

EDUCAÇÃO FÍSICA E EPISTEMOLOGIA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CONGRESSOS BRASILEIROS DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Dr.^a TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro da Base de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento
E-mail: pnobrega@ufrnet.br

JOÃO CARLOS NEVES DE SOUZA E NUNES DIAS

Graduando em educação física na UFRN; bolsista Pibic/CNPq
Membro da Base de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento
E-mail: j80dias@yahoo.com.br

ROSIE MARIE NASCIMENTO DE MEDEIROS

Graduanda em educação física na UFRN; bolsista Pibic/CNPq
Membro da Base de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento
E-mail: rosiemarie@bol.com.br

ANALWIK TATIELLE PEREIRA DE LIMA

Graduanda em educação física na UFRN; bolsista Pibic/CNPq
Membro da Base de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento
E-mail: analwik@bol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa interpretou discursos referentes à produção do conhecimento na educação física brasileira, na década de 1990, identificando os diferentes pertencimentos epistemológicos e os sentidos das produções impressas nos anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; conhecimento; educação física.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Para demarcar o início dos investimentos epistemológicos na educação física brasileira, destacamos o Diagnóstico da Educação Física e dos Desportos feito pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, no início da década de 1970. Este documento identificava a falta de pesquisa científica na área e foi decisivo para que diversas iniciativas fossem implementadas para atender a demanda científica (Bracht, 1999).

A pesquisa científica passa a ser uma preocupação dos docentes que atuavam no ensino superior de educação física e que não possuíam titulação compatível com o perfil científico desejado. Desse modo, os investimentos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo no exterior, foram apoiados. Com o retorno dos pesquisadores, começa-se a tentativa de transformar a educação física em uma área científica ou pelo menos em fundamentá-la cientificamente (Bracht, 1999).

A partir da década de 1980, foram colocados novos desafios para a educação física brasileira. Desafios estes impulsionados, entre outros acontecimentos, pela implantação dos cursos de pós-graduação, pela reformulação dos cursos de preparação profissional e pela intensa reflexão da educação física no âmbito escolar (Tani, 1994). Esses acontecimentos contribuíram para a interação e o diálogo da educação física com as demais áreas acadêmicas, colaborando para uma reflexão sobre sua identidade e a necessidade de transpor a visão limitada de esporte e aptidão física, predominantes na área até então.

Na década de 1980, foram realizadas pesquisas com o objetivo de identificar as subáreas que predominavam nos investimentos científicos da educação física. As pesquisas constataram a forte influência das ciências naturais como orientadora do conhecimento produzido, bem como a tendência para o crescimento das subáreas pedagógica e sociocultural (Bracht, 1999).

Nos anos de 1990, verifica-se a busca pela identidade epistemológica da área, sobretudo considerando-se a identificação das matrizes teóricas e a delimitação científica, como proposta nos modelos de Tani (1994) e Sérgio (1992), entre outros modelos existentes. A busca por uma definição de cunho científico para a identidade acadêmica da educação física encontra dificuldades para definir o paradigma, o objeto de estudo, a metodologia a ser utilizada, entre outros aspectos exigidos pela racionalidade científica e o modelo disciplinar.

Quanto às interrogações sobre o objeto de estudo da educação física, por exemplo, é preciso considerar que, em diferentes disciplinas científicas, o movimento humano, enquanto objeto científico, não é o mesmo. Tal diversidade descaracteriza a unidade central do movimento humano como objeto de referência disciplinar (Bracht, 1999).

Mas não são apenas as dificuldades da educação física em conquistar um estatuto de cientificidade, a própria ciência está se reformulando e questionando a rarefação da comunicação entre as disciplinas científicas (Morin, 1996). No entanto, permanece, no caso da educação física, a demanda em organizar-se como área de conhecimento, não necessariamente científica.

