

LEITURAS SOBRE
RICHARD RORTY
E A EDUCAÇÃO

Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

Editora Executiva

Prof.ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Uniplac/Unicamp

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP

Prof.ª. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP

Prof.ª. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC

Prof.ª. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp

Prof.ª. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas

Prof.ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp

Prof.ª. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Prof.ª. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS

Prof.ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR

Prof.ª. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário

Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof. Dr. César Tello – Universidad Nacional de Tres de Febrero

Prof.ª. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada

Prof.ª. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho

Prof.ª. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Prof.ª. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata

Prof.ª. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata



ESTA OBRA FOI IMPRESSA EM PAPEL RECICLATO 75% PRÉ-CONSUMO, 25 % PÓS-CONSUMO, A PARTIR DE IMPRESSÕES E TIRAGENS SUSTENTÁVEIS. CUMPRIMOS NOSSO PAPEL NA EDUCAÇÃO E NA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE.

Altair Alberto Fávero
Carina Toniato
(organizadores)

LEITURAS SOBRE
RICHARD RORTY
E A EDUCAÇÃO

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Leituras sobre Richard Rorty e a educação / Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013. – (Série educação geral, educação superior e formação continuada do educador)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-294-2

1. Democracia 2. Educação – Filosofia 3. Pedagogia
4. Pragmatismo 5. Rorty, Richard, 1931-2007 6.
Solidariedade I. Fávero, Altair Alberto. II. Tonieto, Carina.
III. Série.

13-09819

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Rorty : Filosofia : Educação 370.1

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

foto de capa: Marina Meirelles Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

setembro/2013

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
capítulo 1	
CONVERSAÇÃO E REDESCRIBÇÃO: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS IDEIAS FILOSÓFICAS DE RICHARD RORTY PARA A EDUCAÇÃO	23
<i>Carina Tonieto e Altair Alberto Fávero</i>	
capítulo 2	
A REDESCRIBÇÃO COMO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA E DA SOLIDARIEDADE NA FILOSOFIA DE RICHARD RORTY	43
<i>Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto</i>	
capítulo 3	
INDIVIDUAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO DE REDESCRIBÇÃO	57
<i>Altair Alberto Fávero e Marta Marques</i>	
capítulo 4	
LA PEDAGOGÍA DEL SENTIMIENTO: EN LA BÚSQUEDA DE LA VERDAD	81
<i>Aristeo Santos López e Marisa Fátima Roman</i>	
capítulo 5	
A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ABERTURA PARA A CONTINGÊNCIA DA LINGUAGEM	97
<i>Amarildo Luiz Trevisan e Catia Piccolo Viero Devechi</i>	

capítulo 6	
RICHARD RORTY, A CONVERSAÇÃO	
E O FIM DA FILOSOFIA.	117
<i>Luiz Carlos Bombassaro</i>	
capítulo 7	
RUPTURAS NA METAFÍSICA E OS	
NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO.	133
<i>Roque Strieder e Paulino Eidt</i>	
capítulo 8	
RICHARD RORTY E FILOSOFIA DA MENTE: POSSÍVEIS	
DECORRÊNCIAS PARA O TERRENO DA EDUCAÇÃO	163
<i>Vilmar Alves Pereira e</i>	
<i>Jacqueline Rogério Carrilho Eichenberger</i>	
capítulo 9	
REDESCREVER A FILOSOFIA NA	
PERSPECTIVA RORTIANA	179
<i>Francieli Nunes da Rosa</i>	
capítulo 10	
RORTY E A LITERATURA: O PAPEL	
EDUCATIVO DAS METÁFORAS	197
<i>Maria Dinorá Baccin Castelli</i>	
Capítulo 11	
A CRÍTICA DE RORTY À EPISTEMOLOGIA	
E A POSSIBILIDADE DE UM NOVO	
MUNDO ATRAVÉS DA REDESCRIÇÃO.	217
<i>Cosmo Rafael Gonzatto</i>	
capítulo 12	
PESSOAS SEM MENTES	237
<i>César Fernando Meurer</i>	
SOBRE OS AUTORES.	257

