

**EDUCAÇÃO FÍSICA E RACIONALIDADE: CONTRAPOSIÇÕES  
NA MODERNIDADE**

Por

**Maristela da Silva Souza**

---

Dissertação Apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
Física da Universidade Federal de Santa Catarina como Requisito Parcial à  
Obtenção do Título de Mestre em Educação Física

Março, 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **EDUCAÇÃO FÍSICA E RACIONALIDADE: CONTRAPOSIÇÕES  
NA MODERNIDADE**

Elaborada por: **MARISTELA DA SILVA SOUZA**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica

Data: 01 de Março de 1999



Prof. Dr. Markus Vinicius Nahas  
Coordenador do Mestrado em Educação Física

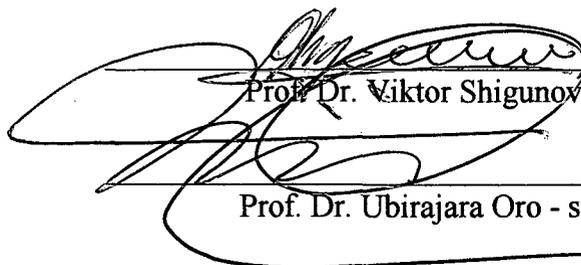
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Elenor Kunz - Orientador



Prof.ª Dra. Ingrid Marianne Baecker



Prof. Dr. Viktor Shigunov

Prof. Dr. Ubirajara Oro - suplente

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: pelo sentimento de admiração  
e confiança que me foi depositado e que  
fizeram sentir-me protegida a todo o  
instante.

Ao amigo e orientador Kunz: pela maneira carinhosa e respeitadora que sempre tratou as  
nossas diferenças teóricas.

À amiga e companheira Astrid Baecker Avila: pelos momentos de discussões e reflexões,  
pois muitos deles encontram-se neste estudo.

Ao amigo Edgard Matiello Junior: pelo tempo carinhosamente dedicado à primeira leitura  
deste trabalho e momentos de críticas/contribuições feitas ao meu modo de ver a realidade.

Aos demais amigos do Campeche Denis, Hermann, Vidalcir, Fábio e Falcão: pela  
felicidade de poder conviver ao mesmo tempo com diferentes pensares, direcionados pelo  
mesmo projeto de transformação.

Ao GTA: pela possibilidade da intervenção pedagógica.

À banca examinadora: por mais um momento de construção

E mais uma vez: aos trabalhadores deste  
país.

## RESUMO

Com a chamada crise da Modernidade ou da razão, fez-se necessário melhor entender os caminhos epistemológicos da razão e os seus projetos que se anunciam na Modernidade e que trazem visões de mundo diferentes, estabelecendo na forma de interpretar a realidade distintos paradigmas filosóficos com formas específicas de chegar ao conhecimento. Ao nosso ver, a importância da Educação Física em entender a racionalidade não consiste somente em estabelecer como se pesquisa, mas compreender que os projetos históricos da realidade expressam-se pelas opções filosóficas e pela maneira como estabelecemos a relação conhecimento-realidade. A Educação Física com isto, compromete-se através de suas bases teóricas com o embate ideológico presente na sociedade e com a apropriação do conhecimento pelos seus alunos que os levam a compreender a realidade que os cerca. Problematizou-se o caráter epistemológico da área, que direciona seja de maneira implícita/explicita o processo educativo, contextualizando para isso a questão: Educação Física escolar no contexto moderno: como se estabelece o movimento de contraposição entre os diferentes projetos de racionalidade? Para isto, num primeiro momento, compreendeu-se os caminhos da razão na história e seus projetos que se anunciam na Modernidade através dos pensamentos filosóficos do Positivismo, Materialismo Histórico e Teoria Crítica. A concepção pós-moderna será discutida sob as críticas destas perspectivas. Num segundo momento, tendo este quadro teórico, se pensou a apropriação da Educação Física dos diferentes projetos de razão e o envolvimento da mesma nesta discussão, quando na busca da produção de conhecimento. Neste caso, em especial, no trato com o conteúdo esporte e as abordagens metodológicas que explicitam um pressuposto filosófico para a Educação Física escolar.

## ABSTRACT

With the advent of the so-called crisis of Modernity or of reason, it became necessary to better understand the epistemological trajectory of reason and of its projects which inform Modernity and which bring in different views of the world, establishing - through their particular way of interpreting reality - different philosophical paradigms with their own specific ways to achieve knowledge. In our view, the importance for Physical Education of understanding rationality does not only consist on establishing how research is conducted, but also on understanding that reality's historical projects express themselves through philosophical choices and through the way in which the relationship knowledge-reality is established. In this way, Physical Education becomes committed - through its theoretical bases - to the ideological debate which society is currently experiencing, and with the acquisition by the students of the knowledge that enables them to understand the reality that surrounds them. We discuss the epistemological aspects of this field of knowledge, which guides - implicitly or explicitly - the education process, and bring into the discussion the following topic: 'School Physical Education in the modern context: How is the movement of counterpointing the different projects of rationality established?' To that end, in a first stance, we discuss the trajectory of reason through history and its projects, which become present in modernity through the philosophical thought of Positivism, Historical Materialism, and Critical Theory. The post-modern conception will be discussed in the light of the criticisms of those perspectives. In a second stance, utilizing that theoretical framework, we discuss how - in its aim for the production of knowledge - Physical Education takes on board the different projects of reason and how it involves itself in this same discussion. In this case, in particular, we discuss how it deals with the theme of sport and the methodological approaches in which there are explicit philosophical assumptions on school Physical Education.

## ÍNDICE

Capítulo	
INTRODUÇÃO	01
I- Os caminhos da razão	6
O princípio da razão na história	6
A fé como critério de verdade	18
Período de transição: da fé para o empirismo e o racionalismo	21
Século XVIII – Modernidade e razão se confundem	24
O modelo de racionalidade Natural-Positivista	27
O modelo de racionalidade Crítico-Dialética	33
O modelo de racionalidade Emancipatória- razão Comunicativa	44
II- A Educação Física no contexto moderno	58
A produção de conhecimento da Educação Física na visão De racionalidade Natural-Positivista	61
A produção de conhecimento da Educação Física na visão De racionalidade Crítico-Dialética	72
A produção de conhecimento da Educação Física na visão de racionalidade Comunicativa	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

## INTRODUÇÃO

Numa leitura crítica do atual estágio em que se encontra a sociedade moderna, fala-se na crise da Modernidade e de seus projetos econômicos, como capitalismo e neoliberalismo, que a acompanham e a sustentam. Tais projetos historicamente/humanamente construídos direcionam inevitavelmente a cultura dos povos e conseqüentemente a racionalidade.

Na busca de uma sociedade perfeita e em nome do progresso, os conhecimentos passam a subsidiar o caminho à verdade e o conhecimento científico passa a dominar pelo fato de destacar-se nos procedimentos metodológicos que levam à certeza de ter razão.

Sistema capitalista e conhecimento científico desenvolveram-se juntamente com o ideal iluminista que prometia pela força da razão tirar o Homem<sup>1</sup> das amarras da ignorância e superstição. Porém, a razão autônoma vai ofuscando-se em prol da razão técnica. O projeto da Modernidade ao longo de dois séculos perde-se no emaranhado formado pela funcionalidade e tecnologização, resultando numa sociedade sem liberdade, constituindo-se em uma ameaça à humanidade. A Modernidade entra em crise e com ela a própria razão. A sociedade moderna é revista, criticada e surgem propostas no sentido de sua reconstrução. De um lado, em contraposição à instrumentalização que nos determina, anuncia-se uma pós-modernidade que na busca da felicidade, vê na vida cotidiana novos valores para enfrentar a sociedade impregnada pela lógica do progresso. Vivendo o presente e desconsiderando o processo

---

<sup>1</sup> Usaremos Homem com H maiúsculo para denominar homem/mulher. Porém, não intencionamos mascarar o quadro hierárquico/machista em que a sociedade se apresenta, principalmente nos primeiros séculos, em que apenas os homens estiveram à frente das decisões.

histórico, o Homem pós-moderno apega-se as emoções, instintos e sensações, acreditando que a vida não é direcionada somente pela razão.

Marques (1993), quando analisa o atual contexto moderno e suas perspectivas de reconstrução, nos que diz que a pós-modernidade precisa “apelar para algo além da razão, para um certo misticismo, para a gnose, para as muitas formas, disseminadas hoje, do antiintelectualismo” (p.120).

De outro lado, ainda colocando em dúvida as verdades absolutas que ganharam crédito durante a Modernidade e nas quais o autor acima toma posição a favor, surge a perspectiva de resgatar o projeto iluminista acrescido de modificações possíveis a partir de reflexões críticas. Habermas, ainda priorizando a razão, reformula-a na busca da razão emancipatória centrada na relação intersubjetiva, esta instaurada pela racionalidade Comunicativa. Na teoria da Modernidade proposta por Habermas, somente pela razão comunicativa torna-se possível superar o sentido limitado da racionalidade instrumental atrelada na relação sujeito/objeto em prol da intersubjetividade, portanto envolvendo sujeitos na busca do entendimento.

*A reconstrução da modernidade só se pode realizar como reconstrução do saber humano, superando-se o paradigma mentalista, ou da consciência individual, por um paradigma outro: o da intersubjetividade centrada no medium universal que é a linguagem pragmática ancorada no mundo da vida sob o primado da Ética, ou da elucidação da vontade coletiva através da ação comunicativa, isto é, do diálogo da palavra e da ação em permanente abertura à participação de todos em igualdade de condições (ibid, p.12).*

Na corrente marxista, no pensamento de Moraes (1994), quando esta discute a “desrazão no discurso da história” estabelece o contraponto entre duas perspectivas teóricas, onde uma delas vincula-se, como já foi colocado anteriormente, no contexto pós-moderno, advogando e celebrando “o velho irracionalismo ocidental” (p.181); e a outra, no qual a autora situa sua posição, é direcionada por uma ontologia histórica e crítica que

*afirma a determinação ontológica do conhecimento e indica a dupla problemática do objeto da história, a uma só vez ontológica e metodológica. Tal concepção apresenta o campo das mediações sociais – o campo da particularidade – como possibilidade do conhecimento da história. Uma disciplina capaz de analisar e compreender totalidades significativas, ratificando sua inteligibilidade essencial (ibidem).*

Pós-modernidade ou ainda a aposta na Modernidade, esta através do pensamento habermasiano ou marxiano é a história da humanidade sendo construída e com ela o próprio Homem, por ser esta história. Neste sentido, faz-se necessário melhor entender os caminhos epistemológicos da razão e os seus projetos que se anunciam na Modernidade e que trazem visões de mundo diferentes, estabelecendo, na forma de interpretar a realidade, distintos paradigmas filosóficos com formas específicas de chegar ao conhecimento.

Ao nosso ver, a importância da Educação Física em entender a racionalidade não consiste somente em estabelecer como se pesquisa, mas compreender que os projetos históricos da realidade expressam-se pelas opções filosóficas e pela maneira como estabelecemos a relação conhecimento-realidade. O campo do conhecimento da Educação Física se dá na tensão entre estes projetos, que resulta em uma determinada hegemonia. Partimos para a problematização deste campo, de que há cumplicidade entre sistema esportivo e sistema moderno, na qual nesta relação se estabelece a apropriação por parte da Educação Física, através de seu conteúdo esporte do projeto de racionalidade Natural/Positivista hegemônico em nossos dias. Por sua vez, a Modernidade, a fim de manter esta razão em posição determinante, apropria-se deste espaço de saber.

Legitimado no âmbito capitalista, os princípios do esporte de rendimento, no contexto escolar, servem de modelo à todas as formas de movimento trabalhados como conteúdos da Educação Física escolar. Neste sentido, Bracht (1997) diz que “Tão rápido e tão ‘ferozmente’ quanto o capitalismo o esporte expandiu-se a partir da Europa para o mundo todo e tornou-se a

expressão hegemônica no âmbito da cultura corporal de movimento” (p.05). O conteúdo esporte é tratado enquanto fenômeno fortemente valorizado pelo sistema capitalista e que ao nosso ver, estabelece o ponto de ligação entre a área da Educação Física e o modelo de racionalidade hegemônico neste sistema.

Preocupando-se com os valores sociais e humanos que esta perspectiva racional desenvolve na área, surgem movimentos de contraposição sob outras óticas de razão, primeiramente em sentido teórico, posteriormente através de propostas metodológicas para o âmbito da Educação Física escolar e que apresentam pressupostos filosóficos que trazem em seu conteúdo diferentes projetos de racionalidade. A Educação Física com isto, compromete-se através de suas bases teóricas com o embate ideológico presente na sociedade e com a apropriação do conhecimento pelos seus alunos, que os levam a compreender a realidade que os cerca.

Para isto problematizamos o caráter epistemológico da área, que direciona seja de maneira implícita/explicita o processo educativo, contextualizando para isso a questão: Educação Física escolar no contexto moderno: como se estabelece o movimento de contraposição entre os diferentes projetos de racionalidade?

Consideramos, que em pesquisa filosófica “a metodologia se resume à explicitação dos passos que o pesquisador seguirá para atingir seu objetivo”( Bastos, 1995, p.06), e tendo o conhecimento filosófico como pano de fundo, fez-se esta de cunho eminentemente teórico e com a meta de fornecer subsídios para a melhor compreensão sobre as concepções de racionalidade que surgem na Modernidade e como se estabelece esta discussão na área da Educação Física frente a estes diferentes paradigmas de racionalidade. Fez-se preciso, portanto, a reflexão epistemológica do conhecimento científico e do conhecimento na área da Educação Física. Epistemologia, teoria da ciência ou teoria do conhecimento, em primeira

vista parece destituída de sentido concreto, uma vez que se quer discutir a realidade escolar. Porém, é importante salientar que epistemologia, cujo objetivo encontra-se na análise teórica do conhecimento, a perspectiva Crítico-Dialética aqui considerada, entende o conhecimento como processo, como produção humana mediatizada pelo desenvolvimento histórico da sociedade.

Num primeiro momento, compreendemos os caminhos da razão na história e seus projetos que se anunciam na Modernidade, através dos pensamentos filosóficos do Positivismo, Materialismo Histórico e Teoria Crítica. A concepção pós-moderna foi discutida sob as críticas da perspectiva do Materialismo Histórico e Teoria Crítica, sem comprometimento maior em aprofundá-la. Num segundo momento, tendo este quadro teórico, se teve possibilidade de compreender as práticas sociais de forma reflexiva e no âmbito educacional, especificamente no contexto da Educação Física escolar, pensarmos a apropriação desta área dos diferentes projetos de razão e o envolvimento da mesma nesta discussão, quando na busca da produção de conhecimento. Neste caso, em especial, no trato com o conteúdo esporte e as abordagens metodológicas que explicitam pressuposto teóricos para a Educação Física escolar.

Por último, convidamos o leitor para uma análise crítica desta contribuição, que visa provocar a reflexão visando possibilitar a construção de conhecimento que se aproxime cada vez mais da superação dos problemas existentes na escola /Educação Física brasileiras.

## CAPÍTULO I

### Os caminhos da razão

#### O princípio da razão na história

A palavra razão, pelo fato de ser discutida entre especialistas e tão usada no cotidiano, mostra-se fundamental no entendimento da construção do conhecimento humano.

O sentido de razão, desde a sua origem, opõe-se ao conhecimento ilusório, às emoções, aos sentimentos, às paixões, à crença religiosa, ao misticismo (Chauí, 1994), pois as causas de tais atitudes diferenciam-se das causas racionais, estas direcionadas pela lucidez, certeza e verdade que organizam e ordenam a realidade tornando-a compreensível.

Neste sentido, *logos, ratio*, ou razão “é a capacidade intelectual para pensar e exprimir-se correta e claramente, para pensar e dizer as coisas tais como são” (ibid, p.59). Isto justifica-se através das compreensões historicamente anunciadas acerca das explicações para os acontecimentos que determinaram e determinam concepções filosóficas e práticas sociais que tiveram e continuam a ter relação direta com a constituição da racionalidade.

As explicações foram concedidas na relação HomemxDeus/MitoxNatureza que se deram nos períodos da Antigüidade, Idade Média e Modernidade sob visões diferentes, a partir das circunstâncias de cada momento, legitimando formas contraditórias de pensar/agir nas sociedades humanas. Estas contradições originam a dualidade no entendimento de corpo e

alma, idéia e matéria, ser humano biológico e ser humano social, sujeito e objeto (consequentemente subjetividade e objetividade) e racional e irracional.

Na Antigüidade, no período denominado homérico, que se estendeu do século XII ao século VIII a.C, desenvolveram-se as bases da civilização grega. Sejam as civilizações organizadas sob o comando de um rei ou de uma aristocracia, as leis eram promulgadas a partir da interpretação de pessoas que em nome de forças místicas superiores, tomavam decisões políticas, econômicas e sociais. O mito era a explicação para o mundo, apresentando-se inquestionável, não sendo objeto de crítica e reflexão. Desta forma, modelos de realidade e relações humanas eram hierarquicamente conservados.

*O mito apresenta uma espécie de comunicação de um entendimento coletivo; é transmitido por meio de geração como forma de explicar o mundo, explicação que não é objeto de discussão, ao contrário, ela une e canaliza as emoções coletivas, tranquilizando o homem num mundo que o ameaça (Andery, Micheletto & Sérgio, 1996a, p.20).*

Foi na Grécia Antiga, opondo-se ao misticismo, agora no período arcaico – século VII ao século VI aC, - que inicia a tentativa de explicações racionais, possibilitando tanto ao sujeito quanto a natureza participarem das explicações para a realidade. A ambigüidade que ora envolvia o pensamento místico, sendo este também fato natural, segue superando-se, tomando a natureza como princípio, do qual cada ser singular originava-se. Buscava-se então, explicar materialmente este princípio formador de tudo passando pelas idéias da água (Tales), Apeiron<sup>2</sup> (Anaximandro) e do ar (Anaximenes). Desta forma tudo pertence à natureza, inclusive o próprio Deus foi criado por ela e representa as forças naturais: Deusa da água, Deus do fogo.

---

<sup>2</sup>Na análise de Chassot apeirom significa uma substância indeterminada e ilimitada. “eterna, indestrutível, infinita, dotada de movimento e invisível” (1994, p.33).

Apesar das diferentes explicações, estes pensadores que compõem a escola de Mileto, deram origem a natureza como âmbito de investigações e respostas, ao mesmo que constituem o primeiro momento de ruptura com o mito. Para Vernant (1981), nas palavras de Andery et al., (1996b),

*foram substituídas as explicações baseadas em agentes sobrenaturais que, por meio dos mitos, explicavam e justificavam a origem do mundo, sua composição e sua ordem[.]), por explicações baseadas na própria natureza que, segundo essa nova forma de pensar, operava na sua origem da mesma maneira que fazia todos os dias (p.39).*

Seguindo a compreensão da natureza como objeto de discussão racional, surge através do pensamento de Pitágoras a noção de número, harmonia e alma. Os pitagóricos julgavam por meio da matemática que o número é o elemento que formava a estrutura dos fenômenos naturais. A compreensão do universo composto por números, implicava no entendimento da noção de harmonia presente a todo o universo e que realiza a união entre elementos opostos, consistindo na “possibilidade de ‘concordar’ o que era ‘discordante’, de junção de desiguais em um único todo harmônico” (ibid, p. 45).

A noção de alma era entendida enquanto imortal, atingindo a sua purificação através do conhecimento do universo; este conhecimento era encontrado fora do sensível, valorizando, portanto, a razão na sua construção. “Com o movimento originado por Pitágoras, a elaboração do pensamento racional alcança um maior poder de abstração” (ibidem).

Posterior ao pensamento de Pitágoras surgem dois pensadores que se contrapõem em seu entendimento de universo, embora ambos entendam a razão como única possibilidade de compreensão do mesmo.

De um lado, Heráclito introduziu um novo modo de pensar -Princípio da dialética-, apresentando o universo como unidade, não vista como algo imutável e sim enquanto movimento em contínua transformação. Considera o fogo como elemento primeiro, pois

“como o único princípio estável da realidade é a lei universal do próprio devir, Heráclito concretiza no fogo (racional), visto ser o elemento da realidade material mais adequado a representar o vir a ser” (Neto, 1996, p.21).

A realidade era assim concebida, porque apresentava em si opostos, que ao se encontrarem mantinham ao mesmo tempo a unidade e a diversidade, transformando-se em harmonia, na qual prevalecia a oposição e tensões contrárias. “O completo junto ao incompleto, o concordo e o discordo, a harmonia e a desarmonia, e de todas as coisas, um, e de um, todas as coisas” (ibid, p.19). Tratava-se então, de através da razão, compreender as forças opostas que constituem a unidade dos fenômenos e desta forma entender o universo em constante transformação, sem início e sem fim. “O logos, presente em todo o universo, estava também presente no homem[...] e a todos os homens permitia conhecer o universo como a si mesmo” (Andery et al., 1996b, p.48).

Já Parmênides, por outro lado, defende o princípio da não contradição. Analisa especificamente, no contexto do universo, o ser, afirmando que a este, já completo, não se poderia mais acrescentar ou retirar nada, portanto imutável.

No sentido de eliminar a contradição, era necessário um rigor objetivo, rumo a obtenção do conhecimento verdadeiro e a identidade do ser, ou seja, o “ser é”. O pensamento elaborado por meio da razão era o único capaz de apreender a essência verdadeira do mundo, o que não muda nunca, ao contrário da opinião, esta fundada nos sentidos e capaz de captar o conhecimento do mundo sensível, a seu ver, tornando-se insuficiente e enganadora, declarando o que “não é”, o “não ser”.

Pensar o ser imutável, estático para os gregos, era o mais evidente, portanto, mais inteligível, dando à Parmênides o domínio do pensamento da época: o ser em si mesmo. Por outro lado, o movimento das coisas, contido na teoria de Heráclito, continuou sendo debatido.