Em suas reflexões epistemológicas, Bracht (1999) considera que a especificidade da educação física no campo acadêmico é a sua caracterização como prática pedagógica. Como tal, não exclui as práticas científicas. Porém afirma que fundamentar cientificamente é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio. Dadas essas dificuldades em definir-se um objeto científico em torno do movimento humano, o referido autor aponta para uma descentralização das questões da delimitação da educação física a partir da identificação de um objeto científico para uma problemática compartilhada, uma vez que o próprio objeto científico caracteriza-se pelos problemas que lhe são colocados. Neste sentido, não considera suficiente a simples identificação de um objeto científico no mundo empírico ou concreto. Tal objeto precisa ser construído. Para tanto, aponta para a existência de algumas problemáticas que devem ser enfrentadas pela reflexão epistemológica no campo da educação física; entre elas, a problemática dos modelos científicos e a relação com as questões da prática pedagógica.

As questões epistemológicas apresentam-se como uma necessidade para a área, interrogando sobre o alcance e os limites do próprio conhecimento, além de tentar definir uma referência conceitual para as práticas acadêmica e profissional da educação física. Neste sentido, interrogamos sobre a produção do conhecimento nos anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte – Conbrace's. Esses congressos são encontros bienais realizados na área de educação física/esportes, desde 1978, com o objetivo principal de veicular a produção do conhecimento na área. O VII Conbrace, realizado em Uberlândia, em 1991, foi um marco na história do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e da própria educação física brasileira, caracterizando uma ruptura entre forças antagônicas, sobretudo no que se referia a determinações epistemológicas, modelo de ciência e respectivos critérios de cientificidade, além da denúncia da falta de autonomia e imprecisão teórica da área (Paiva, 1994).

Destacamos que, na década de 1990, os Conbrace's privilegiaram a temática epistemológica. Este interesse pode ser observado na temática central dos eventos. Em 1991, em Uberlândia/MG, a temática central foi a *Produção e veiculação do conhecimento na educação física, esporte e lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas*; em 1993, em Belém/PA, o Conbrace interrogava sobre *Que ciência é essa? Memória e tendências*; em 1995, em Vitória/ES, a temática intitulava-se *Interdisci-*

plinaridade, ciência e pedagogia; em 1997, em Goiânia/GO, a temática foi *Renovação, modismos e interesses*; em 1999, em Florianópolis/SC, a temática intitulava-se *Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. A materialidade dos anais, visível na impressão dos textos, ressalta a preocupação da educação física com o seu conhecimento, com a reflexão sobre o fazer, seus saberes e práticas.

Como um ponto novo, em relação às outras reuniões, no X Conbrace, realizado em Goiânia, em 1997, registramos a organização dos Grupos de Trabalhos Temáticos – GTTs. Tal organização permitiu uma qualificação dos debates e um aprofundamento das reflexões em pauta. Estas iniciativas vêm consolidando os Conbrace's como um importante fórum para a crítica e veiculação do conhecimento da educação física brasileira.

Nesta pesquisa, consideramos a produção do conhecimento nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, na década de 1990, com enfoque na temática epistemológica e, a partir do X Conbrace, considerando o GTT de Epistemologia. O objetivo da pesquisa foi interpretar os discursos, os pressupostos e os sentidos das diferentes contribuições referentes ao debate epistemológico impresso nos anais.

O método utilizado nesta investigação foi o método hermenêutico. A hermenêutica, como teoria da interpretação, considera os seguintes elementos: o texto e o contexto; a interpretação e a produção de significados; a compreensão e a criação de núcleos conceituais (Ricoeur, 1978). Analisamos 95 trabalhos, registrados nos anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, considerando-se o Grupo de Trabalho Temático de Epistemologia, na década de 1990. Através da análise de conteúdo (Bardin, 1977), procedemos à organização do material ou pré-análise, realizada através da confecção das fichas de conteúdo. A codificação ou descrição analítica caracterizou-se pela identificação das temáticas recorrentes nas pesquisas e pela interpretação referencial; iniciada desde a pré-análise, foi intensificada a partir da identificação dos núcleos de sentido.

Os núcleos de sentido comportam uma leitura particular das unidades de registro temáticas, como modelos de racionalidade e cientificidade, interdisciplinaridade, reflexões sobre o corpo, entre outros. Tais núcleos contêm elementos que possibilitam a interpretação referencial. Esta, por sua vez, foi realizada considerando-se o diálogo com a bibliografia pertinente, com base na qual projetamos a nossa compreensão da problemática investigada, expressa nos metargumentos construídos.