APRESENTAÇÃO

Numa conferência proferida em 2000 na Universidade de Heidelberg, por ocasião do centenário de Hans-Georg Gadamer, Rorty transformou em *slogan* de uma nova identidade para a filosofia a frase do homenageado: “O ser que pode entender-se é linguagem”. Para Rorty, tal *slogan* “não é um descobrimento metafísico acerca da natureza do ser. É uma nova descrição do processo que chamamos ‘aumentar nossa compreensão’” (2002, pp. 125-126). Na interpretação rortiana, o processo de entendimento, desde os gregos até o nosso tempo, tem sido descrito habilmente com a ajuda da metáfora falocêntrica¹ da profundidade: “Quanto mais profundo e penetrante é nosso entendimento de algo, dizem essas explicações, estamos longe da aparência e mais perto da realidade” (2002, p. 126). Adotar a perspectiva gadameriana significaria, para Rorty, substituir

1. Rorty está se referindo a uma expressão heideggerina. “Heidegger via a série de grandes metafísicos, de Platão a Nietzsche, como aficionados por controle: pessoas convictas de que o pensamento faria alcançar o domínio. De acordo com Heidegger, as metáforas falocêntricas dos nominalistas sobre a profundidade e a penetração são expressões do desejo de tomar posse da cidadela do universo. A ideia de se tornar idêntico ao objeto do conhecimento, de representá-lo como ele realmente é em si mesmo, exprime o desejo de adquirir o poder do objeto” (2002, p. 129).

as metáforas de profundidade (falocêntrica, na expressão heideggeriana) pelas metáforas de amplitude, ou seja, “quanto mais descrições estejam disponíveis, e quanto mais integradas estiverem, melhor é nosso entendimento do objeto identificado por essas descrições” (2002, p. 126). Rorty concebe nessa perspectiva o núcleo de sua própria proposta de filosofia como conversação e redescrição do mundo, ou seja, não é papel da filosofia indicar o vocabulário correto capaz de identificar a verdadeira realidade dos objetos ou o verdadeiro entendimento, mas possibilitar o diálogo enquanto conversação.

O conhecimento, nessa abordagem, não é mais concebido como a descoberta de uma essência que pode ser descrita por filósofos ou cientistas, mas como direito de acreditar, levando em consideração o momento em que vivemos, na possibilidade de compreendermos algo. Agindo dessa forma, justifica Rorty, “estaremos no caminho de ver a *conversação* como contexto último dentro do qual o conhecimento pode ser compreendido” (1994, p. 382). Assim, as questões contemporâneas da filosofia não passariam de “eventos em um certo estágio da conversação – uma conversação que outrora nada sabia sobre essas questões e pode novamente nada saber sobre elas” (1994, p. 383). Platão teria iniciado uma conversação na Grécia clássica a partir de certos tópicos. Talvez os tópicos de Platão não sejam mais os tópicos que precisam ser discutidos, mesmo porque a conversação que Platão começou foi ampliada por mais vozes, que ele próprio sequer poderia imaginar.

A posição de Rorty é de que o filósofo não pode mais ser considerado como alguém que tem uma qualidade especial de conhecimento sobre o conhecimento. “Abandonar a noção do filósofo como conhecendo algo sobre o conhecer que ninguém conhece de modo pleno”, reforça Rorty, “seria abandonar a noção de que sua voz sempre tem pretensão dominante à atenção dos outros participantes da conversação” (1994, p. 384). Essa posição rortiana tem uma certa proximidade com a posição

de Habermas, expressa no texto “A filosofia como guardadora de lugar e intérprete”.² Neste texto, Habermas (1989, pp. 17-35) situa a virada pragmatista de Rorty no conjunto de uma recapitulação histórica de autocrítica do pensamento alemão do século XX a partir de cinco passos: 1) inicia com a crítica de Hegel ao fundamentalismo de Kant (crítica que substitui o modo de fundamentação transcendental pelo modo de fundamentação dialético); 2) critica ambos os modelos de fundamentação (analisando a autocrítica de ambos os modelos); 3) examina a “crítica mais radical” feita pelo pragmatismo e pela hermenêutica dirigida tanto a Kant quanto a Hegel; 4) analisa “o adeus à filosofia” a partir das formas terapêutica (Wittgenstein), heroica (Heidegger) e salvífica (hermenêutica); 5) por fim, defende a sua própria tese “de que a filosofia, mesmo quando se retrai dos papéis problemáticos do indicador de lugar e do juiz, pode – e deve – conservar sua pretensão de razão nas funções mais modestas de um guardador de lugar e de um intérprete” (1989, p. 20). Apesar de pontos divergentes, “salta aos olhos” a semelhança argumentativa de ambos os autores quanto à necessidade de reservar uma posição mais modesta da filosofia e, necessariamente, do filósofo diante dos demais saberes.