Estas posições contrárias resultaram em muitas discussões posteriores no sentido de encontrar uma solução para estas afirmações postas: “Para Heráclito, a contradição é lei racional da realidade; para Parmênides, a identidade é essa lei racional” (Chauí, 1995, p.181).

O filósofo Demócrito, considerado o último pensador da natureza, elimina qualquer interferência não-material na elaboração do conhecimento sobre o mundo, sendo considerado o primeiro materialista. Por meio da noção de átomo e vazio, desenvolveu várias concepções referentes a construção do universo, do próprio Homem e do processo de constituição do conhecimento.

O universo, para este pensador, era formado por átomos que se movimentavam no vazio e ao chocarem-se, agrupavam-se, formando os diferentes fenômenos do universo, inclusive o ser humano. Constituído por um tipo especial de átomo, o Homem era totalmente material e natural, negando-se aí, a vida após a morte. Em relação a sua teoria do conhecimento, explicava que existia dois tipos de conhecimento: o “obscuro”, fundamentado nas sensações e que fornecia as qualidades dos objetos como a cor, o sabor e o conhecimento “genuíno”, produto da razão, portanto o único capaz de alcançar o verdadeiro entendimento dos fenômenos.

*Há duas espécies de conhecimento, um genuíno, outro obscuro. Ao conhecimento obscuro pertencem, no seu conjunto, vista, audição, olfato, paladar e tato. O conhecimento genuíno, porém, está separado daquele. Quando o obscuro não pode ver com a maior minúcia, nem ouvir, nem sentir cheiro e sabor, nem perceber pelo tato, mas é preciso procurar mais finamente, então apresenta-se o genuíno que possui um órgão do conhecimento mais fino (Demócrito apud Andery et al., 1996b, p.55).*

Demócrito atinge a mais radical explicação racional e de ruptura com o mito, anunciando a noção de lei natural, da qual o conhecimento verdadeiro dependia absolutamente de objetos externos ao ser - os átomos que formavam o âmbito da natureza. Isto no

pensamento de Thomsom significa que “a determinação que a lei descreve toma já as feições de determinação mecânica” (apud Andery et al., 1996b, p.56).

Cada vez mais a busca de um conhecimento que garantisse a verdade, foi tomando expressões mais rigorosas. No período clássico (séc,V e IV aC.), três pensadores marcaram época, na tentativa do conhecimento objetivo. O pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles influenciou não somente o momento em que viveram, mas também o desenvolvimento histórico do conhecimento até nossos dias.

Juntamente com a época atual, que necessitava preparar os cidadãos para atuar na sociedade, Sócrates, Platão e Aristóteles colocavam o Homem como centro da discussão, acreditando na capacidade humana de produzir conhecimento e criando métodos próprios para isto.

*A apropriação de métodos para a produção de conhecimento do e para o homem está associada a crença de que pela via do conhecimento das verdades, pela via do conhecimento objetivo, seria possível formar os cidadãos e, portanto, seria possível transformar a cidade para que essa fosse melhor e mais justa (ibid, 1996c, p.59).*

Além dos métodos propostos, estes filósofos retomaram algumas discussões que lhes antecederam como as posições defendidas por Heráclito e Parmênides, como também refletem a concepção defendida pelos Sofistas, seus contemporâneos.

Os Sofistas também caracterizavam-se por uma visão antropocêntrica e preocupavam-se com a formação de um cidadão apto à participar da vida pública e política. Para isto, era necessária a retórica e a arte de argumentar, a fim de convencer aos outros sem a preocupação com a verdade. Foram considerados os primeiros pedagogos, acreditando que o ser humano era capaz de sucesso quando moldado para isto, cabendo a eles o ato de formar para adequadas atuações.

A imagem dos Sofistas nos é dita nas palavras de Aristóteles apud Chassot (1994): “Ficou-nos uma imagem negativa dos sofistas como ‘produtores do falso’ [...], manipuladores de opiniões, criadores de ilusões” (p.37).

Contribuindo à crítica ao grupo de pensadores Sofistas, Sócrates opõe-se radicalmente a estes, tornando-se um educador que estimulava a discussão e comprometido com a verdade, lembrando aos jovens o quanto eles estavam sujeitos a discursos enganosos vindo de bons retóricos. Ao contrário do relativismo dos Sofistas, acreditava que haviam valores e virtudes permanentes na alma do ser humano e que precisavam ser conhecidos pelo Homem e usados para o bem de toda a sociedade. O seu método consistia em chegar à verdade, partindo do que não se sabia, admitindo-se a própria ignorância.

*O conhecimento era, portanto, visto como mecanismo de aprimoramento do homem e da sociedade, para Sócrates, o conhecimento era auto-conhecimento, porque os homens já os traziam em sua alma, necessitando apenas descobri-lo pelo esforço da busca de si mesmo (Andery et al., 1996c, p.63).*

Para “conhecer-te a ti mesmo” e levar o sujeito ao verdadeiro conhecimento, só existia um caminho: o diálogo. Baseado no diálogo, Sócrates cria o método da Ironia, que consiste em dois momentos: a refutação e a maiêutica. Quanto a refutação, cabia ao aprendiz através do diálogo e reflexão chegar a sua não sabedoria para em seguida através da maiêutica, ainda por meio do diálogo retirar “de dentro de si um conhecimento que de certa forma pré-existia” (ibid, p.65).

Vale destacar um importante aspecto da discussão deste pensador: Sócrates buscava o conhecimento do Homem e da sociedade e não somente da natureza, um conhecimento ético, mas também rigoroso que partia do particular (Homem) ao permanente e universal (sociedade), introduzindo aí, a lógica da indução. “Assim, não se trata apenas de uma

investigação psicológica, mas de um método para se adquirir a ciência dos valores que o homem trás em si” (Chassot, 1994, p.39).

Platão, discípulo de Sócrates, retomou a teoria de seu mestre, ampliando-a, considerando também o pensamento de Heráclito e Parmênides. “A idéia é mais que um conhecimento verdadeiro, ela é o ser mesmo, a realidade verdadeira, absoluta e eterna” (Platão apud Chassot, 1994, p. 40).

Através do método da dialética no sentido etimológico de dialogar, buscava o conhecimento do Homem, contido na sua alma e que lhe tornava humano. Considerou verdadeiro o pensamento de Heráclito quando este defendia o movimento da matéria. Para Platão, o mundo sensível (material ou natural) está sujeito a mudanças, por isto é apenas aparente, cópia do mundo verdadeiro, o das essências e imutáveis (o mundo das idéias); e sobre este Parmênides tinha razão, era imutável e livre de contradição.

Na sua posição, então, existiam dois mundos, o sensível e o das idéias com respectivos conhecimentos possíveis: o da opinião - possibilitando apenas a sobrevivência - e o conhecimento filosófico - capaz de transformar. Para se chegar ao mundo das idéias, pré-existente na alma, era necessário percorrer um caminho - sairmos da caverna da qual somos prisioneiros - através do diálogo que, para Platão consiste em: “Um instrumento de busca da verdade, uma pedagogia científica do diálogo graças ao qual o aprendiz de filósofo[...] utiliza sistematicamente o discurso para chegar a percepção da essência, isto é, a ordem da verdade” (ibid, p.40).

Passar do sensível (mundo da escuridão da caverna) ao inteligível (luz da realidade), é passar do aparente para o real, “do não ser” ao “ser”.

Simultâneo à elaboração da sua teoria do conhecimento, desenvolveu a sua concepção de sociedade, relacionando ambos.

De acordo com os ditames da razão, defende uma sociedade estável e hierarquicamente ordenada, baseada numa divisão do trabalho e na institucionalização de leis.

A hierarquia social era vista como natural “[...] a natureza não fez cada um de nós semelhante ao outro, mas diferente em aptidões, e próprio para esta ou aquela função” (Platão apud Andery et al., 1996c, p.77). As funções sociais eram divididas de maneira fundamental para o desenvolvimento das cidades: os artesões que garantiam a produção, os soldados garantindo a defesa e os guardiões a administração interna. Para exercer tais funções é preciso aptidões naturais que deveriam ser descobertas por cada indivíduo, a fim de desempenhar o melhor possível o seu papel, garantindo tanto a sua felicidade como a justiça e o bem estar-social.

Cabia ao Estado educar o povo de acordo com as aptidões, norteados por uma educação filosófica, com o fim de atingir o saber verdadeiro, capacitando-o para o governo das cidades.

A teoria de Platão é ampliada por seu discípulo Aristóteles, que contribuiu imensamente no processo do conhecimento. Dentre suas contribuições, destacamos a discussão da lógica que resulta na constituição de seu método, marcado por uma visão de conhecimento racional imutável, sobre um mundo totalmente fechado.

A lógica que para Chauí (1995), significa “Inferência, coerência, conclusão sem contradição, conclusões a partir de conhecimentos suficientes[...]” (p.180), já era preocupação no pensamento de Heráclito, Parmênides, Sócrates e Platão, mas é Aristóteles quem mais aprofunda esta discussão, criando a lógica propriamente dita.

Para definir a sua concepção de lógica enquanto base segura para chegar a verdade, partiu da crítica a teoria de seu mestre Platão, mas concorda nesta, sobre a essência do saber

científico<sup>3</sup>, defendendo para a ciência o conhecimento universal. Porém, rejeita a idéia de que o universal existe separado em dois mundos: mundo sensível e mundo das idéias, como em Platão, defendendo a existência de um só mundo, constituído enquanto real, concreto e imutável. É possível conhecê-lo por meio de definições e conceitos que permanecem inalterados. Discute aqui o movimento das coisas, fundamentando-se no pensamento de Heráclito e Parmênides. A mudança não se dava no sentido da contradição como Heráclito pensava e sim como um meio que as coisas têm de realizar as potencialidades de sua essência, que é defendida pela identidade própria de cada coisa. Então, quando a criança torna-se adulta, não se torna contrária a si mesma, mas desenvolve “uma potencialidade definida pela identidade própria de sua essência” (ibid, p.182). Desta forma, “Parmênides tem razão: o pensamento e a linguagem exigem a identidade. Heráclito tem razão: as coisas mudam” (ibidem).

O processo de conhecimento para Aristóteles de acordo com Andery et al., envolve um conjunto de faculdades: a sensação, a memória, a experiência, e o conhecimento das causas das coisas. Este último ocupa o ápice na ordem das funções humanas, constituindo o que ele acredita ser o verdadeiro conhecimento: o científico.

Neste processo eram necessárias duas vias de raciocínio: a indução e a dedução (silogismo).

O início é a sensação, que é um contato imediato com as coisas individuais e constitui o extrato inferior do saber, dando ao sujeito a imagem das qualidades primeira das coisas, ou seja, a razão intuitiva. A partir daí, por raciocínio indutivo, era possível estabelecer conceitos universais sobre os fenômenos. Porém:

---

<sup>3</sup> Embora somente no período helenístico é que acontece a suposta separação entre ciência e filosofia, neste período Aristóteles já se referia a denominação de conhecimento científico.

*Para Aristóteles, a indução não passava, no entanto, de um estágio inicial e preparatório do conhecimento científico, que permitia que se pudesse estabelecer, a partir do exame de casos particulares, uma regra geral que fosse válida para casos não examinados (ibid, p.93).*

Tendo estas verdades, era possível passar ao raciocínio dedutivo (silogismo), que parte de duas premissas à uma terceira, dando respostas inclusive, de porque tais premissas são verdadeiras.

*O silogismo é um discurso em que estabelecida algumas coisas (premissas) se deriva necessariamente algo diferente das premissas estabelecidas [conclusão], pelo fato mesmo de que elas são. Digo pelo fato de que elas são, no sentido de que delas se deriva, no sentido de que não é necessário nenhum termo estranho para que se tenha necessidade (da conclusão) (Aristóteles apud Andery et al., 1996c, p.93).*

Para este pensador, a ciência sempre deveria basear-se em princípios verdadeiros. Então, partindo-se destes princípios chegaria-se à verdades universais, mas desde que as regras formais deste raciocínio fossem seguidas: as regras da razão dedutiva.

A concepção aristotélica de método era relacionada ao conceito de sociedade e cidadão defendida por este filósofo.

A cidadania restringia-se apenas aqueles sujeitos livres do trabalho manual, cabendo à estes a prática da virtude e conseqüentemente da política. Os escravos eram submetidos aos senhores, por possuírem alma diferente que os caracterizava ao trabalho manual e a servidão. Esta estrutura social era imutável.

Com esta visão de sociedade justifica-se porque a sua concepção de conhecimento foi elaborada como um conjunto de verdades imutáveis, para que se garantisse ainda mais a conservação de um mundo hierárquico existente. Esta concepção de universo perdurou fortemente durante a Idade Média e a lógica racional dedutiva proposta por ele perdura até nossos dias, caracterizando inclusive, um dos projetos de racionalidade existente na

Modernidade que será discutido no item que trata do modelo de Racionalidade Natural/Positivista.

O final do período clássico é marcado pelo domínio macedônico sobre os gregos, que originou o período helenístico.

O conhecimento passou a adquirir nova forma de organização, do qual o Estado investiu em estrutura voltada ao ensino e pesquisa - museu de Alexandria. Pela primeira vez, houve a distinção entre conhecimento filosófico e conhecimento científico, inclusive separando-os em diferentes centros, sendo a filosofia desenvolvida em Atenas e a ciência em Alexandria. A partir desta época, a filosofia passa a “arrastar-se” atrás da ciência, perdendo no decorrer da história o seu potencial de verdade para o conhecimento científico.

Dentre os movimentos desenvolvidos pelo conhecimento filosófico que tinham a preocupação com a individualidade, esta capaz de obter a felicidade e a salvação, destacam-se o estoicismo, o epicurismo e o ceticismo.

Os filósofos destes movimentos resgatam novamente a natureza como centro de estudos. Embora a concepção de natureza difira de movimento para movimento, “[...] - o epicurismo e o estoicismo - vão se propor a ensinar ao homem os critérios da certeza, susceptíveis de lhe dar regras de vida e de ação capazes de o reconciliar com a natureza” (Andery, et al., 1996d, p.98).

Já no campo da ciência, o conhecimento produzido exigia cada vez mais aplicações técnicas, concentrando-se desta forma, na investigação da natureza. Com o museu de Alexandria, o caráter científico da pesquisa avançou, sendo resgatado posteriormente por diversos pensadores da época moderna.

*As condições fornecidas pelo Estado para a produção de conhecimento eram inusitadas: o Museu era dotado de laboratório de pesquisa, jardins botânicos, zoológicos com animais da Índia e da África, observatório econômico, salas de dissecação e uma biblioteca - condições essenciais para o trabalho de pesquisa (ibid, p.122).*

Como vimos na Antigüidade, apesar das diferentes formas e métodos propostos para interpretar a natureza, era esta o princípio de tudo, cuja estrutura implicava a criação do Homem e de Deuses. Desde as propostas mais rigorosas de métodos até o conhecimento científico desenvolvido no museu de Alexandria, não excluem a presença divina na natureza, sendo que a ideologia religiosa, juntamente com mudanças sociais passa a modificar-se, tornando-se predominante, dando início a Idade Média.

### **A fé como critério de verdade**

A crença em deuses recorre à divindade cristã, que marca o período medieválico. O entendimento de natureza não mais se compatibiliza com a visão antiga e passa a ser um âmbito criado por Deus, que reside fora dela, determinando seus movimentos, inclusive a determinação do próprio Homem. Em nome de Deus estabelece-se uma hierarquia, na qual alguns passam a administrar a sociedade e muitos a contemplá-la.

A Idade Média apresenta um sistema econômico denominado feudalismo, no qual se estabeleceu relação de poder centrado nas propriedades de terra. Neste período o escravismo é substituído pela servidão e a relação dominantes/dominados constitui-se entre senhor/servo.

A terra tornou-se essencial à sobrevivência e com isto passa a ser um meio de exploração da maioria, já que os feudos - grandes extensões de terras - se acumulavam nas mãos de poucos.

Os proprietários dos feudos arrendavam as terras à agricultores que em forma de pagamento cediam parte de sua produção, além dos serviços que eram obrigados a prestar ao senhor (consertar estradas, cercas, arrumar moinhos e até plantar para estes).

Devido aos feudos tornarem-se auto-suficientes, desenvolvendo produtos que garantiam a sua manutenção, as cidades tornaram-se pouco importantes, ressurgindo mais tarde, estimulando o desenvolvimento do artesanato, o comércio e facilitando o intercâmbio entre as pessoas. O “valor de uso” característico dos feudos passa a “valor de troca”, tanto na produção artesanal, como na produção agrícola. “Certas culturas de alimentos, por exemplo, passam a ser substituídas por outras em função de seu valor comercial” (Rubano & Moros,1996a, p.140).

A produção de conhecimento foi bastante limitada nesta época, restringindo-se à algumas invenções técnicas ligadas a produção agrícola. Isto deu-se devido a influência marcante da Igreja, centrada no Cristianismo, pois falar em Idade Média nos remete a discutir os valores cristãos.

Até o século IV, o Cristianismo era uma seita judaica, na qual seus seguidores eram perseguidos pelo Império Romano, centro político da época. Somente com a conversão do imperador romano (Constantino Magno), o Cristianismo tornou-se a religião oficial do período. Assim, o clero cristão passou a ser não somente marca espiritual, mas também política e econômica e a Igreja passa a ser mediadora entre o servo e o senhor. “Toda a vida intelectual ficou subordinada a Igreja: A teologia, a filosofia e a ciência traziam, umas mais, outras menos explicitamente a marca da religião” (ibid, p.142).

Neste momento, cabia aos intelectuais cristãos, mostrar a superioridade da doutrina cristã sobre a filosofia grega, adaptando esta à aquela, criando a filosofia cristã, onde a discussão entre fé e razão torna-se fundamental.

Tanto no pensamento de Santo Agostinho como no pensamento de Santo Tomás de Aquino, nomes que neste período foram de grande influência, consideram a fé como critério de verdade, estando a razão a serviço desta.

Tal concepção veio com o intuito de conservar uma estrutura de dominação existente, do qual a Igreja mantinha-se no topo da escala hierárquica. Neste sentido as idéias filosóficas vindas de Platão são adaptadas à religião cristã por Santo Agostinho e as idéias de Aristóteles são apropriadas por São Tomás de Aquino, pois ambos defendem uma sociedade ordenada e estática.

Santo Agostinho defende como em Platão, que o verdadeiro conhecimento, este imutável, encontra-se nas idéias e é proveniente da razão e onde os sentidos funcionam como via de estímulo. Porém, Deus está acima da razão humana, pois o Homem é feito a sua imagem e semelhança. Desta forma a fé supera a razão.

Santo Agostinho nos diz, referindo-se à relação Deus/Homem, que “Vemos o homem, criado a vossa imagem e semelhança, constituído em dignidade acima de todos os viventes irracionais, por causa de vossa mesma imagem e semelhança, isto é, por virtude da razão e da inteligência” (apud Rubano et al., 1996b, p.146).

Santo Tomás de Aquino usa a lógica dedutiva proposta por Aristóteles para demonstrar através da razão, partindo de premissas da realidade, a existência de Deus, conciliando desta forma fé e razão, mas com a intenção é claro, de fundamentar a fé enquanto verdade. Também como no pensamento de Aristóteles, admite que o conhecimento está na realidade e que “nesse caso é empírico e racional; é elaborado pelo homem que deve aprender a substância do objeto” (Rubano et al., 1996c, p.56).

A razão, para ele, distingue os Homens dos outros seres, possibilitando-o chegar ao conhecimento e conseqüentemente chegar ao seu verdadeiro criador: Deus. “[...] concluí-se

necessariamente que as coisas que só podem ser produzidas por criação procedem diretamente de Deus” (Aquino apud Rubano et al., 1996c, p.154).

O sujeito perde na Idade Média sua naturalidade, ao mesmo tempo que vem dispensando Deus de sua vida. Muitos acontecimentos ocorreram em termos econômicos e de pensamento, do qual resultou uma mudança de sistema econômico, dando início a Idade Moderna. Prevalece neste período, a idéia de que Deus está fora da natureza, porém o sujeito toma também posição fora dela, enquanto seu dominador, enquanto divindade. E é esta a idéia que predomina, transferindo a preocupação Deus-Homem presente na Idade Média à preocupação Homem-natureza.

### **Período de transição: da fé para o empirismo e o racionalismo**

O período que determina o final da Idade Média e início da Idade Moderna denomina-se Renascença. Foram anos de contestação de extrema importância para a mudança na forma de ver a natureza e que abriu caminho para a Revolução Científica e com ela o nascimento da ciência moderna.

Nesta fase de transição a construção do novo sistema, o capitalismo, começa a tomar forma, aderindo-se gradualmente novos fatores em todos os aspectos da realidade social.

Já no final da Idade Média, com o crescimento do comércio, devido ao excesso de produção agrícola e artesanal que podiam ser trocados, crescem as cidades. Assim, a terra começa a ser substituída pelo dinheiro, gerando divisão entre trabalho do campo e da cidade.

As cruzadas, a expansão marítima e o colonialismo, geraram riquezas, fazendo com que o desenvolvimento do mercantilismo fosse adotado, a fim de acumular capital para os Estados, através do comércio com outros países. Para tanto, o Estado intervinha nas atividades

econômicas por meio de medidas que incluíam incentivo ao desenvolvimento da indústria no país, à aquisição de colônias, às exportações e tarifas elevadas para a importação (Pereira & Gioia, 1996a, p.168).

A burguesia que surge com o advento do comércio, fortalece-se com a expansão deste. Na busca do estabelecimento de um mercado nacional ampliam-se as atividades econômicas para o Estado, e a classe burguesa aliou-se à realeza contra a Igreja e aos senhores feudais; segundo Ruberman apud as autoras acima, este processo modificou a estrutura do território em geral.

