

BAUMAN ENTRE HABERMAS E RORTY NA VIRADA LINGÜÍSTICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Felipe Quintão de Almeida

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (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).

RESUMO

O artigo trata da presença da virada lingüística nos escritos do sociólogo Zygmunt Bauman. Elege para esse objetivo a interlocução que esse autor estabeleceu com dois dos principais responsáveis pelo desenvolvimento dessa virada no discurso filosófico do Ocidente e que hoje estão envolvidos em uma importante disputa acerca da questão. São eles os filósofos Jürgen Habermas e Richard Rorty. Após percorrer a relação que o sociólogo estabeleceu com os dois filósofos em distintos momentos de sua obra, procura extrair algumas conseqüências para a prática pedagógica na educação física.

RESUMEN

El artículo discute de la presencia de lo giro lingüístico en los escritos del sociólogo Zygmunt Bauman. Elige para ese objetivo la interlocución que este autor estableció con dos de los principales responsables por el desarrollo del giro en el discurso filosófico del Occidente y que hoy estan involucrados en una importante disputa acerca de la cuestión. Son ellos los filosofos Jürgen Habermas y Richard Rorty. Posteriormente a recorrer la relación que el sociólogo estableció con los dos filosofos en distintos momentos de su obra, busca extraer algunas consecuencias para la práctica pedagógica en la educación física.

ABSTRACT

The work is about the linguistic presence in the writings of the sociologist Zygmunt Bauman. It elects, for that reason, the interlocution that the author established as two of the main reasons for the development of that turning in the philosophical speech of the West and that nowadays are involved in an important dispute about that matter. They are the philosophers Jurgen Habermas and Richard Rorty. After examining the relation established by the sociologist with the two philosophers in distinct moments of his work, he searches for taking out some consequences for the pedagogical practice in physical education.

1. INTRODUÇÃO

É notória a pulverização teórica e política nas *atividades epistemológicas* (FENSTERSEIFER, 2006) da educação física brasileira nesses últimos 10 anos, especialmente se levarmos em conta sua atual configuração na produção do conhecimento veiculado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em particular no Grupo

de Trabalho Temático (GTT) de Epistemologia. Essa diversificação tem promovido, a despeito das celeumas que ainda provoca, uma importante *renovação epistemológica* na produção do referido GTT, que pode ser mais bem caracterizada hoje pelo acordo entre os pares acerca da dimensão *processual* de sua atividade (epistemológica) e pelo questionamento da equação que faz equivaler, como pontua Fensterseifer (2005, 2006), verdade, razão e ciência como instâncias legitimadoras do conhecimento e da realidade.

As razões dessa renovação são múltiplas e variadas. Bracht (1999) realiza um esforço de síntese das implicações resultantes dessa renovação em nossas noções de conhecimento, ciência e verdade, demonstrando também seus efeitos nos planos da política e da democracia. Do quadro de posições que procura delinear, o elo entre as distintas perspectivas que (1) entendem prescindir de uma idéia fundamentadora que confira unidade à pluralidade de pretensões de verdade presente em nossa comunidade científica e (2) aqueles que vão se orientar pela unidade obtida no fundamento do melhor argumento entre as diferentes propostas com pretensão de verdade, resulta da inflexão ocorrida no discurso filosófico do Ocidente moderno a partir da segunda metade do século XX: a transição do paradigma da subjetividade (filosofia da consciência) para o paradigma da linguagem, mais bem expressa por aquilo que se convencionou chamar, malgrado as peculiaridades de cada tradição que aí se vincula, virada lingüística (*linguistic turn*).

Esse *divisor de águas* na história da filosofia do Ocidente foi alçado a primeiro plano do debate na discussão epistemológica da área desde meados da década de 1990. Não apenas Valter Bracht, sobretudo a partir da disputa travada entre Richard Rorty e Jürgen Habermas, tem se ocupado dos desafios postos a nossa atividade pela virada lingüística, mas é bastante visível também o esmero com que Paulo E. Fensterseifer vem advogando a centralidade da linguagem para as discussões epistemológicas presentes no campo. Os trabalhos deste último têm-se situado entre a pragmática do discurso habermasiano e, mais recentemente, a hermenêutica ontológica gadameriana. Aos esforços desses dois podemos ainda situar os escritos de Homero Luis Alves de Lima, Eliane Pardo e Luis Carlos Rigo, alicerçados nos principais representantes da filosofia francesa contemporânea (Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida à frente) reunidos sob a insígnia do pós-estruturalismo, bem como os trabalhos de Mauro Betti (a partir do cruzamento da fenomenologia de Mearlou-Ponty e a semiótica de Charles Sanders Peirce) e Terezinha P. da Nóbrega (a partir de uma tessitura que envolve o já citado Mearlou-Ponty, Edgar Morin mas também os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela). Críticas à centralidade da linguagem e ao anti-realismo a ela relacionado, apesar de poucas, também existem em nosso meio, sendo as mais produtivas as elaboradas por autores na área vinculados à tradição do marxismo pedagógico.