Habermas reconhece que tanto a filosofia pragmatista quanto a filosofia hermenêutica situaram sua crítica “nas pretensões de fundamentação e autofundamentação do pensamento a nível

2. O texto originalmente foi apresentado como conferência por ocasião de um congresso promovido pela Associação Hegeliana Internacional, para a comparação dos modos de fundamentação transcendentais e dialéticos, ocorrido em Stuttgart em junho de 1981. O texto foi publicado no livro Habermas, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. Na recente publicação *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas*, José Crisóstomo de Souza (org.) comenta que essa conferência teria marcado o início do debate entre os dois autores, “que a partir de então têm sido possivelmente os interlocutores mais importantes um do outro” (2005, p. 18).

mais profundo do que os críticos³ que se colocam na linhagem de Kant e de Hegel” (1989, p. 24). A crítica foi mais profunda porque, na avaliação de Habermas, tanto a filosofia pragmatista quanto a filosofia hermenêutica abandonaram o horizonte no qual se moveu a filosofia da consciência com seu modelo do conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos. Nas palavras do próprio Habermas:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. [...] As dimensões do agir e do falar não devem ser simplesmente pré-ordenadas à cognição. Ao contrário, a prática finalizada e a comunicação linguística assumem um outro papel conceitual-estratégico, muito diferente do que tocara à autorreflexão na filosofia da consciência. (1989, p. 25)

Rorty radicaliza essa crítica de Habermas à filosofia da consciência em favor de uma filosofia pragmatista dizendo que não devemos somente abandonar a noção do filósofo como “conhecendo algo sobre o conhecer”, mas também a noção de que existe algo chamado “método filosófico” ou “técnica filosófica”, ou “ponto de vista filosófico”, que capacita o filósofo profissional, *ex officio*, a ter visões interessantes sobre, digamos, a respeitabilidade da psicanálise, a legitimidade de certas

3. Habermas está se referindo aos seguintes críticos: a) linha de crítica ao transcendentalismo kantiano (posição analítica de Strawson, construtivista de Lorenzen e a criticista de Popper); b) linha de crítica do hegelianismo (a crítica materialista do conhecimento do jovem Lukács, o praticismo de Karl Korsch e Hans Freyer e o negativismo de Adorno).

leis dúbias, a resolução de dilemas morais, a “sanidade” das escolas de historiografia ou crítica literária, e assim por diante. Posições como essas fazem de Rorty um pensador a ser odiado, principalmente pelos filósofos profissionais que acreditam (ou talvez almejam) ter um lugar de destaque entre os participantes de uma conversação.

Na abordagem rortiana, o amor à sabedoria e o amor à verdade, considerados lemas cativos da autoimagem da filosofia, não deveriam mais ser pensados como uma compreensão correta de “como as coisas são em si mesmas”, independentemente das necessidades e interesses dos seres humanos. “Tal como eu o vejo”, justifica Rorty, “o amor à verdade, o amor à sabedoria, não deveria ser pensado como amor à compreensão correta das coisas, se isso quer dizer conforme a maneira como as coisas são em si mesmas, com independência das necessidades e interesses humanos” (2002, p. 102). O amor à verdade e o amor à sabedoria deveriam ser compreendidos como amor à *conversação* sobre os mais variados temas, que poderão nos trazer resultados positivos e valiosos. Assim, as ciências naturais, na filosofia de Rorty, não “descobrem a maneira única e determinada de como é realmente o mundo” (2002, p. 102), pois a finalidade da investigação “é encontrar múltiplas descrições do mundo, cada uma das quais se ajusta a um de nossos muitos propósitos humanos” (2002, p. 103).

