

EPISTEMOLOGIA, RELATIVISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

HOMERO LUIS ALVES DE LIMA

Professor do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação do CE-UFPE.
Doutorando em Sociologia da UFPE. E-mail: hlalima@hotmail.com.br

RESUMO

O presente ensaio discute a crise das ciências e suas implicações para o campo da Educação Física. Ao abordar temas como objetivismo, relativismo, o problema da verdade, a condição pós-moderna do saber, sugere que noções como pluralismo e jogos de racionalidades, compreendidas como prática das diversidades, sejam incorporadas em nossas práticas diárias visando a uma compreensão mais alargada do próprio campo.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; Relativismo; Educação Física

Hoje estamos longe da imodéstia de decretar a partir de nosso ângulo que só são válidas as perspectivas a partir desse ângulo (Nietzsche).

Pretendemos aqui aproximar a Educação Física de alguns dos temas que permeiam o debate atual das ciências. As diferentes posições que marcam o debate versam privilegiadamente sobre fundacionalismo/antifundacionalismo, objetivismo/relativismo, totalidade/diferença, universalismo/pluralismo, e parecem mesmo configurar a controvérsia modernidade/pós-modernidade.

Acreditamos que as consequências/repercussões desse debate deverão incidir cada vez mais no campo da Educação Física – em suas práticas e teorizações – até mesmo porque tais discussões, ao delinarem a problemática da legitimidade do saber hoje, parecem abalar a compreensão que tínhamos até aqui acerca de noções como ciência, racionalidade, conhecimento, verdade, poder.

A nossa contribuição vai no sentido de dar continuidade às polêmicas/discussões que foram suscitadas no GTT de Epistemologia do Conbrace de Florianópolis, bem como fortalecer o próprio GTT que busca consolidar-se. Pretendemos, nessa ocasião, explicitar, de uma maneira mais elaborada, nossas posições já levantadas quando da apresentação de nosso trabalho¹.

POR UMA FILOSOFIA DE RISCO E NÃO DE FUNDAÇÃO²

Em sua obra fundamental, *A Filosofia e o espelho da natureza*, Rorty (1994) defende a tese de que a filosofia moderna (desde Descartes) foi em grande medida dominada por uma imagem: a mente como um grande espelho capaz de refletir a natureza ou de “representar as coisas como realmente elas são”. Conhecer é representar acuradamente o que está fora da mente. Essa essência especular do homem apresenta-se como garantia de que é possível obter um conhecimento objetivo do mundo.

Sem a noção da mente como espelho, afirma Rorty (1994, p. 27), a noção de conhecimento como exatidão de representação não se teria surgido. “Sem esta última noção, a estratégia comum a Descartes e Kant – obter representações mais exatas ao inspecionar, reparar e polir o espelho, por assim dizer – não teria feito sentido”.

A tarefa primordial da filosofia consistia, portanto, na fundamentação e na legitimação do conhecimento e das teorias científicas.

1. Homero L. A. LIMA, *Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira*, Dissertação de mestrado.

2. Em nossa experiência como professor da disciplina Filosofia da Educação, confrontamos-nos constantemente com questões do tipo “o que é e para que filosofia?” Pretendemos explicitar aqui, de forma breve, a nossa compreensão acerca da filosofia.

Ora, como evidencia Edgar Morin (s.d.), o sonho de encontrar fundamentos absolutos desabou com a descoberta de que não há nenhum fundamento certo para o conhecimento e que “este comporta sombras, zonas cegas, buracos negros” (p. 17). “Nenhum pedestal de certeza. Nenhuma verdade fundadora. A idéia de fundamento deve soçobrar com a idéia de última análise, de causa última, de explicação primeira” (Idem, p. 19).

Segundo Morin, a filosofia contemporânea dedica-se “menos à construção de sistemas sobre fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radicalidade de um questionamento relativizando todo o conhecimento” (p. 17).

Da busca pelos “fundamentos” do conhecimento – característica central da filosofia moderna – passamos à demolição dos grandes sistemas interpretativos/explicativos totalizantes do real – característica marcante da filosofia contemporânea.

