

Maria Virgínia Machado Dazzani

**EDUCAÇÃO E PRAGMATISMO:
uma interpretação de Richard Rorty**

2000



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

EDUCAÇÃO E PRAGMATISMO: uma interpretação de Richard Rorty

Maria Virgínia Machado Dazzani

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal da Bahia como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre.

Prof. Orientador: Dr. Miguel Ángel Bordas

Salvador
2000

FICHA CATALOGRÁFICA

370

Dazzani, Maria Virgínia Machado
Educação e Pragmatismo: uma interpretação de
Richard Rorty / Maria Virgínia Machado Dazzani. - Salvador
: UFBA, 2000.
p. il.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em
Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2000.

1. Educação. 2. Pragmatismo. 3. Filósofo americano. 4.
Linguagem. 5. Democracia. 6. Rorty, Richard. 7. Dewey, John. I
Título. II. Universidade Federal da Bahia.

CDD 370
CDU 37.01

para nino, meu amor, todas as minhas esperanças

para os meus pais, silvia e dazzani,
aos quais devo mais que meus dias

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”

João Cabral de Mello Neto, *Tecendo a
manhã.*

AGRADECIMENTOS

Na vida, venho colecionando lições e imagens que se desenham de maneira a não poder mais saber, precisamente, de onde vieram. Do mesmo modo, e em escala infinitamente menor, digo o mesmo desta pesquisa. As pessoas, às quais este trabalho é devedor, são muitas. De um modo ou de outro, estas pessoas estão nas linhas que se seguem. Entretanto, devo lembrar que nenhuma delas é responsável pelas escolhas e equívocos que, certamente, cometi.

Aqui, agradeço nomeadamente

Ao Prof. Dr. Miguel Ángel Bordas, que acolheu o meu projeto e confiou, sinceramente, no percurso que fiz. A ele devo, também, as boas indicações bibliográficas que foram decisivas para a elaboração desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Jr., pela generosidade com a qual recepcionou minha pesquisa, tendo enviado-me textos valiosos.

Ao Prof. Dr. Ordep Serra pelo convite para expor aspectos desta pesquisa junto aos pós-graduandos de Ciências Sociais da UFBA.

Ao Prof. Dr. José Crisóstomo de Souza, pela incentivo e amizade.

Ao colega Antônio Marcos Pereira, por ter possibilitado o acesso às edições norte-americanas de comentadores de Rorty.

Ao Prof. Dr. José Benjamim Picado, pelas aulas sobre o pragmatismo peirceano, que serviram, em muito, para algumas reflexões que, se não puderam comparecer explicitamente aqui, certamente surgirão mais adiante.

À CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos que permitiu a realização deste trabalho.

Aos colegas e funcionários da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, especialmente a Yolanda, Valdinei, D. Elizete e Aldair, pelo trabalho diário.

Ao “cartel” da Escola Brasileira de Psicanálise (Campo Freudiano), do qual participo, que conta com Nora Gonçalves, Marta Inês, Paulo Gabrielli e Mário Nascimento, pela oportunidade de discutir pontos desta dissertação.

Aos integrantes do Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica que incentivaram, de um modo ou de outro, a minha pesquisa; em particular, agradeço ao Prof. Dr. Dante Galeffi, pelo carinho e apoio.

Aos colegas Henriette Gomes, pela imensa bondade e sabedoria com que acolheu as minhas palavras nesses dois anos e pelas lições, mais além das referências; Silvana Sarno, pelo entusiasmo constante e pela ajuda permanente; Ana Lúcia Fonseca, pela presença alegre às minhas apresentações; Isabel (“Bel”), quase francesa, que trouxe o livro do Prof. Ghiraldelli Jr. lá de Minas e, finalmente, Juliano Matos, interlocutor inteligente, pelo carinho.