*Surgiram nações, as divisões nacionais se tornaram acentuadas, as literaturas nacionais fizeram o seu aparecimento, e regulamentações nacionais para a indústria substituíram as regulamentações locais. Passaram a existir leis nacionais, línguas nacionais e até mesmo Igrejas nacionais. Os homens começaram a considerar-se não como cidadãos de Madri, de Kent ou de Paris, mas como da Espanha, Inglaterra ou França. Passaram a dever fidelidade não à sua cidade ou ao senhor feudal, mas ao rei, que é o monarca de toda uma nação (p.170).*

O acúmulo de capital e uma classe trabalhadora disponível, possibilitou o desenvolvimento da indústria moderna e com isto a lógica do capital vai estabelecendo-se, primeiramente com o aparecimento do capitalista, que tinha o papel de intermediário, negando o produto acabado ao artesão. À este sistema dá-se o nome de *sistema doméstico*. “Ao intermediário ‘capitalista’ pertencia o produto, que era vendido no mercado com lucro. O mestre artesão e seus aprendizes eram trabalhadores tarefeiros” (Pereira & Gioia, 1996a, p.171).

Com o intuito de aumentar a produção, dá-se início ao *sistema de manufatura*, centrado no trabalho parcial, hábil e especializado, no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho em troca de um salário.

*No sistema de manufatura, cada trabalhador realiza apenas parte do trabalho necessário à elaboração de um determinado produto. Este, para estar completo, depende do trabalho do conjunto de indivíduos no processo produtivo (ibid, p.172).*

Devido ao longo período de aprendizagem que necessitava o trabalhador para se especializar e por este sistema estar limitado à dimensão física do trabalhador, impedindo a produtividade exacerbada, este sistema não se legitimou de forma dominante, dando margem ao surgimento da máquina. Por meio da produção mecanizada – *sistema fabril* – a máquina produz o produto mais rápido, com menos custo que o trabalhador manual.

*A máquina determina o ritmo do trabalho e é responsável pela qualidade do produto. Também a quantidade de produtos e o tempo de trabalho necessário à elaboração de um produto deixam de ser determinados pelo trabalhador” ( ibid, p.174).*

O pensamento neste período passa por uma fase de vazio intelectual, pois o teocentrismo é substituído pelo antropocentrismo e a fé não mais responde as incertezas. A resposta a pergunta: como se forma/é o mundo em que vivemos, recebe em Copérnico, Galileu, Bacon, Descartes e Newton nova concepção.

Através da atribuição do movimento à terra, Copérnico é considerado contemporâneo da Renascença. Já Galileu Galilei que marca o início da ciência moderna e institui que a natureza se constitui em linguagem matemática, desconsiderando o universo fechado e finito proposto por Aristóteles, dá início a visão mecanicista que juntamente com Newton propõe leis mecânicas de movimento que tem continuidade com Descartes

*A formulação de uma nova imagem do universo exigia o repensar de toda a produção de conhecimento, suas características, suas determinações, seus caminhos. Essas considerações metodológicas fizeram parte das preocupações de diversos pensadores do período: Galileu, Bacon, Descartes, Hobbes, Locke (1652-1704) e newton (ibid, p.177).*

Mas é principalmente o empirismo de Bacon e o racionalismo de Descartes enquanto propostas metodológicas, que ganham crédito neste período no sentido de chegar ao verdadeiro conhecimento e superar as dúvidas. Estes pensadores concebem à humanidade a racionalidade científica, no sentido de que tudo é explicado de forma exata - seja através do

experimento como primeiro(empirismo de Bacon), ou o pensamento como primeiro, estando a experiência à serviço da razão (racionalismo de Descartes) - abrem caminho para o desenvolvimento da ciência moderna.

### **Século XVIII - Modernidade e razão se confundem**

Da transição dos sistemas artesanal, doméstico, manufatureiro à fabril, do qual este passa a ser determinante, constitui uma produção mecanizada e passa-se de uma sociedade agrária à uma sociedade industrializada. O trabalhador segue o ritmo da máquina, perdendo a noção de seu próprio ritmo, pois a idéia consiste no aumento da produção num menor tempo, aumentando o lucro do capitalista e conseqüentemente a desqualificação do trabalhador. Nesta lógica incorporam-se, inclusive, mulheres e crianças no processo da mão-de-obra.

Com o aumento da produção, a indústria não produz somente as necessidades, mas produz “para um mercado indeterminado que ela mesma cria” (Pereira & Gioia, 1996b, p.260), e o capital industrial supera o capital comercial. A ordem feudal vai se esgotando, com a classe burguesa na luta pelo poder, colocando-se contrária ao mercantilismo que a princípio defendia o que consistia em “uma série de medidas adotadas pelo Estado (baseadas em um conjunto de teorias econômicas), para conseguir riqueza e poder, para manter no país o ouro e a prata nele existentes ou para aumentar sua reserva desses metais” (ibid, p.261). E passa a defender um governo liberal representado por ela, com uma concepção de economia baseada em “leis naturais, sem intervenção do Estado” ( ibid, p.262), do qual a livre concorrência favorecia tanto produtores quanto consumidores.

Através de algumas revoluções, a burguesia foi periodicamente tomando o poder, ao mesmo tempo que se estabelece o sistema capitalista, no qual:

*A transformação da matéria prima em produtos é feita pelo trabalhador, que vende sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário. O capitalista é dono dos meios de produção (matérias-primas, ferramentas, etc.) e se apropria dos produtos acabados (ibid, 1996a, p.165).*

Três grandes revoluções ocorridas no século XVIII e XIX na Europa, contribuíram para a legitimação deste sistema e que direcionaram a economia e a política do mundo inteiro: a Revolução Industrial, de caráter econômico, que se deu primeiramente na Inglaterra e que já vinha tomando rumo com a indústria moderna, inclusive com a revolução política da burguesia, já no século XVII; a Revolução Francesa, essencialmente política, considerada revolução de massa, que resultou na tomada de poder da burguesia com Napoleão Bonaparte na liderança; e a Revolução Tardia na Alemanha, também de cunho econômico, que apesar do atraso, na realização de sua revolução industrial, tornou-se grande potência capitalista industrial.

Desta forma o quadro mundialmente apresentado, caracterizou-se por uma divisão de classe, onde de um lado os trabalhadores eram explorados em prol da manutenção da posição privilegiada da burguesia, que além de direcionar economicamente a sociedade, direciona-lhe o pensamento, firmando seus valores liberais: a liberdade, o individualismo e a igualdade.

*liberdade no sentido de independência em relação a qualquer elemento externo ao indivíduo e em relação às paixões, que nos ligam ao mundo exterior[economia e idéias direcionadas por leis naturais]; o individualismo, no sentido de ruptura dos laços entre o indivíduo e o universo, o mundo exterior e a igualdade, na medida em que a razão é igual em todos os homens (ibid, 1996b, p.285).*

Embora o nascimento da ciência moderna deu-se no século XVII, é no século XVIII que ocorre a sua emancipação, distinguindo-se com mais determinação do conhecimento filosófico. Há uma profunda ligação da ciência com o desenvolvimento da indústria, pois as profundas transformações econômicas geraram desafios à ciência, cabendo a ela a competência de respondê-los, mais precisamente a solução de problemas produtivos.

Desta forma, no processo de conhecimento deste período, já marcado pelo conhecimento desenvolvido por Galileu, Bacon, Descarte e Newton, duas correntes de pensamento continuaram expressando-se e confrontando-se, no sentido de como se dá o conhecimento: a observação/experimentação (empirismo) e razão (racionalismo).

Estas duas perspectivas científicas tem um objetivo social comum: “acelerar, como dizem os economistas, a acumulação de capital por meio do incremento da chamada ‘mais valia relativa’, para o qual se torna necessário a modernização do aparato produtivo através do desenvolvimento científico” (Cocho apud Pereira et al., 1996b, p.286).

Porém, falar em Modernidade, nos remete a falar do século XVIII, ou século das luzes - Iluminismo - apontando no poder da razão, no sentido de reorganizar o mundo que havia surgido no século anterior.

O conhecimento científico que se expandia não foi suficiente para impedir a ignorância, ao contrário, o século XVII, devido ao vazio intelectual gerado pela retirada da fé em Deus como critério de verdade, dotou-se de espírito acrítico, fundado na superstição, na magia, na crença e feitiçaria. Isto determinou, o movimento iluminista, com o intuito de por meio da razão, retirar o Homem das trevas da irracionalidade e defender a liberdade e os direitos individuais frente ao autoritarismo e o abuso de poder.

*O iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da ‘luz natural’ ou ‘razão’. A razão iluminista prometeu conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política. A consciência de uma época se reconhece na metáfora da luz (Matos, 1993, p.33).*

Destaca-se como representante deste movimento, o filósofo Emmanuel Kant que pertence à tradição racionalista da burguesia alemã. É ele quem nos diz que o Iluminismo consiste no resgate da razão, enquanto esclarecimento e libertação.

*Esclarecimento (AufKklaurerung) é a saída do homem de sua menoridade, do qual ele próprio é culpado. A menoridade á a incapacidade de fazer uso de seu*

*entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de direção e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento* (Kant, 1985, p.100).

Por meio do uso de sua própria razão, inerente a todo o indivíduo, o sujeito é capaz de superar a tendência à preguiça. A razão é vista neste movimento, como um meio de obter o conhecimento e direcionar as ações humanas, abolindo qualquer explicação sobre a natureza que envolve o sobrenatural.

Dada a intenção da emancipação da Modernidade através do esclarecimento racional, estava lançada então, a idéia de progresso, do qual veremos mais adiante, leva o movimento iluminista a perder-se no emaranhado da técnica científica, tornando o esclarecimento a própria crença.

A idéia de que Deus está fora da natureza continua prevalecendo neste período, porém Deus não é mais mediador entre Homem-natureza e o sujeito é convidado não mais a situar-se na natureza e sim frente à ela, cabendo-lhe administrá-la. As explicações não se dão mais de forma natural ou divina e sim, de maneira humana. “O ‘Deus todo poderoso’ passa a ser substituído pelo ‘homem todo-poderoso’: a crença no poder da razão, seja como instrumento de produção de conhecimento, seja como guia das ações humanas” (Rubano et al., 1996d, p. 335).

### **O modelo de racionalidade Natural-Positivista**

No século XVIII, os cientistas naturais conquistam direitos exclusivos, pelo fato do conhecimento desenvolvido nos séculos XV à XVII, terem origem de estudos provenientes

das ciências naturais, estas dotadas de sentido que viriam a dar conta da palavra de ordem que prevalecia: o progresso.

Para o alcance do progresso, a necessidade consistia na busca de leis universais naturais baseado no estudo da mecânica, do qual o universo perde a concepção de cosmos aristotélica-medieval e passa a ser regido por leis universais. Desta forma, o conhecimento filosófico que em alguns momentos históricos já tinha sido diferenciado do conhecimento científico, se distingue definitivamente, constituindo-se em uma hierarquia que legitima que as ciências naturais assumam o papel do conhecimento verdadeiro em contraposição ao conhecimento diletante, desenvolvido pela filosofia.

*Nos princípios do século XIX, a divisão do conhecimento em dois domínios havia descartado a noção de que se trataria de duas esferas 'separadas mas iguais', para assumir – pelo menos na perspectiva dos cientistas naturais – o aspecto de uma hierarquia: o conhecimento tido como certo (ciência), por oposição ao conhecimento imaginado e mesmo imaginário (a não ciência) (Comissão Gulbenkian, 1996, p.18).*

É neste momento de preocupação com o conhecimento exato, que a idéia de uma leitura social nos moldes das ciências naturais, e que já vinha sendo desenvolvida no século XVIII, constitui-se significativamente, inclusive com o nascimento das ciências sociais.

*Mas se o que havia a fazer era organizar e racionalizar a mudança social, a verdade é que primeiramente se impunha estudá-la e entender as regras que lhe subjaziam. Verifica-se assim, não apenas existir um espaço para aquilo que viríamos a chamar ciências sociais, mas também uma profunda necessidade social no sentido do seu surgimento (ibid, 1996, p.22).*

Com este intuito, os cientistas sociais procuraram então, a melhor maneira de garantir este conhecimento exato e iniciaram a falar de uma “física social”, tendo como principal representante Augusto Conte, considerado o mentor intelectual do positivismo, teoria da ciência que propõe à sociedade uma ordem a fim de garantir o progresso social.

O Positivismo nasce como descendente do Iluminismo, no momento em que a sociedade organiza-se ao combate à ordem feudal, tendo inicialmente caráter utópico que para Löwy (1995) é uma “visão social de mundo” que define “uma função crítica, negativa e subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (p.14).

Seus principais representantes nesta perspectiva são Condorcet e Saint Simon.

Num primeiro momento Condorcet, no sentido de resgatar a organização perdida, ressaltou a necessidade de se fazer das ciências sociais conhecimento exato, neutro e objetivo, determinado pelo modelo das ciências da natureza e livre de preconceitos, interesses e paixões da classe dominante da época. O mesmo considerava segundo Löwy que :

*como na marcha das ciências físicas, os interesses e as paixões não perturbavam, o mesmo deve acontecer nas ciências da sociedade; e, até o momento, esses interesses e paixões entravam como elementos de perturbação, no conhecimento (ibid, p.37).*

A ciência da sociedade seguiria o método científico (natural), superando o controle por parte da classe dominante (Igreja, Feudalismo, Monarquia).

O caráter utópico do positivismo segue com Saint-Simon, através de seu modelo de “fisiologia social”. O mesmo problematizava o caráter organizador das classes sociais relacionando a sociedade com o organismo humano, opondo-se assim à ordem estabelecida.

*Saint-Simon era um socialista utópico, sua análise, em sua fisiologia social, tem como finalidade demonstrar que, por exemplo, certas classes sociais são parasitas do organismo social, referindo-se aí à aristocracia e ao clero (ibid, p. 38).*

Mas é Augusto Conte quem rompe com o discurso crítico, dando origem ao positivismo reconhecido a partir do século XIX como ideologia que serve “para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo” (ibid, p.14).

O modelo de objetividade científica positivista apresentou-se comprometido com as forças capitalistas de produção já estabelecidas e com a classe burguesa que exercia o poder.

Dentro do processo da civilização moderna os princípios de ordem e progresso foram adotados e com eles o ideal iluminista estagna-se. Os fenômenos sociais passam a ser entendidos dentro da mesma ótica dos fenômenos naturais. Assim, a teoria positivista de Conte toma frente não somente na concepção de sociedade, mas também na concepção de conhecimento científico. “O método positivo visa, assim, afastar a ameaça que representam as idéias *negativas*, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do iluminismo e do socialismo utópico” (Löwy, 1994, p.23).

O conhecimento científico teria enquanto base a observação dos fenômenos e suas relações, com a preocupação através do raciocínio, de descrever suas leis, sem considerar as causas primeiras ou finais. “[...] As ciências possuem, antes de tudo, destinação mais direta e elevada, a saber, a de satisfazer a necessidade fundamental sentida por nossa inteligência, de conhecer as leis dos fenômenos” (Conte apud Andery et al., 1996e, p.381).

O conhecimento por meio da estrutura lógica: suposição, derivação, verificação, absolutiza-se, por ser construído de forma linear e progressiva e com ele, a razão, que através do projeto iluminista tinha o objetivo de fazer dos Homens senhores, foi ofuscando em prol de outra dimensão da razão: a razão positiva. A sociedade liderada pela exatidão dos cientistas positivistas, se transformou em instrumento de produção e dominação, que para Löwy o positivismo é baseado em um número de premissas que são as seguintes:

- 1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social reina uma harmonia natural.*
- 2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos métodos, démarches e processos empregados pelo método da natureza.*
- 3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenações e preconceitos (1994, p.17).*

O pensamento por meio dos procedimentos mensuráveis, instrumentalizou-se. O cientista tem que ser positivo, objetivo e apresentar respostas em forma de dados quantificáveis.

A razão transforma-se em objeto operacional, instrumento à serviço do progresso e é esta dimensão da razão que temos dominante hoje e que com o espírito positivista dos anos 20 e 30 reforça-se.

A nova fase denominada positivismo lógico, empirismo lógico ou, ainda, neopositivismo, agora acrescido de novas lógicas formais, caracteriza-se pelo princípio do monismo metodológico, sendo o método científico o único caminho para chegar-se à verdade, como também:

*Um segundo princípio é a consideração de que as ciências naturais exatas, especialmente a física matemática, estabelecem um 'canon' ou ideal metodológico que serve para medir o grau de desenvolvimento e perfeição das demais ciências, inclusive as ciências humanas[...] (Wryght apud Andery et al., 1996a, p. 30).*

Os representantes mais influentes desta época foram o Círculo de Viena, defendendo o empirismo lógico e Karl R. Popper defendendo o racionalismo crítico.

Bombassaro (1992), quando analisa a epistemologia contemporânea, conta que o Círculo de Viena foi fundado em 1929, por pesquisadores de áreas distintas, envolvidos por objetivo comum: “proceder a investigação e realizar a divulgação da ‘concepção científica do mundo’” (p.27).

Para tal realização, o Círculo de Viena tinha como princípios a filosofia empirista e positivista, das quais o conhecimento somente é possível, vindo da experiência com o dado imediato e servindo-se do método filosófico da análise lógica da linguagem.

Portanto, as suas principais preocupações constituíram-se em:

*aplicação de conceitos lógicos para a construção racional dos conceitos científicos; a exigência de verificabilidade<sup>4</sup> dos enunciados; a procura de critérios de significado empírico e a conseqüente recusa da metafísica; a superação da distinção entre as ciências da natureza e as ciências humanas, através do recurso à tradução geral para a linguagem da ciência unificada etc (ibidem).*

Já Karl Popper, citado como um racionalista crítico, que embora considere os princípios da experimentação, no seu entender, estes servem apenas para demonstrações teóricas, pois a verdadeira produção do conhecimento só é possível pelo pensamento.

Para *a lógica da investigação*, Popper não aceita a lógica indutiva<sup>5</sup> proposta pelos membros do Círculo de Viena que afirma que o conhecimento científico é baseado na observação e experimentação, que através de um rigor metodológico permite estabelecer induções. Acredita na impossibilidade de se chegar a conclusões gerais e verdadeiras, partindo de observações de casos particulares. Somente a lógica dedutiva<sup>6</sup> garantiria a verdade das conclusões.

Referente ao *critério de demarcação*, segundo Popper, é elemento central para a distinção entre ciência e não ciência. Recusa o critério de verificabilidade ou confirmabilidade do Círculo de Viena e passa a defender a falseabilidade. O valor científico de uma teoria é medido pela sua possibilidade de ser falseada pela experiência.

*Uma teoria é boa, diz Popper, quanto mais estiver aberta a fatos novos que possam tornar falsos os princípios e os conceitos em que se baseava. Assim o valor de uma teoria não se mede por sua verdade, mas pela possibilidade de ser falseada (Chauí, 1995, p.259).*

Este critério garantiria a idéia de progresso científico, possível, pelo fato de uma mesma teoria ser corrigida por outros fatos que a falsificam. “[...]o avanço do conhecimento

<sup>4</sup> Houve um movimento de auto-renovação no interior do Círculo de Viena, que resultou na substituição do critério de verificabilidade pelo critério de confirmabilidade.

<sup>5</sup> Argumento que parte de dados singulares com quantidades suficientes para garantir a verdade universal.

<sup>6</sup> Argumento baseado em duas premissas. Existe uma ligação de dois termos por meio de um terceiro, no qual a conclusão é decorrente do conteúdo das premissas.

científico e o progresso racional humano estão diretamente vinculados à capacidade humana de errar” (Bombassaro.1992 , p.29).

A noção de racionalidade Natural-Positivista que busca entender os fenômenos da realidade social de acordo com os pressupostos pautados pelos princípios epistemológicos das ciências naturais “[...] que têm por ideal uma ciência livre de ideologias, julgamentos de valor ou pressuposições políticas, isto é, uma ciência axiologicamente neutra[...]” (Löwy, 1994, p.198), e pelas suas regras metodológicas, domina a maior parte das formas de conhecimento, constituindo-se no modelo universal de racionalidade científica.

### **O modelo de racionalidade Crítico-Dialético**

Ao mesmo tempo que o século XIX caracteriza-se pelo domínio do modelo de racionalidade científico ideológico Natural-Positivista, é neste momento também que as ciências sociais abrem novo espaço de saber, com o pensamento de Marx, que pensa as explicações para os acontecimentos de outra maneira, construindo outra dimensão de Homem: histórico e social.

É lançada à realidade humana outra perspectiva de razão quando Marx aponta a constituição humana na unidade ser humano/natureza mediados pelo trabalho, do qual a “natureza humana” constrói-se na relação dialética com a natureza externa.

Marx viveu num período em que os grupos sociais, burguesia e trabalhadores embatem-se politicamente em toda a Europa. A classe trabalhadora avança na organização de suas propostas e na elaboração de tentativas revolucionárias. Desta forma, o pensamento e a atuação de Marx estão comprometidos e à serviço da classe trabalhadora.

No seu pensamento, a compreensão da dimensão política, histórica e ideológica da realidade, partia do entendimento econômico desta, pois “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual” (Marx apud Andery et al., 1996f, p.400).

Ao contrário do idealismo -principalmente hegeliano- que defendia a consciência dos Homens como formadora das relações sociais, Marx ressalta as condições materiais como responsáveis pela formação do ser. “Não é a consciência dos homens que determina seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (ibidem).

Na sua concepção materialista, o Homem é um ser natural, pois foi criado pela natureza, mas não se confunde com ela, porque a transforma a partir de suas necessidades. É nesta relação que o Homem se constrói e se transforma ao mesmo tempo que humaniza a natureza, não se limitando a um ser natural. Diferente do animal, embora ambos ajam de forma atuante com a natureza na busca de suas necessidades e sobrevivência enquanto espécie, o Homem atua de maneira mediada, portanto, histórica e política. O conhecimento produzido por ele passa de geração a geração através da educação e cultura, criando transformações profundas tanto em termos da própria natureza como a si mesmo.

Já o animal atua de maneira biológica e imediatista, assim, as alterações ocorridas na natureza são mínimas, porque as experiências e conhecimentos são passados de forma genética. “Por isso precisamente é apenas na elaboração do mundo objetivo onde o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela a natureza aparece como sua obra e sua realidade” (ibid, p.405).