As descrições que fazemos do mundo, assim como as descrições feitas pela ciência sobre determinados objetos de investigação, nessa perspectiva rortiana, não devem ser tomadas como “fotografias” a serem contempladas, ou como uma “representação precisa da ordem natural das coisas” (2002, p. 112); ao contrário disso, devem ser compreendidas como “ferramentas”, como crenças mais ou menos confiáveis para determinados propósitos. As ferramentas são avaliadas segundo a sua utilidade prática e permitem-nos agir sobre uma determinada realidade, não simplesmente contemplá-la. Assim, o

amor à sabedoria e o amor à verdade são substituídos pela busca de crenças mais confiáveis ou de ferramentas mais úteis. “As crenças que chamamos ‘certas’”, diz Rorty, “são as que parecem mais confiáveis a determinados propósitos que qualquer outra crença alternativa das que têm se apresentado até o momento” (2002, p. 113).

Ao dizer que as descrições que fazemos do mundo não são “fotografias” a serem contempladas, mas, sim, “ferramentas” que nos permitem agir sobre determinada realidade, Rorty adverte que assumir essa posição “pragmatista” não significa dizer que os defensores do pragmatismo desprezam ou descartam a verdade, mas, sim, que a verdade não é um substantivo com letra maiúscula ou um nome que designa uma ordem natural não-humana. “Para os pragmatistas”, diz ele, “o adjetivo ‘verdadeiro’ é uma ferramenta perfeitamente útil, porém o uso do substantivo ‘verdade’ como nome de um objeto de desejo é uma relíquia de outra época: a época que acreditávamos que existia uma ordem natural a ser entendida” (2002, p. 113). As implicações educacionais dessa posição neopragmática rortiana são incrivelmente instigantes. Trata-se de pensar tanto o fazer pedagógico quanto o agir pedagógico não mais como verdades a serem “desveladas”, mas como ferramentas a serem mais bem utilizadas. O *fazer pedagógico* e o *agir pedagógico*⁴ convertem-

4. Em um texto recente intitulado “Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico”, apresentado no II Seminário Nacional sobre Filosofia e Educação – Confluências, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria, o professor Cláudio Dalbosco tematizou o *fazer pedagógico* e *agir pedagógico* a partir da necessidade de “desdogmatização da prática” e da “desinstrumentalização da teoria”. Para Dalbosco (2006, pp. 342-343), “o pensar sobre o significado do ‘agir pedagógico’ pode adotar diferentes pontos de partida e, por conseguinte, também chegar a diferentes conclusões”. Tomar o agir pedagógico a partir da consciência prática, nos limites da consciência espontânea, por exemplo, acaba por elaborar “uma definição do agir pedagógico como sendo tudo aquilo que é experienciado cotidianamente nas relações de ensino e aprendizagem, sem que haja necessidade de sistematizá-

se, nessa perspectiva, numa “ação praxiológica” voltada à resolução de problemas cotidianos, impulsionada a projetar, imaginativamente, novas utopias e prospectiva à ampliação de horizontes educacionais.⁵ Nessa abordagem, a educação

-lo conceitualmente”. Tal definição de agir pedagógico, na avaliação de Dalbosco, acaba resultando numa dupla dificuldade: “a adoção de um conceito não problematizado de experiência prática” e o “vínculo instrumental com a teoria”. Tais dificuldades serão superadas com a ampliação do conceito de fazer pedagógico, o qual deve ser “estendido para além das fronteiras da consciência espontânea e, uma vez alcançado isso, ele [o fazer pedagógico] se transforma em agir pedagógico”. Penso que tal ampliação poderia se dar no sentido de uma *ação praxiológica*.

5. O conceito de *horizonte* aparece como algo aberto à nossa frente, do qual nunca conseguimos nos aproximar e que mais se distancia à medida que avançamos. No sentido gadameriano, o conceito de *horizonte* tem uma ligação com a ideia de limite, visão, situação, possibilidade. Por isso em *Verdade e método*, Gadamer diz que “ao conceito de situação pertence essencialmente então, o conceito de *horizonte*”. Horizonte, complementa ele, “é o âmbito da visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto” (1999, p. 452). Assim, poderíamos falar de estreitez do horizonte, da possibilidade de ampliar os horizontes e da abertura de novos horizontes. Dizer que o fazer pedagógico e o agir pedagógico têm a função de “ampliar os *horizontes* educacionais” significa que elas se contrapõem à ideia de que existe um único caminho de acesso à “verdade”, ou de que existe uma “linguagem única para a ciência”, ou, ainda, de que somente os dados “objetivos” são capazes de constituir um procedimento válido para produzir conhecimento. Em termos gadamerianos, tal atitude se constitui em “estreitez do horizonte”. Gadamer destaca que o *horizonte* do presente está sempre em processo de formação, ou seja, nunca está definitivamente pronto, pois é algo no qual “trilhamos nosso caminho” e conosco faz o caminho. O horizonte presente não se faz à margem do passado, nem mesmo existe um horizonte do presente por si mesmo. Por isso, “compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos” (1999, p. 457). Com isso Gadamer justifica a necessidade de “ganhar um horizonte” que se faz na medida em que exercitamos a abertura de nosso próprio horizonte. “Ganhar um horizonte”, diz ele, “quer dizer sempre aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o