A Vanda, que revisou tecnicamente este trabalho e tratou, cuidadosa e pacientemente, das linhas que escrevi. Do mesmo modo, a Lígia Bellini, que revisou as passagens traduzidas para a língua inglesa.

A minha inestimável amiga Zilma Velame (“Zizi”), para quem vou dever sempre o pedacinho de mundo acadêmico que construí.

Aos colegas Adriano Oliveira, Luciane Stifelman, Lucíola Macedo, Marcelo Moreno, Ulisses Barbosa (*in memoriam*), que estiveram presentes durante importantes momentos da minha vida e para os quais já não tenho mais tantas palavras.

A Marcela Antelo, pela sábia e inestimável presença e por algum dos textos que nortearam esta pesquisa.

A Dona Lígia Machado, minha avó, pela força de todos os dias.

A Maria Regina de Moura Rocha e aos meus tios Angélica e Roberto Machado, pelos livros trazidos do velho continente.

SUMÁRIO

RESUMO	5
INTRODUÇÃO	8
1 LINGUAGEM, CONTINGÊNCIA E SUBJETIVIDADE	17
1.1 CONHECIMENTO E SUBJETIVIDADE COMO PROBLEMA	17
1.1.1 Conhecer e representar	20
1.2 SUJEITO, LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL	26
2 O PONTO DE VISTA HUMANO: CIÊNCIA, HERMENÊUTICA E SOLIDARIEDADE	38
2.1 O HORIZONTE HERMENÊUTICO	40
2.1.1 Lingüisticidade e historicidade	44
2.2 HERMENÊUTICA E PRAGMATISMO	48
2.3 DA EPISTEMOLOGIA À HERMENÊUTICA	53
2.4 OBJETIVIDADE E SOLIDARIEDADE	55
2.4.1 Da ciência social à esperança social	59
3 A EDUCAÇÃO COMO UM PROBLEMA FILOSÓFICO PARA O PRAGMATISMO: RORTY LEITOR DE DEWEY	61
3.1 PRAGMATISMO: EDUCAÇÃO, AUTO-CRIAÇÃO E EDIFICAÇÃO	61
3.1.1 Rorty leitor de Dewey	67
3.2 DEWEY E O PROBLEMA DA “EXPERIÊNCIA”: EDUCAÇÃO, MORAL E POLÍTICA	71
3.2.1 Filosofia e educação	71
3.2.2 Educação e experiência	74
3.2.3 A experiência na democracia	77
3.2.4 Significação, comportamento e conversação	80
3.3 UMA DIGRESSÃO: A RECEPÇÃO DO PRAGMATISMO DEWEYANO NO BRASIL (ANÍSIO TEIXEIRA COMO HERMENEUTA DA OBRA DE DEWEY)	85
4 EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRAGMATISMO	89
4.1 DA FILOSOFIA À EDUCAÇÃO E À POLÍTICA	89
4.2 EDUCAÇÃO E O IMPERATIVO POLÍTICO NO PRAGMATISMO: A PRIORIDADE DA DEMOCRACIA	92
4.3 EDUCAÇÃO: ENTRE CONVERSAÇÃO E REDESCRIÇÃO	98
4.3.1 Os destinos da conversação	103
4.4 UTOPIA E EDIFICAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO REDESCRITA	105
CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ABSTRACT	128

RESUMO

Este trabalho procura apresentar uma interpretação do modo como a obra de Richard Rorty acolhe e desenvolve o tema da *educação*. Ela não se propõe a ser uma exposição exaustiva e exegética da obra filosófica de Rorty nem, muito menos, ser uma avaliação crítica (no sentido clássico do termo) das suas idéias. Apenas ocupa-se do fato de que, ao realizar uma *despedida* dos temas canônicos da Filosofia Moderna, notadamente, do “fundacionismo epistemológico”, e de aproximar-se de problemas éticos e hermenêuticos, Rorty desafia a pensar o problema cultural e político da educação. Este estudo dá uma atenção especial ao modo como Rorty recepciona e lê John Dewey, figura central do pragmatismo contemporâneo e filósofo que não apenas teorizou a educação, mas fez da idéia de educação um ponto central da sua filosofia e da sua ética.

