

A VIRADA PRAGMÁTICA E A EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO DEBATE ENTRE RICHARD RORTY E JÜRGEN HABERMAS

Valter Bracht¹
(Universidade Federal do Espírito Santo)

Felipe Quintão de Almeida²
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Resumo: A pesquisa trata da presença da virada pragmática no campo educacional. Elege, para esse objetivo, a interlocução entre dois dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da *linguistic turn* no discurso filosófico do Ocidente e que hoje estão envolvidos em uma importante disputa acerca da questão. São eles os filósofos Richard Rorty e Jürgen Habermas. Após expor o debate travado entre Rorty e Habermas, assumindo, como chave de leitura, a posição de ambos a respeito do tema da verdade, procura extrair algumas consequências para a relação entre as teorias e as práticas pedagógicas na educação.

Palavras-chave: Virada pragmática; Neopragmatismo; Teoria pedagógica.

PRAGMATIC TURN AND EDUCATION: IMPLICATIONS OF THE DEBATE BETWEEN RICHARD RORTY AND JÜRGEN HABERMAS

Abstract: This research deals with the presence of the linguistic turn in the educational field. In order to achieve this goal, it approaches the discussion between two of the main responsible for the development of the *linguistic turn* in the Western philosophical discourse and who are nowadays involved in an important controversy about the question. 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 education.

Keywords: Pragmatic turn; Neopragmatism; Pedagogical theory.

¹ Doutor em Educação Física pela Universidade de Oldenburg (Alemanha). Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). E-mail: valter.bracht@pq.cnpq.br.

² Doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/UFES) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC). E-mail: fjalmeida@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Pode-se perceber a emergência, nos últimos anos, da ampla aceitação teórica e mesmo política da ideia de que as diferenças existentes entre os múltiplos modos de vida não são apenas inevitáveis, mas também desejáveis, solicitando proteção e cultivo. Outrora uma presença irritante na cena moderna, a diferença, a alteridade, o outro, enfim, o estranho, tornou-se uma condição permanente de nossa modernidade atual, condição essa adjetivada de distintas formas (pós-moderna, líquida, tardia, alta, hiper, etc.). Falando idealmente, toda forma de vida é, em tese, permitida em nosso mundo plural, não existindo princípios *a priori* que possam tornar qualquer forma de vida não desejável. Desde que a alteridade (ou a ambivalência) deixou de ser mais uma inconveniência momentânea a ser extirpada por uma instituição com poderes *ordenadores* (BAUMAN, 1999), a coexistência de formas de vida concebidas no plural tornou-se factível em outro sentido que não a má consciência ou o temporário equilíbrio de forças hostis.

Atento a essas transformações da sociedade contemporânea, o campo educacional também tratou de absorver essa nova aceitação teórica e política. Se todas as visões de mundo existentes estão solidamente fundadas em suas respectivas tradições culturais, admitida a singularidade de cada uma delas, mostra-se pouco provável hoje um modelo educacional baseado em um objetivo ou preceito universal que *desconsidere* o outro da tradição ao lado, especialmente se levarmos em conta, como não cansaram de nos alertar os principais críticos da escolarização moderna, a possibilidade de as escolas (brasileiras) estarem contribuindo para reduzir (com suas práticas de gênero, sexistas, racistas, classistas, em síntese, com suas táticas e técnicas de dominação) tudo aquilo que é diferente, irremediavelmente contingente, ao princípio do sempre mesmo, do sempre igual.

Essa constatação, trazida à luz do dia pelo debate moderno/pós-moderno em educação, teve consequências importantes para a teoria pedagógica que, desde algum tempo, se viu confrontada com o desafio de esclarecer quanto à possibilidade de o seu agir pedagógico estar orientado por uma ideia de bem com validade universal ou então restrito aos contextos em que é praticado, tendo ainda repercussões nos modos como as teorias e as práticas pedagógicas reagem diante de diferentes modos de vida (HERMANN, 2001).

No enfrentamento desses desafios que acometem o campo educacional, a conversação fraterna e crítica, travada na atualidade entre os filósofos Richard Rorty e Jürgen Habermas,

mostra-se altamente profícua e produtiva. Ambos os filósofos se situam no panorama da filosofia pós-virada linguística ou em seu interior, e o debate entre eles, a ser brevemente retratado aqui neste texto, está focado no aprofundamento pragmático dessa mesma virada, uma pretensão de Rorty. Este é um dos responsáveis pelo neopragmatismo e Habermas é mais identificado como herdeiro da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, embora, como afirma Ghiraldelli Júnior (2001), seja possível compreender o próprio Habermas no interior do neopragmatismo.