Ao circular entre as produções, não pretendíamos ser árbitros ou referências da produção analisada, mas sim evidenciá-las, encontrar um metaponto de vista e contribuir para o debate sobre o conhecimento da educação física.

TIPOLOGIA DOS TRABALHOS E PERTENCIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

A análise de conteúdo evidenciou a proporcionalidade e a organização dos trabalhos; o conceito de epistemologia; as temáticas privilegiadas; os principais interlocutores; os discursos e seus pressupostos; os sentidos das diferentes contribuições para a produção do conhecimento na educação física brasileira.

A maioria dos trabalhos foi desenvolvida em instituições públicas, de nível superior, sendo 56,84% produzidos em universidades federais e 20% em universidades estaduais. Apenas 9,47% foram realizados em instituições privadas. Ressalta-se, portanto, a importância e o compromisso social da universidade pública quanto à produção do conhecimento.

Apenas 11,57% dos trabalhos apresentados são financiados pelas agências CNPq, Capes-PET; US; PICDT. A maioria dos trabalhos não informa ou não tem financiamento. Destacamos a necessidade da apresentação de dados, como instituição e financiamento nos trabalhos, bem como a necessidade de buscar novos financiamentos para as pesquisas em educação física.

Quanto aos níveis dos trabalhos, a maioria não os informa. Informar a instituição, o financiamento, o nível e a situação do trabalho é uma condição imprescindível para organizar, compreender e legitimar a produção. Em relação à situação do trabalho, a maioria também não o informa. Poucos trabalhos encontram-se em andamento. Nota-se, ainda, que a maioria dos trabalhos não retorna com as conclusões aos Conbrace's seguintes.

Quanto ao referencial metodológico, observamos que o método mais utilizado é o ensaio teórico, com 55,78%. Quando este é apresentado na forma de artigo, como partes ou capítulos de dissertações de tese, existe uma articulação com a metodologia e uma maior coerência entre os autores utilizados. Há, portanto, uma maior coesão das idéias. Existem outros ensaios, apresentados na forma de resumo, que por esta razão não dão margem a interpretações tão precisas. Entretanto, todos são caracterizados como estudos bibliográficos com temáticas diferenciadas (corpo, metodologias, ideologia, racionalidade científica, entre outras).

A análise de conteúdo é o segundo método mais utilizado. Foram observadas, entre as temáticas mais pertinentes para a produção do conhecimento, questões de ordem científica, centradas nos temas do esporte e da educação física (sua legitimidade, seu objeto e saber específico), através da análise de documentos como: atas, boletins, revistas, anais de congressos e correspondências do CBCE; monografias dos graduandos de educação física da UERJ nos anos de 1991 a 1993; publicações nos arquivos da revista da ENEFD; produção científica dos professores da Escola de Educação Física da UFMG em periódicos e eventos científicos de perfil

internacional para determinar linhas de pesquisa; análise de dissertações de mestrado em educação física produzidas na UFSM, UFRGS, Unicamp e UFSC, da década de 1980 até 1994; publicações (livros e artigos da educação física brasileira sobre a delimitação do campo acadêmico e a relação com a educação física em termos pedagógicos); PCN da educação física; uso dos relatos orais no campo da educação física e do esporte; periódicos sobre a educação física do acervo da Biblioteca Nacional; e os volumes I e II do periódico *Educação Física e Esporte*, publicado pelo CEFD/Ufes, analisando a produção teórica dos professores de educação física daquela instituição.

Os estudos de caso são utilizados principalmente nas proposições pedagógicas e nos estudos que enfocam a metodologia da pesquisa. No primeiro caso, trata-se de experiências realizadas com professores de educação física, no que diz respeito ao conhecimento e à prática pedagógica desses professores. No entanto, no campo pedagógico, os estudos de caso são realizados sobretudo com alunos, para verificar metodologias de ensino, seja na educação básica, como acontece no Colégio de Aplicação da UFPE, ou com alunos dos cursos de pedagogia e educação física da UFRGS.