não se resume a efetivar processos de instrução, ou de ensino e aprendizagem, mas abarca todos os processos de criação de condições para o desenvolvimento de vocabulários capazes de pensar novos projetos educacionais, novas relações de poder, novas possibilidades estéticas, novas redescições de mundo. A presente coletânea, intitulada *Leituras sobre Richard Rorty e a educação*, como o próprio título indica, tem a pretensão de realizar um conjunto de leituras sobre o referido autor. O livro teve sua gênese no grupo de pesquisa *Pragmatismo, filosofia e educação*, sob a coordenação do professor Dr. Altair Alberto Fávero e desenvolvido junto ao programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Além de participantes diretos do projeto, somam-se outros colaboradores que gentilmente contribuíram com seus escritos para dar corpo a esta coletânea.

No primeiro capítulo, intitulado “Conversação e redescição: possíveis implicações das ideias filosóficas de Richard Rorty para a educação”, Carina Tonieto e Altair Alberto Fávero, fazem uma breve introdução às ideias filosóficas de Rorty, buscando delinear seus principais conceitos e embates com a tradição filosófica, explicitando, desse modo, os conceitos de conversação e redescição, a partir dos quais traçarão as possíveis implicações das ideias de Rorty para a educação. A fim de explicar tais implicações, os autores, partem da proposta rortiana de educação como socialização e individuação, para apontar a relação entre educação, conversação e redescição. Essa relação aconteceria na medida em que, uma proposta de educação sistemática, que procura somente explicar e inculcar conhecimentos e valores a partir dos quais é possível compreender todas as coisas e agir corretamente, cedesse lugar

em um todo maior e em padrões mais corretos” (1999, p. 456). Muitas implicações para a educação poderiam ser retiradas desta noção gadameriana de horizonte. Algumas ideias sobre isso estão no texto “Hermenêutica, alteridade e pluralidade em educação” (Fávero 2006, pp. 267-284).

a uma educação edificante, que promovesse a conversação entre as diversas áreas do saber, as experiências dos sujeitos, os problemas do passado, do presente e a projeção do futuro. Desse modo, na visão deles, seria possível a interface produtiva e problematizadora entre modos diferentes de ver, agir e propor, criando assim as condições de possibilidade para a redescritção de mundo e a edificação dos sujeitos.

No texto “A redescritção como exercício da democracia e da solidariedade na filosofia de Richard Rorty”, que compõe o segundo capítulo, Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto, buscam analisar os conceitos de solidariedade e democracia a partir da redescritção realizada por Richard Rorty em suas diversas produções, com a finalidade de capturar nestes dois conceitos possibilidades para pensar os desafios educacionais de nosso tempo. Para isso, apresentam os conceitos de solidariedade e democracia segundo a proposta rortiana de redescritção, apontando quais as suas possibilidades de contribuição para as discussões atuais a respeito da educação. Nessa direção defendem, seguindo as trilhas das propostas rortianas, que ato educativo não seria mais visto como “o espaço sagrado do desvelamento da verdade”, nem como “um processo revolucionário de libertação”, nem como “a efetivação da reprodução social” ou a “materialização da razão instrumental”, mas como “espaço das contingências”, onde se inscreve a possibilidade de redescritção do mundo e a nós mesmos, abrindo espaço para o pensar e imaginar utopias que poderão se efetivar ou não, por meio do exercício da “conversação” e da persuasão para a democracia.