Aqui procuramos entender, inicialmente, os traços mais marcantes da obra filosófica rortyana, nomeada, a contragosto do nosso autor, de neopragmatismo (o que nos obriga a fazer uma longa digressão por temas filosóficos, epistemológicos e hermenêuticos: com destaque para os temas da linguagem, do conhecimento, da interpretação e contingência) para situa-lo na tradição intelectual do pragmatismo. Somente depois é que nos enveredamos nos textos em que Rorty discute explicitamente a obra de John Dewey e desenvolve problemas pertinentes à educação. Por fim, dedicamo-nos a um conjunto bem definido de textos em que recentemente Rorty analisa os temas da *educação* e da *escola* e, de alguma maneira, posiciona-se diante de dilemas históricos dos teóricos educacionais.

Por fim, um dos temas que atravessa este estudo e, em certa medida, dá unidade temática às suas seções é a questão da *democracia* e da *solidariedade*. Pois, democracia e solidariedade, como são aqui discutidas, configuram uma idéia de educação não apenas como aculturação (ou transmissão do legado da tradição), mas como abertura para novas e inventivas descrições e interpretações do mundo.

ABSTRACT

The present study examines the ways in which Richard Rorty deals with the theme of education. It does not seek to thoroughly explore and criticize Rorty's philosophical work as a whole, but focuses on the consequences, regarding education, of the author's departure from canonical subjects of modern philosophy, particularly the "epistemological foundationism". In his dismissal of such objects, Rorty challenges us to think of cultural and political questions related to education. Special emphasis is placed here on Rorty's interpretation of the ideas of John Dewey. An important figure of contemporary pragmatism, this philosopher addresses education centrally in his writings.

First this dissertation attempts to understand the most relevant features of Rorty's philosophical work, generally characterized, against his own opinion, as neopragmatism. In order to place our author in the intellectual trend of pragmatism, we examine philosophical, epistemological and hermeneutic themes, specially language, knowledge, interpretation and contingency. Next we focus on texts in which Rorty discusses John Dewey's work, exploring the issue of education. Finally, a series of more recent Rorty's texts is studied. In these, he analyses education and the school, expressing his opinion with respect to the historical dilemma of scholars concerned with these subjects matters.

The issues of democracy and solidarity give, to an extent, unity to the dissertation. Our approach to these subjects intends to shape an idea of education not only an acculturation or transmission of tradition's inheritance, but as the possibility of new creative visions of the world.

1 LINGUAGEM, CONTINGÊNCIA E SUBJETIVIDADE

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis./ Elas desejam ser olhadas de azul — Que nem uma criança que você olha de ave.”

Manoel de Barros, *Uma didática da invenção*.

1.1 CONHECIMENTO E SUBJETIVIDADE COMO PROBLEMA

As mais influentes discussões hodiernas sobre educação se viram obrigadas a enfrentar o “problema do sujeito e da subjetividade”; viram-se obrigadas, principalmente, a resolver e dar uma solução razoável à imagem acrílica e simplista de conhecimento como uma relação *especular* entre a pessoa (o sujeito) e as coisas empíricas (o objeto). Uma rápida revisão do cenário atual testemunhará que, de certo modo, o debate teórico em educação, tanto nos seus aspectos políticos e sociológicos quanto nos seus aspectos psicológicos e estritamente didático-metodológicos tem orbitado em torno do amadurecimento de uma compreensão segundo a qual o “conhecimento” *não* é uma reprodução especular do real por meio da transmissão direta dos órgãos do sentido e a “aprendizagem” *não* é uma aquisição deste tipo de conhecimento por meio da ostensão. Ao contrário, tende a afirmar que conhecimento e aprendizagem são uma *complexa construção simbólica* que enlaça o corpo biológico, a interação social e a linguagem.