No campo da metodologia da pesquisa, os estudos de caso buscam analisar técnicas de pesquisa como história oral, as temáticas de dissertações de mestrado em educação física entre 1979 e 1997 e, ainda, verificar experiências interdisciplinares no curso de educação física da Esefego, de 1996. Encontramos um estudo de caso realizado com estudantes da UFRN em 1997, matriculados na disciplina educação física II, indagando sobre a concepção de práticas corporais e a visão de corpo.

Os estudos de orientação fenomenológica e hermenêutica são utilizados nas pesquisas com proposições filosóficas, destacando-se os estudos do corpo ou da racionalidade científica. Neste segundo grupo, destacam-se as pesquisas que enfocam a Ciência da Motricidade Humana, seja para desenvolver alguns aspectos da proposição científica de Manuel Sérgio, ao produzir pesquisas dentro desta referência, seja para apontar os limites desta proposição, sobretudo no que se refere ao modelo de racionalidade científica disciplinar que lhe constitui.

A análises históricas apresentam-se com menor intensidade neste GTT e enfocam o movimento ginástico europeu, a história do corpo na Grécia Antiga e na Idade Média e a constituição do conhecimento na aprendizagem motora. As fontes utilizadas para a análise histórica, nesses trabalhos, baseiam-se em fontes primárias e secundárias.

Os trabalhos que têm como referência metodológica a teoria crítica enfocam a reflexão sobre o conceito de razão instrumental, a sua utilização pela racionalida-

de científica, bem como possibilidades da razão comunicativa com destaques para o aspecto estético-expressivo. Também servem como referencial para as reflexões sobre o paradigma pós-moderno.

O método do materialismo dialético é utilizado para refletir sobre o conceito de saúde e a relação com a qualidade de vida, bem como na contribuição da interpretação da obra de Marx para os estudos da educação física.

O estudo etnográfico apresentado neste GTT tem como referência a antropologia interpretativa, através da qual foi feita a análise do pensamento da educação física e do debate acadêmico na década de 1980. Foram entrevistados intelectuais da educação física que contribuíram para o movimento das idéias na referida área.

Os núcleos de sentido abordam reflexões sobre o corpo e as práticas corporais; sobre a razão, a racionalidade, os modelos científicos e a identidade da área; sobre a questão das práticas pedagógicas, da interdisciplinaridade como modelo de organização do conhecimento, destacando-se as relações entre ciência e educação e sobre a produção do conhecimento da educação física em trabalhos de monografias, dissertações e teses, entre outros. Nesses núcleos, identificamos interlocutores e pertencimentos epistemológicos que definem o sentido do debate, o avanço e o estado da arte das proposições temáticas discutidas.

Os interlocutores mais utilizados na educação física e que discutem a questão da racionalidade científica, a delimitação do campo acadêmico, modelos de ciência e identidade epistemológica são: Bracht, Sérgio, Betti, Tani e Lovisoló. Em relação às questões corporais, destacam-se as contribuições de Santin e Gonçalves, sobretudo quando se trata da reflexão filosófica sobre o corpo.

Autores da educação física como Kunz, Hildebrant, Moreira e o coletivo de autores destacam-se nas pesquisas que abordam a relação do corpo com os métodos de ensino da educação física ou a cultura corporal como referência para a prática pedagógica. Autores do campo da educação, como Demo e Fazenda, são utilizados para discutir a questão da interdisciplinaridade e as relações entre ciência e educação para a compreensão e intervenção na educação física. Ainda no campo da educação, autores como Tomaz Tadeu da Silva e Hugo Assmann são utilizados em pesquisas que criticam o modelo da racionalidade científica aplicado à educação.

Autores como Bourdieu, Popper, Kunh e Foucault são referenciais constantes nos trabalhos que abordam as proposições científicas na educação física, discutindo questões como: paradigma e modelo de ciência, estatuto e identidade epistemológica ou críticas à racionalidade científica.