No terceiro capítulo denominado “Individação e socialização no processo educativo de redescritção”, os autores Altair Alberto Fávero e Marta Marques, reconstruem a maneira como Richard Rorty compreende a articulação e a especificidade da educação básica (processo de socialização) e a educação superior (processo de individuação). Na interpretação dos autores essa articulação se configura num tensionamento

entre o público e o privado e na promoção da utopia liberal rortiana. No seu conjunto, os autores, analisam de que maneira as considerações de Rorty sobre a educação se articulam no conjunto do seu pensamento no sentido de pensar a filosofia e a própria educação enquanto “redescrição” do mundo, a partir da qual “novos mundos” terão oportunidade de serem construídos a partir da libertação dos “nossos velhos eus pelo poder da estranheza, para ajudar-nos a nos tornarmos novos seres”. Em tal contexto a educação seria uma “redescrição” para o exercício da democracia e da solidariedade.

No quarto capítulo, o leitor encontrará o texto “La pedagogía del sentimiento: em la búsqueda de la verdad”, de Aristeo Santos López e Marisa Fátima Roman, no qual afirmam que estar no mundo implica no reconhecimento da diversidade de seres humanos em relação a sua cultura, raça, religião, gênero, preferências sexuais, etnia, diferentes capacidades etc. No entanto, o desafio do reconhecimento, da visibilidade das diferenças, da tolerância, da convivência numa comunidade global, assim como, dos direitos humanos, ainda é uma tarefa que está permeada por muitos silêncios e poucas ações no terreno da moral e da ética. Nesse texto, a intenção é refletir sobre a convivência e inclusão da diversidade humana, a partir do pensamento de Rorty orientado sobre a possibilidade de educação e formação das nossas capacidades de linguagem, comunicação, colocar-se no lugar do *Outro*, através do desenvolvimento de uma pedagogia que promova a sensibilidade. Nesse contexto, tem-se na mente uma prática de convivência social que não seja opressora e que priorize a dimensão multicultural, a pluralidade, a promoção da verdadeira cidadania. Nos espaços educativos, poder-se-ia sugerir, através do pensamento de Rorty sobre a dimensão do uso da linguagem e da sensibilidade, que a tarefa de construir um equilíbrio entre a formação cognitiva, afetiva e emocional, ainda é um desafio. De igual forma, sobre a adoção e a incorporação no cotidiano das salas de aula de pedagogias que

promovam o desenvolvimento da sensibilidade, da observação, da competência de escutar ao outro, do respeito pelo entorno e por quem o habita, numa formação identitária que vai além dum marco permeado pelo já estabelecido como o correto, o normal, o cultural e socialmente aceitado pelo coletivo. Rorty seria, na visão dos autores, um dos filósofos que nos ajudaria a romper com o paradigma da exclusão, dos binômios da modernidade, assim como na construção duma moral que pode ser tecida nos vazios deixados pelo pensamento moderno.

No texto “A filosofia da educação na abertura para a contingência da linguagem”, que compõe o quinto capítulo, os autores Amarildo Luiz Trevisan e Catia Piccolo Viero Devecchi, discutem a Filosofia da Educação a partir das controvérsias entre a filosofia analítica e a filosofia continental, reconhecendo no diálogo entre Habermas e Rorty a possibilidade de repensar a organização da disciplina nos cursos de formação de professores que, convencionalmente, tem dado enfoque exclusivo a uma dessas abordagens, denegando a possibilidade do diálogo. Desse modo, refletem sobre as abordagens teóricas e metodológicas oferecidas por cada uma delas, identificando as contribuições que o diálogo entre a hermenêutica, o pragmatismo e a filosofia da linguagem podem viabilizar à educação, assinalando a necessidade de desenvolver mudanças nos modos de se pensar e gerir a formação. A reflexão proposta, busca demarcar algumas críticas ao modo como se ensina a Filosofia da Educação no Brasil, por estar voltada em grande parte à filosofia continental (antes da virada linguística), apontando novas possibilidades para o sujeito educativo por meio da abertura para a linguagem. A abordagem dos autores pretende incitar a concretização das propostas de grandes aportes teóricos do pensamento, possibilitando repensar assim as contribuições da filosofia para a educação à luz de novos critérios de avaliação.