O artigo que estamos submetendo à avaliação deste *XV Conbrace/II Conice* objetiva discutir a repercussão daquela virada lingüística na sociologia de um autor que tem despertado a atenção de alguns em nosso campo: Zygmunt Bauman. Para tanto, estabelecemos como chave da leitura a relação que o sociólogo estabeleceu com dois dos principais intelectuais responsáveis por levá-la adiante no discurso filosófico moderno: os filósofos Jürgen Habermas e Richard Rorty. Após esse movimento, “fazemos o caminho de volta” e procuramos extrair algumas conseqüências desse debate para a prática pedagógica em educação física.

2. COM HABERMAS CONTRA HABERMAS: A VIRADA RORTYANA DE ZYGMUNT BAUMAN

A compreensão do papel exercido pela virada lingüística na sociologia de Zygmunt Bauman, a partir da relação que ele estabeleceu com Jürgen Habermas e Richard Rorty, nos dirige a dois momentos de sua obra. O primeiro deles situa-se ainda nos anos 1970, período em que Bauman esboça em livros como *Cultura como praxis*, *Towards a critical sociology* e *Hermeneutics and social science* suas primeiras preocupações em fundar sua sociologia em bases fundamentalmente hermenêuticas. Esta lidaria com a dimensão *simbólica* do comportamento humano em um mundo concebido como expressão de uma *delimitação semântica*: um texto escrito por infinitos autores e lido por múltiplos intérpretes (BAUMAN, 2002b). A *cultura* tornar-se-ia então para ele a dimensão suficientemente capaz de oferecer ao mundo-linguagem seus incontáveis significados em lugar de aceitar passivamente que o significado é pré-fabricado na realidade, esperando apenas ser descoberto e apreendido. Tal sociologia assim alicerçada questionaria constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade atribuídas ao real, se negando a aceitar a atitude que proclama que o único critério de validação do conhecimento “[...] es la realidad sensible, realizada, empírica y accesible de la manera en que nos apropiamos del pasado. Al englobar también el futuro, entendido a través de su cualidade única de ser irreductible al pasado, la posición cultural permite una multiplicidad de realidades” (BAUMAN, 2002a, p. 341). Desde então, a objetividade ontológica deixou de ser para ele condição suficiente da objetividade epistemológica. O que realmente necessitaríamos conhecer seriam os jogos de linguagem em que se empregam habitualmente os símbolos e os tipos de conduta que freqüentemente a eles se associam (BAUMAN, 2002b).

Essa sensibilidade hermenêutica baumaniana se dirigia à tarefa de interpretação entre gramáticas textuais que se sabem linguagens e que se deparam com outros modos de viver o mundo-linguagem. Mas se o mundo é irremediavelmente plural, constituído por inúmeras gramáticas concorrentes entre si, como prosseguir diante dessa multiplicidade de textos? Como se comportar diante do outro que é *diferente* de mim? Como buscar alguma unidade em meio aos diferentes modos de vida? Bauman entende que a pragmática do discurso de Jürgen Habermas é aquela que fornece, na transição dos anos de 1970 aos anos de 1980, as melhores respostas a essas questões, assumindo dele a premissa segundo a qual na conversação com vistas ao entendimento mútuo se expressaria o interesse prático em estabelecer uma ampla base de compreensão e intersubjetividade por meio da qual estaria colocada a possibilidade de engajar-se em um argumento e, no horizonte, alcançar um acordo que transcendesse as fronteiras de determinada comunidade de comunicação.