Porém, este ser genérico não é abstrato, é histórico e social, produtor de sua história e produzido por ela, portanto o Homem é a história.

As explicações sobre a realidade do ponto de vista de Marx, é direcionada por um “método” que nos permite, através de suas obras, extrair uma proposta para a produção de conhecimento científico. A sua preocupação consiste, através do conhecimento científico, diferenciar o que aparece enquanto essência ou aparência na realidade, trazendo para a discussão, por meio do conceito de ideologia, o questionamento sobre a validade do conhecimento científico, até então, inquestionável. “ O marxismo foi o primeiro a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a (desmascarar) as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais” (Lowy, 1994, p.99).

Na busca da essência da realidade, parte do entendimento que os fenômenos constituem-se em movimentos contraditórios. A compreensão histórica da origem e desenvolvimento dos fenômenos permite, por sua vez, o entendimento de totalidade, que constitui os fenômenos e por eles é constituída.

Contradição, historicidade e totalidade são pressupostos essenciais à proposta metodológica de Marx e ao entendimento da relação Homem/natureza defendido por ele.

Ao apresentar as ações humanas de forma contraditória, nega o caráter imutável, pronto e portanto harmônico das relações sociais.

*Se o real é em si contraditório e seu eterno movimento, eterno fazer-se e refazer-se, é dado por esse movimento de antagonismos, o pensamento, a ciência devem buscar desvendar esse movimento que é a chave da compreensão, seja da economia, da história, de qualquer outra ciência. Dado que o movimento é a manifestação da contradição, esta necessita ser desvendada para que se compreenda o fenômeno, o que implica compreender seu movimento (Andery et al., 1996f, p.410).*

Os fenômenos não existem de maneira isolada ou simplesmente somados. Os fenômenos no seu movimento constituem-se a partir de múltiplas determinações. Desta forma, o fenômeno faz parte da totalidade, que o direciona, ao mesmo tempo que este a determina.

“No corpo da sociedade todas as relações coexistem simultaneamente” (Marx apud Andery et al., 1996f, p.412).

O método marxista diferencia-se, tanto da corrente empirista como do racionalismo, pois parte do real e refere-se a ele, implicando a possibilidade de transformá-lo. Assim, o conhecimento é comprometido com a transformação da realidade, envolvendo “teoria” e ‘praxes”, ou seja, “uma compreensão do mundo que implica uma teoria e uma prática que depende desse conhecimento” (Andery et al., 1996f, p.414). Portanto, não é apenas uma abstração empírica ou mera reflexão, sem compromisso com a transformação do real, que parte do particular para o universal ou do universal para o particular, mas sim, um método que sob a lógica dialética é capaz de desvendar a realidade em sua essências, do e para o concreto.

Do ponto de vista de Marx, a historicidade é elemento fundamental para o método, pois permite desvendar o processo real, seu desenvolvimento contraditório e expor sua totalidade. “trata-se de descobrir as leis que sob condições históricas específicas são as determinantes de um fenômeno que tem existência em condições dadas e não uma existência que independe da história” ( Andery et al., 1996f, p.417).

No texto Introdução à Crítica da Economia Política, segundo os estudiosos de Marx, é o momento em que o autor deixa mais explícito o seu método dialético de investigação. Faz-se necessário traduzi-lo na íntegra para melhor compreensão, inclusive, dos três pressupostos defendidos por ele, enquanto essenciais e que se fazem exemplificados neste texto: movimento contraditório, historicidade e totalidade.

*Quando estudamos um dado país sob o ponto de vista da economia política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o certo é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma*

*observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstração cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que chegar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc.; mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações abstratas que são determinantes, tais como a divisão geral do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem ao sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial. O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.[...]; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (Marx, 1983, p.14).*

Embora Marx não discuta diretamente a questão da razão e como esta se realiza no processo do conhecimento, aponta algumas idéias a partir das concepções ideológicas referente a burguesia e ao proletariado, que nos levam a elaborar alguns pressupostos em relação à racionalidade defendida pelos teóricos marxistas.

É Löwy (1994) quem organiza o pensamento de Marx nesta perspectiva, trazendo para a discussão a autonomia relativa da ciência e a superioridade cognitiva do proletariado.

A Teoria Positivista conduziu a construção de uma concepção de ciência da sociedade, livre de valores, ideologias e preconceitos. A Teoria Marxista mostra outra perspectiva de objetividade científica, partindo de que todo o conhecimento é relativo ao ponto de vista de uma determinada classe em um determinado momento histórico.

Isto leva a seguinte questão: “Qual é o ponto de vista de classe e a visão social de mundo epistemologicamente privilegiados, isto é, relativamente mais propícios ao conhecimento científico da realidade social?” (p.205).

A classe revolucionária representa a consciência máxima de cada época. Sendo assim, a burguesia já teve este privilégio quando se contrapôs ao feudalismo. Porém, a fim de defender seus interesses particulares, ocultou “o verdadeiro sentido do processo histórico” (ibid, p.207). Cabe agora ao proletariado este momento, pelo fato deste representar uma “classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria da humanidade e cujo objetivo é a abolição de toda a dominação de classe, não é obrigado a ocultar o conteúdo histórico de sua luta” (ibidem,).

Como foi dito anteriormente, Marx elabora sua teoria em prol da classe proletária, que para ele seria a classe que viria a transformar o real, por esta ser dona de um ponto de vista que mais possibilita chegar à verdade objetiva. A burguesia direcionada pela razão centrada na lógica produtiva, característica do processo capitalista, tornou-se produtora da ideologia que vem à obscurecer as verdadeiras diferenças sociais da realidade. Ao contrário, o proletariado centrado na racionalidade coletiva, toma a verdade como uma arma, desvendando a conjuntura política, social, econômica, e de poder, como condição básica para sua prática revolucionária. Esta especificidade pertence ao proletariado “cuja revolução inaugura o ‘reino da liberdade’, isto é, a dominação consciente e racional dos homens sobre sua vida” (ibid, p.209).

Na discussão onde pontua a diferença entre cientistas clássicos e vulgares e o papel da ideologia na elaboração de um saber científico, Marx nos diz que a ideologia burguesa limita o campo de visibilidade cognitiva, porque o modo de produção capitalista é visto pela economia política desta ideologia como “absoluta, eterna, a-histórica, natural, e as contradições do modo de produção capitalista são explicadas como contradições naturais da produção enquanto tal” (Marx apud Lowy, 1994, p.108). Esta limitação compromete o valor científico das análises dos cientistas, por estes encontrarem-se submetidos à interesses exteriores a ciência. Já o horizonte da classe proletária, à medida que a sua luta avançou historicamente contra o capital e na realização de seus interesses de classe, tornou-se revolucionária. Assim, as obras literárias que se identificaram com esta luta tornaram-se cientificamente revolucionárias, incluindo aí, as suas obras e a de Engels. “[...]a ciência produzida pelo movimento histórico, e se associando a ele com plena consciência de causa, deixou de ser doutrinária: ela se tornou revolucionária” (ibid, p.113).

Para Lowy, a obra “história e consciência de classe” (1923) do marxista historicista Lukács, é fundamental para o pensamento dialético do século XX.

Para Lukács, o pensamento burguês é “contemplativo”. A sua leitura de realidade se limita à observação de um universo formado por objetos separados entre si e imutáveis, de acordo com o método proposto pelas ciências da natureza. O ponto de vista do proletariado numa relação dialética entre sujeito e objeto, coincide simultaneamente com sujeito e objeto do “conhecimento e da história”.

Portanto, seria o proletariado, a partir de seu ponto de vista de classe e de sua luta de classe que apresentaria a superioridade cognitiva. Isto significa que pela tomada de consciência de sua classe, o proletariado terá condições de problematizar situações referentes a sua situação social, sendo capaz de dar conta das diferenças de classe e de si próprio

enquanto classe. “Reconhecendo a situação, o proletariado age combatendo o capitalismo, ele reconhece sua posição na sociedade” (Löwy, 1994, p.132).

Para Lukács então, somente por este ponto de vista, o método marxista, a dialética materialista torna-se possível, porque a consciência de si já é para o proletariado coincidentemente, o conhecimento científico, racional, dialético da sociedade.

Segundo Löwy, Lukács não considera em seu pensamento a autonomia relativa da ciência. Para Löwy a consciência de classe do proletariado, seria o “fundamento” do seu ponto de vista, mas visando conhecer também “objetos distintos” da sua própria classe, ou seja a autonomia relativa da ciência.

Assim, autonomia relativa da ciência social para Löwy significa que dentro dos limites de uma visão social de mundo e ponto de vista de classe “o valor científico de uma pesquisa pode variar consideravelmente em função de variáveis múltiplas que são independentes com relação às classes sociais” (ibid, p.210). Isto quer dizer que o *cientista social* também vai ser condicionado por outros determinantes “relativamente autônomos” como: categorias sociais (nacionalidade, geração, religião, cultura, sexo); organizações (partidos, seitas, igrejas etc) e também a categoria social dos intelectuais ( a distância social e cultural entre as classes e seus representantes) (ibid, p.213-214).

A *ciência* também possui sua autonomia, ou seja, sua próprias leis que caracterizam certos princípios que podem ser comuns a todas as ciências(verdade, confronto crítico entre interpretações científicas), ou próprio a cada ciência(procedimentos que reúnem, controlam e interpretam os dados empíricos). A *produção científica*, deve considerar o saber acumulado, o conhecimento de outras produções enquanto referência. E como último determinante apresentado por Löwy, as *qualidades individuais* de cada cientista (criatividade, imaginação, rigor, inteligência, sensibilidade) (ibid, p. 215-216).

Todos estes fatores “autônomos”, podem contribuir para obscurecer ou desvendar determinada realidade e Löwy, fundamentado na Teoria Marxista, defende o ponto de vista do proletariado(que deve considerar estes determinantes autônomos) como a classe mais crítica capaz de oferecer “a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade” (p.218).

Como foi anteriormente referido, Marx pensa o Homem histórico e social que produz seus meios de subsistência através do trabalho e é através deste que se estabelecem as relações de poder.

O trabalho para Marx deixou de ser meio de auto realização e passou a ser “sofrimento”, uma “castração”. A divisão social do trabalho é um motivo crucial que leva a exploração do trabalho e faz com que o produto, antes mesmo de ser acabado pelo trabalhador, no processo do trabalho, pertença à outra pessoa. “E essa situação gera um ‘estranhamento’ - uma alienação - nas relações entre o produtor e a produção” (Konder, 1995, p.50).

O capitalismo, no pensamento de Marx, ao mesmo tempo que agravava os problemas referentes a divisão social do trabalho, possibilita à classe operária superá-lo e conseqüentemente a superação da divisão social do trabalho.

Nos anos atuais, entre os críticos à Teoria Marxista e os que aderem à novas perspectivas teóricas e metodológicas, defende-se a impossibilidade da utopia da sociedade do trabalho realizar-se. O consenso de tais críticas se dá, pela racionalização do capitalismo nos moldes Natural-Positivista, sendo responsável por profundas transformações na organização social e cultural, resultando numa sociedade condicionada a valores individualistas, impossibilitando a organização coletiva, principalmente em torno da categoria trabalho, que para alguns, não existe mais.

Moraes (1994), ao analisar esta chamada crise nas ciências sociais, na história e na filosofia e o aparecimento de multiplicidade de propostas, nos diz que alguns pensadores exageraram quanto a esta crítica, chegando a anunciar uma “transição para uma nova era”; “uma sociedade pós-industrial”, “uma nova fase para o capitalismo”, “a ausência do capitalismo”; “o fim da história” e como já foi dito, “o fim do socialismo e do marxismo”.

Para a autora a ingenuidade de tais teses consiste em pensar que as mudanças não são históricas e sim características do presente, de uma nova ordem e base. “Ao contrário, tais elementos indicam e expressam um momento particular e complexo da reestruturação do próprio capitalismo” (p.179).

A crítica pós-moderna ao pensamento moderno diz que o real ancorado nos fatos não realiza as esperanças e a saída para suprir as ilusões perdidas. Já para o pensamento marxista esta ideologia apresenta-se fundada no irracionalismo, no qual o presente, o cotidiano são as únicas possibilidades de realizar, em nome da felicidade, os sonhos frustrados. A história e a realidade são fragmentadas, trazendo conseqüências profundas na construção do conhecimento, no que diz respeito à passividade e a-criticidade humana frente aos desafios da racionalidade postos pela ideologia do progresso, traduzindo visivelmente posições políticas e ideológicas em defesa do “status-quo”.

Nas palavras da autora:

*A que se situa no contexto da emergência dos chamados ‘novos’ paradgmas das ciências sociais e humanas, nega a determinação ontológica do conhecimento, compreende a realidade como fragmentos desconexos(o que impossibilita a existência de totalidades significativas), apresenta uma visão microscópica da história e reduz a historiografia a um conjunto de estilos de narrativas. Uma vertente que se situa muito próxima ao culto pós-moderno da indeterminação total e está vinculada à emergência, nas últimas décadas, de novas formas de advogar e celebrar o velho irracionalismo ocidental” (p.180).*

Ciente dos preconceitos que atualmente focam o pensamento marxista, a autora defende este pensamento centrado na racionalidade dialética entre “sujeito e objeto”, “forma e conteúdo”, “teoria e prática”, no sentido do “desenvolvimento sempre em crise do mundo social” (ibid, p.181). Situada dialeticamente em uma “ontologia histórica e crítica”, com o intuito de conhecer o real e intervir, o conhecimento oscila entre as “partes e o todo”, entre o “abstrato e o concreto”, entre o “singular e o universal” (ibid, 191).

Na análise de Konder (1994), a racionalidade marxista é divergente da racionalidade formal dos positivistas e também difere dos irracionistas. Aqueles fetichizam os fatos e os dados, estes são condicionados pelo pensamento místico. Na dialética marxista, os fatos e os dados são “momentos” que constituem o todo contraditório e que são interligados dialeticamente.

O conceito de mistério, o desconhecido, é concebido pelos marxistas enquanto o “ainda não conhecido”, pois o real é inesgotável e sempre novo.

A concepção marxista de ciência, nos moldes de uma racionalidade Crítico-Dialética constitui-se em uma perspectiva contra-hegemônica à concepção de razão Natural-Positivista, por esta estar à serviço dos interesses de um grupo que se mantém no poder e quer permanecer em posição privilegiada, oprimindo os trabalhadores. Para estes, os trabalhadores, a ciência adquire em Marx uma ferramenta em prol de sua emancipação.

*[...]a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem - os trabalhadores - e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção - os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra. Com essa concepção perde-se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é (Andery et al., 1996f, p.420).*

### O modelo de racionalidade Emancipatória - razão Comunicativa

Outro pensamento que marca o paradigma das ciências sociais é o da Teoria Crítica de sociedade, defendida pela Escola de Frankfurt. O termo Escola de Frankfurt é usado para se referir aos pensadores filiados ao Instituto de Investigação Social de Frankfurt. Foi fundada em 1924, primeiramente com o objetivo de reavaliar as teorias sociais existentes. Seus principais representantes são Max Horkheimer, Theodor Adorno, Hebert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm e Jürgen Habermas. Serão considerados neste estudo, o pensamento de Horkheimer, Adorno e do teórico crítico mais recente J. Habermas.

A Escola de Frankfurt, desde sua origem, vê na Teoria Crítica a oposição a razão científica dos positivistas - ou Teoria Tradicional -, na qual a verdade transformou-se em pragmatismo, considerando como legítimo somente o conhecimento científico desenvolvido conforme o paradigma das ciências naturais e que ofuscou o conhecimento filosófico; dotado de pensamento reflexivo. Propõe-se, então, a retomar a filosofia como conhecimento, como maneira de interpretar o mundo através de alguns pensadores como: Marx, Freud, Kant, Husserl.

A redução da razão à instrumentalização em nome do progresso exigido na atual civilização industrial e as transformações do mundo contemporâneo, exigia propor ao processo de produção humana, a tomada de consciência da subjetividade enquanto crítica de si mesmo. Conduzidos pela prática emancipatória, o sujeito perceberá a lógica da probabilidade do mundo objetivo e a degradação de seu conteúdo, o que simultaneamente resulta na perda da sua capacidade crítica.

Num primeiro momento, nos anos 20 e 30, a Teoria Crítica fundamentava-se nas reflexões marxistas, criticando a racionalidade da dominação da natureza, usada para fins lucrativos que colocava a ciência e a técnica a serviço do capital.

Embora as questões teóricas do marxismo não fossem levadas “ao pé-da-letra” pelos teóricos críticos, naquela época, a revolução direcionada sob a inspiração marxista era considerada como condição para desafiar a ideologia da sociedade dominante.

*Na origem, nossa Teoria Crítica era - como é sempre o caso no início - muita crítica, principalmente em relação à sociedade dominante, pois produzirá aquilo que é assustador[...]. Eis por que, naquela época, colocávamos nossas esperanças na revolução, pois não ousávamos pensar na guerra” ( Horkheimer, apud Matos, 1993, p.24).*

A medida que as teses marxistas eram refletidas pelos frankfurtianos, suas formulações sobre o contexto em geral, afastam-se gradualmente desta perspectiva.

Uma das elaborações da Teoria Crítica que diferencia do marxismo e que aqui interessa, é o conceito de razão, tese primeira para os frankfurtianos.

Para os marxistas a razão não se dissocia da luta de classes, sob o ponto de vista racional do proletariado, que através de soluções socialistas, aspiram sem interesses particulares, valores humanos, com o objetivo da abolição das classes em geral. “Estas soluções não podem ser deduzidas diretamente da razão enquanto tal, mas de interesses racionais decorrentes da situação histórica objetiva do proletariado na sociedade capitalista” (Lowy, 1994, p.162).

Já a Teoria Crítica engaja-se a certas posições e defende certos valores, negando a neutralidade do conhecimento; porém, não tomam posição como os marxistas, em relação a organização racional ser exclusividade do proletariado.

No texto Teoria Tradicional e Teoria Crítica, Horkheimer, na análise de Löwy, embora admita que o proletariado, devido as suas condições objetivas tem vocação para a verdade, as

circunstâncias históricas limitam a tomada de consciência desta classe: “a situação do proletariado em si mesma não constitui, nesta sociedade, a garantia de uma tomada de consciência correta” ( Horkheimer apud Lowy, 1994, p.154). Além disso, na idéia de “uma organização racional da atividade humana” que fundamenta a Teoria Crítica, a visão racional que conduz à verdade, não precisa ser necessariamente exclusividade do proletariado, cabendo a qualquer sujeito o uso da razão em prol da organização racional da sociedade. “O objetivo de uma sociedade racional, que evidentemente parece hoje conservada somente na fantasia, é, na realidade, enraizado (angelegt) em todo o ser humano” (ibid, p.157).

Na obra *Dialética do Esclarecimento* em autoria com Adorno, há praticamente completo abandono da classe operária nas análises de Horkheimer, dando início a nova fase da Teoria Crítica.

Neste período pós-guerra, os frankfurtianos desenvolvem seu pensamento ainda centrado na razão, no resgate a razão emancipatória, afirmando com o ideal iluminista do esclarecimento o sentido de resgate de seu poder crítico-libertador da razão, no qual transforma-se no decorrer da história em razão instrumental.

Para os frankfurtianos, o Iluminismo perseguiu desde a sua origem o objetivo de fazer dos Homens senhores, livres do medo e da ignorância. O conhecimento racional, científico e tecnológico desenvolvido por Galileu, Bacon, Descartes no início da era moderna, tinham como fim propiciar a libertação e a emancipação humana. Livrar o sujeito das algemas que o aprisionavam, da ideologia da Idade Média que ainda lançava no mundo, o pensamento que dividia o Homem em superiores e inferiores. A filosofia iluminista, então, apresenta a razão como força objetiva, que triunfaria sobre a irracionalidade histórica, destruindo as opressões da humanidade e fazendo do mundo um lugar de progresso e felicidade.

Para Kant, com o conhecimento que estava surgindo, não vivíamos numa época esclarecida e sim numa época de esclarecimento, porque “[...]temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo do qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, do qual são culpados” (1985, p.112).

Na leitura de Adorno e Horkheimer, a razão iluminista desde o início da Modernidade, trouxe em seu conteúdo as dimensões emancipatória e instrumental, sendo a razão instrumental a serviço da primeira. A burguesia à medida que domina as outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da razão em prol da razão instrumental. E o sonho defendido pelos primeiros pensadores modernos de, através da ciência e tecnologia, diminuir o sofrimento dos Homens e instrumentalizá-lo para um mundo novo, perde cada vez mais seu potencial de libertação. Com o desenvolvimento do capitalismo e revoluções científicas, intensificam o predomínio da racionalidade instrumental e a sociedade torna-se liderada pela técnica, transformando o pensar humano em instrumento de produção e dominação. A meta de pensar o pensamento é substituída pelo raciocínio matemático. O cientista apresenta as suas teorias em forma de dados mensurados e quantificados, superando a dimensão mitológica na busca da produção material. Os Homens devem dominar a natureza e para isto, dominar os próprios Homens.

No texto que segue Horkheimer (1991) apresenta elementos que constituem a razão instrumental.

*O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento de plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria razão se tornou mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange. Ela serve, de ferramenta universal que se presta à fabricação de todas as outras, rigidamente dirigida para fins, tão fatal como o manipulador calculado com exatidão na produção material, cujo resultado*

*os homens escapa a qualquer computação. Realizou-se finalmente sua velha ambição, a de ser puro órgão dos fins (p.22).*

O esclarecimento que pretendia fazer dos Homens cidadãos autônomos, reveste-se das qualificações que combatia na mitologia, transformando-se no próprio mito. Perante a separação entre Deus e Homem, o Homem torna-se soberano, comandando a existência humana sob olhar de senhor. Frente a esta razão. “o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade” (Horkheimer & Adorno, 1986, p.24). A mitologia agora, consiste na calculabilidade, na utilidade, na uniformização, na técnica e na probabilidade. E este processo que visa o progresso, penetra a razão, instrumentalizando-a cada vez mais.