Em “Richard Rorty, a conversação e o fim da filosofia”, sexto capítulo, Luiz Carlos Bombassaro, analisa que durante

muito tempo, a filosofia foi compreendida como um saber privilegiado, produzido e validado por uma racionalidade ahistórica e universal, a partir da qual marcará a posição de Rorty em relação à filosofia. Recusando a ideia de uma filosofia epistemologicamente centrada, vigente e predominante de modo especial nos últimos cinco séculos, Rorty elabora de modo brilhante uma crítica radical ao pensamento filosófico moderno e, com base nas contribuições teóricas do pragmatismo, propõe um novo modo de compreender a experiência do pensar filosófico. Para Bombassaro, a filosofia faz sentido enquanto uma forma de conversação racional carregada de historicidade. Ao assumir o caráter histórico e contingente que marca todo filosofar, Rorty realiza assim uma virada hermenêutica que identifica a conversação como o fim da filosofia.

No capítulo sete, “Rupturas na metafísica e os novos desafios da educação”, Roque Strieder e Paulino Eidt, propõem ao leitor uma reflexão a respeito da forma como Richard Rorty pensa a educação e a sociedade como um todo no contexto de um pensar pós-metafísico e neopragmático. O esforço de Rorty, na visão dos autores, está em apresentar alternativas teóricas e metodológicas diante dos impasses criados pela crise da razão e a emergência de contextos pós-metafísicos e os imperativos contemporâneos da flexibilização. Alternativas que, diante das origens e inúmeros desdobramentos e implicações dos sempre atuais e variados fenômenos educacionais e sociais, exigem cuidado, reconhecimento das limitações e, certamente, nenhum interesse de completude. Para ele diante da complexidade social e educativa é preciso cautela e exame cuidadoso das inúmeras variáveis expostas na mesa dos debates. Também a proposição neopragmática de Rorty foi e continua sendo polemizada, constituindo-se em mais do que um convite para a cautela e considerações cuidadosas sobre ela e outras, em termos de proveniência e emergência, articulações, superposições,

especificidades, bem como efeitos possíveis na complexidade social e humana.

No oitavo capítulo, denominado “Richard Rorty e filosofia da mente: possíveis decorrências para o terreno da educação”, os autores Vilmar Alves Pereira e Jacqueline Rogério Carrilho Eichenberger, apontam que num cenário marcado pela pluralidade cultural e, conseqüentemente, pela diversidade de opiniões e pela grande ênfase dada aos contextos, alguns educadores se ensaiam no sentido de fazer uma leitura de Rorty com o intuito de poder compreender algumas das manifestações que cotidianamente presenciamos em todas as dimensões. Desse modo, na visão dos autores, é necessário perguntar: quem é Rorty e o que defende em suas teorias? Que decorrências essa leitura propicia ao terreno da educação? A fim de dar conta dessas questões, Pereira e Eichenberger, apresentam ao leitor, de forma sucinta, o filósofo Richard Rorty, para depois demonstrarem o seu ataque às concepções essencialistas e fundacionistas, finalizando com algumas reflexões sobre as possíveis decorrências à educação da leitura e análise do texto de Rorty: Educação sem Dogma.

No capítulo nove, Francieli Nunes da Rosa discorre a respeito do “Redescrever a filosofia na perspectiva rortiana”, fazendo uma abordagem histórico-filosófica das principais influências e as razões que levaram Rorty a redescrever a filosofia como processo importante para entendermos o mundo e qual a sua utilidade para a educação. Para tanto, indica o que levou Rorty a mudar sua concepção de pensamento, na medida em que ele deixa o mundo ideal das ideias e passa a observar aquilo que é palpável. Nesse sentido, a autora, discute a redescrição filosófica numa perspectiva histórica para apontar seu papel e suas implicações para a educação.