No plano da racionalidade científica, autores como Habermas, Adorno, Horkheimer são referenciais para crítica da razão instrumental, articulações entre

ciência e técnica para o domínio da natureza, do corpo e do próprio homem; assim como ao estabelecimento de elementos para uma nova razão: mimética, comunicativa e emancipatória, de acordo com os diferentes referenciais.

Bourdieu e Elias são autores referenciais para as discussões sociológicas do esporte e do corpo. Assim como Marx e Engels são referenciais para discutir o conceito de práxis, a crítica à formação econômica da sociedade capitalista e a ideologia. No campo da ideologia, destacam-se também as contribuições de Gramsci.

As proposições pedagógicas privilegiam os autores da educação física ou educação. Todavia são encontradas poucas referências a autores de outras áreas, como Bertalanffy, Löwy, Rousseau e Maturana.

Nas análises históricas, destacam-se os autores clássicos, como Homero e Hesíodo, além de historiadores contemporâneos, como Duby, Schaff, Elias e ainda o filósofo Michel Foucault. Nos estudos do corpo, destacam-se o filósofo grego Platão e o filósofo moderno Descartes, referências para abordar as questões do dualismo corpo–mente, a crítica ao mecanicismo e ao racionalismo que fundam o corpo–máquina. Neste campo, destaca-se a fenomenologia de Merleau-Ponty e os conceitos de corporeidade e motricidade, assim como as contribuições de Nietzsche e Foucault.

METARGUMENTOS

Na pré-análise, evidenciou-se uma tendência crescente no número de trabalhos publicados sobre a temática epistemológica, ao longo da década de 1990. Através da codificação, construímos uma tipologia dos trabalhos, de acordo com as proposições filosóficas, científicas, pedagógicas, estéticas, entre outras. A identificação dos pertencimentos epistemológicos, das temáticas abordadas, dos referenciais teóricos e metodológicos e outros aspectos, configura-se como indicador para a interpretação referencial. Nesta, evidenciou-se a predominância das proposições filosóficas, nas quais se destacam as temáticas sobre o corpo, a racionalidade científica, os fundamentos sociológicos e a ética.

As proposições científicas discutem critérios de produção do conhecimento, estatuto epistemológico da educação física, perspectivas da Ciência do Movimento Humano e da Ciência da Motricidade Humana. As proposições pedagógicas discutem conteúdos da educação física, interdisciplinaridade, concepções crítico-superadoras, entre outros aspectos. As proposições estéticas abordam questões sobre a liberdade humana, a linguagem do corpo e a sensibilidade.

Considerando-se o sentido dos discursos, evidencia-se a reflexão filosófica como norteadora das produções, assim como as críticas ao modelo de racionalida-

de técnica que marcaram as abordagens sobre o corpo na modernidade e que têm influenciado os saberes e as práticas na educação física.

Coloca-se a necessidade de se refletir sobre o paradigma científico como organizador do campo acadêmico da educação física, inclusive reconhecendo que a ciência não é a única forma de conhecimento existente e que nem todo campo de pesquisa precisa ser necessariamente científico. Neste sentido, a reflexão filosófica e a intervenção pedagógica, entre outras possibilidades, podem ser consideradas como campos de investigação sobre o corpo humano e sua gestualidade. Apesar dessa crítica, permanecem as inquietações sobre a delimitação científica da área. Em geral, reconhecemos que o conjunto das produções tem favorecido a reflexão sobre a educação física como área acadêmica, a partir de diferentes racionalidades, observadas nos diferentes pertencimentos epistemológicos, como condição de operar conceitos e discussões pertinentes ao campo teórico da educação física. Como pontos emblemáticos desta investigação, destacamos:

