propostas possíveis de refutação, permitem que os interpretem desafiadores de suas próprias mentes. Quando percebem que ao mesmo tempo em que a sociedade e a própria área sofrem transformações e, exatamente por sofrer, podem transformar estas numa organização recursiva, permitem que os interpretem como complexos em suas análises.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando-se as teorias das vertentes da educação física ora em exame com a Teoria da Complexidade, subentende-se enfim que cada autor produziu posições reducionistas com mínimos interesses de conciliação. Na busca de validação acadêmica, os autores acabaram se envolvendo em propostas que contemplam de alguma forma a criação de escolas de pensamento. Estariam embutidas nestes exercícios epistemológicos tendências a confirmar correntes de pensamento, linhas de pesquisa ou mesmo cursos de pós-graduação?

A discussão culmina, no entanto, quando se pergunta sobre os objetivos da cientificidade. Esta é almejada pela valorização social ou pelo propósito de permitir maiores compreensões das realidades, com capacidade para selecionar dados e/ou fatos e analisá-los, compreender o todo e retornar às partes trazendo soluções temporárias dos problemas, respeitando os princípios humanos. Certamente, para além de um debate dos fundamentos das ciências (que dão base às nossas verdades e certezas), precisamos nos preocupar com a praticidade das propostas. A história da educação física é inseparável do tempo de conflitos que vivemos, já que o verdadeiro e o certo amenizam dúvidas, sem que percebamos através da complexidade das idéias uma busca de razão e de poder, sentimentos que podem sucumbir à crítica e à desconfiança.

Longe de menosprezar os estudos dos quatro autores, entende-se pelo viés da Teoria da Complexidade que não se precisa escolher uma ou outra corrente para o exercício profissional. Diante das questões epistemológicas, os professores e

profissionais da educação física ainda precisam de competências práticas no dia-a-dia para serem reconhecidos socialmente, independentemente das conquistas teóricas que lhes dão sustentação. Assim, como lembra DaCosta (1999):

Vale, nesses tempos, resgatar o papel histórico e cultural do educador físico, dando-lhe equivalência à busca de uma nova ciência, ora aflorando em setores avançados de exercícios e ora aflorando em jogos corporais.

Talvez assim os interventores se sintam com uma produção de conhecimento válida, que não precise representar a melhor proposta, apenas a que devolva prazer e comprometimento com a profissão. Para isso, focalizando-se finalmente um papel sempre preconizado para mestres e doutores, há que se renunciar ao cientificismo aqui pressuposto e demonstrado. E neste contexto ideal as idéias de Morin podem ajudar, indicando aos eméritos debatedores que continuem a distinguir mas contrapondo sínteses simplificadoras de suas complexas análises.

The epistemological debate of physical education in its graduation programs context as reviewed with contributions from Edgar Morin's Theory of Complexity

ABSTRACT: Physical education (PE.) in Brazil has been developed amidst academic disputes such as the epistemological one emerged in the 1990s and still on progress in PE. graduation programs. This current debate has been seen as a renew factor of that area of knowledge, but in this article it is put under scrutiny with contributions from the Theory of Complexity elaborated by Edgar Morin. This theoretical proposal seeks for new order in knowledge construction by means of conflict-resolution mediation. Epistemological critiques from Manuel Sérgio, Go Tani, Hugo Lovisolo and Mauro Betti are then reviewed focusing complexity in order to meet contextual interests from research mainstreams of Masters and Doctorates in physical education.

KEY-WORDS: Epistemology; physical education; postgraduation programs; Theory of Complexity.

(continua)

(continuação)

El debate epistemológico de la educación física en el ambiente de los cursos de posgrado *stricto sensu* reinterpretado por contribuciones de la Teoría de la Complejidad de Morin

RESUMEN: La educación física en Brasil se ha desarrollado en medio a frecuentes confrontos académicos, sobresaliendo el de sentido epistemológico en la década del 1990, que todavía repercute en el ámbito de los cursos de posgrado *stricto sensu* en educación física. Este debate ha sido visto como facilitador de nuevos rumbos y reconocimiento en la área, mas se discute en esta contribución la validez de esta percepción por contribuciones de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin. Esta teoría tiene como objetivo la reordenación de los conocimientos a través de la búsqueda de conflictos. Frente a los deseos de Manoel Sérgio, Go Tani, Hugo Lovisolo y Mauro Betti, se levanta la complejidad para entender los objetivos e interés de tales tesis en el contexto de investigaciones de los master (MSc.) y doctores (Drs.) de aquella área del conocimiento.

PALABRAS CLAVES: Epistemología; educación física; posgrado *stricto sensu*; Teoría de la Complejidad.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.
- DACOSTA, L. P. Educação física hoje: conhecimento científico e legitimidade social em confronto. *Dynamis*, v. 7, n. 26, p. 7-14, 1999.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- LIMA, N.; DACOSTA, L. P. Educação física e esportes olímpicos: interpretações epistemológicas. In: TURINI, M.; DACOSTA, L. P. *Coletânea de textos em estudos olímpicos – Volume I*, Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002. p. 141-152.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas Ciências do Esporte. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 51-72, dez. 1996.
- MANOEL, E. J. A dinâmica do estudo e promoção da atividade motora humana: transição de fase na EEFÉ-USP. *Revista Paulista de educação física*, v. 13, n. 1, p. 103-118, jan./jun. 1999.
- MANUEL SÉRGIO. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. Campinas: Papirus, 1989.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MUNIZ, N. L. *Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho/PPGEF, Rio de Janeiro, 1996.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 9-49, dez. 1996.

TUBINO, M. G. *As teorias da educação física e do esporte: uma abordagem epistemológica*. São Paulo: Manole, 2002.

Recebido: 27 set. 2002

Aprovado: 20 out. 2002

Endereço para correspondência
Lamartine Pereira DaCosta
Universidade Gama Filho – PPGEF
Rua Manoel Vitorino, 625 – Ed. NT
Rio de Janeiro – RJ
CEP 20748-900