No texto que compõe o capítulo dez, “Rorty e a literatura: o papel educativo das metáforas”, Maria Dinorá Baccin Castelli, apresenta a proposta filosófica rortiana defensora da relevância moral à literatura, em detrimento da pretensiosa prescrição

filosófica que põe a moral na linha reta da ética. Tais traços apontam para a literatura como aliada à educação na redescritção do mundo e percebe que o processo de educação deverá ser capaz de possibilitar a abertura de novos caminhos para pensar a relação do homem para com a construção de mudanças sociais. A literatura é percebida por Richard Rorty, na visão da autora, como uma ferramenta cultural sofisticada e necessária à vida cultural do homem moderno e crê que o único modo de transformar o mundo é interpretá-lo. É num contexto de fracasso e abandono da religião e da filosofia, que Rorty aponta para a ascensão da literatura como o novo elemento redentor da vida humana, acreditando que a essência da literatura é a criatividade e a mudança, e por isso, ela é capaz de criar e recriar constantemente cada homem, transformando-os assim, em seres criativos capazes de se autocriarem, no convívio com o outro, de serem “felizes”. Segundo ela, Rorty crê que a literatura vem suprimir a filosofia na cultura ocidental, uma vez que esta auxilia na redescritção das práticas democráticas a um nível de maior adesão social, ao contribuir para a própria ampliação da comunidade e ponta que o que está em jogo, é a relevância da produção no horizonte comportamental e sua influência no destino dos indivíduos reais, logo uma cultura que vem herdar um vocabulário moral da literatura, tende a apontar para descrições literárias, as quais ambientam os indivíduos sob sua própria condição finita e contingente.

No décimo primeiro capítulo, Cosmo Rafael Gonzatto, discorre sobre “A crítica de Rorty à epistemologia e a possibilidade de um novo mundo através da redescritção”, apresentando a crítica elaborada por Rorty à disciplina autônoma de filosofia como epistemologia (teoria do conhecimento) e a possibilidade de uma nova filosofia tecida através da redescritção do mundo. Na avaliação do autor, Rorty critica à filosofia epistemologicamente

centrada por acreditar que ela não seja mais a dona da verdade e que, deve deixar de lado, o distanciamento que possui com as outras áreas do conhecimento para poder contribuir na solução dos problemas presentes. Para isso, o filósofo americano propõe a ideia de redescrição do mundo como uma nova função para a filosofia e, dessa forma, como possibilidade de recriarmos a nós mesmos e a realidade que nos circunda.

Por fim, no capítulo doze, César Meurer nos convida a pensar no significado filosófico-educacional da expressão “Pessoas sem Mentes”. À partida, Meurer constata que a divisão físico/mental é usual e tem ares de natural no âmbito do senso comum. Nesse plano, ‘pessoa sem mente’ soa como ‘pessoa sem dignidade’, sobretudo se a mente estiver vinculada com a consciência e, por meio desta, com a responsabilidade. Feita essa constatação, o autor interroga filosoficamente: qual é o cerne da concepção segundo a qual nós somos seres que possuem mentes? Qual é a avaliação que Rorty faz da concepção mentalista? Qual é a concepção rortiana de pessoa? Tomando essas questões como fio condutor, o capítulo apresenta a concepção physicalista de ser humano de Rorty. Segundo essa concepção, não é necessário ter uma mente para ter dignidade. Na interpretação de Meurer, Rorty está interessado em superar as visões duais do mundo e de si próprio. Com esse propósito ele desenvolve uma longa argumentação que mostra os problemas e fragilidades da concepção mentalista e, por fim, dedica-se em recomendar outra perspectiva, na qual já não há essências e tampouco divisões metafísicas. Para Rorty é um erro bifurcar a realidade: supor uma divisória que estabelece um mundo mental/interno/privado – o mundo da mente com seus conteúdos, incluídas as experiências conscientes – apartado de um mundo físico/externo/público – o mundo dos objetos materiais com suas propriedades, incluído o corpo humano.

Referências

- DALBOSCO, Cláudio Almir (2006). “Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico”, in: TREVISAN, Amarildo e TOMAZETTI, Elisete (orgs.) *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Unijuí, pp. 341-374.
- FÁVERO, Altair Alberto (2006). “Hermenêutica, alteridade e pluralidade em educação”, in: TREVISAN, Amarildo e TOMAZETTI, Elisete (orgs.) *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Unijuí, pp. 267-284.
- GADAMER, Hans-Georg (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3ª ed. Trad. de Flavio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes.
- HABERMAS, Jürgen (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- RORTY, Richard (1994). *Filosofia e espelho da natureza*. Trad. de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- RORTY, Richard (2002). *Filosofia y Futuro*. Trad. de Javier Calvo e Angela Ackermann. Barcelona: Gedisa.
- SOUZA, José Crisóstomo de (org.) (2005). *Filosofia, racionalidade e democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: UNESP.