Não cabe mais à filosofia dizer a verdade sobre o mundo prescrevendo como o mesmo deva ser, nem defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Sua tarefa parece ser bem mais modesta.

Temos a idéia de uma filosofia não de *fundação* que, do exterior, impõe a lei aos outros, dizendo-lhes onde está a verdade, e como encontrá-la, ou então que tenta fundar o conhecimento, dotando a teoria de uma justificação³, mas uma filosofia de risco.

Para que possamos melhor explicitar nossa compreensão acerca de um possível lugar para a reflexão filosófica nos dias de hoje, talvez seja de grande valia extrair algumas passagens do livro de Michel Foucault *História da Sexualidade – o uso dos prazeres*.

Indaga o autor: “de que valeria a obstinação do saber se ele assegura apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o *descaminho* daquele que conhece? [...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o *trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento*? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de se legitimar o que já se sabe?” (Foucault, 1990, p. 13 – grifo nosso).

A reflexão filosófica deveria consistir nisso: “um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” que possibilitasse novos modos de pensamento em vez de procurar legitimar o que já se sabe. Ela deveria visar não a “aquisição de conhecimentos”, mas o “descaminho daquele que conhece”. E para saber se se é possível “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê”, nada menos se exige do que o desprendimento ou autodesprendimento do sujeito. Melhor dizendo: o ato de pensar deveria gerar no sujeito a sensação de “descaminho”, instabilidade, de perda mesmo, para que possa questionar tudo o que imagina saber.

3. Uma teoria que está sempre procurando justificar a si mesma, que toma o mundo como pretexto para legitimar seu ponto de vista.

Colocar em questão em primeiro lugar a nós mesmos, nossos valores, nossas verdades, nossas crenças; numa palavra, colocar em suspenso tudo aquilo que funda e fundamenta nossas certezas. Devo perguntar: o que são os valores em que acredito? Estou seguro dos mesmos? Afinal, como diria Nietzsche (1983) "a ação mais alta da vida livre é nosso poder para avaliar os valores". A nossa liberdade deveria consistir na nossa capacidade de avaliar os valores. Até mesmo porque "fomos nós que criamos o mundo que tem valor"⁴.

Por aí se esboça uma *filosofia de risco* compreendida como arte da suspeita que seja um questionamento constante da "verdade" dos nossos pensamentos e de nós mesmos. Uma filosofia que seja a interminável questão da liberdade.

OBJETIVISMO, RELATIVISMO E O PROBLEMA DA VERDADE

Na *Metafísica*, Aristóteles faz a seguinte afirmação: "Todos os homens por natureza desejam o saber". Com isso, o filósofo quer dizer duas coisas. Primeiro, que o exercício da sabedoria e a busca do conhecimento são desejáveis por si mesmos. Segundo, que o desejo de conhecer é um traço essencial da natureza humana. O "desejo" de conhecer inscreve-se, portanto, no próprio ser do homem, revelando-se, assim, como algo sem o qual a sua própria natureza é comprometida.

É assim que, para os filósofos gregos, a origem do filosofar encontra-se na necessidade de conhecimento e de saber que se inscreve na natureza humana. E o fim do filosofar é o conhecimento pelo conhecimento ou a busca "desinteressada do saber" como pura atitude contemplativa do verdadeiro. Os verdadeiros filósofos, diz Platão na *República*, são os que "amam contemplar a verdade".

E, de fato, a ciência é orientada por um valor: a verdade. É o desejo do verdadeiro que move a ciência. A concepção clássica da verdade como evidência e correspondência, postula, como critério da verdade, a adequação do nosso intelecto à coisa ou da coisa ao nosso intelecto. Em todo caso, a verdade, alojando-se no universal, é algo a ser descoberto.

Como bem observa Rorty (1997), em nossa cultura ocidental, as noções de "ciência", "racionalidade", "objetividade" e "verdade" estão profundamente relacionadas. A ciência é pensada como fornecendo uma verdade "sólida", "objetiva"; verdade enquanto correspondência à realidade; o único tipo de verdade digno desse nome. Do mesmo modo, tendemos a identificar a ação de buscar uma "verdade objetiva" com a ação de "usar a razão" e, por isso, pensamos nas ciências naturais como paradigmas de racionali-

4. Para Machado (1999, p. 85), caracterizar a filosofia de Nietzsche como uma filosofia do valor significa, antes de mais nada, salientar sua dimensão crítica, destacar o fato de que tematizar os valores é justamente questionar os valores, suspeitar do valor dos valores.

lidade. Também tendemos a usar os termos "metódico", "racional", "objetivo" e científico como sinônimos e como instrumentos para alcançar a verdade.

Com efeito, se nos valermos de Nietzsche (1983), não poderemos conceber mais a busca da "verdade" como "desinteressada", como "um bem em si", nos termos que colocava Aristóteles, ao relacionar o conhecimento a uma inclinação necessária. A verdade, o conhecimento, não como descoberta, mas como uma construção interessada é uma "edificação violenta de um mundo à nossa única medida" (Idem).

Aquilo que chamamos de "vida", "mundo", "realidade" é diferença, riqueza, multiplicidade e por isso mesmo irreduzível ao conceito. Somente conhecemos o mundo à medida que o humanizamos, ou seja, à medida que lhe imprimimos sentidos.

Se o conhecimento carece de "objetividade" não é por uma falta, por uma deficiência. É que seu objetivo não é procurar o sentido das coisas, mas introduzir, impor um sentido. Somos nós que damos valor ao mundo. Interpretar é se tornar mestre de alguma coisa: dar forma, estruturar, dominar.

"Não existem fatos, mas apenas interpretações", dirá Nietzsche. E isso porque a vida implica uma infinidade de interpretações, todas elas realizadas de uma perspectiva particular:

Nietzsche nega o caráter supostamente universal, objetivo e desinteressado do conhecimento. Já não há verdade única, mas apenas verdades, pontos de vista perfeitamente *singulares*.

Para Nietzsche, a vontade de verdade não consiste em outra coisa senão na "vontade de poder". Melhor dizendo: o que caracteriza o conhecimento é o fato dele estar em uma relação direta com a *vontade de potência* compreendida como o mundo dos instintos, dos apetites, das paixões, dos afetos, dos desejos. Para a questão "quem interpreta?", responde Nietzsche: a vontade de potência⁵.

Assim sendo, segundo Machado (1999), a teoria nietzschiana da ciência é uma genealogia da vontade de verdade que pretende determinar sua origem e seu valor a partir da vontade de potência.

Nessa perspectiva, teríamos que, e agora na esteira de Foucault (1998), conceber a verdade não como descoberta ou como representação da realidade não afetada pelo poder, mas sim como saturada de poder, inteiramente infiltrada pelas relações de poder.

5. O conhecimento para Nietzsche, segundo Machado (1999), não é "imaculado": não se realiza libertando-se dos afetos, dos desejos, das paixões, das emoções, da vontade; na base do conhecimento se encontra a perspectiva da vida definida como vontade de potência. O "conhecimento" é o resultado de uma relação entre instintos, mais especificamente, da relação de luta e compromisso entre uma pluralidade de forças instintivas inconscientes. O que se encontra na origem do conhecimento é um combate incessante de forças, em que cada uma procura afirmar sua própria perspectiva em detrimento de todas as outras.

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida neste graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro [Foucault, 1998, p. 12].

Foucault (1998, p. 13) identifica, nas sociedades atuais, o que denomina de "economia política" da verdade. Aponta cinco características que, para ele, seriam historicamente importantes: a "verdade" é centralizada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA DO SABER⁶

Jean-François Lyotard (1989, p. 11) descreve a condição pós-moderna como "o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX". Simplificando ao extremo, diz Lyotard (1989, p. 12): "considera-se que o 'pós-moderno' é a incredulidade em relação às metanarrativas".

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a esta ou àquela grande narrativa, como a dialética do Espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional e trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar "moderna" à ciência que a elas se refere para se legitimar (Lyotard, 1989, p. 11).

6. Como evidencia Silva (1993), o campo de idéias pós-modernistas/pós-estruturalistas é difícil de ser definido. Em última análise, ele se define em relação àquilo que nega, isto é, ao modernismo e ao estruturalismo, respectivamente. Assim, o pós-modernismo é definido por idéias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (a "condição pós-moderna") e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção "realista" do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). O pós-estruturalismo, por sua vez, se define por uma rejeição dos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade.

As metanarrativas são filosofias e ciências com pretensão de oferecer uma interpretação/explicação totalizante do real.

As metanarrativas partem da suposição de que é possível estabelecer um terreno comum que nos permita avaliar e selecionar o ponto de vista mais valioso, verdadeiro. Esse terreno comum permitiria, epistemologicamente, estabelecer a legitimidade de um ponto de vista em detrimento de outros.

Ora, para a crítica pós-moderna (Lyotard, 1989; Rorty, 1997) uma tal idéia – a de uma “metaperspectiva” – revela-se ilusória/falsa. Pois não existe um porto seguro em que possamos ancorar a nossa perspectiva de análise para, a partir dali, conhecer a nossa realidade social, cultural, econômica, educacional etc. “Conhecemos por perspectivas”, nosso olhar é sempre um olhar interessado. Nossas construções teóricas são sempre parciais. Como diria Rorty, cai por terra a suposição de um ponto de vista do “olhar de Deus”: “não devemos buscar ganchos celestes, mas só pequenos fulcros” (p. 28).

Lyotard (1989) alerta-nos para o fato de que a legitimidade de um discurso, no caso do discurso da ciência, revela que ele é um jogo de linguagem dotado de regras próprias, mas sem nenhuma vocação para regulamentar o jogo prático (ético e estético). É assim que, por exemplo, a própria matemática deve ser considerada um jogo lingüístico – fazer matemática significa “agir de acordo com certas regras”. Para o autor, “a ciência joga o seu próprio jogo e não pode legitimar os outros jogos de linguagem” (p. 83). Por isso mesmo, seu discurso deve, assim, ser posto em paridade com os outros – posto que não existe nenhuma linguagem que compreenda todas as outras ou que possa oferecer às outras um critério qualquer de interpretação ou de retificação.

Nessa mesma linhagem, Santos (1988, p. 10-11) diz que, sendo um modelo global, a “racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.

Para Silva (1993), dada a rejeição pós-moderna de qualquer critério universal de validação de um discurso ou de uma narrativa em detrimento de outros, não existe nenhuma razão para instituir um discurso ou narrativa particular como privilegiados do ponto de vista epistemológico ou explicativo. Como consequência, há uma ênfase numa “validação” provisória de todas as narrativas e, portanto, nas noções de “diferença” e de “alteridade”. Nessa perspectiva, o *outro* não é alguém a ser julgado, explicado, descrito, a partir de uma perspectiva privilegiada, superior, pretensamente universal, mas alguém que deve ser confrontado no mesmo nível de “validade”.

Para o autor, faz mais sentido falar num confronto de diferentes subjetividades, o que concederia uma importância maior à construção de espaços públicos de discussão e debate onde essas diferentes subjetividades tivessem a oportunidade de se defrontar.

A CRISE DAS CIÊNCIAS

A crise das Ciências deve ser interpretada em dois sentidos: em termos de uma *crise dos fundamentos* (dos pressupostos com que opera, a pretensão de verdade, a idéia de um conhecimento objetivo isento de valores, a postulada neutralidade científica etc.) e, a ela relacionada, uma *crise ética*, se perguntamos pelo *sentido e significado* da *ciência* para a existência humana (a questão dos "usos" e "aplicações" do conhecimento científico). Assim, a crise das ciências é inseparável da *crise de nosso tempo*. Deve ser interpretada no interior de uma crise da civilização.

Nos dias de hoje, as incursões da ciência e de seus produtos no espaço da natureza e da vida ameaçam destruir tudo o que é vivo sobre a terra. Tal situação *apocalíptica* que se esboça, a saber, a iminência de uma catástrofe universal, conduz a um sentimento comum de que a ciência está na origem de muitos males.

O pensamento e a ação dos séculos XIX e XX são orientados pelo "princípio humanista segundo o qual a humanidade se eleva em dignidade e em liberdade por intermédio do saber" (Lyotard, 1989, p. 73). Ora, o que se perde, de acordo com Lyotard, é a *certeza* de que o desenvolvimento, nas artes, na tecnologia, no conhecimento científico, traz vantagens para a humanidade como um todo; o corolário disso é o declínio da confiança ocidental no princípio do "progresso geral da humanidade". Como tal, a ciência não apenas não mais promete uma solução para isso, como está ela própria envolvida na "enfermidade" da época.

Estamos diante de uma situação paradoxal. A ciência que era vista como um instrumento de emancipação dos homens torna-se crescentemente uma fonte de ameaça. Eis o problema da legitimidade das ciências que se esboça. Se de modo geral, conferimos (ou deveríamos conferir) legitimidade ao que contribui para a realização da emancipação e felicidade dos homens, indaga-se, como pode ser legítimo aquilo que representa uma ameaça concreta para a vida?

CONSEQÜÊNCIAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM DEFESA DO PLURALISMO

A partir da noção de *saber-poder* de Foucault (1997)⁷, concebemos o campo da Educação Física como aquele que vem sendo forjado nas lutas, nos embates entre uma pluralidade de *saberes-poderes* que o atravessam e o constituem.

7. Foucault (1997, p. 30) compreende a relação saber-poder em termos de indissociabilidade. Poder e saber estão diretamente implicados. Não há relação de poder "sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder". Assim, todo saber é político, uma vez que tem sua gênese em relações de poder.

O intenso debate concernente à problemática da identidade epistemológica da Educação Física parece ser revelador das relações de *poderes-saberes* presentes nesse campo. Nessa arena, que faz lembrar os circos romanos onde se enfrentavam os gladiadores, temos nada menos que um “combate pelas verdades” em que cada posição procura legitimar-se em detrimento das demais⁸. Em um outro momento (Lima, 1999), chamamos a atenção para o fato de que devemos suspeitar da “ambição de poder” que essa pretensão de cientificidade engendra.

Os empreendedores que intencionam colocar a Educação Física na trilha segura de uma ciência, certamente não poderão permanecer indiferentes ao impacto da *crise das ciências* que – já assinalamos – deve ser interpretada em seus dois sentidos: *crise dos fundamentos* e sua *crise ética*. Esta última parece afetar decisivamente a imagem social da Ciência.

A busca de cientificidade para a Educação Física apoia-se na valorização social da Ciência: a crença de que a Educação Física alcançará a sua legitimidade acadêmica e social, revestindo-se de cientificidade.

Visando a uma compreensão mais alargada do campo da Educação Física, temos sugerido (Lima, 1999) que noções como *pluralismo*, *jogo de racionalidades* fossem incorporadas em nossas práticas diárias.

Para que possamos explicitar melhor o que entendemos por essas noções e porque as defendemos, talvez fosse estimulante, por um momento, tomar como interlocutor Bracht (1999) tendo em vista que nossas posições foram por ele aludidas.

Ao delinear as posições presentes na Educação Física brasileira e no CBCE, no que concerne à relação epistemologia e política, Bracht (1999, p. 134) evidencia a emergência de posições “identificadas pelo jargão ‘pós-moderno’” que estariam circulando idéias como a necessidade de superação do projeto e das crenças características da modernidade, o antifundacionalismo que traz consigo a discussão do relativismo e do pluralismo, a ciência como expressão da vontade de poder.

O diálogo com Bracht vai no sentido de problematizar as bases teóricas em que se apoia para realizar a crítica de nossas idéias, precisamente, a teoria da razão comunicativa de Habermas.

Segundo Carrilho (1994, p. 121), a lição a tirar da longa e fatigante crise da racionalidade aponta, em particular, para a conveniência de pensar a racionalidade de um modo

8. Esse debate é permeado por questões do tipo: “Educação Física é uma Ciência?”, “a qual ciência pertence a Educação Física?”, “qual o seu objeto de estudo?”. Em todo caso, em que pese as diferenças de respostas para essas questões, existe um certo consenso, na área, de que se faz necessário definir a identidade ou estatuto epistemológico da Educação Física. Dessa convicção resultaram proposições como de uma *nova ciência*, Ciência da Motricidade Humana, Ciência do Movimento Humano, Cinesiologia, Ciência(s) do Esporte, ou mesmo a Educação Física como Ciência (Ciência da Prática). Para uma análise mais detalhada dessas proposições Cf. Lima (1999).

plural e não-redutor, isto é, como um *jogo de racionalidades* entendido como uma prática de diversidades e não como a aproximação a um modelo previamente estabelecido.

Ora, se dirigimos nossas críticas à *ciência*, o fazemos na medida em que ela se impõe como único paradigma legítimo de racionalidade, revelando-se totalitária na medida em que nega outras formas de pensamento. O fato é que outros saberes são desqualificados por não serem balizados "pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas" (Santos, 1988).

Do mesmo modo, suspeitamos do modelo de razão comunicativa proposto por Habermas que, embora amplie o conceito de racionalidade⁹, permanece nos quadros da tradição iluminista¹⁰. A própria noção de razão comunicativa engendra a idéia da universalidade da razão.

No que respeita à "pragmática universal" de Habermas, segundo Eagleton (1998, p. 293), ela vem sendo alvo de severas críticas. Duvida-se, por exemplo, sobre quão "estética" é realmente a comunidade ideal de fala. Sobre até que ponto ela se envolve com as necessidades corpóreas e as particularidades individuais. A isso acrescenta-se o fato que existem similaridades com a "comunidade de gosto" de Kant que exclui rigorosamente o corpo. Além do mais, observa Eagleton, o modelo parece mesmo excessivamente jurídico e legalista e incapaz de suportar o peso das histórias de interesse concreto e conflitivo que seus participantes tragam do mundo-da-vida, e, ao mesmo tempo, é ambíguo demais para acomodar o que Habermas chama de "estético-expressivo".

Parece-nos que a rejeição de Habermas ao alegado relativismo moral do pós-modernismo, em favor de uma moralidade universal, é um exemplo de etnocentrismo. A teoria da ação comunicativa não oferece uma solução para os conflitos inter-culturais acerca das diferenças entre os valores.

Lyotard (1989, p. 13), ao questionar o "consenso" habermasiano obtido por meio da discussão "livre", diz o que o mesmo "violenta a heterogeneidade dos jogos de linguagem". Em outras palavras, o consenso se constrói sob as ruínas da diferença. Para Lyotard, (1989), a invenção faz-se sempre na diversidade. Assim, deveríamos antes do que caminhar no sentido de um suposto "consenso universal", refinar a nossa sensibilidade para as diferenças, o que "reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável"¹¹.

9. O conceito de razão comunicativa abrange as dimensões técnica, normativa e estético-expressiva relacionadas, respectivamente, ao mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções.

10. As grandes categorias iluministas -- o Sujeito, a Razão, a História, a Totalidade, o Progresso -- vêm sendo contestadas pela crítica pós-moderna/pós-estruturalista.

11. De acordo com Lyotard, encontramos em Habermas a narrativa da emancipação; ou seja, a proposição de uma razão comunicativa trata-se, na verdade, de mais uma metanarrativa. A respeito do diálogo habermasiano, comenta: "[...] esta concepção assenta sobre a validade da narrativa da emancipação" (Lyotard, 1989, p. 121), ou seja, a idéia segundo a qual a humanidade, como sujeito coletivo, busca sua emancipação por intermédio do saber.

Ao racionalismo universalista de Habermas, acenamos para a conveniência/possibilidade de conceber a racionalidade no plural – *racionalidades*, portanto. Estaríamos assim *incluindo* outras tradições culturais que diferem das culturas ocidentais ou que existem em oposição a elas.