As críticas que Emília Ferreiro e Ana Teberosky dirigiram às concepções de ensino da escrita e leitura refletem uma atitude comum que atingiu toda a crítica às concepções de conhecimento presentes no sentido usual da educação. No centro das reservas destas duas autoras, está a denúncia contra a compreensão da aprendizagem (no caso específico, da leitura e da escrita) como uma questão mecânica onde se trata o conhecimento como um problema de aquisição a técnica para decifrar o texto (o corpo de saberes) já acabado

(Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 19): concebe-se, nestes termos, o conhecimento e a linguagem como uma *transcrição* linear de algo pronto e codificado e o sujeito como uma mente vazia a ser preenchida.

Isto tem feito com que muitas noções concernentes ao fazer educacional confundam os métodos e técnicas de ensino e inculcação com os “processos de aprendizagem”, o que dicotomiza a aprendizagem em dois momentos lógicos e cronologicamente descontínuos: um primeiro momento quando o sujeito *não sabe* (ponto inicial) e um segundo momento quando o sujeito *já sabe* (em que o conhecimento se encontra estrutural e contenedoricamente concluído) (Ibid., p. 20). Aqui, o inimigo intelectual e moral contra o qual se elabora esta reserva é identificado ao *modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem* (James, 1989, passim; Coll et al., 1997, p. 18). Neste modelo, concebe-se o sujeito do conhecimento (a criança) apenas como portador de uma tendência à imitação e o meio social que o cerca, como uma estrutura propensa a reforçar ostensivamente arranjos de saberes e palavras (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 21).

Em oposição a este estado, a pesquisa psicogenética, lingüística e histórico-social acaba por inventar uma “heurística” que define como pauta geral o princípio que afirma que o conhecimento é uma *construção*: um *processo* dinâmico, inventivo, falibilista, social, lingüística e significamente conduzido:

“Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem ...” (Ibid., p. 22)

Assim como na Epistemologia se fala de “sujeito do conhecimento” ou de “construção do conhecimento”, também agora há uma recepção, na pesquisa em educação, do preceito de que o conhecimento não é um

espelhamento imediato do mundo e de que o sujeito que aprende é capaz de realizar operações através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e em relação com outros atores. Por “sujeito” deve se entender aquele que constrói suas próprias categorias cognitivas ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 26) e por “conhecimento”, a organização construtiva do real (Salvador, 1994): o mundo real e concreto que se oferece à nossa compreensão é uma teia de fenômenos que são interpretados e redescritos continuamente segundo nossas narrativas, interesses, esquemas conceituais e crenças. Aprender não é adquirir *conteúdos*, mas uma reelaboração dos *conteúdos* que a cultura e a linguagem nos oferecem (Coll et al., 1997, p. 88).

No fundo, não há algo como “objeto do conhecimento” ou “realidade objetiva” exterior e independente da atividade construtiva do sujeito que faz comparações, infere, elabora hipóteses e manipula categorias. A idéia de realidade e ação é organizada por meio de mediações semióticas e a linguagem é adquirida por meio de internalização de atividades socialmente instituídas, o que faz com que todas essas operações e “processos cognitivos” não possam ser concebidos independentes da vida social (Peirce dirá, da “comunidade de inquirido” e Apel, leitor de Peirce, “comunidade de concernidos”).

Numa palavra, poderíamos afirmar que

“A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. [...] Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que ‘faz muitas coisas’, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que *compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza*, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) [grifos nossos].” (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 29)

* * *

Procuraremos, neste e no próximo capítulo, apresentar o modo como Richard Rorty elabora o problema do sujeito e da subjetividade — o que será decisivo para sua obra em geral, mas que, em particular, será muito importante

para que possamos estabelecer o vínculo quase *necessário* com suas concepções de *educação* e *instituição escolar*, pois é precisamente no momento em que Rorty descreve o “sujeito” ou o “eu” como “a rede de crenças e desejos que devemos postular como causas internas da conduta lingüística de um organismo” (Ghiraldelli Jr., 1997, p. 24-5; cf. tb. Idem, 1998c) que encontramos seu *postulado pedagógico*.