Como a manifestação da razão instrumental, a indústria cultural contribui à padronização, ao igual, negando a capacidade intelectual de crítica, o novo e o diferente.

O termo indústria cultural surge no pensamento de Adorno e Horkheimer, para expressar na sociedade capitalista, a produção e reprodução da cultura sob a ótica da padronização e da racionalidade técnica, seguindo a mesma lógica da produção e reprodução de mercadorias.

*A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os mais distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ibid, p.119).*

A indústria cultural, através de seus produtos que brilham intensamente, prometendo vantagens imagináveis por meio dos vários veículos de comunicação, invade o cotidiano das pessoas, criando desejos e interesses de consumo à todos. Com a falsa idéia de igualdade, passa a imagem que os produtos serão consumidos por todos com iguais chances.

Contribuindo à alienação humana, a indústria cultural trás em seu interior o caráter fetichista da mercadoria e a reificação das consciências.<sup>7</sup> A produção material sob a ótica do feitiço e do caráter mágico, esconde a sua verdadeira história. Mostram-se aos produtores como “coisas-em-si”, como se apresentassem leis próprias, longe do nosso alcance de mudança, “com forças próprias que desconhecemos e que nos governam” (Matos, 1993, p.31). Este quadro apresenta-se por desconhecermos a produção enquanto história humana, resultando num processo no qual, as mercadorias determinam as relações sociais, reificando as consciências. A reificação que radicaliza o caráter fetichista, impede que o Homem veja-se na sua produção, criando e transformando a natureza. Desta forma, “são as mercadorias que contemplam a si mesmas num mundo que elas próprias criaram. Movimentam-se segundo o princípio da indiferença: indiferença entre coisas e coisas, coisas e homens” (ibidem).

No texto Teoria da Semicultura, Adorno (1992) continua sua crítica à indústria cultural. Com o advento da razão instrumental e indústria cultural, a meta da formação cultural é substituída pelo espírito da semicultura, ou seja, do espírito alienado, dominado pelo caráter de fetiche de mercadoria. Negou-se historicamente aos trabalhadores, as condições para sua formação cultural e lhe possibilitaram a semiformação, que é pior que a não cultura, porque a semiformação resulta na perda da consciência e liberdade.

*A não cultura, como mera ingenuidade e simples não saber, permitia uma relação imediata com os objetos, e podia elevar-se, em virtude de seu potencial de ceticismo, engenho e ironia,[...] à consciência crítica: porém, semiformação cultural não consegue (p.54).*

Para Adorno, o espírito da semicultura e suas conseqüências transformou-se no ar que se respira no mundo inteiro atingindo, inclusive, os dominantes.

---

<sup>7</sup> Fetichismo e reificação, são conceitos essencialmente marxista não abandonados pelos frankfurtianos.

Embora o pessimismo seja visível nas obras dos frankfurtianos, que segundo seus críticos permanecem na denúncia e na crítica negativa, a Teoria Crítica é apresentada como forma de resistência, e através da razão, preserva a promessa da sociedade emancipada defendida pelos iluministas. Ao contrário da teoria tradicional que se apresenta impregnada pela razão instrumental dos positivistas, a Teoria Crítica “[...] não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber. Ela almeja emancipar o homem de uma situação escravizadora” (Holkeimer, 1991, p.70).

Até este momento, os frankfurtianos não apresentam uma proposta elaborada de conhecimento para a superação da razão técnica rumo à emancipação humana. Os “velhos” frankfurtianos continuam até o fim de seus escritos, atrelados a idéia da tomada de consciência do indivíduo enquanto crítica de si mesmo, independente do grupo a que pertence, no sentido de perceber o mundo objetivo e conduzi-lo à emancipação. Nesta perspectiva, Habermas, embora tenha muitas críticas a seus antecessores, a partir de suas idéias, apresenta de maneira mais precisa outra dimensão da razão para a superação da razão instrumental, dando início a outra fase da Teoria Crítica.

É o pensamento de Habermas, através da razão Comunicativa, que pretende desenvolver uma teoria da Modernidade, na qual para ele constitui-se em um projeto inacabado. Parte da crítica à outros teóricos que analisam a Modernidade, especialmente os marxistas e os pós-modernos, e pressupõe que estes discursos não fornecem uma leitura coerente dos fenômenos históricos da Modernidade.

Para os marxistas, segundo Habermas, na interpretação de Freitag (1993), “a reflexão é substituída pelo trabalho e pela prática” (p.38), abdicando da razão sob a ótica de transformar o mundo e não interpretá-lo, “[...] os filósofos marxistas transformam-se em ideólogos do materialismo, da práxis, do trabalho e da burocracia estatal” (ibidem).

Em outro momento, no texto a Nova Intransparência, Habermas acredita que a utopia da sociedade do trabalho, defendida por Marx, livre e igual, teve seu fim, perdendo tanto sua força persuasiva, como seu ponto de referência na realidade. Isto porque a utopia não se refere mais em transformar o trabalho Heterônimo em auto-atividade e sim na busca de garantir o pleno emprego, ou seja, garantir espaço para o maior número possível de trabalhadores assalariados no mercado de trabalho. A perda desta utopia também é responsável pelo esgotamento de outras utopias, levando a perda da “capacidade de abrir possibilidades futuras de uma vida coletivamente melhor e menos ameaçada” (Habermas, 1987, p.106).

Segundo ele, a causa para tanta repercussão deve-se ao fato que esta utopia extrapolou o interesse dos intelectuais, fundamentando o movimento dos trabalhadores europeus e resultando em três correntes políticas.

- O comunismo soviético na Rússia;
- O corporativismo autoritário na Itália fascista, na Alemanha nacional-socialista e na Espanha falangista;
- E o reformismo social-democrata nas democracias de massa do ocidente.

Por outro lado, na análise marxista de Antunes (1998), embora este concorde que a “*classe-que-vive-do-trabalho*” sofreu transformações tanto na sua materialidade como na sua subjetividade, nega o desaparecimento do operariado e conseqüentemente da sociedade do trabalho.

Na sua interpretação as transformações no processo produtivo desde o fordismo, taylorismo e toyotismo, que se misturam com outros processos como o neofordismo, neotaylorismo e pós-fordismo, resultam na aquisição do capital contra o trabalho, tendo enquanto causa final o desemprego. Criou-se uma contradição no interior do sistema capitalista; de um lado, diminui o operariado *industrial tradicional* e aumenta o

*subproletariado*, baseado no “trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (Antunes, 1998, p.41). Estes trabalhadores sofrem de condições precárias no emprego, baixa remuneração, perda das condições legais já estabelecidas e dos direitos sociais e diminuição da proteção sindical.

Estes elementos repercutem diretamente no movimento dos trabalhadores e sua consciência de classe, reforçando a lógica capitalista do acúmulo de capital na mão de poucos e diminuindo o poder do trabalhador sobre a sua produção. Mas, “Tudo isto nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, *o que é fundamental*, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho*” (ibid, p.54), pois à esta incluem-se também os desempregados.

Antunes elabora cinco teses referentes a crise da sociedade do trabalho. Nos deteremos na primeira tese, na qual discute a relação entre trabalho concreto e trabalho abstrato, trazendo para a reflexão a crítica de Habermas.

O autor não aceita a defesa da perda da centralidade da categoria trabalho na atual sociedade por ser esta uma “sociedade produtora de mercadorias”. O mundo capitalista gera mercadorias resultantes do trabalho humano. E se há diminuição do caráter subjetivo do trabalhador na elaboração do produto, isto não retira “o papel do trabalho coletivo na produção de valores de troca” (ibid, p.75). A produção de *valores de troca* é resultante da dimensão *abstrata* do trabalho, centrado na força produtiva, no sentido físico ou intelectual, que Marx chama *Labour* ou trabalho alienado. Por outro lado o *valor de uso* é decorrente do *trabalho concreto*, centrado na produção de coisas úteis, sob um determinado fim, no qual Marx denomina *Work*, via para um mundo de liberdade.

*Todo o trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo o trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, é, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso” (Marx apud Antunes, 1998, p.76).*

Antunes considera equivocadas as críticas que não levam em conta estas duas dimensões do trabalho e ao seu ver, embora Habermas, seja o que melhor articula esta distinção na sua tese de fim ao trabalho, não foge a regra.

Habermas diz que: “As condições da vida emancipada e digna do homem já não devem resultar diretamente de uma reviravolta nas condições de trabalho, isto é, de uma transformação do trabalho heterônomo em auto-atividade” e mais adiante: “[...]Os acentos utópicos deslocaram-se do conceito de trabalho para o conceito de comunicação”(Habermas apud Antunes, 1998, p.79). Ao contrário de Habermas, Antunes discorda da negação do trabalho e de seu papel, especificamente o trabalho abstrato, “na criação de valores de troca, na criação de mercadorias” (ibid, p.77) e sim que este assumiu um caráter fetichista e alienado, aprendendo a essência mercantil do capitalismo. “Mais *fetichizada* do que em épocas anteriores, a sociabilidade contemporânea, portanto, reafirma e intensifica a lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias e a conseqüente vigência do trabalho *estranhado*” (p.78). Esta lógica gera a crise da sociedade do trabalho concreto, base para a emancipação humana. Somente pela superação do trabalho abstrato, através da *classe que vive do trabalho* se terá o trabalho social. A saída consiste segundo os marxistas, ainda, na categoria trabalho, fortemente presente na sociedade contemporânea.

*O tempo disponível, do ponto de vista do trabalho voltado para a produção de coisas socialmente úteis e necessárias, propiciará a eliminação de todo o trabalho excedente acumulado pelo capital e voltado para a produção destrutiva de valores de troca. Desse modo o tempo disponível controlado pelo trabalho e voltado para a produção de valores de uso - e tendo como conseqüência o resgate da dimensão concreta do trabalho e a dissolução da sua dimensão abstrata - poderá instaurar uma lógica societária radicalmente diferente da sociedade produtora de*

*mercadorias. E será capaz de, uma vez mais, evidenciar o papel fundante do trabalho criativo - que suprime a distinção entre trabalho manual/trabalho intelectual que fundamenta a divisão social do trabalho sob o capital - e por isso capaz de se constituir em plataforma de uma atividade humana emancipada (ibid, p.82).*

Além do descrédito à utopia da sociedade do trabalho, Habermas critica a perspectiva pós-moderna. “Julgo infundada essa tese do surgimento da pós-modernidade” (Habermas, 1987, p.105). Sob o desmascaramento da razão como forma de dominação, “os jovens conservadores” (assim são denominados por Habermas), tomam postura antimodernista, abolindo a reflexão crítica e racional, negam a função política e crítica do saber, reduzindo-o a poder que sob a razão instrumental, gera o controle e a repressão (Freitag, 1993, p.32).

Ao contrário dos pós-modernos, Habermas dá crédito à Modernidade e a razão. Porém, defende a reflexão da Modernidade a partir de seu projeto original, dando nova forma ao paradigma moderno: da razão instrumental à razão comunicativa, da subjetividade para a intersubjetividade, da linguagem monológica para a dialógica. Por meio desta nova forma, a teoria da Modernidade também teria um novo conceito de sociedade, que associasse o “sistema” ao “mundo vivido”.

O mundo vivido é horizonte de possibilidades ligada ao mundo cotidiano de atores sociais estruturado simbolicamente, anteriormente a qualquer abordagem/domínio teórico/prático. Sendo o pano de fundo, o que está a nossas “costas” e nem sempre consciente, permite aos sujeitos capazes de fala e ação se entenderem mutuamente sobre algo no mundo. Portanto, o mundo vivido é o já constituído, em que através da ação comunicativa, se possibilita a razão comunicativa, esta intersubjetiva, porque a prática comunicativa envolve pelo menos dois participante e tem como único objetivo o entendimento sem coerção. Na análise de Arruda (1997) “O mundo vivido chega a ser entendido como um grande celeiro ou

reservatório de saber cultural que, dentro do processo argumentativo-comunicativo, é colocado em jogo, é testado em sua validade pelos participantes da interação mediada pela linguagem” (p.158).

Ocorre no interior do mundo vivido três subsistemas: o cultural, o social e o da personalidade. Estes subsistemas são regulados pela ação comunicativa, portanto dependentes da linguagem. O questionamento dos valores que regem o mundo vivido, dependeria da passagem do nível da comunicação cotidiana, ao nível do “discurso prático”, que permite “criticar, renegociar e finalmente reestaurar a validade de novas normas e valores” (Freitag, 1993, p.26).

O sistema, não se contrapõe ao mundo vivido, mas o complementa. “Com auxílio desse conceito, é possível descrever aquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade: a economia e o Estado” (ibidem). O dinheiro e o poder são os subsistemas que auto-regulam e asseguram a “integração sistêmica”. Neste caso a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental e conseqüentemente a razão instrumental. Na leitura de Habermas, à medida que o sistema se fortalece, impõe ao mundo vivido a sua lógica. A razão comunicativa retira-se do interior do mundo vivido sob a pressão da razão instrumental. Este processo Habermas denomina “colonização” do mundo vivido. Propõe, então, “reacoplar” o sistema ao mundo vivido, “descolonizando-o”, permitindo a livre atuação da razão comunicativa: “a exigência da ‘descolonização’ implica indicar ao sistema os seus devidos limites, no interior de uma sociedade moderna” (ibid, p.43).

Enquanto os participantes da ação comunicativa buscam alcançar entendimento sobre uma situação, através de um acordo que é obtido por meio de consenso, os participantes da ação instrumental ou estratégica, pelo menos um dos participantes, quer provocar uma decisão, objetivando realizar intenções próprias.

Habermas, para criar sua teoria do agir Comunicativo, parte de onde existe sujeitos atores dotados de capacidade lingüística e três mundos com os quais estes se relacionam: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. Falantes e ouvintes usam a referência dos três mundos como esquema interpretativo, dentro do qual trabalham suas definições de situações comuns. Isto caracteriza o “nível ideal de fala”. A razão comunicativa para Habermas, baseada na intersubjetividade do entendimento lingüístico, vai acarretar a total ausência de coerção, já que as posições assumidas deverão levar em conta a possibilidade de que venham a ser contestadas pelos demais, devendo provar-se por suas pretensões de validade, e não por qualquer influência externa ou uso da força. O que está em questão é exclusivamente o potencial de racionalidade em cada posição assumida e vencerá aquela posição que apresentar o melhor argumento. Este tipo de ação, assume um caráter racional emancipatório, tendo a linguagem como critério de verdade, pois à medida que os homens pensam, falam e agem coletivamente de forma racional, estão se libertando não só das formas impostas de conceber o mundo, como da coação interna ou externa imposta aos sujeitos falantes

*A expressão ‘situação lingüística ideal’ ainda engana tanto quanto sugere uma forma concreta de vida. O que se deixa discernir normativamente são condições necessárias, embora gerais, para uma práxis comunicativa cotidiana e para um processo de formação discursiva da vontade, as quais poderiam criar as condições para os próprios participantes realizarem - segundo necessidades e idéias próprias, e por iniciativa própria - possibilidades concretas de uma vida melhor e menos ameaçada” (Habermas, 1987, p.114).*

Como vimos, a Teoria Crítica, desde sua origem, através dos primeiros teóricos críticos até o atual pensamento de Habermas, contribui essencialmente para a discussão da razão e a sua atual situação perante a Modernidade. Embora não se vincule à ideologia de um grupo social específico, consiste em uma visão social de mundo que constitui um projeto de razão com forma específica de buscar conhecimento. É impossível teorizar a sociedade/conhecimento sem uma compreensão desta perspectiva e sua importância à realidade, que apresenta embates ideológicos presentes em vários contextos como na cultura, na política e na educação, pois sua relevância proporciona impacto não somente teórico, mas político.

## CAPÍTULO II

### A Educação Física no contexto moderno

Como vimos, o sistema capitalista, hegemonicamente, caracteriza a Modernidade enquanto projeto econômico ao mesmo tempo que a direciona ideologicamente, sendo grande responsável pelo projeto de racionalidade que passou a ser determinante, norteado pela instrumentalização e técnica. O capitalismo, em muitos momentos ao longo da história entra em crise e a fim de manter a sua lógica, lançou alguns modelos econômicos. Estes modelos que passam pela ordem do Mercantilismo, Fisiocracia, Liberalismo, Keynesianismo (Estado de bem-estar-social) e o Neoliberalismo, trás o Estado no “jogo” da intervenção ou não na economia da sociedade.

O neoliberalismo, atual doutrina que nos acompanha desde os anos 70 e que compreende os princípios da livre concorrência no mercado, reforçada pela não intervenção do Estado principalmente através da inexistência de empresas públicas, a globalização, o individualismo etc, determina também o sistema educacional.

*A perspectiva neoliberalis mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (Gentili, 1995, p.193).*

Não é intenção aqui, aprofundarmos as metas neoliberais para a educação, mas deixarmos claro a importância de situarmos o espaço escolar no contexto socio-político-cultural em que ele se encontra. Com isto a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar, também não foge deste compromisso político.

A Educação Física sempre foi “presa fácil” à hegemonia moderna. Isto fica claro nos seus momentos de construção: higienista, militarista, pedagogicista, competitivista, que esteve comprometido com a ideologia dominante, por meio da prática corporal do esporte. Como diz Bracht (1997b) “Não é de todo equivocada a afirmação de que o esporte é um dos fenômenos mais expressivos deste século” (p.5). Para este autor, o esporte é resultado de modificações ocorridas nos jogos das classes populares inglesas que juntamente com o processo de industrialização da sociedade capitalista, assume características modernas como a “competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificação do treinamento” (ibid, p.10).

A medida que assume este caráter, o esporte deixa de ter significado apenas para a sociedade civil e para a esfera privada e passa a ser interesse do Estado que dá intervenção controladora, no sentido de reprimir a violência e as “ameaças” dos eventos esportivos, desloca-se para a “estimulação e fomento sistemático” (ibid, p.78). Esta atitude, ao ver de alguns estudiosos do assunto, é tomada devido a facilidade com que a ideologia dominante apropria-se deste espaço, internalizando na sociedade valores como a competição e seleção que levam a exclusão e ao individualismo, como também mais precisamente no pensamento de Bracht:

*a) a idéia de que o esporte pode ser instrumento de afirmação política no plano internacional (medido na forma de quantidade de medalhas olímpicas e títulos internacionais)[...], b) a idéia de que o fomento da prática esportiva pela grande massa da população é fator importante para o bem estar da mesma(via promoção da*

*saúde) e é fator compensador importante dos problemas da vida urbana crescentemente tecnologizada (ibid, p.119).*

Este esporte de rendimento ou de competição é reproduzido no contexto escolar, sendo os seus princípios disseminados de maneira irrefletida e assimilados por todos como se fosse “natural” da Educação Física o desenvolvimento de práticas discriminatórias, das quais o sujeito é valorizado pela sua funcionalidade técnica, excluindo o menos habilidoso, a mulher e o que não se encontra dentro dos padrões estéticos exigidos pelo modelo esportivo. Kunz (1994) nas suas críticas a esta perspectiva de esporte e a sua inclusão no sistema escolar, adverte: “O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria” (p.119).

Esta prática da Educação Física teve como pano de fundo uma base teórica apoiada pelo projeto de racionalidade Natural-Positivista, que direciona o conhecimento da área tanto em termos de pesquisa como em propostas pedagógicas para o âmbito escolar. A partir dos anos 80, evidenciam-se os movimentos teóricos/práticos em contraposição a esta prática, embora a resistência esteja presente desde a organização da classe trabalhadora alemã em torno da ginástica, recusando princípios da cultura burguesa, isto já início do século XVIII. Mas é a partir desta década que se tornam visíveis as produções na área, sob a influência das ciências sociais. O paradigma de racionalidade científica com base nas ciências sociais alicerça estudos e propostas para a Educação Física escolar, adotando a abordagem crítica, buscando a superação do reducionismo da abordagem predominante através de outros pressupostos filosóficos como a Teoria Marxista, Fenomenologia e Teoria Crítica.

Não alheia ao diálogo mantido no primeiro capítulo deste trabalho, a Educação Física constrói a sua história junto a discussão da racionalidade, apropriando-se de seus projetos na construção de sua legitimidade.

Neste capítulo traremos para a discussão os projetos de racionalidade discutidos no capítulo anterior e a sua relação com a produção de conhecimento na área da Educação Física. Para isto, faremos um estudo analisando especificamente a produção da Educação Física na perspectiva do modelo de racionalidade Natural-Positivista, Crítico Dialética e Comunicativa, e dentro delas as críticas ao projeto pós-moderno, discutindo principalmente o conteúdo esporte e as abordagens metodológicas para a Educação Física escolar.

### **A produção de conhecimento da Educação Física na visão de racionalidade Natural-Positivista**

Não intencionamos neste item, contar a história da Educação Física no Brasil, mas trazermos o seu pensamento que se movimenta no decorrer do tempo, de acordo com o desenvolvimento econômico e político do país, demonstrando, desta forma, o comprometimento dela com a elite brasileira.

O desenvolvimento da Educação Física, que passa pelas concepções higienista (até 1930), militarista (1930-1940), pedagógica (1945-1964), competitivista (após 64) e Educação Física popular (Guiraldelli Jr, 1988), contudo, não se transforma de maneira estanque, podendo os seus valores estar presentes na prática cotidiana até os dias de hoje, resultando num ecletismo e que em muitos casos não escondem a falta de entendimento dos professores quanto ao verdadeiro conteúdo de tais tendências, levando-os a produzir um projeto político pedagógico de interesse elitista.

As muitas mudanças ocorridas na sociedade devido a industrialização, geraram grandes problemas, como super população nas cidades, precárias condições de vida, doenças infecciosas etc. A classe hegemônica, sem a preocupação de esclarecer à população sobre as verdadeiras causas dos problemas criados pelo modelo econômico capitalista, trata de reeducar a sociedade, principalmente os trabalhadores, condicionando-os ao sistema. Por meio de hábitos higiênicos e saudáveis (Educação Física higienista), regras e princípios oriundos do meio militar (Educação Física militarista), projeto educacional voltado para o mascaramento das lutas de classe (Educação Física pedagogicista), disseminação da competitividade por toda a sociedade brasileira (Educação Física competitivista), a Educação Física coloca-se frente a racionalização despolitizada defendida pela ordem social.