- A necessidade de se refletir sobre o paradigma científico, inclusive reconhecendo que a ciência, embora válida, não é a única forma de conhecimento existente, uma vez que a reflexão filosófica e a intervenção pedagógica podem ser consideradas campos de investigação e intervenção sobre o corpo humano e sua gestualidade.
- A compreensão dos estudos do corpo como potencializadores de discussões, críticas e tentativas de superar o modelo da racionalidade técnica que marcaram as abordagens sobre o corpo na modernidade.
- A necessidade de se buscar conhecimentos em áreas como a filosofia, a sociologia, a biologia, a antropologia, a história, entre outras, como condição de operar conceitos e discussões sobre os saberes do corpo, sem operar pelos reducionismos disciplinares, mas dialogando com estruturas lógicas, saberes e modos de compreender, de fazer e de dizer algo sobre um determinado fenômeno, bem como considerando a existência de diferentes arranjos para o conhecimento (disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar).
- O reconhecimento dos Conbrace's e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE – como fóruns de discussão das produções sobre epistemologia na educação física brasileira e a necessidade de análise desses documentos para identificação de problemáticas compartilhadas pelos pesquisadores da área.

Compreendemos que uma contribuição importante para se pensar a epistemologia da educação física se encontra em Foucault, sobretudo nas suas reflexões sobre as Ciências Humanas (Foucault, 1995). O conceito de descontinuidade – compreendido como “o limiar entre a natureza e a cultura, irreducibilidade mútua dos equilíbrios ou das soluções encontradas por cada sociedade ou cada indivíduo, ausência de formas intermediárias, inexistência de um continuum dado no espaço ou no tempo – permite fazer surgir a coerência interna dos sistemas significantes, a especificidade dos conjuntos de regras e o caráter de decisão que elas assumem em relação ao que deve ser regulado, a emergência da norma acima das oscilações funcionais” (Foucault, 1995, p. 376). Este conceito opera não pela partilha, pela dicotomia, mas sim pela consideração flexível da pluralidade que constitui um campo de investigação, seja no tocante aos modelos teóricos ou no que diz respeito aos métodos e procedimentos lógicos.

Compreendemos que a epistemologia não se reduz a uma análise crítica da ciência, embora possa ser compreendida e não a exclua. Há as configurações que podem ser reconhecidas como ciência, por apresentarem caracteres de objetividade e de sistematicidade e há as que não possuem estes critérios, mas que possuem coerência, embora não sejam opiniões, nem formações propriamente científicas. Esta condição não deve ser tratada de forma negativa, mas receber o reconhecimento de outras configurações do saber que não apenas o saber científico (Foucault, 1995). Desse modo, compreendemos que a epistemologia abrange a análise da ciência, bem como outras configurações do saber, inclusive o diálogo da ciência com outros saberes, como a filosofia, a arte e a educação. Também compreendemos que nem todos os problemas ou as situações são necessariamente objetos de ciência e que a própria ciência comporta limites e relações com os saberes da tradição (Almeida, 2001).

Nesse contexto, o conhecimento revela sua complexidade, exigindo uma reflexão ampla sobre os fundamentos sociais e epistemológicos. Neste sentido, as ciências estão engajadas numa remodelação conceitual: existe um método que possa ajudar a conceber o real de maneira não-reducionista? Morin (1993) apresenta a busca pelo método, via transdisciplinaridade, tentando romper com as fronteiras entre as diferentes disciplinas científicas. Para o autor, a complexidade exige um pensamento multidimensional e a capacidade de integrar pontos convergentes entre as teorias. A necessária reorganização epistemológica exige um exame dos instrumentos de conhecimento e das condições de produção (neurocerebrais e socioculturais), a reintegração do sujeito, a manutenção da interrogação radical e a vocação emancipadora.

A incerteza, a reflexividade, a reintegração do sujeito, a emergência, a relatividade e a relação colocam-se como características fundamentais no cenário

epistemológico da complexidade. A construção de um conhecimento que reflita sobre si mesmo, que recuse o discurso linear, que não elimine as antinomias, mas que saiba trabalhar com elas, articulando os pontos de vista disjuntos do saber, os nós da comunicação.

O contexto disciplinar acabou por gerar uma excessiva compartimentalização do saber e uma percepção fragmentada da realidade. Um aspecto fundamental a se considerar neste debate é que “há muitas formas de conhecimento, tantas quanto as práticas sociais que as geram e as sustentam” (Boaventura, 1997, p. 328). A ciência é apenas uma delas, extremamente válida, mas não a única. Cabe considerar a dinâmica social e cultural.