Antes de nos referirmos diretamente aos textos em que Rorty discute explicitamente Educação e Escola (cf. Rorty, 1997a, 1997b, 1997c), traçaremos, segundo nossa leitura, um percurso sinuoso que vai da sua crítica epistemológica ao projeto filosófico moderno (tal como se expressa em *Philosophy and the Mirror of Nature* de 1979) até seu projeto político e ético de um abandono da filosofia enquanto discurso privilegiado, a favor de uma prioridade das práticas democráticas (tal como se expressa em *Consequences of pragmatism* de 1982 e *Contingency, irony, and solidarity* de 1989).

1.1.1 Conhecer e representar

Esse debate, que se desenrola ao longo de toda a obra de Rorty, dialoga, de um lado, com os marcos canônicos do discurso filosófico da Modernidade — como em Descartes e Kant, por exemplo — e, do outro lado, com os marcos da *crise* do discurso filosófico da Modernidade, como em Nietzsche e Heidegger. Esta interlocução é fundamental para compreendermos a originalidade do discurso rortiano neste particular. Ora, o discurso filosófico da Modernidade se constitui, sobretudo, enquanto tentativa de compreensão dos fundamentos do conhecimento, através do estudo do homem como conhecedor dos “processos mentais” ou das atividades de representação que tornam possível uma compreensão da realidade. É desse modo que Rorty apresenta o espectro da noção de subjetividade na Modernidade. As noções de “mente”, os dualismos mente/corpo, material/não-material, aparência/realidade

são levantados e discutidos por ele na tentativa de corroê-los. Segundo a forma moderna de compreensão do homem, nas palavras de Rorty (1988a, p. 15),

“... conhecer é representar cuidadosamente o que é exterior à mente; portanto compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo qual a mente se torna apta a construir tais representações.”

A retomada de temas próprios ao pensamento metafísico moderno serve de escopo estrutural-argumentativo na crítica que Rorty estabelece aos cânones da Modernidade e seus corolários, uma crítica radical da razão e do ideal iluministas, sua ciência ou moral ou, ainda, seus resultados, sem pretender corrigí-los ou melhorá-los, mas apenas se despedir deles. Ele se coloca fora deste projeto e se dirige contra as conseqüências da racionalidade, a saber, a disposição do sujeito falante e atuante de adquirir e utilizar um saber definitivo e correto, uma razão que encontra os seus critérios em padrões de verdade inabaláveis. Sua teoria não está ancorada no discurso que procura uma profundidade maior, mas, ao contrário, estabelece a necessidade de superar tal procura.

Inscrito na tradição intelectual do pensamento contemporâneo (cf. Schneider, 1946; cf. tb. Werkemeister, 1949) e do pragmatismo (cf. Murphy, 1993; Cometti, 1995; cf. tb. Faerna, 1996), Rorty dirige-se à idéia de Modernidade (um projeto que envolve Direito, Estado, Ciência, Arte, Religião), principalmente ao que lhe custou mais caro – e, não por isso, sem conseqüências extensas e contraditórias – notadamente, o princípio da subjetividade que, do mesmo modo, a determinou, uma vez que centrou-se nas questões concernentes à liberdade, reflexão, individualismo, direito à crítica e emancipação¹.