Com a Educação Física competitivista, o desporto de alto rendimento passa a ser visado, por caracterizar-se pela competição e superação individual, essenciais para a sociedade moderna. A Educação Física torna-se sinônimo de desporto de alto rendimento e os estudos da área direcionam seus esforços a melhorar a técnica desportiva, principalmente desenvolvidos pelas áreas da fisiologia e biomecânica, relacionados a medicina desportiva e ao treinamento desportivo, dando à Educação Física caráter tecnicista.

O projeto que privilegia o treinamento desportivo ganha crédito por parte da classe governamental ditatorial da época, que vê neste campo, espaço para disseminar a ideologia da representatividade frente a política internacional por meio do ganho de medalhas olímpicas; a divulgação pela mídia do desporto de alto rendimento, que serve para que os cidadãos esqueçam os conflitos sociais; e a proliferação da falsa neutralidade científica apresentada pela tecnização do desporto de alto nível.

*A idéia de conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio' é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais*

*e que em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população (Guiraldelli Jr, 1988, p.33).*

O esporte desde então passa a ser o vínculo entre Educação Física e sociedade moderna, determinando-se o conteúdo “poderoso” no interior da escola e conquistando os olhares das Ciências do Esporte no interior das universidades.

É neste momento, década de setenta, que surgem os cursos de pós-graduação em Educação Física, nos quais as pesquisas darão suporte a esta ideologia que justifica a visão biologizada e naturalizada do indivíduo e da sociedade. A Educação Física internalizará e vinculará a ótica da ordem, da hierarquia, da neutralidade.

Os estudos desenvolveram-se, principalmente vinculados à medicina esportiva, fisiologia, cineantropometria, estruturados na observação, experimentação e comparação, orientando-se de forma determinante numa matriz empírico analítica. É a razão científica absolutizada que determina todos os passos a serem seguidos, a fim de alcançar o modelo de conhecimento adotado pela visão natural/positivista.

Esta teoria de ciência objetiva e neutra, no caso específico da Educação Física, era considerada fundamental pela classe governamental da época para a legitimação de suas ações. Para isto, o incentivo à pesquisa na área acontece através de algumas iniciativas:

*“- Envio de grande número de professores para cursar pós-graduação no exterior, principalmente nos E.U.A  
-Convênios e intercâmbios com centros de pesquisa no exterior - por exemplo com a Escola Superior de Colônia na Alemanha.  
-Criação e implantação de cursos de pós-graduação na área da EF/CE .  
-Implantação de laboratórios de pesquisa, principalmente de fisiologia do esforço e cinetropometria, em alguns centros universitários - por exemplo na UFRJ e URGs”  
(Bracht, 1993, 112).*

O objetivo consistia em assegurar o sucesso do sistema esportivo, uma vez que pesquisa em Educação Física e esporte coincidem simultaneamente. Justifica-se com isto

inclusive o surgimento da expressão “Ciência do Esporte”. “Ora, já se instalará a relação de simbiose (parasitismo) entre o Esporte e a Educação Física, com a instrumentalização desta última pelo primeiro” (íbidem).

Iniciam as discussões em torno das produções de conhecimento na área, com o intuito de fornecer conhecimento sobre o desenvolvimento das produções científicas. Num primeiro momento nos anos 80, estes estudos<sup>8</sup> preocuparam-se em apresentar o número de pesquisas realizadas nas sub áreas, constatando o desenvolvimento das produções principalmente atreladas a medicina esportiva, fisiologia e cineantropometria que para Bracht (1993) desenvolvem-se orientando-se sob a influência das ciências naturais, de forma hegemônica na matriz empírico-analítica.

Somente a partir dos anos 90 formularam-se mais claramente, as discussões propriamente epistemológicas relacionadas as teorias de ciência que orientam as pesquisas na área<sup>9</sup>

Evidenciam-se os estudos de Silva (1990, 1997), que através da análise das dissertações de mestrado, constata que a produção de conhecimento na Educação Física atrela-se ao método empírico-analítico, pelo fato dos pesquisadores serem direcionados pela visão de ciência Positivista, com pequeno crescimento das pesquisas direcionadas pelas bases epistemológicas da Fenomenologia-Hermenêutica e do Materialismo Histórico.

*O entendimento dominante de ciência nas pesquisas está atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos, da análise e descrição dos mesmos, segundo parâmetros estatísticos; da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua experimentação e neutralidade do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista (1990, p.154).*

---

<sup>8</sup> Matsudo (1983), Canfield (1988), Tubino (1984) e Faria Jr (1987).

<sup>9</sup> Gaia (1994), Paiva (1994), Sobral (1992).

Isto, primeiramente, na análise das dissertações de mestrado produzidas até 1987. Mais recentemente, na análise das dissertações produzidas no período de 1988 a 1994, e que encontra-se na sua tese de doutorado, a autora apresenta a mesma conclusão: “A vertente empírico analítica ainda é dominante na produção científica dos mestrados da área de Educação Física e Esportes tanto nos mais antigos quanto nos mais recentes” (Silva, 1997<sup>10</sup>).

A autora no desenvolvimento desta pesquisa, descreve em vários momentos a visão de Homem, Mundo, Ciência, História, Educação, Educação Física/Esportes etc, presentes nas dissertações investigadas. Quanto a concepção de ciência apresenta-se “atrelada a experimentação e observação dos fenômenos, à verificação de hipóteses e a identificação das relações existentes entre variáveis” (ibid, p.144). Na relação sujeito-objeto, o pesquisador limita-se aos “procedimentos, regras, técnicas, passos a seguir e instrumentos de coleta de dados”, procurando assegurar o princípio da neutralidade, “exigência das investigações empírico-analítica”(ibid, p.155).

A compreensão do que seja a concepção de Educação Física/Esporte segue este sentido, revestido de caráter mecânico e quantificável, ou como coloca a autora:

*Independente da denominação utilizada pelos autores, a Educação Física escolar, Esporte Escolar, Comunitário, de alto nível, ou simplesmente a atividade física, são também entendidos nas pesquisas como atividades associadas à melhoria da saúde, à manutenção do bem estar geral ou como válvula de escape para a sociedade moderna(estress, excesso de trabalho, problemas posturais, etc (ibid, p.161).*

Se a produção de conhecimento da área, a partir dos trabalhos de pesquisa, como vimos, é atrelado ao paradigma moderno de ciência Natural-Positivista, somos levados a acreditar que se evidencia também, em outras instâncias do saber desta área, a mesma relação de tratar conhecimento-realidade.

---

<sup>10</sup> Resumo de tese de doutorado.

No processo de legitimação do paradigma de ciência moderna, é apresentado um corpo de pressuposições, desenvolvendo estudos preocupados com práticas pedagógicas a serem trabalhadas no âmbito escolar. Encontram-se neste sentido, estudos preocupados com práticas pedagógicas que venham a desenvolver educação para a saúde, de acordo com a visão *biológica*. Cabe à Educação Física, desta forma, o papel de melhorar a aptidão física dos sujeitos, os quais passam a contribuir para o desenvolvimento nacionalista, vez que se encontram mais aptos enquanto força de trabalho. Neste caso, Ferreira et al (1995) entende que para tal perspectiva, “[...] a relação pedagógica hegemônica em Educação Física tem na aptidão física seu objeto de estudo e contribui historicamente para manter a estrutura social capitalista” (p.216).

Juntamente com esta ótica, aparece a denominada visão *bio-psicológica*<sup>11</sup>, que adiciona ao desenvolvimento da aptidão física o psíquico. O papel da Educação Física, então, limita-se a atuação nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, melhorando além da aptidão física, o intelectual. Observa-se, tanto numa perspectiva como na outra, o predomínio da visão dicotômica de Homem, sob olhar passivo, acrítico e a-histórico do papel social da prática pedagógica da Educação Física.

*Nestas duas visões, porém, a análise da relação da Educação Física com o contexto social é funcionalista, na medida que é seu papel formar física e psiquicamente um cidadão que desempenha o melhor possível (dentro da atual estrutura social), o papel a ele atribuído na prática social (Bracht, 1992, p.57).*

Uma das obras mais influentes dos anos 80, conforme dados de Oliveira (1983) é a Abordagem Desenvolvimentista e que de acordo com críticos que refletem pontos relevantes das principais propostas pedagógicas e suas bases epistemológicas, a referida proposta é

---

<sup>11</sup>Para maior esclarecimento sobre as visões biológicas, Bio-psicológica, ver Bracht.V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Magister, 1992.

construída sob a ótica funcionalista e parcial da realidade, portanto, a partir de um modelo de racionalidade Natural-Positivista. “Fica evidente quando Oliveira capta um reducionismo de cunho biológico e a matriz teórica positivista que a embasa” (Ferreira, 1995, p.197).

Contudo, desta proposta emergir em 1988, época em que a Educação Física escolar vive momentos de criticidades, Tani et al., continuaram vinculados à visão tradicional e conservadora da educação, usando como meio o espaço pedagógico da Educação Física no âmbito escolar, para conservar os valores desta

Extraindo do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem Motora a contribuição aos “padrões de movimento” e “habilidades motoras básicas”, defende a aquisição destas habilidades motoras básicas - andar, correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar e quicar - e a melhor eficiência em sua combinação, como base para as habilidades desportivas. Logo o estágio de desenvolvimento mais avançado - fase de movimentos relacionados ao desporto - depende do talento individual, das oportunidades e motivação oferecidas ao indivíduo. Atendendo a este propósito, percebemos que o objetivo principal de tal proposta é chegar, como foi colocado anteriormente, às habilidades desportivas, por isso a preocupação com o controle mecânico do movimento na fase da aprendizagem básica, para que o executante, quando na fase superior, não se preocupe com outros aspectos paralelos. “Mudança mais significativa que ocorre durante as fases de aprendizagem é que a performance se torna cada vez mais independente das demandas da atenção” (Tani et al., 1988, p.96).

O aprendizado humano limita-se ao ambiente imediato das aulas, sem vínculo com a sociedade histórica que vem a caracterizar o aprendizado mediado. A este aspecto a legitimidade da Educação física adquire papel importante, atribuindo ao movimento humano o valor em si mesmo. Relacionado à esta problemática Ferreira et al. (1995), questionam: “Nesta perspectiva não estaríamos diluindo a cultura de movimento de nossos escolares em

detrimento de habilidades motoras que perdem sentido e significado quando descontextualizados culturalmente?” (p.198).

Não intencionamos, neste momento, aprofundar os aspectos epistemológicos da referida proposta<sup>12</sup>, mas demonstrarmos o quanto esta contribuiu com seus pressupostos teóricos para que a Educação Física viesse a construir a sua imagem vinculada aos fundamentos teóricos das ciências exatas.

Não podemos deixar de refletir que atualmente busca-se a legitimidade da Educação Física no âmbito escolar, também sob o prisma da promoção da saúde, neste, existem propostas que buscam diálogo entre ciências naturais e ciências sociais, superando a visão biologicista dos conteúdos da Educação Física e proporcionando a promoção da saúde numa perspectiva crítica, na qual “a educação para a saúde inclui a organização e mobilização em defesa da saúde pública, sucateada e privatizada no neoliberalismo” (Ferreira, 1997, p.30). Por outro lado o que propõe a maioria destas propostas é o desenvolvimento biológico-motor, em que destacamos à propósito de exemplo, a de currículo em Educação Física, apresentada por Guedes e Guedes, que na análise de Ferreira (1997), ao objetivar promover a adoção por parte do educando de um modo de vida saudável, acaba restringindo-se à visão funcionalista e a-política frente à sociedade, indicando atividades esportivas e componentes da aptidão física.

*No texto transparece a idéia de que todo (organismo social) é positivo e funcional, não devendo ser contestado (de fato não o é): há entretanto, uma disfunção no organismo, cabendo à EF intervir (neste órgão doente) revertendo esse quadro disfuncional para que o organismo volte a funcionar harmonicamente. Logo a visão funcionalista é clara, e reflete uma ideologia liberal implícita (ibid, p.22).*

---

<sup>12</sup> Esta encontra-se analisada mais profundamente em estudo anterior. Souza, M. S. (1998). Educação Física escolar: Construindo Ideologia ou Contra-Hegemonia? Monografia de especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria.

Acreditamos que mais uma vez, através de mais um espaço de saber, a Educação Física compromete-se com um projeto de razão direcionado pela visão Natural/Positivista, que sob conteúdos relacionados à fisiologia, cineantropometria e nutrição, advogam adaptações orgânicas e esforço físico numa neutralidade ideológica, típica das ciências naturais que não considera que as necessidades dos seres humanos, mesmo as biológicas “são satisfeitas socialmente” (ibid, p.25), desta forma a sociedade é vista sob a categoria do rendimento, conseqüentemente do “liberalismo, funcionalismo, biologicismo, positivismo e adaptação à ordem vigente” (ibid, p.26).

A elaboração destas propostas, tanto a desenvolvimentista, quanto a vinculada à promoção da saúde que contempla em seu conteúdo em muitos momentos um discurso crítico, principalmente em um momento em que se intensificam as posturas críticas em contraposição à escola e à sociedade vigente, vem a causar confusão ideológica, confundindo os educadores e contribuindo para o movimento hegemônico da Educação Física, que estabelece os princípios do esporte de rendimento como meio educativo. Os educadores atribuem então, ao esporte, apenas funções utilitárias como: socialização, disciplina, saúde, ganhar e perder, etc, sem postura crítica e política frente a estes “chavões” que nos são impostos diariamente, sem o questionamento por exemplo, para que o esporte educa? Ou que tipo de racionalidade está formando?

A racionalidade científica tornou-se a forma hegemônica a ser considerada no âmbito da dimensão humana. Ser racional na área da Educação Física é fazer uso desta razão, assegurando seus pressupostos a fim de assegurar também um lugar junto a humanidade. O que não é proclamado racional pelos meios de produção não merecem atenção da humanidade

e com isto a Educação Física curva-se diante da lógica racional determinante e por meio do fenômeno esportivo e seus princípios relaciona-se passivamente com o contexto atual.

Kunz (1994), analisando o sentido do esporte, coloca que este, não tem sido diferente do processo de racionalização das sociedades atuais. Orientado pela racionalidade instrumental, o esporte de rendimento reproduz/produz os valores da sociedade capitalista, na qual o “rendimento configura-se no princípio máximo de todas as ações” (ibidem).

As ciências positivistas nos habituaram a manipular a realidade para fins produtivos e de rendimentos. O esporte de rendimento tem suas raízes técnicas e ideológicas na ciência que constrói a sociedade industrial. Este rendimento não se limita à máquina, mas avança ao rendimento humano, no qual Homem e máquina confundem-se.

Fica claro, então, que o rendimento esportivo não se restringe a atividade esportiva em si, mas é uma criação humana com objetivos e implicações sociais. Uma vez reconhecido o rendimento na comunidade esportiva, o esporte deixa de ser uma cultura de movimento historicamente construída e passa a ser praticado como esporte de rendimento, o único verdadeiro, capaz de dar à Educação Física a direção para o sucesso.

Em torno das atividades esportivas gira grande interesse que transcende a área econômica e torna-se dimensão educativa fundamental, tomando espaço na esfera pedagógica que encontra no modelo padronizado do atleta, nos exercícios e gestos pré-estabelecidos, valor pedagógico insuperável. E através da iniciação esportiva, reproduz a ideologia do esporte de rendimento, que uma vez adotado não possui neutralidade e passa a estabelecer a razão técnica, mesmo que a maioria dos alunos sejam excluídos/oprimidos do/no processo. “É notório que o esporte para ser praticado nos padrões e princípios de alto rendimento, requer

exigências que cada vez menos pessoas conseguem dar conta, mesmo assim ele é o modelo que todos querem seguir” (ibid, p.32).

A racionalidade científica e a racionalidade do esporte desenvolvem-se paralelas e com isto a Educação Física busca a cientificidade, inclusive, no âmbito da denominação, enquanto Ciência do Esporte. Mas fica para outro momento a discussão desta tese.

Esta breve fundamentação procura demonstrar que o projeto de racionalidade científica direcionada pelas ciências naturais e com base epistemológica positivista, apresenta-se na área da Educação Física de forma determinante e em defesa dos interesses do capitalismo avançado.

A razão positiva como vimos no capítulo anterior, centrada na lógica formal, não desenvolve a apropriação do conhecimento de maneira a constituir racionalidades vinculadas à interesses coletivos; ao contrário, a lógica consiste em desenvolver sujeitos racionalmente individualistas, que disputam posição privilegiada na sociedade da livre-concorrência, adaptando-se a obediência e hierarquia social. Verifica-se que a razão é desenvolvida para a adaptação do sujeito ao projeto de classes, do qual os interesses dos trabalhadores correspondem as necessidades básicas de sobrevivência. Já os interesses do grupo privilegiado correspondem acumulação de riquezas, ampliação do consumo e geração de mais renda e, através da direção hegemônica (política, intelectual e moral), manipulam a classe popular, desenvolvendo formas de consciência social (ideológica) a fim de manter-se em posição de poder.

## A produção de conhecimento da Educação Física na Visão de Racionalidade Crítico-Dialético

Com o surgimento da Educação Física popular, que nasce da prática social dos trabalhadores, mais precisamente aos grupos de vanguarda do movimento operário e popular, quando na liderança do Partido Comunista Brasileiro (PCB) (Guiraldelli jr, 1988), a preocupação com a Educação Física e o Desporto dominantes ganham outro sentido. A Educação Física e o Desporto assumem a função de promotoras dos interesses dos trabalhadores, como espaço de organização e mobilização para o conflito social, decorrente da luta de classes.

*A Educação Física popular não se pretende 'educativa' no sentido em que tal palavra é usada pelas demais concepções. Ela entende que a Educação dos trabalhadores em posto pela luta de classes está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano (ibid, p.21).*

A contra-hegemonia da Educação Física lança-se na história, a fim de fazer desta área movimento de criticidade, questionando os princípios desenvolvidos até então. O movimento intensifica-se a partir da década de oitenta, com a chamada “crise” na Educação Física (Medina, 1983), que sob a ótica marxista abre caminho para outros trabalhos como os desenvolvidos por Vitor Marinho de Oliveira, Valter Brach, Celi Taffarel e outros. A Educação Física lança outro rumo de desenvolvimento teórico, evidenciando-se o aumento das produções na área pedagógica, sob a influência das ciências sociais.

A produção de conhecimento sobre os esportes denuncia o seu comprometimento com o contexto econômico, ressaltando a contribuição do fenômeno esportivo no processo de alienação do sujeito desenvolvido pela sociedade capitalista.

As pesquisas na área aumentam gradualmente sob este enfoque, tendo seus fenômenos estudados por multiplicidade de relações que se estabelecem em processo dialético, buscando a superação dos reducionismos da abordagem predominante, matriz empírico-analítica.

Os vários trabalhos que buscam a discussão epistemológica na área trazem resultados quanto à visão de mundo norteadoras das pesquisas, em que se verifica o crescimento das pesquisas fundamentadas no método Fenomenológico-Hermenêutico e do Materialismo Histórico.

É o estudo de Silva (1997) o mais atual deles, que embora conclua que a vertente positivista é dominante nas pesquisas, com 62,22%, aponta que “existe uma tendência de reorientação epistemológica-metodológica na produção científica da área”<sup>13</sup>, com 33,78%. da abordagem crítica e desta, 12,16% da abordagem Crítico-Dialética.

Nas pesquisas Crítico-Dialéticas, o entendimento de ciência, por sua vez, “busca de forma sistematizada, a construção do conhecimento e que tem como norte, ações ou práticas sociais que visem à superação ou transformação do que está estabelecido na realidade” (ibid,p.201).

Além do entendimento de ciência apresentado acima, as dissertações analisadas apresentam em seu conteúdo os pressupostos de contraposição em relação ao entendimento de Educação, Educação Física/Esportes, Corpo e Movimento Humano predominante, dando conteúdo ao movimento crítico/contra-hegemônico da área. As pesquisas referem-se a questões políticas, ao papel social dos profissionais da área. Demonstram a necessidade de historicizar os dados investigados, relacionando-os com a realidade social, enfatizando a Educação Física como parte da realidade educacional num processo de interrelação com outras áreas e a submissão destas ao processo de poder de produção. Apontam o esporte de

rendimento como predominante sobre o esporte de lazer e denunciam a especialização precoce nas atividades esportivas.

*Nas pesquisas crítico-dialéticas verifica-se a tendência de serem estabelecidas as relações entre Educação, Educação Física/Esportes e movimento, e destes, com o contexto sócio-econômico-político. Tanto a Educação quanto a Educação Física, são vistas, de maneira geral, como o processo que deve levar educandos e educadores a se conscientizarem do papel do ato educativo ou, como possibilidade histórica de mudança da realidade (ibid, p.234).*

Esta ótica fundamentada no Materialismo Histórico, alicerça também propostas para a Educação Física escolar.

O período de crítica resulta no surgimento de propostas mais elaboradas para a Educação Física, mais precisamente ao ensino dos esportes no contexto escolar, coincidindo com a emissão pelo MEC (1980), que proibia a introdução de alunos menores de dez anos ou antes da 5ª série ao ensino dos esportes que tinham como objetivo a iniciação à competição (Kunz, 1994).

Neste sentido, surge a psicomotricidade que privilegia o desenvolvimento psicomotor “especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras” (Coletivo de autores, 1992, p.55), propondo-se enquanto contribuinte à resolução do problema da alfabetização infantil ou como terapia aos distúrbios psicológicos, resultando no que Sobral apud Bracht (1992) constata: que a psicomotricidade procura “a tentativa de instrumentalizar o movimento com vistas as tarefas ‘fundamentais da Escola’” (p.27).