Ante a complexidade do contexto social, econômico e cultural no qual estamos imersos, coloca-se o desafio de uma reflexão epistemológica que considere a diversidade do conhecimento e das práticas sociais. Neste sentido, a transdisciplinaridade compreende um novo modo de conhecimento. Mais do que uma integração, a transdisciplinaridade propõe o trânsito entre os diferentes tipos de saberes, a partir da transversalidade rizomática. Esta, por sua vez, “aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (Gallo, 1997, p. 126).

A metáfora do rizoma conduz à imagem e ao modo de organização em que os saberes formam um conjunto complexo, no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e também para fora do conjunto. Deleuze e Guattari (1995) apresentam os princípios deste modo de organização do conhecimento, a partir das seguintes características: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania.

O princípio da conexão diz que qualquer ponto do rizoma pode ser/estar conectado com qualquer outro, não havendo uma hierarquia rígida entre diferentes tipos de conhecimentos ou fundamentos epistemológicos. O princípio da heterogeneidade afirma que, dado qualquer conexão ser possível, o rizoma segue a heterogeneidade. Segundo o princípio da multiplicidade, não há uma unidade ou síntese fundamental e totalizante, uma vez que o conhecimento não corresponde ao ser em sua completude. O princípio da ruptura a-significante diz que não há uma hierarquização do saber segundo fundamentos únicos; há sempre linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. O princípio da cartografia refere-se ao mapa do rizoma e suas múltiplas entradas, permitindo a exploração e descoberta de novas facetas. O princípio da decalcomania diz que não há correspondência perfeita e única entre o mapa do saber e a realidade, mas sempre sobreposições que fazem surgir novos territórios interpretativos (Deleuze, Guattari, 1995).

De acordo com esses princípios, a organização rizomática não opera com fundamentos únicos do saber, nem busca sínteses totalizantes ou uma correspondência unívoca com a realidade, preservando a singularidade dos saberes e dos diferentes contextos. No rizoma, as múltiplas possibilidades de entrada ou abordagens geram sempre novas interfaces de compreensão/atuação sobre os fenômenos.

Ao pensar sobre o conhecimento produzido, pensamos sobre as condições dessa produção, os pertencimentos, as rupturas, os avanços e os recuos. O mapa do conhecimento produzido apresenta-se como subsídio para percorrermos novas trilhas investigativas sobre o nosso próprio fazer, sobre a configuração dos saberes e das práticas da educação física.

Physical education and epistemology: the production of the knowledge in Brazilian Congresses of Sciences of the Sport

ABSTRACT: This research interpreted speeches related to the production of the Brazilian physical education knowledge, at 1990's, identifying the different epistemological belongings and the meaning of the printed production in Brazilian Congresses of Sciences of the Sport annals.

KEY-WORDS: Epistemology; knowledge; physical education.

Educación física y epistemología: la producción del conocimiento en los Congresos Brasileños de Ciencias del Deporte

RESUMEN: Esta investigación interpretada refiriendo discursos a la producción del conocimiento en la educación física, la década de 1990, identificando a los epistemológicos las pertenencia diferentes y las direcciones de las producciones impresas en los expedientes de los Congresos Brasileños de Ciencias del Deporte.

PALABRAS CLAVES: Epistemología; conocimiento; educación física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. *Complexidade e cosmologias da tradição*. Belém: Eduepa, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOAVENTURA, S. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, vol. I.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação. *Impulso*, Revista de Ciências Sociais e Humanas da Unimep, v. 10, n. 21, p. 115-133, 1997.

MORIN, E. Contrabandista de saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, G. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. *O Método III: o conhecimento do conhecimento*. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

PAIVA, F. *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitória: Editora da Ufes, 1994.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1978.

SÉRGIO, M. Motricidade humana: um paradigma emergente. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v. 1, n. 1, 1994.

Recebido: 18 set. 2002

Aprovado: 30 set. 2002

Endereço para correspondência
Terezinha Petrucia da Nóbrega
Av. Norton Chaves, 805, Bloco Sevilha, apto. 302
Lagoa Nova
Natal – RN
CEP 59075-200