Essa situação somente poderia ser efetivada se todos os envolvidos no diálogo estivessem comprometidos na busca de um consenso que estaria relacionado à regulamentação normativa da vida em uma sociedade que se reconhece como plural. O conteúdo dessas normas deveria ser buscado mediante a discussão racional entre os pares, já que é somente por meio dessa que as regras podem adquirir sua pretensão de verdade e, assim, pleitear sua aceitabilidade para além do contexto. Essa pretensão à verdade nos obrigaria a acercarmos-nos do mundo do outro, duvidando da consistência dos argumentos alheios mas também dos nossos próprios. Isso porque, de acordo com Bauman (2002b, p. 230), a verdade é tão crucial como o princípio condutor da discussão racional entre os pares que, ocasionalmente,

[...] resulta en consensos sustancialmente racionales. En la práctica, si no existiera para ello el ideal de verdad como norma suprema de conducta, no sería

concebible ninguna interpretación de consenso. La verdad es posiblemente inalcanzable como estado de conocimiento. Pero la verdad es indispensable para que el consenso exista [...] porque rige las reglas de la discusión racional.

Conforme a arqui-conhecida argumentação habermasiana, não é em qualquer situação de conversa que podem ser produzidas normas justas e a validação de uma verdade com pretensões de universalidade. O genuíno consenso apenas viria à tona por meio de uma *comunicação não-distorcida*. A verdade seria, em comum interesse, determinada em uma aberta e não-constrangida discussão, conduzida sem o uso de qualquer forma de força, a não ser aquela do melhor argumento. A menos que estas condições estejam presentes em sua totalidade, torna-se possível aceitar o consenso resultante como reflexo da vontade racional. Na direção dessa comunidade ideal de fala, a sociologia para Bauman desenvolveria uma teoria em cujo horizonte a sociedade pudesse caminhar rumo a condições progressivamente emancipadas dos obstáculos que emperram o consenso racional, engajando-se em uma comunal negociação cuja escala se estenderia além dos limites da própria sociologia profissional, voltando-se assim ao próprio mundo da vida. A validade universal da verdade “[...] de la comprensión, puede muy bien servir para una sociedad que se proponga una teoría revolucionaria capaz de mostrar un camino que la sociedad pueda recorrer, hacia condiciones progressivamente liberadas de los obstáculos del consenso racional” (BAUMAN, 2002b, p. 236).

Se aqueles livros dos anos de 1970 nos indicam o tom da relação que Bauman pretendia inicialmente estabelecer com a virada lingüística (neste caso via Habermas), é perceptível em obras posteriores não apenas uma radicalização dessa virada, mas também a tensão que passa a existir em relação a antigos pressupostos considerados nevrálgicos à sua sociologia (Bauman) com base na linguagem ou na cultura. Dentre as tensões estabelecidas, associadas à escritura, entre os anos de 1987 e 1991, da trilogia composta por *Legisladores e intérpretes: sobre a modernidade, a pós-modernidade e os intelectuais*, *Modernidade e Holocausto* e *Modernidade e ambivalência*, bem como à “virada pós-moderna” do autor, uma delas relaciona-se à questão que atualmente agita o debate travado entre Jürgen Habermas e Richard Rorty: a necessidade ou não de fundamentação filosófica e racional que transcenda o local do contexto, quanto à necessidade de sua ancoragem universal (BRACHT, 2004). Vejamos.

Para Bauman (1997), com a aceitação hodierna da pluralidade de formas de vida em um mundo já não tão obcecado pelo estabelecimento da *verdadeira ordem*, parcela considerável do discurso intelectual atual não apenas reconhece os direitos de propriedade das mais diversas comunidades (o contextualismo afinal), mas os considera o único fundamento que podem necessitar os significados próprios de uma dada tradição. Embora as proposições gadamerianas lhe pareçam bastante elogiáveis e atrativas, nosso autor entende que a posição de Richard Rorty é aquela que apresenta a mais profícua das respostas possíveis àquele quadro. Com a adoção de uma perspectiva como a de Rorty, o fato de que aos outros não lhes importe as legitimações racionais que oferecemos já não é um problema com o qual se preocupar. O neopragmatismo rortiano, em claro contraste com a pragmática universal de Habermas, considera a busca filosófica de um fundamento além do contexto para a verdade como ilusória desde o princípio e sugere que os filósofos deveriam centrar sua atenção em continuar a conversação civilizada do Ocidente (criando novas metáforas) sem se preocupar em fundamentar a verdade em um universal obtido a partir do diálogo racional. Rorty, contrariamente a Habermas, entende ser possível prescindir do próprio conceito de verdade e identifica no contextualismo a solução dos problemas relativos à fundamentação do conhecimento.