A chave de leitura adotada para entender melhor essa “disputa” centra-se no tema da verdade, por percebermos que ela, mais do que as posições políticas de Rorty e Habermas, constitui o nó górdio que diferencia a filosofia dos dois. Na medida em que nos aproximamos da conversação Rorty/Habermas, operamos o exercício de pensar nas implicações desse diálogo para a relação entre as teorias e as práticas pedagógicas¹.

2 RORTY/HABERMAS: ENTRE O CONTEXTUALISMO E O UNIVERSALISMO DA VERDADE

O diálogo entre Habermas e Rorty data da década de 1980, quando o primeiro (1989), na conferência intitulada *A filosofia como guardadora de lugar e como intérprete*, proferida em 1981, e sob o impacto da publicação, em 1979, do livro de Rorty (1994), *A filosofia e o espelho da natureza*, inicia uma conversa com Rorty que chega às plenas consequências em *Verdade e justificação* (2004), publicado 18 anos depois. Um aspecto interessante desse diálogo é a diferença de estilo. Rorty possui um estilo mais direto (se expressa em textos menores), às vezes parecendo simplista e, em muitos momentos, fazendo questão de trabalhar com exemplos concretos. Em algumas ocasiões, como pontua Souza (2005), chega mesmo a ser brincalhão e provocativo na trivialização por ele operada da filosofia. Habermas, por seu turno, é mais “enciclopédico”, detalhista e sofisticado (seria por causa da língua?), introduzindo diferenciações sucessivas ou relativizações, tais como os conceitos epistêmico e pragmático de verdade, noção epistêmica fraca ou forte, naturalismo fraco ou forte, uso estratégico e uso argumentativo da linguagem, entre outros. Apesar dessa diferença retórica e estilística, os desenvolvimentos teóricos de Habermas e Rorty, a partir de pontos iniciais distantes, convergiram para uma linguistificação da razão (virada linguística) e para o

reconhecimento da dimensão prático-social do conhecimento, da realidade e de nossa presença no mundo (virada pragmática).

Malgrado essas (des)afinidades, há uma divergência de fundo entre Habermas e Rorty (que resistiu à morte deste último) e ela nos remete àquilo que o próprio Rorty (2005a, 2005b) considera ser a diferença mais importante de sua filosofia em relação à habermasiana: a consoladora, mas enganosa, convicção de validade universal da verdade para além dos contextos de justificação, presente na obra do pensador alemão. Para Habermas, esse aspecto incondicional associado às pretensões de validade é interpretado no sentido de transcendência de todos os contextos locais. Um enunciado justificado segundo critérios locais se distingue 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, todos os padrões de validade dependentes de contexto e meramente locais (HABERMAS, 1990). A teoria discursiva da verdade se inspira nisto: “[...] um enunciado é verdadeiro quando, nas exigentes condições de um discurso racional, resiste a todas as tentativas de refutação” (HABERMAS, 2004, p. 254).

Ao proclamar a falta de conexão ou a inutilidade de se distinguir entre justificado e verdadeiro, Rorty, por seu turno, nos convida a pensar que esse *desejo universal de verdade* presente em Habermas é mais bem descrito como o *desejo universal de justificação*. O que vale, para ele, portanto, não é a força do argumento mais racional, observados os preceitos de uma comunidade ideal de fala (Habermas), mas a força do argumento que funciona melhor para uma dada audiência: o que é legítimo para um dado contexto não necessariamente é justificado em outro, já que seria o vocabulário da prática situada, não aquele presente nos discursos fundacionais de toda ordem, que teria mais chances de revelar alguma coisa útil sobre a verdade. Rorty (2005a, 2005b) acha mais simples abandonar a ficção heurística de uma audiência universal, pois não é provável a existência de argumentos que sejam intrinsecamente melhores ou piores independentemente da qualidade das audiências a que estão vinculados: “Não miramos para além do que está justificado” (RORTY, 2005b, p. 215). A crescente comunicação entre “[...] comunidades anteriormente excludentes, produzida por tais desenvolvimentos humanos, pode gradualmente criar a universalidade, mas não consigo ver nenhum sentido em reconhecer uma universalidade como previamente existente” (RORTY, 2005a, p. 144-145).