Outro movimento renovador na Educação Física é baseado teoricamente na psicologia humanista que promove “relações interpessoais e facilita o desenvolvimento da natureza ‘em si boa’ da criança (ibidem). Ligado a esta tendência surge o movimento Esporte para Todos (EPT), dando ao sujeito autonomia para determinar as condições esportivas sob todos os

---

<sup>13</sup>Resumo de Tese de doutorado.

âmbitos, a fim de desenvolver ações solidárias e inserir-se alienadamente no meio social. Este movimento desconsidera os conflitos de classe, “onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo” (Coletivo de autores, 1992, p.56).

Tanto a psicomotricidade como o movimento Esporte para Todos, embora sejam considerados movimentos alternativos à prática determinante esportiva, não escondem o ranço positivista.

A partir de então, surgem várias propostas para a prática da Educação Física escolar, sob o paradigma de racionalidade científica com base nas ciências sociais, sob pressupostos teóricos que se contrapõem à base teórica positivista. Destacam-se “Concepções de aulas abertas de Educação Física” (1986) de Hildebrandt e Laging; “Visão didática da Educação Física: Análise Crítica e exemplos de aula” (1991) elaborado por um grupo de trabalho composto pela UFSM e UFPE; “Educação Física: Ensino e Mudança (1991), de autoria do professor Kunz, que lança algumas idéias, propondo-se enquanto mudança na realidade concreta, que posteriormente são ampliadas através da proposta “Transformação Didático-Pedagógico do Esporte” ou Crítico-Emancipatória (1994).

Mas é a proposta “Metodologia do Ensino da Educação Física” ou Crítico Superadora (1992)<sup>14</sup>, de um coletivo de autores, que defende a racionalidade científica sob o ponto de vista da classe trabalhadora.

A base teórica do Materialismo Histórico analisa o esporte enquanto “reprodutor da força de trabalho” (Bracht, 1997b, p.57). O esporte como produto da conquista dos Homens no decorrer da história deve estar a serviço da classe trabalhadora. Embora estreitamente

---

<sup>14</sup> Esta proposta encontra-se analisada mais profundamente em estudo anterior. Souza, M. S. (1998). Educação Física escolar: Construindo Ideologia ou Contra-Hegemonia? Monografia de especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria.

vinculada com a produção capitalista e sua necessidade da reprodução da força de trabalho, o esporte apresenta ao trabalhador possibilidades de “resistir à exploração” e assumir “controle da conformação de seu tempo livre, no caso, do seu esporte de lazer” (ibid, p.59), que para Güldmpfenneng apud Bracht (1997b), somente será possível quando o esporte de lazer desenvolver “reprodução ampliada da força de trabalho”, ao contrário da “reprodução física” que contribui para reforçar a “submissão do trabalhador ao capital” através da “dedicação, ascese, persistência, disciplina, pontualidade, ordem, etc” (ibid, p.58).

Sendo característico da sociedade de conflitos, o esporte aparece nesta mesma lógica, ou seja, enquanto agente de reprodução das forças de exploração dominantes ou agente de luta contra esta mesma força, na disputa pela hegemonia.

A proposta Crítico-Superadora, então, que segue esta perspectiva, objetiva a emancipação humana a partir de novas relações sociais superadoras das relações sociais capitalistas, o que significa também a construção de uma sociedade socialista.

Percebemos que através desta proposta, a Educação Física vem à contribuir por meio da reflexão da cultura corporal para a consciência de classe das camadas populares.

*A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para a construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular (Coletivo de autores, 1992, p.40).*

Esta reflexão centrada na lógica dialética materialista, tendo enquanto categorias a totalidade, historicidade, movimento, contradição, mudança quantitativa em qualitativa, busca a razão crítica e coletiva, superadora da razão formal e individualista.

A organização curricular que desenvolva a referida lógica possibilita ao aluno exercer explicação da realidade social em termos de pensamento/reflexão desta, percebendo que a

sociedade moderna não é direcionada por objetivos comuns e que tais objetivos dependem do esforço individual e sim que a sociedade caracteriza-se pelo conflito, no movimento de afirmação dos interesses de cada classe. Sob a consciência de seus interesses de classe, a trabalhadora buscará através da ação prática a hegemonia popular. Em tal organização curricular questiona-se o objetivo/função de cada disciplina curricular, para que o aluno consiga construir a visão de totalidade à medida que sintetiza a contribuição dos diferentes conhecimentos científicos para a explicação do real. Há então, relação entre matérias e currículo, aquela enquanto partes, este enquanto todo, constituindo a *dinâmica curricular*. Este movimento constrói uma base formada por três pólos: *O trato com o conhecimento, a organização escolar e normatização escolar*

*Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros expressando a direção política do currículo" (ibid, p.29).*

O *trato com o conhecimento* condiz com a direção científica/epistemológica dada ao conhecimento universal transmitido e assimilado na escola e que orienta a seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do saber escolar. No caso da proposta Crítico-Superadora, do qual a base epistemológica preocupa-se com o pensamento racional dialético, o trato com o conhecimento não apresenta-se isolado no contexto escolar, mas encontra-se vinculado a *organização* da escola, em termos de tempo e espaço pedagógico, somado à *normatização* escolar em termos de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação. Estes três pólos vinculam-se ao projeto político-pedagógico da escola.

E mais, esta direção vincula-se a princípios como: *A relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno;*

*simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e da provisoriedade do conhecimento* (ibid, p.31-32). Para isto são propostos ciclos de escolarização<sup>15</sup>, rompendo com o etapismo característico do sistema seriado. Nos ciclos os conteúdos são desenvolvidos de forma simultânea e espiralada “desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (ibid, p.34).

O esporte como cultura corporal aparece como elemento predominante da escola, desde o período do pós-guerra, passando a influenciar o sistema escolar, afirmando a subordinação da Educação Física aos códigos, sentidos/significados da instituição esportiva, que se resumem à propósito de exemplo em rendimento, competição, comparação, recordes, regulamentação.

Com estes princípios, o esporte estabelece novas relações entre professor e aluno, passando à professor-treinador e aluno-atleta, sendo abordado pedagogicamente enquanto esporte “na” escola e não o esporte “da” escola. Esta cultura corporal caminha historicamente comprometida com os valores da sociedade capitalista, que por meio do processo educativo reproduz/produz tais valores. Por esta razão, pode ser considerado como forma de controle social, que contribui à adaptação do praticante ao sistema dominante.

No trato com o conhecimento, no âmbito curricular, especificamente o esporte que se tornou o conteúdo hegemônico de ensino da Educação Física, não por acaso, conquistando um destaque enquanto *conhecimento contemporâneo*, deve ser selecionado de maneira a entender o seu sentido/significado para a realidade histórica, a fim de “oferecer subsídios para a

---

<sup>1515</sup> A) Ciclo de organização da identificação da realidade (pré-escola e 1ª e 3ª série do 1º grau); B) Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4ª a 6ª série do 1º grau); C) Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (7ª e 8ª série do 1º grau) e D) Ciclo de sistematização do conhecimento (1ª a 3ª série do 2º grau).

compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (ibid, p.31).

A reflexão sobre a cultura corporal esporte, deverá levar em conta *as possibilidades cognitivas* do aluno, confrontando os diferentes saberes, passando do nível do senso-comum (irrefletido) ao nível do pensado (conhecimento científico ou saber escolar). O esporte, então, será problematizado enquanto forma de representação que o homem tem produzido historicamente no mundo e exteriorizado pela expressão corporal. Esta produção humana tornou-se patrimônio cultural, sendo seus princípios direcionados pelo sujeito histórico.

Para garantir a historicidade e totalidade, essenciais à elaboração e sistematização da visão crítica de realidade, é necessário o princípio da *simultaneidade*, permitindo a relação entre os conteúdos, rompendo com a compreensão fragmentada e etapista do real, remetendo a compreensão espiralada. “Organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (ibid, p.33).

Este desenvolvimento remete à outro princípio, o da *provisoriedade* do conhecimento. O esporte neste caso é entendido como cultura corporal, construído em determinado momento, em resposta a determinadas necessidades; portanto, o sujeito não nasceu exercitando-se e praticando atividades padronizadas. “Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos” (ibidem). Juntamente vem a compreensão de que enquanto sujeito histórico poderá criar suas atividades/jogos que poderão vir a ser realizadas/jogadas por outras pessoas no decorrer da história, construindo desta forma novas culturas corporais.

Esta lógica racional compromete a Educação Física politicamente com um projeto transformador, promovendo por meio do ato educativo a desmistificação/compreensão do

fenômeno esportivo, a fim de assegurar o direito da prática ao esporte à todos. “Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que pratica, cria e recria” (ibid, p.71).

A racionalidade Crítico-Dialética concretiza-se quando o entendimento material/real afirma-se no pensamento, ou seja, quando o conhecimento é entendido como “uma representação do real no pensamento” (ibid, p.33).

Vimos assim que a visão do Materialismo Histórico lança outro projeto de razão na interpretação/intervenção da/na realidade. Considerando a Educação Física como matéria curricular no trato com a cultura corporal - os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros - possibilitam que o conhecimento historicamente construído por meio desta, contribuem à sistematização do saber escolar em outra perspectiva. Perspectiva esta, que supere a visão reducionista tanto de orientação biológica, quanto psicológica, em favor da visão que entende o conteúdo da Educação Física como elemento da cultura e sua importância na vida social como um todo.

A crise da razão, no âmbito moderno, atinge também a Educação Física, pois como percebemos, os projetos de razão no plano da epistemologia refletem no pensamento epistemológico da Educação Física, direcionando os fundamentos de nossa prática.

A postura racional marxista critica a posição da razão formal e científica, porém não abandona a razão, apostando nesta, de forma a advogá-la enquanto Crítico-Dialética para o modelo das ciências sociais e humanas.

Decorrente das críticas à razão científica que vem seguida das críticas à Modernidade, surge o descrédito na razão e o crédito em comportamentos antiintelectuais, que não se submetem a lógica racional de ciência como meio de interpretar o mundo.

Não se trata de voltarmos à Antigüidade, na era mitológica ou à Idade Média, na era religiosa, pois para falar a verdade a ciência nunca conseguiu acabar com estas formas de pensar, que se encontram presentes na realidade até os dias de hoje tanto quanto o conhecimento científico, e que disputam a hegemonia. O pensamento mágico-religioso então, invade dentre outras características, o pensamento moderno.

Neste modo de pensar não se procura as causas, pois elas já existem de antemão, como vontade de seres superiores. Cabe ao sujeito a capacidade de apostar em forças divinas, para que eles por sua vez lhes assegurem as condições básicas de sobrevivência e num futuro no paraíso extra-terreno, demonstrando ainda a aposta no futuro.

Isto demonstra que o sujeito mesmo moderno, não é só racional; que ele acredita, mesmo não tendo provas concretas, na salvação, ou seja, num futuro possível, não somente através do progresso científico.

Contrapondo-se tanto ao discurso científico, marxista, cristão ou qualquer outro que promete melhores condições futuras de vida, o projeto pós-moderno constata a derrota de tais discursos que apontam para o amanhã.

Centrando seus desejos no presente, no que o dia a dia tem de melhor, tentando superar o que tem de pior, empregando meios sensíveis e maleáveis, a referida perspectiva busca sentido/felicidade na vida, mesmo correndo o risco de perder a criticidade. Resende (1993), em defesa da pós-modernidade escreve:

*Vale dizer, o que une não são as bandeiras de lutas, mas sim o querer estar junto, para além das diferenças, sem finalidade programada, mas sim para usufruir o prazer inútil, inseqüente, até mesmo irresponsável do presente.[...]. Vive-se sim o otimismo e sem a perseverança da continuidade histórica. As metas já não podem ser remotas, precisam assegurar a 'daqui a pouco' (p.11).*

Tanto quanto a ordem capitalista de exploração e opressão, o pensamento pós-moderno submete-se a formas opressoras, decorrentes da a-criticidade, ~~a-historicidade~~ e fragmentação da realidade que o descrédito na razão proporciona.

No pensamento de Ferreira (1996) de leitura marxista, o projeto da pós-modernidade apresenta-se comprometido com o projeto capitalista moderno, vez que intenciona dar continuidade ao individualismo através de uma prática abstrata, do qual o sujeito elabora de forma ingênua a razão de existir, negando a sua condição de classe e história concreta.

Também Bracht (1997a) concorda com o pressuposto marxista de que a pós-modernidade é nova fase do capitalismo, com o intuito de assegurar a sua ordem em momento de crise. “Evoco aqui a visão marxista defendida por Frederic Jameson e Marilena Chauí, de que o pós-modernismo (e sua versão no plano da cultura e do saber), é fruto de nova fase do capitalismo, cuja característica central seria a acumulação flexível do capital” (p.47).

O movimento de contraposição da Educação Física apresenta por um lado a predominância do rigor científico no trato com o conhecimento, mas é interessante notar, como diz Bracht (1997a), o quanto esta área é afetada pela crise deste mesmo paradigma.

No contexto da Educação Física o pensamento pós-moderno avança na produção teórica à práticas corporais, que oferece condições para que o sujeito desenvolva a sensibilidade de maneira a sentir-se bem na ordem social e adapte-se a ela, negando-se, dessa forma, enquanto histórico e social/coletivo.

Vale ressaltar que no fenômeno esportivo, a dimensão mística/religiosa sempre teve lugar garantido, pois o esporte sempre trouxe presente no seu interior, a magia, o misticismo, a idolatria, estabelecidas a partir de diferentes formas, desde a formação de atletas super-heróis guiados por forças místicas ou por recorrer a estas forças para intervir nos resultados. Estas atuações ganham bastante influencia pela mídia, demonstrando mais algumas

estratégias desenvolvidas pelo sistema esportivo a fim de promover o mascaramento da realidade e ilusão do real, evitando o conhecimento de sua verdadeira função: objeto mercadológico a serviço de um sistema maior.

E a dimensão pós-moderna terá lugar garantido no sistema esportivo? Partindo do pressuposto que esta conduta é um devir contínuo do capitalismo, e o esporte, como vimos no decorrer do trabalho, mantém uma relação de “simbiose” com o capitalismo, acreditamos que sim.

“A dor, o desconforto, o pesar, ‘deixa pra amanhã, tem muito tempo’ pra sofrer, agora só vale o copo, o sentimento e o amor” (Resende, 1993, p.11). O Homem pós-moderno procura viver com paixão o momento, junto com pessoas diferentes, que procuram encontrar-se. Mas sabemos que este encontro não vai além de um momento. Com seus múltiplos significados para o povo, o esporte constitui-se num espaço em que seus momentos vividos realizam sonhos e superam ilusões. Cada instante é gozado intensamente, alheio a ordem das causas, junto dele a ilusão. “Para além do cansaço da ‘lida preocupada, corrida, surrada, batida’, das nossas mortes quotidianas, há o domingo de sol, há a ‘vitória do tricolor’, há ‘Joana carregadinha de amor’, há uma ‘praia dourada’, há o ‘compasso do samba’” (ibid, p.9). (grifo nosso).

Com esta crítica, não estamos negando o prazer através do esporte, o querer ser feliz, porém defendemos o viver bem compreendido como momento construído historicamente e que deve ser garantido à todos de maneira consciente, para que evitemos cair mais uma vez nas estratégias ideológicas do capitalismo, no qual o grito agora se explicita: “Morte ao todo, viva a partícula” (ibid, p.11).

Ferreira (1996) continua sua análise, entendendo que no contexto da Educação Física o pensamento pós-moderno não se apresenta por meio da ausência de concepções pedagógicas

críticas, como a libertadora e histórico-crítica, e sim por “apelo ao escolanovismo” (p.50). Outro ponto que o autor considera como forma deste pensamento é a proposta de esporte educacional do INDESP, que deixa claro o compromisso desta área com a “manutenção do status quo” (ibidem), como também o projeto de regulamentação da profissão que não intenciona a mobilização dos trabalhadores em defesa “dos interesses de classe contra o mercado” (p.53), mas na luta pela inserção no mercado contra os outros profissionais.

*“[...]vamos apenas destacar que o mesmo[Regulamentação da profissão de Educação Física-RPEF] enquadra-se neste movimento histórico em que forças conservadoras, também no âmbito da EF/Esportes, ‘pós-modernizam’ suas estratégias seja para o esporte escolar, seja para RPEF” (p.52).*

### **A produção de conhecimento da Educação Física na Visão de Racionalidade**

#### **Comunicativa.**

Embora não existam dados específicos quanto a produção de conhecimento em termos de pesquisa, sob o ponto de vista da racionalidade comunicativa, este projeto que se fundamenta na Teoria Crítica de sociedade ou Escola de Frankfurt, acompanha o processo de crítica ao esporte moderno, desde a década de 60.

Apresentando ao leitor uma compreensão crítica das críticas ao esporte Bracht (1997b), oferece várias teses sobre o esporte construída por estudiosos que têm como base o referencial dos frankfurtianos. As críticas que se formam são várias: a tese da coisificação ou alienação; repressão e manipulação; estabilização do sistema como um todo; atividade esportiva de massa como forma de comportamento compensatório; etc. Mas é a tese da identidade entre esporte de rendimento e trabalho industrial e a tese da alienação, desenvolvidas por Rigauer (1968) que daremos mais atenção e posteriormente a dimensão da

razão Comunicativa defendida por Habermas, que fundamenta estudos e propostas pedagógicas para a área da Educação Física escolar.

Como vimos no capítulo anterior, num primeiro momento a Teoria Crítica vincula-se aos pressupostos teóricos da Teoria Marxista e é sob este referencial que as teses citadas acima são desenvolvidas.

O esporte e o processo social moderno na análise de Rigauer desenvolvem-se mutuamente e por isso das características esportivas: “disciplina, autoridade, concorrência, rendimento, racionalidade técnica, organização e burocratização”(Bracht, 1997b, p.30).

Desta forma, esporte e trabalho são dois sistemas de ação que coincidem.

Em exemplo, alguns aspectos:

- *Paralelismo entre as medidas de racionalização nos sistemas de ação do esporte de rendimento e do trabalho.*
- *Métodos complexos de trabalho e treinamento.*
- *A cientifização do trabalho e do treinamento.*
- *O refinado Taylorismo do mundo do trabalho encontra um correspondente no treinamento do esporte de alto rendimento.*
- *Execução repetitiva e sobre-carga são características tanto do trabalho como do moderno treinamento.*
- *Caráter de mercadoria de ambos.*
- *Método analítico de aprendizagem dos movimentos (ibid, p.31).*

Por esta ordem, o trabalho torna-se alienado, pois na leitura de Habermas, sobre a Teoria Marxista, o sujeito “através de seu trabalho coloca para fora de si a sua essência (externaliza o seu ser), e na contemplação de seu produto, dela se reapropria” (Habermas apud Bracht, 1997b, p.35). Neste, não acontece a externalização e nem a reapropriação. Desta forma, já que trabalho e esporte de alto rendimento coincidem, torna-se-ia afirmativa, então, a tese que esporte aliena. Somente pela atividade crítica, revolucionária, o trabalho tornaria-se auto-realização e conseqüentemente neste processo o esporte. “Isto significa que a práxis

emancipatória teria que emergir do próprio trabalho (alienado), isto é, o trabalho alienado precisa superar a dicotomia a partir de si mesmo” (ibidem).

Ao mesmo tempo que Habermas, que vive outro momento da Teoria Crítica, faz esta análise do marxismo, não acredita na emancipação da razão através da superação das relações de trabalho alienadas e sim através da categoria da intersubjetividade, em prol da razão comunicativa.

Tomando como referência a Teoria Crítica, mais precisamente a proposta de Habermas, Kunz (1994) elabora para a Educação Física escolar a proposta Crítico-Emancipatória, propondo a transformação didático-pedagógica do esporte a partir de uma didática comunicativa. Usaremos, na relação da Educação Física com o referencial da Teoria Crítica este autor, pelo fato do mesmo, desde a publicação Educação Física: Ensino e Mudança, elaborar críticas ao esporte de rendimento e apontar perspectivas para a Educação Física escolar sob este pressuposto, constituindo-se numa referência nacional para a área.

Parte da crítica ao esporte de rendimento, que para ele, condiz com a racionalidade instrumental, típica da sociedade moderna. O esporte é impregnado, então, pelas regras básicas do “sobrepujar” e “comparações objetivas”, que se sobressaem frente às outras “intencionalidades” das atividades esportivas.

O “sobrepujar”, no sentido de vencer o adversário, e “comparações objetivas”, com significado de iguais chances<sup>16</sup>, que constituem o sistema esportivo, apresentam-se de forma hegemônica e responsáveis pela cultura de movimento “esporte” desenvolver-se cada vez mais normatizada e padronizada, servindo de modelo à todas as outras culturas de movimento. Privilegiando a função comparativa do movimento, através do desenvolvimento destas regras,

---

<sup>16</sup>Ver Kunz, E. Educação Física: Ensino e Mudança, Inijui, 1991.

o esporte ainda carrega para seu interior as tendências do Selecionamento, da Especialização e da Instrumentalização, que se fazem presentes também, na Educação Física escolar.

Quando se critica o fato do esporte de rendimento servir de exemplo a conteúdos pedagógicos desenvolvidos na aula de Educação Física, como o jogo, a dança, a luta, capoeira, ginástica e outros, que representam parte da cultura de movimento, percebe-se, por meio de uma leitura mais apurada da realidade que o mesmo é valorizado como produto cultural no mundo todo.

Sob os investimentos técnicos da ciência, com o objetivo de rendimento, o esporte faz do atleta uma máquina, embora este “não seja substituído pela máquina, torna-se ele próprio uma máquina de rendimento” (Kunz, 1994, p.24). A ciência trouxe benefícios, porém esqueceu de distinguir o que é Homem, o que é máquina, sendo os valores humanos excluídos em nome do progresso.

As causas desta realidade não se dão no esporte em si e sim devido ao seu desenvolvimento caminhar junto com o da sociedade industrial, na qual o rendimento é a ação máxima, e em nome dele as exigências tornam-se cada vez mais altas, sendo a elite do rendimento submetida comumente a tratamentos inumanos. E neste processo a razão instrumental legitima-se enquanto hegemônica, e a aula de Educação Física segue este sentido, apropriando-se do saber “das teorias do treinamento esportivo e biomecânica”(ibid, p.25).