A Modernidade parece ser o momento em que o pólo da subjetividade toma forma construtiva, sendo que é neste pólo que se tece a armação do mundo com sentido (no ambiente estético, moral, geométrico), fortalecendo-o, reforçando-o (cf. Ferry, 1991, p. 235-41; cf. tb. Severino, s/d, p. 41-78); de

¹ Para uma leitura complementar ver Coutinho (1994) e Therborn (1996).

modo que, diante dos conceitos morais, a vontade subjetiva ganha autonomia sob leis universais e diante da ciência, a capacidade subjetiva impõe sua vontade de representação. Isso também se passa na Arte, basta verificarmos como a Arte Moderna é tomada por uma *interioridade* (pelo gênio) quase que com pretensão de absoluta.

Por este motivo, a filosofia moderna é a expressão de uma *filosofia da reflexão* porque trata de entender a estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se debruça sobre o mundo de objetos e o mundo de valores, observa a si mesmo como sobre um objeto, para se compreender como uma imagem refletida num espelho, precisamente, “numa atitude especulativa”. É o traço de uma subjetividade que mais do que auto-referida também é autocrítica porque prevê que não deve agir arbitrária e irresponsavelmente, subjetividade essa, herdeira de Kant, para quem a instância da crítica, melhor dizendo, da autocrítica, faz com que se constrinja às suas próprias faculdades.

Sim, o tema da “subjetividade” constitutiva e atuante é uma das marcas centrais do projeto moderno de razão, mas não se esgota no século XVIII. No seu *O discurso filosófico da modernidade*, Habermas (1990, passim) afirma que de Hegel a Marx e de Nietzsche a Foucault, nenhum discurso filosófico conseguiu livrar-se de modo satisfatório deste nó e sempre que se precisava recorrer a algo para “fundamentar” a ordem epocal – seja ela, inclusive, pós-moderna – é a subjetividade que se acolhe: seja esta uma subjetividade posta na forma de Sujeito Transcendental, seja na forma de um Eu Absoluto, seja também na forma de Eu pulsional desejante, marcado pela ausência ou pela falta (Ibid., p.62). Para Rorty, mesmo o neo-estruturalismo não escapa a esta armadilha quando reivindica um “sujeito da linguagem”, um “traço que anima e dá vida ao signo” (Costa, 1994a, p. 16; cf. Idem, 1994b). Esse “núcleo duro”, essa teia constitutiva e fundamentadora, sua epistemologia, que exige uma tal entidade poderosa, Rorty chama genericamente de “representacionismo”.

Em seu mais célebre livro, *A Filosofia e o espelho da natureza*, Rorty (1988a) traça um ponto de vista anticartesiano e antikantiano, cujo objetivo é ‘minar’ a confiança na idéia de subjetividade como instanciada numa esfera de

acesso privilegiado ao mundo, enquanto entidade *interior*. Do mesmo modo, critica a noção do “conhecimento” como algo acerca do qual deva existir uma “teoria” e que possui “fundamentos” e a “filosofia” tal como concebida por Kant. Para tanto, discute as noções de “mente”, “conhecimento” e de “filosofia” numa perspectiva histórica. Apresenta os argumentos que indicam uma “minagem” da possibilidade de uma “teoria do conhecimento” – esta última produto do século XVII. Para ele, uma concepção pragmática do conhecimento é aquela que elimina o contraste grego entre “contemplação” e “ação”, entre “representar o mundo” e “fazer-lhe frente”.

O discurso da Modernidade tentou explicar a “racionalidade” e a “objetividade” nos termos de uma representação exata entre mundo e conhecimento; não que acredite acriticamente que a mente espelhe as coisas ponto a ponto, mas porque acredita na capacidade do espírito instanciado na mente cognoscente de estabelecer critérios lúcidos de certeza (Rorty, 1988a, p. 109 seq.). Esta tentativa, segundo Rorty, é um esforço auto-ilusório para eternizar o “discurso normal”², ou seja, os discursos que incorporem os critérios aceites em geral para alcançar um acordo do mundo e sobre o mundo, sem saberem, no entanto, que é apenas um acordo (Ibid., p. 21). Aqui podemos até arriscar dizer que, aos olhos rortyanos, a comunidade cultural, intelectual, científica acabou por ser tomada, de modo especial, pelos limites da sua própria resistência.