Endossar o contextualismo radical aí implícito não implica, todavia, a adoção cega do relativismo cultural de caráter absoluto, uma vez que, como admite o próprio Rorty (2005a, 2005b), há audiências que são melhores moral e politicamente que outras. Nem todas as diferenças entre as tradições culturais têm o mesmo valor e alguns modos de vida podem, sim, ser considerados ética e politicamente superiores a outros. Isso significa que não é a toda prova que os valores e preceitos culturais sejam iguais somente pelo fato de que eles resultam de escolhas em alguma comunidade ou em alguma etapa histórica. Na verdade, algumas soluções culturais com as quais lidamos são superiores a outras no sentido de que estão dispostas a considerar sua própria historicidade, contingência e, conseqüentemente, a possibilidade de comparação entre diferentes culturas. Aliás, uma cultura pode declarar-se superior na medida em que está preparada para contemplar seriamente alternativas culturais, tratá-las como participantes de um diálogo mais do que como recipientes passivos de homilias monológicas 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 leva filósofos como Habermas, diz Rorty, a transcender o contextualismo (e o relativismo a ele associado) e a recorrer à noção de verdade, uma vez que ele, mesmo reconhecendo que a justificação seja uma noção referente ao contexto, 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’” (RORTY, 2005a, p. 145).

Assim, Rorty (2005a, 2005b) entende que o tema da verdade não é central para a questão da democracia (advogando o contextualismo radical da (não)fundamentação do conhecimento), restando aos filósofos dedicados à política democrática continuar a conversação civilizada do Ocidente e incentivar narrativas metafóricas para a extensão dos direitos democráticos.

Ao contrário dessa postura (neo)pragmatista rortyana, que substitui a *fé no conhecimento* fundacional, ainda que de segunda ordem, pela *fé na esperança* que nos move em direção a sociedades diferentes, Habermas mantém-se convencido de que toda e qualquer

prática de falantes, se olhada filosoficamente, implica a imanente constituição de um campo de entendimento que é prévio a qualquer outro tipo de campo. Assim, ao lado do campo histórico e linguístico, haveria um campo pragmático ideal universal que, no *quase* transcendentalismo de Habermas (SOUZA, 2005), funcionaria como um fundamento básico para a linguagem empírica. Para ele, diferentemente de Rorty, 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 que é verdadeiro (HABERMAS, 1990).

É dessa característica que emergiria a distinção entre verdadeiro e justificado, que, para Rorty, é inútil em nossa época (a não ser que, para ele, essa diferença sirva para lembrar que a justificação para uma audiência não é justificação para outra). Habermas, contrapondo-se ao deflacionismo¹ mais radical de Rorty, entende que, tão logo deixemos de fazer essa demarcação, falta o ponto de referência normativo que explicaria que uma justificação bem-sucedida em nosso contexto pese a favor da verdade independentemente do contexto da proposição justificada, o que é negado por Rorty.

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 na qual não há qualquer tipo de coerção (a não ser a do melhor argumento), não é suficiente para garantir sua efetividade no mundo da vida, onde os indivíduos operam. O conteúdo normativo dos pressupostos pragmáticos de discursos racionais:

[...] não é suficiente para excluir a falibilidade de um consenso discursivamente alcançado em condições aproximadamente ideais; ou as condições ideais de assertibilidade racional, que são suficientes para isso, perdem a força que caracteriza uma ideia reguladora e lhe permite orientar o comportamento, porque elas não podem ser cumpridas nem mesmo de maneira aproximativa por sujeitos capazes de falar e agir, tal como os conhecemos. Essas objeções me levaram a uma revisão que *relaciona* o conceito discursivo *mantido* de aceitabilidade racional a um conceito de verdade pragmático, não epistêmico, sem com isso assimilar a ‘verdade’ à ‘assertibilidade ideal’. (HABERMAS, 2004, p. 48).

A consequência disso 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, mesmo que Habermas (2004) continue a acreditar que o discurso racional conserve o *status* de

uma forma de comunicação privilegiada que obriga os participantes que estão no mundo da vida a uma contínua descentração de suas perspectivas situadas. Aqui o que importa é o papel pragmático de uma *verdade bifronte*, que serve de intermediária entre a certeza da ação e a *assertibilidade* discursivamente garantida (de intermediária, portanto, entre a teoria e a prática, entre o saber discursivo e as decisões necessárias para saber prosseguir no plano da ação – saber da e na ação). Também na rede das práticas cotidianas estabelecidas, as pretensões de validade implicitamente apresentadas, que foram aceitas em frente a 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).

Mas esse procedimento nos leva novamente ao problema de saber como a mobilização sistemática de boas razões que, na melhor das hipóteses, leva a crenças justificadas, deve, não obstante, ser adequada ao propósito de distinguir entre reivindicações de verdade justificadas e não justificadas. Habermas (2004) procura demonstrar que a argumentação pode preencher o papel de solucionadora de problemas com respeito às certezas comportamentais que se tornam problemáticas apenas se forem guiadas pela verdade em sentido independente de contexto. A necessidade performativa de certeza comportamental exclui uma restrição de princípio com relação à verdade, mesmo quando sabemos, tão logo a ingênua execução de ações é interrompida, que as pretensões de verdade só podem ser sustentadas discursivamente – isto é, apenas no contexto de justificação relevante. A verdade não pode ser reduzida nem à certeza na ação nem à *assertibilidade* garantida. É evidente que apenas

[...] conceitos fortes de saber e verdade, situados sob o veredicto do platonismo, podem fazer justiça à unidade do sentido ilocucionário das asserções, que assume diferentes papéis nas ações e nos discursos. Enquanto na práxis as ‘verdades’ escoram certezas da ação, no discurso elas são o ponto de referência para pretensões de verdade. (HABERMAS, 2004, p. 251).

Habermas, nessa operação, chama a atenção para a necessidade de complementar o conceito discursivo de verdade, no sentido de considerar as pretensões de verdade contidas no interior do mundo da vida, “[...] para que leve em conta as conotações ontológicas fracas que, mesmo após a virada lingüística, associamos à ‘apreensão dos fatos’” (HABERMAS, 2004, p. 285)¹. A verdade resulta da aceitabilidade das justificações guiadas pelas certezas da ação (sendo falível por isso), sem perder de vista, contudo, sua fusão com o mundo discursivo, que permite sua problematização e a possibilidade de revisão mesmo do que consideramos verdadeiro.

3 CONTEXTUALISMO E UNIVERSALISMO NA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A despeito de suas diferenças internas, as posições (neo)pragmatistas de Habermas e Rorty levam a uma concepção processualista (antiessencialista) e linguisticamente mediada dos fundamentos da verdade (Habermas) ou do que consideramos verdadeiro perante uma dada audiência (Rorty). As posturas defendidas em uma determinada comunidade educacional de diálogo não possuem, a partir da perspectiva de ambos, validade *a priori* em função de um presumível caráter Verdadeiro. O que conferirá legitimidade às decisões assumidas é o processo. A consequência dessa postura, para a normatividade das teorias pedagógicas, é que elas se tornam cada vez mais pragmatizadas, isto é, vinculadas ao mundo da vida e pautadas por uma racionalidade interpretativa situada no diálogo envolvendo os diferentes protagonistas da escola, sejam eles professores, alunos, diretores, entre outros. Assim, um determinado projeto pedagógico (ou teoria pedagógica) deveria ser submetido também a uma justificação local (portanto, contextualista) e ser objeto do discurso argumentativo. Nesse sentido, Habermas e Rorty compartilhariam o mesmo ideal, embora diverjam quanto à necessidade de fundamentação filosófica e racional que transcenda o local do contexto, quanto à necessidade da sua ancoragem universal.

Nos últimos anos, é patente o espaço adquirido pelo contextualismo e pelo pragmatismo em educação, especialmente se considerarmos a importância alcançada no discurso educacional brasileiro da tese segundo a qual a dimensão da ação pedagógica concreta e seu contexto mais imediato, o cotidiano escolar, precisam ser mais considerados na

produção discursiva sobre a escola (na linguagem habermasiana, sobre a necessidade de complementar o conceito discursivo de verdade contido no âmbito das teorias pedagógicas com aquelas pretensões de verdade presentes nas práticas de intervenção). A esse respeito, assim se refere Pimenta (2002, p. 36):

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam.

É nesse contexto que uma série de contribuições de autores estrangeiros vão ser absorvidas pela discussão no campo brasileiro. Entre outras influências, gostaríamos de focar a proposta do *professor reflexivo* e a correspondente *epistemologia da prática*, especialmente pelo fato de que muitos de seus principais defensores foram buscar no (neo)pragmatismo norte-americano a fundamentação de suas ideias¹. Muitas críticas já foram feitas aos conceitos de professor reflexivo e à epistemologia da prática¹. Essas observações parecem ser importantes para que evitemos algumas simplificações ou mesmo um otimismo exagerado com a concepção de professor pesquisador e/ou reflexivo e sua epistemologia. Aqui, no entanto, gostaríamos de apresentar outras inquietações que nos acometem no contexto dessa discussão e que nos remetem ao debate que envolve nossos dois interlocutores neste artigo. Vamos ilustrá-las com algumas observações críticas feitas por diferentes autores.

Por exemplo: Zeichner, citado por Gerald, entre outros (1998, p. 250), chama a atenção para um falso conceito de professor reflexivo, que seria aquele em que a prática reflexiva ou professor reflexivo significa o professor universitário ajudar o professor e a professora que estão na escola, básica ou secundária, a refletir sobre o seu trabalho. Essa prática, segundo o autor, não romperia com a racionalidade técnica. Outra observação é feita por Mac Donald, citado por Gil (1999, p. 41), de que os docentes escolares são maus implantadores das ideias dos outros. E, finalmente, a observação da já mencionada Pimenta (2002, p. 43), segundo a qual um dos problemas da perspectiva do professor reflexivo seria “[...] a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica e a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase na prática”.

Nossas inquietações encontram-se exatamente no plano das supostas limitações da prática situada e da respectiva necessidade da reflexão teórica para que tais limitações sejam

superadas. Retomando as observações citadas: se o professor da escola não chega sozinho às reflexões que questionariam sua própria prática, o mérito da produção da reflexão, como aponta Zeichner, apud Geraldí, entre outros (1998, p. 250), ficaria com quem supostamente fez a reflexão, o professor universitário; quem continua detendo o conhecimento avançado, “mais verdadeiro”, é a academia.

Está implícita aí uma certa superioridade da contribuição da teoria (do saber discursivo, para retomar o conceito bifronte de verdade em Habermas) em relação ao saber da ação, que emana do mundo da vida; do contrário, como entender a reivindicação de Pimenta (2002) para que a reflexão teórica venha acrescentar um caráter “crítico” às reflexões dos professores sobre a prática? O que são os “critérios externos”, mencionados pela autora, que potencializam uma reflexão, agora, crítica? O que indica a superioridade dos critérios externos em relação aos internos? Em que se fundamenta sua superioridade a ponto de poder conferir à reflexão criticidade? A criticidade não estaria se referindo aí à possibilidade de superar, pela reflexão, visões não verdadeiras da prática? Mas a prática, a ação, se seguirmos nossos interlocutores, não tem sua própria verdade? Ou, então, se seguirmos um princípio pragmatista, a verdade não passaria de hábitos de ação bem-sucedidos? Estamos aqui diante da questão dos fundamentos de nossa intervenção transformadora da prática. Como fundamentar o julgamento de que uma determinada prática docente não é crítica e, portanto, necessita de mudanças? O que legitima a nossa opção pelas mudanças e pela direção que elas assumem?

Se seguirmos Rorty (e aqui Habermas estaria próximo dele, já que não confia mais na epistemologia como via régia do conhecimento), não possuiremos 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 (e seria, para Rorty, apenas no terreno da ação o local de onde poderíamos dizer algo proveitoso sobre a verdade).

Para exemplificar as consequências 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 deflacionismo rortyano, a diferença de *status* entre o saber dos acadêmicos (que elaboram teorias sobre educação) 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, porque, do ponto de vista da produção do conhecimento, não há diferença 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 de 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).

Adotar uma atitude (neo)pragmatista como a dele significa assumir livremente a responsabilidade de fornecer discursos de *persuasão* a partir dos quais, e se tivermos sorte, as pessoas se convencerão de que uma educação pluralista, solidária e democrática é melhor do que uma educação autoritária, fundamentalista ou racista. Não há, contudo, qualquer fundamento metafísico ou epistemológico que nos dê a garantia de fazer nossa audiência inclinar-se por essa direção, já que para ele o conhecimento, a racionalidade e a linguagem 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).

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 se refere à sua capacidade de justificar nossas crenças diante de uma audiência competente. Daí decorre a necessidade de se discutirem 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, grifo do autor).

Do ponto de vista educacional, comenta Rorty (1994), o modo como as coisas são ditas (ou as ferramentas que você utiliza) é mais importante do que a posse de verdades ou então do que o estabelecimento de parâmetros que nos permitam optar com segurança entre uma pedagogia democrática e outra autoritária. 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.

Essa postura está relacionada com a atitude irônica adotada por Rorty. Segundo Margutti Pinto (1998, p. 31), Rorty define ironista como alguém que preenche três condições:

[...] primeiro, ele tem dúvidas radicais e contínuas sobre seu vocabulário final, porque foi impressionado pelos vocabulários finais de outras pessoas; segundo, ele se dá conta de que seu vocabulário final não pode subscrever nem dissolver suas dúvidas; terceiro, ele não pensa que seu vocabulário está mais próximo da realidade do que outros.

Da perspectiva habermasiana, a pluralidade de formas de vida que caracteriza as sociedades contemporâneas, e que chega até nossas escolas, exige o estabelecimento de acordos provisórios obtidos a partir da discussão pública, de modo a tornar possível a convivência humana numa perspectiva democrática¹. 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 à Rorty)

entre convencer e persuadir, entre motivação através da razão e o exercício causal da influência, entre aprendizado e doutrinação, entre o uso estratégico ou não estratégico da linguagem, então 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.

Então, isso não quer dizer, como dá a entender Pimenta (2002), 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 decretar a superioridade do saber acadêmico em relação àquele dos professores; mas significa que, ao tratar diferencialmente os planos da ação e do discurso, mantendo-os em tensão, a perspectiva habermasiana permite igualmente manter a diferenciação (que Pimenta parece negar) entre as perspectivas do participante e 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 reflui 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).

Trata-se, portanto, 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 de reconhecer que o contextualismo radical que ele (Habermas) teme não será eliminada 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. (HABERMAS, 2004, p. 258-259).

As mudanças obtidas pelas reflexões (pela teoria) sobre a prática educacional, desestabilizando certezas, precisariam ser produzidas tendo em vista, contrafaticamente, uma comunidade ideal de comunicação isenta de coerção, o que significa estar atento à violência simbólica que o *status* da academia ou da universidade pode exercer sobre a verdade contida na epistemologia da própria prática, para usar o conceito em voga no cenário educacional. Para evitar o que muitos críticos do (neo)pragmatismo em educação receiam, quer dizer, uma prática cega (um recuo da teoria!), porque orientada apenas por seus princípios ou por uma racionalidade técnica focada no aprender fazendo (MORAES, 2003; PIMENTA, 2002), 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” (HABERMAS, 2004, p. 287).

Isso porque, apesar da inflexão falibilista e empirista de Habermas, não bastam nossos hábitos e práticas como referência da verdade (sua utilidade, como Rorty a reescreve), mas mostra-se preciso um momento, bem kantiano, de idealização, de incondicionalidade e de universalidade. Sobre a comunidade ideal de argumentação, cabem as observações de Herrero (1998, p. 247-248) de que ela é contrafaticamente antecipada e, enquanto ideia regulativa, nada empírico jamais poderá corresponder plenamente a ela; ao contrário:

[...] ela nos mostra a tensão insuprimível, nos discursos teóricos, entre os consensos de verdade, possíveis de fato no tempo, e o consenso ideal, não mais questionável, e a tensão insuprimível, nos discursos práticos, entre as normas de fato validadas consensualmente no tempo pelos participantes dos discursos e aquelas normas que seriam capazes de consenso para todos os possíveis afetados e para todos os possíveis julgadores de sua validade.