A consequência imediata disso é que, em um mundo em que os filósofos lutam não tanto acerca da única e verdadeira teoria da verdade, mas sim acerca da verdadeira e, por conseguinte, única, teoria das verdades (no plural), a verdade deve prescindir do consenso como a medida e a fundamental confirmação de sua validade (BAUMAN, 1998). Nesse tipo de mundo diversificado e polifônico, que mais recentemente o autor tem caracterizado pela metáfora da *liquidez*, a tentativa de inserir o consenso se mostra como uma continuação do desacordo por outros meios. O consenso, continua o rortiano Bauman (1998, p. 249), é excludente e incapacitante:

O consenso e a unanimidade prenunciam a tranquilidade do cemitério (a ‘perfeita comunicação’ de Habermas, que mede a sua própria perfeição pelo consenso e exclusão do desacordo, é outro sonho de morte que cura radicalmente os males da vida de liberdade); é no cemitério do consenso universal que a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro.

Essa radical transformação baumaniana no que diz respeito à (im)possibilidade do consenso atrela-se, por um lado, à antipatia tardia construída em relação a Habermas devido às suas críticas à pós-modernidade (e ao suposto conservadorismo associado a todas as questões atinentes à temática) e, por outro, à crítica baumaniana da *ordem como tarefa* da modernidade, tal como desenvolve em *Modernidade e ambivalência* (1999). Segundo a argumentação empreendida nesse livro, o mundo racional e universal da ordem e da verdade não conheceria nem a contingência nem a ambivalência. A *diferenciação* perpetrava-se como sendo universalização, concebida para o discernimento da ambivalência total, do acaso do caos, da não-identidade para a identidade. Essa seria a auto-ilusão da modernidade. Paradoxalmente, porém, o impulso para sínteses universalizadoras ou consensuais resultou sempre mais em bifurcações intermináveis, em novas separações e múltiplas divisões. Em decorrência dessa aporia, o que pretendia ser uma fórmula de acordo para pôr fim a todo desacordo revelou-se, assim que foi formulada, algo que propicia novos desacordos e novas pressões para a negociação. É por isso que para ele, ao contrário dos escritos anteriores, “[...] o único consenso com alguma chance de sucesso é a aceitação da heterogeneidade das dissensões” (BAUMAN, 1999, p. 265).

Porque a pluralidade de verdades deixou de ser considerada um irritante temporário e porque a possibilidade de diferentes opiniões pode ser não apenas simultaneamente *julgadas* verdadeiras, mas ser *de fato* simultaneamente verdadeiras, continua Bauman (1998), a tarefa da razão filosófica teria se deslocado da função de *legislar* acerca do modo correto de separar verdade da inverdade para a de *interpretar* acerca do modo correto de traduzir entre línguas distintas, cada uma gerando e sustentando suas próprias verdades. Tal estratégia, segundo Bauman a irá conceber, abandona abertamente o suposto da universalidade da verdade, do juízo moral e do gosto e com ele a prolongada adesão a discursos legitimadores e fundacionais de toda ordem. A necessidade habermasiana de ancorar em um universal um conceito de verdade que transcenda o local parece não agradar mais à perspectiva da sociologia da pós-modernidade de Zygmunt Bauman. Ele parece acreditar que nessa exigência de Habermas ainda há os vestígios da ânsia tipicamente moderna de *legislação* que visa à eliminação a todo custo da indomável *ambivalência* que é própria de qualquer linguagem e cultura. Debater em busca da verdade e ainda por cima esperar desse confronto um consenso é uma resposta à *dissonância cognitiva* que somos tão intolerantes. Para Bauman, esse desejo é instigado pela ânsia em desvalorizar outra leitura do ambiente ou outra prescrição da ação que lance uma dúvida sobre a leitura e rotina da posição de alguém. Esse impulso agonístico, que nasce do confronto de crenças que resistem à conciliação entre seus portadores relutantes em chegar

a um acordo, crescerá em intensidade quanto mais as objeções se tornarem vociferantes e difíceis de abafar. O interesse em debater a verdade é prova de que o parceiro está errado e de que, portanto, as objeções são inválidas e podem ser desprezadas. Considerando isso, assevera Bauman (2004), as chances de uma *comunicação não-distorcida*, conforme uma crítica já tornada clássica, tornam-se bem diminuta. Os protagonistas dificilmente resistirão à tentação