Porém, Kunz adverte:

*Se o esporte de alto rendimento, ou de competição, com seus valores, normas e exigências é o esporte aceito de forma evidente e inquestionável em todas as instâncias onde ele pode ser praticado sem que se altere a sua estrutura básica para atender interesses compatíveis com seus praticantes, isto ainda não garante que os 'interesses reais' destes praticantes estejam na prática deste esporte, pelo menos da mesma forma como ele se apresenta para os que os treinam diariamente (ibid, p.26).*

Torna-se evidente o acúmulo ideológico sobre a instituição esportiva, formando falsas consciências, pois sendo o esporte um produto da indústria cultural, desenvolve falsas consciências e ilusões sobre o verdadeiro interesse do sistema esportivo.

O processo civilizatório desenvolvido pela sociedade burguesa transformou a indústria cultural em instrumento de manipulação social, gerando falsa e ilusória idéia de democracia. A indústria cultural, de forma sutil e simbólica, invade o cotidiano das pessoas em todos seus espaços, reproduzindo a ideologia dominante e vendendo os seus produtos que deverão ser consumidos por todos com iguais interesses. A vida é modelada pelos princípios da racionalidade instrumental, conferindo aspecto de igualdade, permitindo de forma mais acessível e universal a distribuição e o consumo dos bens culturais. Juntamente com a exclusão do diferente, exclui-se também o novo, o criativo e o trabalho intelectual, resultando na falta de crítica e opção. “Nas sociedades atuais com a modernização tecnológica e com a Indústria Cultural, os homens passam a ser, pelas suas possibilidades e sua própria existência, alienados” (ibid, p.23).

A visão crítica da realidade e também chamadas subjetivas da razão é substituída pela visão positivista da realidade. Formam-se, assim, racionalidades alienadas à serviço do modelo ideológico estabelecido.

*O homem é um ser capaz de se desenvolver graças a seus interesses, desejos e necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente, através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser “formados” ideologicamente pôr estas instituições (ibid, p.24).*

O esporte passa a ser foco da comunidade empresarial, meios de comunicação e classe governamental, que sob o interesse comum do rendimento, vêem no esporte o cúmplice/meio perfeito para disseminar suas ideologias.

Kunz (1996), quando problematiza se “existe sociedade ou Esporte sem rendimento?” afirma que não, desde que consideramos rendimento como “atividades humanas bem sucedidas em relação a um objetivo proposto” (p.98), pois desenvolvermos tarefas com fins bem sucedidos, significa também rendimento. O problema consiste que o rendimento está sendo confundido com “progresso e desenvolvimento”, que quer dizer dominação da natureza, e que para isto, faz-se necessário desenvolver certos princípios como “concorrência” e “competição” e conseqüentemente, o individualismo. Com isso formam-se “experts”, que ditam regras e dizem o que deve ser consumido, ou seja, criam um mundo de desejos e interesses. O esporte de rendimento não foge a esta realidade e torna-se mais um produto a ser consumido, a serviço da formação de indivíduos “domesticados”, prontos a adaptar-se neste contexto. O preço pago por isso consiste numa relação que vai além da relação sujeito-objeto. As próprias relações intersubjetivas constituem-se de forma alienada. Racionalidades coisificadas são formadas, reciprocamente, nos moldes de produção capitalista, tendo o esporte de rendimento como um meio para isso.

Mas é possível, então, pensar numa sociedade ou num esporte onde o rendimento “[...] deve ser algo necessário, mas não obrigatório?” (ibid, p.99).

Sim, desde que primeiramente a escola desenvolva rendimento que direcione a alguns princípios como: “auto e co-determinação”, “criticidade”, “capacidade de juízo de valor”, e “criatividade”, e não rendimento conduzido pelos valores da atual sociedade “que valoriza apenas o que o indivíduo produz ou o que ele é capaz de render” (ibid, p.101).

Nas condições do rendimento obrigatório, o sentido humano não é atingido, pois o processo da aprendizagem limita-se ao fim, que corresponde ao sucesso pré-determinado. E isto vale à qualquer realidade que realize atividades corporais (academias, clubes, parques), onde a busca é o alcance do “êxito”, “do rendimento que se julga obrigatório” (ibid, p.102).

*Não se trata mais de desenvolver determinada atividade atendendo determinados critérios ou medidas, mas sim, unicamente pela melhoria ou busca de rendimento cada vez maiores. É esta idéia do progresso no Esporte que ajudou a transformar o esporte de rendimento num produto de mercado altamente valorizado e que se apresenta assim, como uma mercadoria que como qualquer outra mercadoria de alto valor, não pode ser vendido com qualidade inferior, o que justifica inclusive o uso do Doping e outros tipos de medidas inumanas para melhorar o rendimentos em atletas (ibidem).*

O rendimento que se julga necessário decorre de um caráter emancipatório, proveniente do “esclarecimento” sobre o “Mundo”, “Sociedade”, “Indivíduos”, “sobre si mesmo”, “sobre o outro” e suas “relações”, que supera o conhecimento proposto pela ciência e sim critique, desconfie e desmascare. Para que esta meta seja atingida, cabe à educação desenvolver a razão crítica por meio do esclarecimento, acompanhada de uma didática comunicativa. O aluno, através do esclarecimento, deve ser capaz de conhecer, reconhecer e problematizar situações. "Maioridade ou emancipação devem ser colocados como tarefa fundamental da educação, isto implica principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo" (Kunz, 1994, p.31).

O conceito de esclarecimento usado pelo autor é fundamentado em Kant:

“Esclarecimento é a saída a libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual voluntária” (ibidem). A menoridade consiste numa falta de capacidade do Homem para agir racionalmente sem ajuda ou intervenção de alguém, sendo que através do esclarecimento tem-se a possibilidade de libertar o Homem dos motivos que o levam a não usar a sua razão crítica, libertando desta forma, todo o seu “agir social, cultural e esportivo” (ibidem). Sendo o esclarecimento uma saída, o mesmo refere-se ao estado final (fase da maioridade intelectual), e para se chegar a este estado, é necessário libertar os sujeitos do estado inicial (fase da menoridade intelectual), a ser superada através da auto reflexão, buscando esclarecimento

através da razão comunicativa. A auto reflexão torna o sujeito cômico de sua falsa consciência e existência sem liberdade.<sup>17</sup>

Pela auto-reflexão os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto classe no contexto de exploração em que vivem, percebendo aquilo que antes estava oculto e reconhecendo “o auto engano sobre si mesmo, devido a padrões de percepção e de ação restringidos através de coação” (Siebeneichler, 1989, p.63).

Assim, a auto reflexão e o esclarecimento fazem parte da conquista da emancipação do indivíduo, partindo da própria estrutura da linguagem, pois o entendimento racional estabelecido entre participantes de um processo de comunicação realiza-se através da linguagem.

Fundamentando-se em Habermas, Kunz (1994) propõe a transformação didática pedagógica dos esportes através da ação comunicativa, pois “Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia a iniciativa do pensamento crítico” (p.36).

Com isto não se nega a possibilidade da Educação Física utilizar-se de conhecimentos produzidos com o movimento humano, onde se tenha acesso a “estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas” (p.36), importa que este

*conhecimento seja utilizado na perspectiva de sujeitos constituintes de um real objetivo e subjetivo, onde se respeita e se fomenta a subjetividade crítica e as possibilidades dos sujeitos se pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas e de seu mundo (ibid, p.34).*

Neste sentido, além da “competência objetiva” que capacita para o agir prático, deverão ser incluídos conhecimentos teórico-práticos que possibilitem o desenvolvimento das competências “social” e “comunicativa”. Para a competência social, pensa o autor, capacitar o

---

<sup>17</sup>Estão intimamente ligadas, pois a falsa consciência refere-se a um tipo de auto ilusão, onde os agentes não

sujeito “para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de se movimentar” (ibid, p.36). Enquanto competência comunicativa, desenvolver “o aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada” (ibidem).

Esta concepção problematiza, também, como a forma irrefletida nas aulas de Educação Física, do ensino do movimento humano poderá contribuir para que o próprio sujeito que realiza o movimento não mais consiga entender o verdadeiro significado deste seu "se movimentar" e, conseqüentemente, de suas vivências subjetivas.

*O Movimento Humano nas chamadas Ciências do Esporte, ou Educação Física, tem recebido sempre uma interpretação baseada nas ciências naturais, ou seja: tem sido interpretado como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio ser humano que o realiza[...]. O movimento humano nada mais é do que o deslocamento do corpo ou de parte deste em um tempo e espaço determinado (Kunz, 1991, p.163).*

E ainda coloca: "somente pela intencionalidade do se movimentar é possível superar um mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido" (1994, p.175).

O movimento humano deve ser interpretado como diálogo entre o Homem e o mundo. "O se movimentar do homem é sempre um diálogo com o mundo" (Tamboer apud Kunz, 1991, p.174). Assim, de posse do entendimento das relações entre o Homem e o mundo, se terá chances de construir racionalidades crítica e emancipatória.

O projeto de racionalidade em apreço apresenta-se enquanto superador de razão natural/positivista determinante em nossos dias. Condizente com ele, a proposta Crítico-Emancipatória apresenta um paradigma filosófico que tem como meta um projeto emancipatório de sociedade, da qual o ser humano encontra-se em processo constante de

---

percebem sua existência sem liberdade derivada da coersão auto-imposta de que padecem.

emancipação. Por meio do uso da razão emancipatória, poderá transformar a sociedade que se determina enquanto escravizada/escravizadora, em sociedade emancipatória.

Para a Educação Física/Esportes numa crítica à pós-modernidade, Fensterseifer (1996), orientado pelo paradigma da comunicação, problematiza a crise da razão/Modernidade, defendendo a inclusão da Educação Física neste diálogo, pois esta área precisa “auto-justificar-se” frente as outras áreas de conhecimento e para a sociedade. O ponto de partida para o diálogo parte de acreditarmos na existência de uma racionalidade, esta sob seu ponto de vista, comunicativa que permite

*uma educação Física que no esforço coletivo da aprendizagem, possibilite aos seus sujeitos/interlocutores, um domínio coletivo do seu objeto, o qual entende ser o movimento humano voltado às atividades corporais do esporte e do lazer, compreendendo, por outro lado, a normatividade social que condiciona este objeto, para que com isso possam intervir na construção/reconstrução dessas normas e valores que as orientam (p.171).*

## PRESSUPOSTOS FINAIS

Este momento de síntese não é fruto de mero processo formal de pesquisa, restritos à procedimentos metodológicos estanques e pré-determinados. Durante o estudo os pressupostos foram sendo articulados, a partir de análises teóricas que transitam o contexto concreto.

No entendimento histórico da razão, que embora neste estudo não foi abordado com profundidade em todos os seus aspectos e pensadores, nos fez entender não somente o que o Homem realizou, mas o que o levou a criar/projetar um mundo para si .

Como vimos, o trajeto para universalização de uma única teoria do conhecimento, aparece desde a cultura grega, que apesar da dominante crença no imutável, demonstra a impossibilidade do não conflito quando na busca de uma base epistêmica. Na luta, pela posição de um verdadeiro projeto de humanização, as diferentes perspectivas filosóficas, dependendo da posição hegemônica, caracterizam, numa relação dialética, as diferentes sociedades (cultura grega; clero/monarquia/feudalismo; capitalismo).

Desde o aparecimento das primeiras explicações racionais, a razão organiza-se em torno do objetivo de que toda a humanidade atinja um mesmo grau de perfeição. Primeiramente, opondo-se à universalidade mística, depois à universalidade teocêntrica, surgindo então, a universalidade antropocêntrica baseada na racionalidade moderna Natural-Positivista. Neste caso o ideal de humanidade, coincide com o ideal de cientificidade. O processo de humanização confunde-se com o processo de desenvolvimento científico e

tecnológico, do qual a verdade passa a ser garantida apenas pela competência técnica. A sociedade industrial projetada para garantir o bem-estar à todos construiu riquezas para alguns e miséria para muitos. Mas as decepções geradas determinaram a evidência de outros projetos de razão, que se contrapõem à visão “natural” de ser humano e por sua vez o como histórico e social que se constrói na relação de dominação com a natureza exterior, tendo a lógica Crítico-Dialética como modelo de racionalidade. Nesta direção, da crítica do domínio do Homem sobre a natureza e conseqüentemente do Homem sobre o Homem, a Teoria Crítica torna-se autora das duras críticas à racionalidade instrumental, propondo a emancipação da razão. A história continua e o poder na razão ganha descrédito através do pensamento pós-moderno, que procura nas sensações e emoções maneiras de garantir a felicidade, e no entendimento desta perspectiva, nenhum outro projeto de razão conseguiu dar conta.

Isto demonstra o quanto a produção de conhecimento é conflituosa e estabelecida pelo movimento de contraposição de diferentes visões de mundo, levando-nos a concordar com a tese defendida por Heráclito, de que na unidade do pensar, existe a dinâmica das contradições. Compreendê-las significa desvendar as diferentes possibilidades que a unidade das coisas apresentam e que a primeira vista constitui-se no estático, escondendo o seu movimento vivo.

A compreensão do movimento de contraposição e os diferentes projetos que o sustentam poderão vir a ser entendidos através da prática do filosofar sobre o mundo.

Como vimos, o conhecimento científico toma posição dominante e obtém a verdade das coisas sob procedimentos rigorosos de pensamento. Indagar sobre a essência da realidade sobre o mundo histórico torna-se supérfluo. Na sociedade moderna a reflexão não resulta em progresso, tese primeira para a ciência moderna, que dissemina ao povo que este não necessita da filosofia. Mas:

*Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e os poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (Chauí, 1995, p.18).*

A filosofia sempre esteve presente em momentos de crise, foi assim desde a cultura grega. “É este um dos papéis da filosofia, gerar crise, colocar em crise aquilo que está absolutamente seguro de si” (Fensteseifer, 1996, p.169). Hoje vivemos a crise da Modernidade ou da razão, gerada pelo conhecimento filosófico que desestrutura o “porto seguro” criado pela ciência. Superá-la, também exige buscarmos na filosofia certas respostas, ou melhor, compreender as perspectivas filosóficas que se anunciam neste momento de crise e que trazem possibilidades de outros “portos seguros”.

E a área da Educação Física? Com certeza, não foge a esta realidade, na qual o movimento de contraposição entre diferentes projetos de racionalidade aparecem, sejam de maneira explícita ou implícita, direcionando por sua vez diferentes formas de tratar o conhecimento-realidade.

Dentre estas formas, como vimos, o modelo de ciência Natural-Positivista toma a hegemonia da área, tanto em termos de pesquisa como em propostas metodológicas para a Educação Física escolar. Através do conteúdo esporte recortado da cultura de movimento da Educação Física, a ciência faz deste e de seus princípios, sinônimo de rendimento. A Educação Física, então, por meio do esporte, torna-se cúmplice do modelo de razão defendido pela sociedade moderna.

Não se diferenciando do conhecimento como um todo, a área internaliza de maneira dominante a referida perspectiva como única verdade, obscurecendo a possibilidade de

perguntar pelos seus reais problemas; assim, o movimento das coisas realiza-se pelo movimento interno contido nelas mesmas. Desvendá-lo condiz com descobrir suas regularidades, suas rotinas, “no que é comum na realidade para controlá-la” (Bracht, 1997, p.11).

Outros saberes se fazem presentes na Educação Física, buscando práticas diferenciadas quanto ao trato do/da conhecimento/realidade, partindo de outros interesses - Crítico-Dialético, Teórico Crítico refletidos neste estudo- que não coincidem com a perspectiva abordada acima.

Compreender este movimento vivo, presente no seu interior, de forma reflexiva, e que resultam/são práticas concretas não é tarefa fácil, mas necessária para responder muitas questões que afetam a nossa área e que a coloca em crise, como por exemplo, a crise de sua identidade: Educação Física poderá ser uma ciência? Esta reivindicação é original? É possível o desenvolvimento de uma epistemologia interdisciplinar?

Para isto, a filosofia nos fará ingressar neste diálogo e desconfiar das “objetivações” e “finitudes” do movimento das coisas, levando-nos a agir politicamente frente as reais necessidades da prática pedagógica. “Filosofar, não é, e nunca foi, mera contemplação” (Vaz, 1995, p.173).

A prática do filosofar acompanha a área à duas décadas, e embora restrita, não podemos deixar de mencionar os inúmeros trabalhos produzidos e que se encontram no mercado sob a forma de obras literárias; periódicos e revistas vinculados ou não à entidade científica e que se identificam com à construção de uma história voltada ao movimento do filosofar/pensar sobre a Educação Física. A apropriação deste referencial por parte dos profissionais, de maneira intelectual e política fundamentará a luta contra-hegemônica do dia a dia, pensando a Educação Física como elemento fundamental desta luta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adorno, T.W. (1992). Teoria da Semicultura. Ramos, N.O(Trad.). Araraquara/São Carlos: UNESP/UFSCar. (documento interno).

Andery, M..A.P.A & Sérgio T..M.P. (1996a). *A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883)*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

\_\_\_\_\_. (1996b). *O mundo exige uma nova racionalidade, rompe-se a unidade do saber*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

\_\_\_\_\_. (1996c). *O mundo tem uma racionalidade, o homem pode descobri-la*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

\_\_\_\_\_. (1996d). *O pensamento exige método, o conhecimento depende dele*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

\_\_\_\_\_. (1996e). *Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete: Augusto Conte*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

- \_\_\_\_\_. (1996f). *A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.
- Antunes, R. (1998). *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Cortez.
- Arruda, N.A. (1997). *Educação Jurídica e Razão comunicativa: Em busca de uma teoria dinâmico-comunicativa para a sala de aula*. Santa Catarina: UFSC. (Dissertação de mestrado)
- Bombassaro, L. (1992). *As fronteiras da epistemologia: Uma introdução ao problema da Racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bracht, V.(1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister.
- \_\_\_\_\_.(1993). *Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é essa?* Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 14(3), 111-118.
- \_\_\_\_\_.(1997a). *Epistemologia da Educação Física*. M. Carvalho & A. Maia (Orgs). In Ensaio: Educação Física e Esporte. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos.
- \_\_\_\_\_.(1997b). *Sociologia crítica do esporte: Uma introdução* – Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos.
- Chassot, A. (1994). *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna.
- Chauí, M. (1995). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Coletivo de autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

- Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais (1996). *Para abrir as Ciências Sociais*. São Paulo; Cortez.
- Fensterseifer P.E. (1996). *A contribuição da Filosofia para a área da Educação Física e/ou ciências do Esporte.* ? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 17(2), 167-171.
- Ferreira, et al. (1995). *Resenha: Educação Física escolar: Fundamentos para uma Abordagem desenvolvimentista.* Revista Brasileira de Ciências do Esporte 16(3), 196-199, maio.
- Ferreira, M.G. (1997). *Crítica a uma proposta de Educação Física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora.* Movimento. IV(7): 20-33.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Educação Física: Regulamentação da Profissão e Esporte Educacional ou... Neoliberalismo e Pós-Modernidade: foi isto que nos sobrou?* In Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 18(1): 47-58.
- Freitag, B. (1993). *Habermas e a filosofia da Modernidade*. São Paulo, Perspectivas, nº 16.
- Gentili, P. (1995). *O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação.* Educação & realidade. 20(1): 191-201.
- Guiraldelli Jr, P. (1988). *Educação Física Progressista. A Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola.
- Habermas, J. (1987). *A Nova Intransparência*. São Paulo, Novos estudos, nº 18.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1986). *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Horkheimer, M. (1991). *Teoria tradicional e Teoria Crítica*. In Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural.
- Kant, I. (1985). *Resposta a pergunta: Que é Esclarecimento?* In Textos Seletos (edição bilíngüe). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Konder, L. (1995). *O pensamento de Karl Marx*. L.M. Huhme (org.). In Profetas da modernidade - século XIX- Hegel, Marx, Nietzsche, Conte. Rio de Janeiro: Uapê- SEAF.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: Ensino e Mudança*. Ijuí: Unijuí.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Esporte na perspectiva do rendimento*. Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (orgs). In Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis. SC.NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Transformação didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Löwy, M. (1994). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez.
- Marques, M. O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí.
- Marx, K. (1983). *Contribuição à crítica da economia política*, São Paulo: Martins fontes.
- Matos, O.C.F. (1993). *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna.
- Morais, M.C.M. (1994). *Desrazão no discurso da História*. L.M. Huhme (org.). In Razões. Rio de Janeiro: Uapê- SEAF.
- Pereira M. E. & Gioia S. C. (1996a). *Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo/Rio de Janeiro: Espaço e tempo.
- \_\_\_\_\_. (1996b). Século XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo/Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

- Resende, A.L.M. (1993). *Pós-modernidade. O vitalismo no "chãos"*. Plural, 3(4), 5-12, jan/jul.
- Ricardo, A. (1998). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. Campinas,SP: Cortez.
- Rubano, D.R. & Moros, M. (1996a). *Relações de servidão: Europa medieval ocidental*. In Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.
- \_\_\_\_\_.(1996b). *Conhecimento como ato da iluminação divina*. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.
- \_\_\_\_\_.(1996c). *Razão como apoio a verdades de fé: Santo Tomás de Aquino*. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.
- \_\_\_\_\_.(1996d). *Alterações na sociedade, efervescência nas idéias*. . Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.
- Siebenechaler, F.B. (1989). *Jeargem Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Silva, R.V.S. (1990). *Mestrados em Educação no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria: UFSM. (Dissertação de mestrado)
- \_\_\_\_\_.(1997). *Pesquisa em E.F: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Campinas: SP. (Tese de doutorado).
- Tani, G. [et al]. (1988). *Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU. Editora da Universidade de São Paulo.

Vaz, A.V. (1995). *A filosofia na Educação Física: Soltando as amarras, e a capacidade de ser negatividade*. F. Neto, A. Goellner, S.Valéria. & V. Bracht (Orgs.). In *As Ciências do Esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados.