

O DEBATE RORTY/HABERMAS: IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dr. VALTER BRACHT

Professor de educação física

Professor titular do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)
da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Doutorado na Universidade de Oldenburg (Alemanha)

Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LeseF/CEFD/Ufes)

E-mail: valter.bracht@pq.cnpq.br

Ms. FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA

Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC)

Doutorando em educação – CED/UFSC

Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LeseF/CEFD/Ufes)
e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC)

E-mail: fqalmeida@hotmail.com

A Paulo Evaldo Fensterseifer, tão longe, tão perto!

RESUMO

Trata da virada contextualista e pragmatista no debate pedagógico atual em educação física escolar. Elege, para esse objetivo, a interlocução entre dois autores (in)diretamente responsáveis por essa renovação nas pesquisas em educação física e que hoje estão envolvidos em uma importante disputa filosófica. São eles os filósofos Richard Rorty e Jürgen Habermas. Após expor o debate travado entre Habermas e Rorty, assumindo, como chave de leitura, a posição de ambos a respeito do tema da verdade, procura extrair algumas conseqüências para a relação entre as teorias e as práticas pedagógicas em educação física, inclusive as consideradas críticas.

PALAVRAS-CHAVE: Neopragmatismo; prática pedagógica; teoria pedagógica; Jürgen Habermas; Richard Rorty.

INTRODUÇÃO

Uma maneira de compreender a atual diferenciação interna da produção do conhecimento no campo da educação física (e suas repercussões em nossa discussão pedagógica) é concentrar esforços nos aspectos óbvios da renovação epistemológica e, portanto, política em curso. Entre as possibilidades colocadas, gostaríamos de enfatizar, neste artigo, a patente inclinação contextualista e pragmatista das pesquisas em educação física escolar, já que é a dimensão da prática situada e o reconhecimento de que o professor opera com uma epistemologia própria, fundamentada a partir da prática, que adquiriram uma centralidade até então inexistente pela/na produção acadêmica.

Para tanto, iremos apelar à interlocução entre dois autores que, ao lado de outros, são (in)diretamente responsáveis por essa virada contextualista e pragmática do conhecimento e suas repercussões no campo educacional. São eles os filósofos Richard Rorty e Jürgen Habermas. Ao apresentarmos a conversação Rorty/Habermas, não temos a pretensão de resolver as celeumas existentes entre os dois, que não findam nem mesmo com a morte inesperada de Rorty, no ano de 2007. A intenção é muito mais a de explicitar as reordenações que se apresentam em torno daquela virada e suas implicações para a relação entre as teorias e as práticas pedagógicas em educação física, especialmente aquelas de corte crítico.

O DEBATE RORTY/HABERMAS EM TORNO DA VERDADE

A conversação entre Rorty e Habermas tem início ainda na década de 1980, quando este último, impactado pela publicação, em 1979, da magistral obra de Rorty *A filosofia e o espelho da natureza*, pronuncia uma conferência, no ano de 1981 (*A filosofia como guardadora de lugar e como intérprete*), em que dialoga com aquela publicação de Rorty. Apesar de pontos de partida distantes, o desenvolvimento teórico de ambos convergiu para uma *lingüística* da razão (virada lingüística) e para o reconhecimento da dimensão prático-social do conhecimento, da realidade e de nossa presença no mundo (virada pragmática). Malgrado essas afinidades, que se estendem à política, os comentadores que acompanham a conversação entre Rorty e Habermas não têm dúvidas em afirmar que é o tópico da verdade aquele que constitui o divisor de águas na perspectiva filosófica dos dois.

Para (neo)pragmatistas como Rorty, verdade é simplesmente o nome de uma propriedade em que todos os enunciados verdadeiros compartilham, o que eles têm em comum. Rorty duvida que haja muito o que dizer sobre esse traço comum, por isso ele não vê muita necessidade desse vocábulo, principalmente se ele vier acompanhado da insistência (habermasiana) em universalizar as pretensões

de validade que operam em uma dada comunidade de justificação. Conforme a tese de Rorty, a distinção entre o que é justificado para um dado contexto e sua verdade para além dele é desnecessária, sendo mais profícuo direcionar o desejo universal de verdade, tal como presente em Habermas, para a esperança, aí, sim, universal, de justificação. O que vale, portanto, não é a força do argumento mais racional (Habermas), mas a força do argumento que funciona melhor para uma dada audiência (sempre situada), pois somente esse procedimento poderia ser capaz, quem sabe, de nos revelar alguma coisa útil sobre a verdade (sem a necessidade, contudo, de universalizá-la).

Se não miramos, como quer Rorty (2005a, 2005b), para além do que está justificado, não há argumentos melhores ou piores independentes do contexto em que são pronunciados. Somente a comunicação entre diferentes tradições pode gerar algum tipo de universalidade, “[...] mas não consigo ver nenhum sentido em reconhecer uma universalidade como previamente existente” (RORTY, 2005a, p. 144-145), diz Rorty remetendo-se à constituição de um campo de entendimento prévio no quase transcendentalismo habermasiano (SOUZA, 2005), já que, para ele (Rorty), o conhecimento, a racionalidade e a linguagem (a verdade, portanto) têm sua origem na contingência, e nada mais seriam do que ferramentas úteis para lidar com questões cotidianas (são apenas nomes elogiosos para crenças justificadas perante uma dada audiência).

Adotar uma atitude (neo)pragmatista como a sua, desse modo, significa assumir livremente a responsabilidade de fornecer discursos de *persuasão* a partir dos quais, com um pouco de sorte, as pessoas se convencerão de que uma sociedade pluralista, solidária e democrática é melhor do que uma sociedade autoritária, fundamentalista ou racista. Se nós cuidarmos da democracia e das instituições que a acompanham, aumentando as audiências favoráveis à sua justificação, então a verdade cuidará de si mesma. É por isso que os filósofos dedicados à política democrática deveriam preocupar-se com o tópico da justificação (RORTY, 2005b).

Endossar o contextualismo implícito na perspectiva rortyana não implica, entretanto, a adoção cega do relativismo cultural de caráter absoluto, uma vez que, como declara o próprio Rorty por mais de uma vez (2005a, 2005b), há audiências que são melhores moral e politicamente que outras. Aliás, uma cultura apenas pode arrogar-se superior à outra na medida em que está disposta a contemplar seriamente alternativas culturais, concebê-las como participantes de um diálogo mais do que como recipientes passivos de monólogos e como uma fonte de enriquecimento mais do que como uma coleção de curiosidades à espera de censuras, enterros ou confinamentos no museu. A superioridade de tais soluções culturais reside precisamente em não considerar segura sua própria superioridade

substantiva e em reconhecer a si mesmas como presenças contingentes (RORTY, 1997). “O medo do relativismo me parece o medo de que não haja nada no universo para segurar, exceto uns aos outros” (RORTY, 2005b, p. 228). É esse anseio pela incondicionalidade que, na opinião de Rorty, leva filósofos como Habermas a transcender o contextualismo e o relativismo recorrendo à noção de verdade, uma vez que, segundo Rorty (2005a, p. 145), Habermas, além de preocupar-se com o tom antiluminista das concepções que chamam de contextualistas, infere que “[...] pôr a verdade de lado, em favor da justificação, colocará em perigo o ideal da fraternidade humana. Habermas considera o contextualismo ‘apenas o avesso do logocentrismo’”.

Habermas, ao contrário de Rorty, mantém-se convencido de que toda e qualquer prática de falantes, do ponto de vista filosófico, implica a imanente constituição de um campo pragmático ideal universal, que funcionaria como um fundamento básico para a linguagem empírica. Para ele a verdade ainda constitui uma categoria sobre a qual se pode esperar uma teoria de interesse filosófico. E do ponto de vista de sua pragmática, toda linguagem ofereceria a possibilidade de distinguir entre o que é verdadeiro e o que dizemos ser verdadeiro (HABERMAS, 1990). Um enunciado justificado segundo critérios locais distingue-se de um enunciado verdadeiro da mesma maneira que um enunciado justificado em um determinado contexto se distingue daquele que poderia ser justificado em todos os contextos possíveis: o que o falante, aqui e agora, em um dado contexto, afirma como válido, transcende, de acordo com o sentido de sua alegação racional, todos os padrões de validade dependentes de contexto e meramente locais (idem). Isso porque o uso acautelatório do predicado-verdade nos lembra do fato de que o que está justificado, conforme nossos melhores padrões disponíveis, poderia ainda assim ser considerado não verdadeiro. Habermas entende que tão logo deixemos de fazer essa diferenciação, falta o ponto de referência normativo que explicaria que uma justificação bem-sucedida em nosso contexto pese a favor da verdade independente de contexto da proposição justificada, o que vimos ser negado por Rorty (a não ser que, para ele, essa diferença sirva para lembrar que a justificação para uma audiência não é justificação para outra).

Habermas tem clareza, todavia, de que o sentido epistemológico por ele atribuído a essa pragmática universal (tal como presente em sua *Teoria da ação comunicativa*), em que predomina o entendimento racional dos participantes e em que não há qualquer tipo de coerção, não é suficiente para garantir sua efetividade no mundo da vida, em que os indivíduos operam. A consequência prática é que um conceito bem justificado de verdade, ainda que obtido em situações ideais de fala, pode revelar-se inadequado quando adentra ao mundo da vida. Essa inadequação

levou-o a uma *revisão* de sua teoria no sentido de relacionar o conceito discursivo mantido de aceitabilidade racional com um conceito de verdade *pragmático*, não epistêmico, sem com isso assimilar a verdade à assertibilidade ideal (HABERMAS, 2004). O que importa, de agora em diante, para ele, é o papel pragmático de uma *verdade bifronte*, que serve de intermediária entre a certeza da ação e a assertibilidade discursivamente garantida. Também na rede das práticas cotidianas estabelecidas, as pretensões de validade implicitamente apresentadas, que foram aceitas ante um amplo pano de fundo de convicções intersubjetivamente compartilhadas, constituem os trilhos nos quais as certezas comportamentais correm. Observa, no entanto, que, tão

[...] logo perdem seu suporte no corselete dessas evidências, as certezas afugentadas se transformam em igual quantidade de incertezas, que com isso se tornam temas. Na transição do agir para o discurso, o *ter-por-verdadeiro* inicialmente ingênuo se liberta do modo da certeza da ação e toma a forma de um enunciado hipotético, cuja validade fica suspensa durante o discurso. A argumentação tem a forma de um concurso que visa aos melhores argumentos a favor de ou contra pretensões de validade controversas e serve à busca cooperativa da verdade (HABERMAS, 2004, p. 249-250).

A busca da verdade e a necessidade de sua universalização, portanto, resultariam da aceitabilidade das justificações guiadas pelas certezas da ação (sendo falível por isso), sem perder de vista, contudo, sua fusão com o saber discursivo, que permite sua problematização e a possibilidade de revisão mesmo do que consideramos verdadeiro. E isso só seria possível para ele se o papel do discurso, como fundamento às nossas ações comportamentais, fosse guiado pelo conceito de verdade em sentido independente de contexto, isto é, incondicional. Ademais, porque as verdades no paradigma lingüístico apenas são acessíveis na forma de aceitabilidade racional, surge a questão de como, nesse caso, a verdade de uma proposição pode ainda transcender o contexto no qual ela é justificada (2004) – uma questão, como vimos, nevrálgica na discussão entre Habermas e Rorty.

É para essa polêmica que envolve a noção de verdade e a necessidade ou não de sua transcendência do contexto de sua enunciação que a conversação entre Habermas e Rorty convergiu nesses últimos anos. Um advogando o contextualismo radical da (não) fundamentação do conhecimento (Rorty), outro postulando a necessidade de obter algum tipo mínimo de fundamento capaz de orientar “como prosseguir” no encontro entre os diferentes contextos do mundo da vida (Habermas). Tendo apresentado aqui, ainda que de forma resumida, a disputa entre Rorty e Habermas, quais implicações dela decorrem para a relação entre as teorias e práticas pedagógicas em educação física?

CONTEXTUALISMO, (NEO)PRAGMATISMO, TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nossa intenção aqui é expor, de forma bem pontual, algumas conseqüências da conversação Rorty/Habermas para a relação entre as teorias e as práticas pedagógicas em educação física. Nosso ponto de partida é a necessidade (reforçada pelo diálogo entre nossos interlocutores) de nossas teorias pedagógicas, que muitas dificuldades encontram no sentido de sua operacionalização prática (CAPARROZ; BRACHT, 2007), tornarem-se cada vez mais pragmatizadas e contextualizadas, isto é, vinculadas ao mundo da vida e pautadas por uma racionalidade interpretativa fundamentada no diálogo envolvendo os diferentes protagonistas da escola, sejam eles professores, alunos, diretores, entre outros¹. Assim concebida, uma determinada teoria pedagógica deveria ser sempre submetida também a uma justificação local (portanto, contextualista) e ser objeto do discurso argumentativo.

Na medida em que admitimos que o caráter normativo das teorias pedagógicas precisa ser submetido aos diversos contextos de justificação a que se referem (às práticas concretas dos professores, portanto), estamos sujeitos à possibilidade de as pretensões normativas, por mais bem intencionadas que sejam, não corresponderem aos anseios dos diferentes sujeitos que agem no mundo da vida. As pretensões de verdade contidas nas teorias pedagógicas, caso se “fechem” para os contextos, correm o risco de dizer muito pouco sobre o trabalho cotidiano dos professores, transformando-se, em alguns casos, numa ameaça às certezas corriqueiras da ação (que também têm suas verdades). Pelos menos duas posturas poderiam aí ser tomadas: na primeira delas, certamente não endossada por nossos dois filósofos, desprezariamos as aspirações à verdade da comunidade situada declarando um acesso privilegiado à verdade, pois se parte do princípio de que é possível capturar o real como ele efetivamente é ou pelo menos julgar entre interpretações certas e erradas (ideológicas) da realidade. Emana dessa posição epistemológica a possibilidade de “fundamentar” (legitimada pela leitura correta do real) uma intervenção “de cima para baixo”, da elite para as massas incultas, do professor universitário para o professor da escola. Na segunda delas, e aqui se situariam Rorty e Habermas, admitiríamos a contingência de nossas proposições normativas bem como uma deficiência crônica da teoria no que diz respeito à sua capacidade de orientar a prática. Apesar desse ponto comum, as posturas de nossos dois filósofos apontam caminhos com sutis, porém nevrálgicas, diferenças.

¹ Em certo sentido, isso corresponde à premência de a didática (o saber-fazer do professor no cotidiano) retornar ao centro do debate pedagógico em educação física (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

No caso de Rorty, é *somente* no terreno da ação (não da contemplação, vale dizer, da teoria) que podemos dizer algo proveitoso sobre a verdade, pois Rorty a reescreve como *utilidade*, sem qualquer conotação idealizante. Do ponto de vista do processo educativo, comenta Rorty (1994), isso significa que as ferramentas que o professor utiliza no ensino para pronunciar suas crenças é mais importante do que a posse de verdades ou então do que o uso de parâmetros (teorias educacionais, poder-se-ia dizer) que nos permitam optar com segurança entre uma pedagogia democrática e outra autoritária (ou entre uma pedagogia crítica e outra conservadora). Quando perguntados por todos os critérios que nos permitiriam definir com certeza entre as opções dadas, declara Rorty (2000, p. 27-28):

[...] os pragmatistas não têm nenhuma resposta detalhada a oferecer, do mesmo modo que os mamíferos não tinham como especificar sob que aspectos eles eram melhores do que os dinossauros. Os pragmatistas têm a dizer algo tão vago quanto melhor no sentido de que contém mais daquilo que consideramos bom e menos do que consideramos ruim. E quando lhes perguntam "e o que consideram bom?", apenas podem responder "diversidade e liberdade" [...]. Os pragmatistas limitam-se a oferecer respostas tão vagas e imprecisas porque o que eles esperam não é que o futuro conforme-se a um plano ou satisfaça uma teleologia imanente, mas sim que o futuro nos surpreenda e estimule.

Se seguirmos Rorty, então não possuímos critérios externos ou transcendentais *a priori*, que, como o olho de Deus, permitiriam julgar se uma posição ou visão pedagógica está mais próxima do real, da verdade ou o grau de criticidade das proposições. Devemos admitir a contingência de nosso conhecimento (educacional), já que a validade de nossas afirmações sobre o real é sempre situada e circunscrita ao contexto da comunidade envolvida, não existindo qualquer fundamento capaz de fazer nossa audiência educacional inclinar-se por uma direção democrática (só há a própria tradição em que estamos imersos no processo de socialização).

Para exemplificar as conseqüências dessa posição rortyana, talvez pudéssemos pensar na relação entre o saber dos acadêmicos e o saber daqueles que estão na escola, os professores. Se tomarmos por base o deflacionismo² rortyano, a diferença de *status* entre o saber dos acadêmicos (que elaboram teorias sobre educação física escolar) e aqueles que, no chão da escola, produzem seus próprios saberes (sua epistemologia prática) é política, não epistemológica. Primeiro, porque a prática não é lugar de aplicação da teoria, mas de produção de conhecimento (verdades); segundo, pois, do ponto de vista da produção do conhecimento, não há diferença

² Deflacionar a verdade significa dessubstantivá-la ou desessencializá-la, retirando dela qualquer conotação metafísica ou ontológica.

entre aqueles saberes, já que, abandonando a noção do conhecimento como representação da realidade, a linha de separação entre o saber dos acadêmicos e o saber da prática profissional torna-se difusa. A diferença entre elas, se é que existe, não é substantiva ou metafísica, mas apenas retórica (talvez a única diferença seja a de que a formulação acadêmica se utilize de uma retórica maior ou um maior número de floreios argumentativos). Mas não temos qualquer condição de dizer que uma é mais verdadeira que a outra ou, então, que uma é supostamente mais crítica que a outra (porque mais próxima da verdade ou por estar em correspondência com a realidade).

Se pensarmos, e aqui vai mais um exemplo, nas diferentes correntes ou tendências pedagógicas que configuraram o campo da educação física desde meados da década de 1980, a consequência imediata da posição rortyana é a impossibilidade de estabelecer, também *a priori*, uma hierarquia entre aquelas tendências do pensamento (por exemplo, se uma é mais crítica do que a outra), apontando, por seu turno (e aqui Habermas estaria de acordo com ele), a superação da incomunicação entre elas (que até então só fizeram dividir e limitar). No extremo, a aposta rortyana, ao abrir mão de todo e qualquer apelo fundacional (no caso aqui, representado pelas teorias pedagógicas), transforma o professor em um terapeuta da linguagem, mais preocupado em questionar seus próprios pressupostos para ensinar do que aferrar-se a teorias capazes de fornecer critérios orientadores da ação nas inúmeras audiências que compõem o mundo da vida.

Se há algum ideal no discurso (na teoria), este refere-se à sua capacidade de justificar nossas crenças diante de uma audiência competente. Daí decorre a necessidade de discutir formas de aumentar a audiência que consideramos competente, o que equivale a maximizar o tamanho da comunidade relevante de justificação, sem que, para isso, precisemos recorrer à noção de incondicionalidade (RORTY, 2005a). A conclusão de Rorty é

[...] que não é necessária uma tentativa de chegar mais perto de um ideal, mas antes uma tentativa de afastar-se mais das partes de nosso passado que nós mais lamentamos. [...] devemos responder às questões “O que nos liberta de nossos contextos paroquiais e expande as fronteiras de investigação?” e “O que nos mantém críticos, em vez de dogmáticos?”, com “A memória de quão paroquiais nossos ancestrais foram, e o medo de que nossos descendentes venham a nos achar igualmente paroquiais”. Em resumo, devemos ser retrospectivos antes de prospectivos [normativos]: *a investigação deve ser conduzida por temores concretos de regressão, antes que por esperanças abstratas de universalidade* (RORTY, 2005b, p. 224-225, grifos do original).

Habermas, por sua vez, ao operar a demarcação entre o saber discursivo e o saber da ação (inscrevendo a verdade na tensão entre eles), oferece uma saída

a esse antifundacionalismo rortyano (o que, por sua vez, se relaciona com a pretensão de Habermas de não ficar preso ao contextualismo). Concebidas a partir da noção de uma verdade bifronte, as teorias educacionais, no seu diálogo com as práticas pedagógicas enraizadas nos diferentes contextos do mundo da vida, teriam o papel fundacional de fornecer um ponto de referência crítico para realizar a diferenciação (que Habermas diz faltar a Rorty) entre convencer e persuadir, entre motivação por meio da razão e o exercício causal da influência, entre aprendizado e doutrinação, entre o uso estratégico ou não estratégico da linguagem, entre a ação dirigida para o sucesso e a ação dirigida para a compreensão ou, então, entre aquilo que *deveria ser* e aquilo que *vem sendo*. Todos esses mecanismos presentes no processo educacional. É esse ponto de apoio que possibilita o julgamento de que uma determinada prática docente tem implicações não democráticas e, portanto, necessita de mudanças.

Isso não quer dizer que seria de responsabilidade da teoria fornecer os critérios últimos a partir dos quais se poderia julgar uma posição como mais crítica do que a outra ou, então, decretar a superioridade do saber discursivo em relação àquele saber da ação dos professores, mas significa que, ao tratar diferencialmente os planos da ação e do discurso, mantendo-os em tensão, a perspectiva habermasiana permite igualmente conservar a diferenciação entre as perspectivas do participante e as do observador, impedindo, dessa forma, que a verdade do campo discursivo, no qual vale a força do melhor argumento, sufoque as convicções que funcionam no campo da ação (as pretensões de validade que emergem das práticas cotidianas dos professores, que têm um *modus operandi* distinto daquele presente no nível do discurso). Desse modo, a prática cotidiana do professor, com seus conceitos de verdade e saber circunscritos à ação, penetra no discurso (teorias pedagógicas) e fornece o ponto de referência que transcende justificações e mantém desperta, entre os interlocutores, a consciência de falibilidade de nossas interpretações.

De modo contrário, essa consciência falibilista refluí sobre a prática, sem com isso destruir o pragmatismo do mundo da vida (suas verdades), pois os atores,

[...] que como interlocutores tiveram a experiência de que nenhuma convicção está a salvo de crítica, também desenvolvem no mundo da vida uma atitude antes não-dogmática em relação às suas convicções tornadas problemáticas. [...] Na práxis, o pré-reflexivo "chegar a bom termo com o mundo" decide se as convicções 'funcionam' ou se caem no sorvedouro da problematização, enquanto na argumentação são apenas as razões que revelam se pretensões de validade controversas merecem ou não um reconhecimento racionalmente motivado. Por certo, é apenas nesse nível reflexivo que se põe a questão acerca da conexão interna entre justificação e verdade; mas uma resposta a isso só é permitida pela interação entre ações e discursos (HABERMAS, 2004, p. 258).

Portanto, trata-se de não estabelecer a prioridade epistemológica ou ontológica da verdade contida no âmbito da teoria educacional (do discurso) em relação àquela que os indivíduos operam no agir cotidiano (da prática situada), mas simplesmente reconhecer que o contextualismo radical de que ele (Habermas) tem receio não será eliminado enquanto

[...] persistimos no nível da argumentação e negligenciarmos tanto a transformação (por assim dizer, assegurada pela identidade das pessoas) do saber dos agentes em saber dos participantes da argumentação como a transferência do saber na direção inversa. Apenas o entrelaçamento dos dois diferentes papéis pragmáticos que o conceito de verdade bifronte desempenha em contextos de ação e discursos podem explicar por que uma justificação bem-sucedida em nosso contexto leva a pensar que uma opinião justificada é verdadeira independentemente do contexto. Tal como, de um lado, o conceito de verdade permite traduzir as abaladas certezas de ação em enunciados problematizados, assim também manter a orientação pela verdade permite, de outro, retraduzir asserções discursivamente justificadas em certezas de ação restabelecidas (idem, p. 258-259)³.

Assim, no seio do próprio discurso (teoria), a diferença assim produzida entre a verdade e a assertibilidade justificada mantém a consciência da falibilidade e, ao mesmo tempo, obriga “[...] os participantes da argumentação a se aproximar, pela autocrítica, das condições ideais de justificação, isto é, a realizar uma descentração cada vez mais expandida de sua comunidade de justificação cada vez dada” (idem, p. 287). Isso porque, apesar da inflexão falibilista e empirista de Habermas, não basta, para ele, contrariamente a Rorty, nossos hábitos e nossas práticas como referência da verdade (sua utilidade), mas mostra-se preciso um momento, bem kantiano, de idealização, de incondicionalidade e de universalidade. Em outras palavras, precisamos de uma referência normativa para guiar nossas ações no mundo da vida (necessitamos, portanto, de teorias como fundamento da prática pedagógica, sem, contudo, estabelecer a prioridade daquela sobre esta).

³ Muito interessante para retratar a dinâmica entre o saber discursivo e o saber da ação é a situação descrita por Bracht e outros (2002) no curso de especialização ofertado a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Uma das professoras-discentes, quando convidada a falar sobre as possíveis dificuldades com a educação física na escola, disse não ter problema algum, pois todas as suas decisões “funcionavam tão bem” e sempre chegava “a um bom termo com seus alunos”, portanto não via motivo para achar que, em sua prática, tinha algum tipo de problema. Quando seu saber da ação se viu problematizado com o conhecimento oriundo dos professores-docentes do curso (do saber discursivo), é que lhe ficou clara a ausência de justificação sustentadora de suas verdades da ação e o fato de elas se terem tornado não problemáticas. Isso demonstra que, sem a tensão entre o saber discursivo e o saber da ação, ela não teria condições de relativizar as verdades cristalizadas de sua própria ação. O mesmo poderia ser dito na situação inversa, quando se trabalha com esse conceito bifronte de verdade, que funciona como uma mediação entre o saber da ação (a prática situada) e o saber discursivo (a assertibilidade discursivamente garantida).

Se as tarefas da razão filosófica e do discurso intelectual moderno estariam transitando, para utilizar da profícua metáfora cunhada pelo sociólogo Bauman (1997), da esfera da *legislação epistemológica* para a esfera, muito mais incerta e ambivalente (como a própria linguagem), da *interpretação dialógica*, e a obra de Rorty e Habermas são as maiores expressões disso hoje, a tarefa de uma pedagogia crítica, incapaz de escapar do círculo mágico da linguagem, estaria deslocando-se de *legislar* acerca do modo correto de separar a *Verdadeira* prática crítica da não crítica para o propósito de *interpretar* acerca do modo correto de traduzir práticas pedagógicas distintas, cada uma gerando e sustentando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão no infinito processo de conversação, seu fundamento afinal. Essa dimensão falibilista e contextualista torna a pedagogia crítica menos confiante de si, solapando aquelas pretensões de outrora de oferecer um caminho seguro (porque único) para o despertar da consciência crítica, especialmente se considerarmos que a própria noção de crítica, como capacidade de ultrapassar as leituras ideológicas em direção a uma interpretação correta ou verdadeira da realidade, ainda é dependente de uma concepção correspondentista de verdade, que, como sabemos, é questionada pelo (neo)pragmatismo de Rorty e Habermas.

A conseqüência que extraímos da posição de ambos é que o sentido de uma pedagogia crítica não se encerra mais na distinção entre iniciados e não iniciados, indivíduos conscientes ou inconscientes, conhecimento ideológico ou não ideológico, mas passa a ser medido pelo grau de impacto a ser obtido na discussão pública, sendo o *processo* aquilo que conferirá legitimidade às decisões assumidas pelos diferentes agentes educacionais. Assim, o professor que “pisa o chão da escola” e está afastado dos debates acadêmicos não precisa mais submeter a apreciação de seu discurso (de sua epistemologia prática) ao tribunal da Razão ou à consciência dos mais esclarecidos, mas, antes, para citar o próprio Habermas (2004, p. 68), “[...] o intelectual se dirige a uma esfera pública liberal e depende, por sua vez, da ressonância que seu discurso provoca nessa esfera”. O que é decisivo, continuemos a ouvir Habermas (1989, p. 25), é que todos esses “[...] conceitos *common sense* [os saberes da ação?] ocupam agora uma posição que até aqui estava reservada aos conceitos básicos epistemológicos, sem que devam todavia funcionar da mesma maneira como antes”. Isso não é pouca coisa, se considerarmos que os intelectuais da área da educação física, propalada sua crise de identidade nos anos de 1980, se outorgaram a tarefa de *legislar* aos professores da escola o que seria uma educação física de fato *verdadeira*, porque supostamente mais revolucionária ou crítico-superadora do *status quo*.

Malgrado a inflexão que esse movimento crítico proporcionou à área, nota-se, com a experiência que só a própria maturidade do campo possibilita, que se tratava de uma pretensão epistemológica e tanto, com forte teor proselitista e que, ainda hoje, sobretudo se tomarmos a recusa de muitos em admitir que a prática tem uma epistemologia e uma verdade própria (que pode, inclusive, contrariar aquilo que gostaríamos que ela fosse), ecoa em alguns esforços “críticos” entre nós.

Em vez de orientar-se até a seleção da melhor, porque única e verdadeira, pedagogia crítica, a estratégia que assume a *interpretação-tradução-diálogo* como meta aponta a facilitação da comunicação entre os participantes autônomos (professores universitários, docentes escolares, alunos, entre outros.), traduzindo em voz alta o significado de cada tradição em benefício de quem não pertence à comunidade de significado compartilhado, de maneira que se possam entender no sistema de conhecimentos baseados em outra tradição, aproximando os distintos contextos do mundo da vida dos saberes discursivos para mútuo reconhecimento e constante (re)visar ao longo do processo de *interpretação-tradução-diálogo*.

Como não há mais uma posição vantajosa (um gancho celestial) se elevando acima do território inteiro da experiência da vida, os intelectuais, engajados com a postura autocrítica diante de sua prática e da realidade ainda opressora que nos “cerca”, precisam admitir a provisoriade e a relatividade do conhecer que é dependente da linguagem, adotando a humildade epistemológica em frente ao fato de nosso conhecimento não ter fundamentos indubitáveis capazes de aplacar a incerteza e a contingência de habitar um mundo que, como um texto, pode ser lido a partir de inúmeras perspectivas. A diferença proveniente dessa pluralidade e do contextualismo que a acompanha possibilitaria, assim, renovar constantemente os objetivos da pedagogia crítica em educação física, que se desenvolvem em de uma diversidade de programas e expressam variantes de uma idéia de bem comum. Do mesmo modo, a ambivalência do mundo-linguagem que estrutura a dimensão da cultura escolar em que estamos imersos não é para ser evitada, mas conscientemente abraçada, pois amplia o horizonte de compreensão (de diálogo, portanto) das experiências humanas, que são, em princípio, significativas, interpretadas e compreendidas pelos indivíduos que estão imersos nas muitas gramáticas que compõem o texto escolar. Decerto não é uma tarefa pequena dada a incurável divisão do mundo em uma multiplicidade de tradições e fábricas de significados completa ou parcialmente autônomas e enraizadas institucionalmente.

Se nossos argumentos sustentam-se, se as críticas mútuas de Habermas e Rorty são corretas, é algo que não podemos decidir neste espaço. O que, no momento, pareceu mais oportuno foi levar adiante a tarefa de pensar a inclinação contextualista e pragmatista nas pesquisas em educação física escolar a partir do

debate Rorty/Habermas, cuja disputa travada em torno do tema da verdade deestabiliza crenças caras às nossas teorias e práticas pedagógicas, inclusive críticas. Diante desse e de muitos outros desafios ainda por discutir, o que resta ao nosso campo é colocar como seu horizonte a comunidade ilimitada de conversação!

Rorty/Habermas debate: implications for the relationship theory and pedagogical practice in physical education

ABSTRACT: The paper is about the contextual and pragmatic turn in nowadays pedagogical debate in school physical education. In order to achieve this goal, it approaches the discussion between two authors directly and indirectly responsible for such renovation in research on physical education and who are nowadays involved in an important philosophical controversy. These philosophers are Richard Rorty and Jürgen Habermas. After exposing the debate between them, particularly about the subject of truth, it extracts some consequences from it for the relation between theories and pedagogical practices in physical education, including those seen as critical.

KEY WORDS: Neopragmatism; pedagogical practice; pedagogical theory; Jürgen Habermas; Richard Rorty.

El debate Rorty/Habermas: implicaciones para la relación entre la teoría y la práctica pedagógica en la educación física

RESUMEN: Trata del giro contextualista y pragmatista en el debate pedagógico actual en la educación física escolar. Elige, para ese objetivo, la interlocución entre dos autores (in) directamente responsables por esa renovación en las investigaciones en educación física y que hoy están envueltos en una importante disputa filosófica. Son ellos los filósofos Richard Rorty y Jürgen Habermas. Após exponer el debate trabado entre Habermas y Rorty, asumiendo, como clave de lectura, la posición de ambos a respecto del tema de la verdad, busca extraer algunas consecuencias para la relación entre las teorías y las prácticas pedagógicas en educación física, incluso las consideradas críticas.

PALABRAS CLAVES: Neopragmatismo; práctica pedagógica; teoría pedagógica; Jürgen Habermas; Richard Rorty.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Legisladores y intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.

BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. S.l.: s.ed., 2002 [Relatório de pesquisa].

CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

_____. *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

_____. Verdade, universalidade e política democrática: justificação, contexto, racionalidade e pragmatismo. In: SOUZA, de J. C. (Org.). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty e Habermas*. São Paulo: UNESP, 2005a. p. 103-162.

_____. Resposta a Jürgen Habermas. In: SOUZA, de J. C. (Org.). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty e Habermas*. São Paulo: UNESP, 2005b. p. 213-230.

SOUZA, de J. C. *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty e Habermas*. São Paulo: UNESP, 2005.

Recebido: 29 set. 2007

Aprovado: 16 dez. 2007

Endereço para correspondência

Valter Bracht

Rua Edson Queiroz do Vale, 18 – Cond. Mar Azul – Bairro Manguinhos

Serra-ES

CEP 29173-079