[...] de recorrer a outros meios, mais efetivos, que não à elegância lógica e o poder persuasivo de seus argumentos. Em vez disso, farão o possível para tornar os argumentos do adversário inconseqüentes, de preferência inaudíveis ou, melhor ainda, jamais vocalizados, pela desqualificação daqueles que, se pudessem, os vocalizariam. Um argumento que tem grande chance de ser apresentado é o da inelegibilidade do adversário como interlocutor pelo fato de ele ser inepto, mentiroso ou inconfiável, mal intencionado ou claramente inferior (BAUMAN, 2004, p. 180).

Para os críticos de Habermas, a tese de que nenhuma diferença no *status* social dos participantes, nenhum poder divino ou secular e que nenhum recurso político ou econômico influenciaria no resultado da discussão soa bastante nebulosa, “[...] tan estruendosamente reñida con la experiencia del debate público del siglo XX como para poner la imagen de la comunicación no distorsionada en la estantería donde juntan polvo otros hermosos sueños de sabios de buena voluntad” (BAUMAN, 1997, p. 140).

Se o pluralismo é irreversível, se é improvável um consenso universal que regulamente os múltiplos valores e se todas as visões de mundo existentes estão solidamente fundadas em suas respectivas tradições culturais, torna-se pouco provável, conforme depreendido da interpretação baumaniana do debate acima exposto, um modelo de vida baseado em um objetivo universal que desconsidere o outro da tradição ao lado. Isso tem conseqüências importantes para a prática pedagógica, que agora se vê confrontada com o desafio de esclarecer quanto à possibilidade de o agir pedagógico estar orientado por uma idéia de bem com validade universal ou então restrito aos contextos em que é praticada (HERMANN, 2001). Quê implicações da posição assumida por Bauman no confronto entre universalismo e contextualismo podemos extrair para a prática pedagógica na educação física? Gostaríamos de pontuar, nas considerações finais a seguir, dois aspectos dessa questão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desses aspectos relaciona-se à súbita valorização do pluralismo e, portanto, do contextualismo, na discussão pedagógica contemporânea, alimentada pelo considerável fato de que até agora as escolas estariam supostamente reduzindo tudo aquilo que é diferente ao sempre mesmo, ao sempre igual. Isso deu azo à possibilidade de desenvolver projetos formativos sem a idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização, onde, ao invés da *identidade*, a *diferença* e o puro *dever* das formas e dos modos de subjetivação daí resultantes seriam a única regra a orientar o processo pedagógico. Esse reconhecimento da pluralidade na escola, embora trouxesse junto a si o receio da desorientação geral na condução do processo pedagógico, possibilitou o engajamento em um trabalho onde a multiplicidade de valores fosse contemplada. O desafio posto às perspectivas críticas passou então pelo reconhecimento de todas as diferenças sem, com isso, justificar o relativismo cultural e prescindir da reflexão sobre os distintos modos de se colocar no mundo. Mas de que maneira proceder para isso? Declarar

o acesso à verdade e o fim da dissonância cognitiva baseando-se na opção política em favor de determinada classe social ou adotar uma perspectiva de gênero, raça, etnia etc? Se seguirmos Bauman (e nesse caso não haveria discordância entre Habermas e Rorty) é ainda a comunicação e o diálogo através das diferentes tradições 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. Diante dos inúmeros textos que escrevem o mundo, a arte da conversação civilizada é algo que o espaço da escola necessita de maneira urgente, sem, contudo, a consoladora, mas enganosa convicção de sua validade universal para além dos contextos comunicativos, no que Bauman se aproxima de Rorty. Alcançar uma efetiva comunicação sem recorrer a significados já partilhados nem muito menos a uma interpretação acorde (consensual), nisso reside para o rortiano Bauman a possibilidade de um universal. A busca da universalidade nas propostas pedagógicas não envolveria então o sufocamento da polivalência cultural ou da pressão para alcançar o consenso. Universalidade significa, nada mais nada menos, “[...] que a capacidade da espécie se comunicar e alcançar entendimento mútuo – no sentido de, repito, ‘saber como prosseguir’, mas também saber como prosseguir diante de outros que podem – têm o direito de – prosseguir por caminhos diferentes” (BAUMAN, 2000, p. 204). A pergunta que se coloca a esse tipo de universal baseado no diálogo e na singularidade do outro é a de exatamente “saber como prosseguir” sem o estabelecimento de consensos mínimos (ou certezas provisórias) a respeito de qual direção tomar na práxis comunicativa cotidiana (uma pergunta, aliás, para o qual o próprio Habermas fornece uma resposta!).

Reconhecer o contextualismo aí implícito não implica a adoção do relativismo cultural nem muito menos abrir mão do caráter normativo do processo educativo, ainda que contingente e de fundamentação do tipo até segunda ordem. Bauman admite que nem todas as diferenças entre as tradições culturais têm o mesmo valor e que alguns modos de vida podem sim ser considerados ética e politicamente superiores a outros. Não é a toda prova que os valores e preceitos culturais que os professores se deparam na escola sejam iguais somente pelo fato de que eles resultam de escolhas em alguma comunidade ou alguma etapa histórica. Na verdade, pontua um Bauman (2002a) bastante influenciado por Rorty, algumas soluções culturais 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. Uma cultura pode declarar-se superior na medida em que está

[...] preparada para contemplar seriamente alternativas culturales, tratarlas como participantes de un diálogo más que como recipientes pasivos de homilías monológicas, y como una fuente de enriquecimiento más que como una colección de curiosidades a la espera de censuras, entierros o confinamientos museísticos (BAUMAN, 2002a, p. 90).

Se é correto afirmar que a pluralidade deixou de ser considerada um problema a ser extirpado e se o discurso intelectual moderno estaria transitando, como quer Bauman, da esfera da *legislação epistemológica* para a esfera muito mais incerta e ambivalente (como a própria linguagem) da *interpretação dialógica*, e aqui apresentamos o segundo aspecto da questão que abre essas considerações finais, a tarefa de uma pedagogia crítica estaria se deslocando 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. Isso não é pouca

coisa se considerarmos que os intelectuais da área, propalada sua crise de identidade nos anos de 1980, se outorgaram da 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, como procurou demonstrar e refletir Bracht (2004), ecoa em alguns esforços “críticos” entre nós.

Em vez de orientar-se até a seleção da melhor, porque única e verdadeira, educação física, a estratégia crítica que assume a *interpretação-tradução* como meta aponta a facilitação da comunicação entre os participantes autônomos, traduzindo em voz alta o significado de cada tradição cultural em benefício de quem não pertence à comunidade de significado compartilhado, de maneira que possam se entender no sistema de conhecimentos baseados em outra tradição, aproximando os distintos mundos-da-vida para mútuo reconhecimento e constante *re-visor* ao longo do processo de *interpretação-tradução-diálogo*. Como não há mais uma posição vantajosa se elevando acima do território inteiro da experiência da vida, os intelectuais, engajados com a postura autocrítica diante de sua prática e do mundo ainda opressor que nos “cerca”, precisam admitir a provisoriedade e relatividade do conhecer que é dependente da linguagem, adotando a humildade epistemológica 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. Do mesmo modo, a ambivalência do mundo-linguagem que estrutura nosso movimentar-se 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 os argumentos de Bauman se sustentam, se sua apropriação de Rorty é correta e se são forçadas suas críticas a Habermas é algo que não podemos decidir neste espaço. O que no momento pareceu mais oportuno, como Bracht (2004) e Fensterseifer (2005) pontuaram em outros contextos, foi levar adiante a tarefa no sentido de pensar nossas inquietações a partir das questões postas pela virada lingüística à prática pedagógica em educação física. Diante desses e de outros desafios ainda por se resolver, o que resta ao campo é conversar ou deixar perecer!

4. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002b.

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

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *La cultura como praxis*. Buenos Aires; Barcelona; México: Paidós, 2002.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

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

_____. Contextualismo e universalismo na formação continuada de professores de educação física: entre Rorty e Habermas. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos de conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3.

FENSTERSEIFER, P. E. A linguagem em uma perspectiva hermenêutica e a atividade epistemológica na educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: CBCE, 2005. 1 CD ROM, GT3.

_____. Atividade epistemológica e educação física. *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). João Pessoa: editora universitária, 2006.

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

Rua Hortência, n. 46, Jardim Asteca. Vila Velha. Espírito Santo. Cep: 29104560.

e-mail: fqalmeida@hotmail.com

Modalidade de apresentação: Comunicação oral, GTT de Epistemologia