Nesse sentido, pensamos que poderíamos tomar o campo da Educação Física enquanto um campo plural capaz de comportar as diversidades em termos de abertura/flexibilidade para com os saberes, as racionalidades, as perspectivas teóricas diversas a fim de não cairmos, como diria Nóvoa (1996, p. 83) “no totalitarismo da exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo”.

O diálogo entre as diferenças pressupõe aquilo que Burbules & Rice (1993, p. 197) chamam de “virtudes comunicativas” e que ajudam a tornar o diálogo possível. Essas virtudes incluem tolerância, paciência, respeito pelas diferenças, uma disponibilidade para ouvir e escutar os outros, uma inclinação para admitir que se pode estar enganado e a disposição para se expressar honesta e sinceramente.

O pluralismo que decorre dessa perspectiva – compreendido como prática das diversidades, tolerância e respeito para com as diferenças – alarga e, sobretudo, reformula o campo da Educação Física. A idéia de pluralismo aponta também no sentido de se desfazer a rigidez dos territórios disciplinares, até mesmo porque o conhecimento pós-moderno tende a não ser mais disciplinar, e sim temático ou pós-disciplinar, em que os temas (sem referência a uma base disciplinar estável, definida) funcionam como galerias por onde transitam os saberes.

Quanto ao alegado relativismo e ceticismo de nossas posições – a postulada “indecidibilidade sobre a verdade”.

Se de fato, no plano epistemológico, abandonamos qualquer pretensão de objetividade, de universalidade, de uma verdade fundadora, por exemplo, não eleger uma categoria à qual as outras estejam sempre subordinadas (Veiga-Neto, 1996)¹², contudo isso não implica que valores como liberdade, democracia, solidariedade, justiça social, igualdade de direitos deixem de balizar nossas ações. Mas sim que mesmo essas noções ou nossas “declarações de princípio” precisam ser constantemente problematizadas (Filosofia de Risco).

Além do mais, na ausência de fundamentos seguros para o conhecimento, reconhecer que não existe um porto seguro em que possamos ancorar a nossa perspectiva de análise para, a partir dali, demonstrar uma verdade sobre o mundo, a sociedade, a Educação Física etc., significa assumir uma postura de humildade epistemológica que

12. Segundo o autor, outras noções são utilizadas para explicar o mundo social que não necessariamente as determinações econômicas, como por exemplo: etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias etc.

certamente nunca esteve presente em nosso meio. Para tal postura vale a máxima: *nada de imposições, apenas uma possibilidade entre outras.*

Epistemology, relativism and physical education

ABSTRACT: The present essay talks about the crisis of Science and it's implications to the field of the Physical Education. It approaches themes such as objetivism, relativism, the problem of the truth and the post-modern condition of knowledge. It suggests that notions such as pluralism and the games of racionality understood as practices of diversity may be incorporated to our everyday practice leading to a wider comprehension of the field in study.

KEY-WORDS: Epistemology; Relativism; Physical Education

Epistemología, relativismo y educación física

RESUMEN: El presente ensayo discute la crisis de las ciencias y sus implicaciones para el campo de la Educación Física. Al plantear temas como objetivismo, relativismo, el problema de la verdad, la condición postmoderna del saber, sugiere que nociones como pluralismo y juegos de racionalidades, comprendidas como práctica de las diversidades, sean incorporadas en nuestras prácticas diárias proponiendo una comprensión más amplia del próprio campo.

PALABRAS CLAVES: Epistemología; Relativismo; Educación Física

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURBULES, N.; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

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

CARRILHO, M. M. *Jogos de racionalidade*. Portugal: Edições Asa, 1994.

EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *História da sexualidade. O uso dos prazeres*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1990.

LIMA, H. L. A. *Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*. 1999. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 1999.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

- MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- MORIN, E. *O método III. conhecimento do conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América, s.d.
- NIETZSCHE, F. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez, 1996.
- RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos I*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SILVA, T. T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.
- VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, Marisa, V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.