4 PARA FINALIZAR

A virada linguística e pragmática, como operada por Rorty e Habermas, leva a um entendimento de teoria educacional bastante distinto daquele presente no campo educacional há aproximadamente duas décadas, em cujo caldo epistemológico e, conseqüentemente, político, partia-se do princípio de um acesso privilegiado à verdade, o que dificultava a possibilidade do diálogo fraterno, honesto e crítico entre as diferentes posições e favorecia a criação de rótulos. Altera, de igual modo, a paisagem cognitiva da educação, desfazendo a hierarquia epistemológica entre as distintas perspectivas em direção não só à dessubstancialização das verdades contidas nas teorias e práticas pedagógicas, mas, também, rumo a uma sensibilidade epistemológica que tende à humildade ao assumir a provisoriedade e contingência das posições defendidas em uma determinada comunidade educacional de diálogo.

Tanto a posição de um como a de outro, a despeito das nuances e diferenças citadas ao longo deste texto, apontam a superação da incomunicação entre diferentes perspectivas teóricas, já que seria ainda a comunicação e o diálogo, por meio das diferentes tradições que chegam até a escola, que se converteria na grande aposta da pluralidade nos processos educativos de nosso tempo, por mais que saibamos das dificuldades colocadas no horizonte de uma conversação não distorcida e mesmo da impossibilidade prática de uma comunidade ideal de fala, como Rorty e tantos outros críticos não se cansam de objetar a Habermas.

Diante dos inúmeros textos que escrevem o mundo, a arte da conversação civilizada é algo de que o espaço da escola necessita de maneira urgente. A postura (neo)pragmática, que Rorty e Habermas representam, exige quebrar a resistência de abrir-se à opinião do outro, de reconhecer sua gramática como legítima, de fazer valer sua palavra e, no processo, poder ainda ser convencido ou persuadido de que ele, o outro, pode estar com a razão.

A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior a do outro. Nela, a identidade afirma-se na diferença. Isso porque o diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível, concedendo aos participantes a oportunidade de fazer uma autocrítica sobre seus próprios pontos de vista, reconhecendo as pretensões de validade da tradição que não é a sua contra a certeza inquebrantável da comunidade a que pertence.

O trabalho educativo, assim compreendido, exige a exposição ao risco, à ambivalência da linguagem (em relação à qual somos impacientes), às situações abertas e inesperadas, o que também coincide com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura imutável, que garanta o êxito de sua intervenção pedagógica. Assim, a educação, por meio da reflexão sobre as racionalidades imanentes à intervenção pedagógica situada, pode interpretar seu próprio modo de justificação, em suas múltiplas diferenças.

Gostaríamos de encerrar prestando homenagem a um educador falecido e que, já em 1993, pensava as consequências para a educação da mudança de paradigma em curso (particularmente a partir de Habermas). Trata-se de Mário Osório Marques, com quem deixamos vocês:

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas de entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em intervenção e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos que irão operar sobre os temas que analisam. (MARQUES, 1993, p. 110).

5 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

GERALDI, C. M. G. *et al.* Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. C. *et al.* (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 1998, p. 237-274.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

---. *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, J. M. S. Inovação e investigação educativa: a aproximação a uma relação incerta. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS; Sulina, 1999, p. 45-59.

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.

HERMANN, N. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERRERO, F. J. O problema da fundamentação da ética. In: MARGUTTI PINTO, P. R. *et al.* (Org.). *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1998, p. 239-250.

MARGUTTI PINTO, P. R. Pragmatismo, ironismo e ceticismo em Richard Rorty. In: MARGUTTI PINTO, P. R. *et al.* (Orgs.). *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1998, p. 30-39.

MARQUES, M. O. *Conhecimento e modernidade em construção*. Ijuí, RS: Unijuí, 1993.

MORAES, M. C. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, M. C. *et al.* (Orgs.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 169-198.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

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, MG: Editora da UFMG, 2000.

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

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

SILVA, T. T.; CORAZZA, S. M. (Org.). *Composições*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

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

TREVISAN, A. L. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. REUNIÃO ANUAL DE ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu - MG. In: *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu, MG: ANPED Nacional, 2006. p. 1-17.

TREVISAN, A. L.; VIERO, C. P.; CONTE, E. Filosofia da educação a partir do diálogo contemporâneo entre analíticos e continentais. *Abstracta: linguagem, mente e ação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 92-107, 2004. Disponível em: <<http://www.abstracta.pro.br/editions.asp#>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

Recebido em 28/11/2011.

Aprovado para publicação em 11/02/2011.