De acordo com Rorty, os representacionistas pensam que o princípio para uma melhor compreensão do mundo é a compreensão do modo como melhorar a atividade de uma “faculdade quase visual” – o *espelho da natureza* – e, por conseqüência, do conhecimento como uma montagem de representações exatas, quase como um *puzzle*. Surge assim a idéia de que a maneira de possuir representações exatas é o encontro, dentro do *espelho*, de uma classe, especialmente privilegiada de representações, tão coagente que a

² “Inquérito normal” ou “ciência normal” ou “discurso normal” refere-se à teoria de Thomas Kuhn, segundo a qual uma comunidade científica se vê constricta a executar o trabalho de pesquisa e de formação das novas gerações de pesquisadores nos limites de conceitos, instrumentos e práticas previamente aceites como corretos (Kuhn, 1987). Rorty não apenas utiliza a terminologia kuhniana mas afirma, em vários lugares, ser um seguidor da interpretação

sua exatidão não pode ser posta em dúvida. Estes “fundamentos privilegiados” seriam os fundamentos do conhecimento e a disciplina que nos dirige para ele – a teoria do conhecimento – constituirá o fundamento da cultura. A *teoria do conhecimento* – gerada na experiência idealista moderna – será a investigação daquilo que compele a mente a acreditar assim que ela é desvelada. A filosofia – enquanto epistemologia – será a busca de estruturas imutáveis, constantes, que devem conter o conhecimento, a vida e a cultura — estruturas dispostas pelas representações privilegiadas que ela estuda (cf. Rorty, 1988a, p. 132; cf. tb. Yolton, 1990, p. 58 seq.).

Os filósofos criticados por Rorty tomaram, em diferentes épocas, traços que caracterizavam a subjetividade instanciada no “mental” como “acesso privilegiado” a si próprio. Tal estirpe de filósofos acreditava na capacidade para existir separadamente do corpo, possuir uma parte ou “elemento” não espacial como amor ou inveja; na capacidade para apreender os universais; na intencionalidade; na capacidade para usar a linguagem e para agir livremente (Rorty, 1988a, p. 38).

“A invenção da mente por Descartes (...) proporcionou aos filósofos uma nova base de apoio. Forneceu um campo de investigação que parecia ser ‘anterior’ aos assuntos sobre os quais os filósofos antigos haviam emitido opiniões. Forneceu, além disso, um campo dentro do qual era possível a *certeza*, por oposição à mera *opinião* [grifos do autor].” (Ibid., p. 113)

Cada traço aqui apontado corroborou na insistência dos filósofos quanto aos dualismos mente/corpo, realidade/aparência e na formulação de um discurso sólido e instrumentalizado acerca do sujeito. A promessa de levar luz às trevas, a disposição da razão em fundar-se sobre suas próprias evidências, negando o obscurantismo e estabelecendo o humanismo: este era o viés ideológico e político do pensamento iluminista-moderno, a ponto de fazer da emancipação, ou seja, do “tornar-se sujeito”, um ideal de liberdade, de consciência e racionalidade, dobrando-se sobre a objetividade. Sim, porque “tornar-se sujeito” não significava tornar-se subjetivo, mas objetivo.

Para nosso autor, entre Descartes e Kant, sob a marca de uma “teoria geral e filosófica do conhecimento”, e tomando como modelo as Ciências da Natureza, identifica-se o sujeito à mente que conhece e que, em virtude da

historicista da ciência. (Rorty, 1991b; cf. tb. Idem, 1998a).

possibilidade do erro e do engano, deve ser orientado (o sujeito) para um caminho da “verdade” e da “fundamentação racional”.

“Nós tendemos a identificar a ação de buscar uma ‘verdade objetiva’ com a ação de ‘usar a razão’ e, então, pensamos nas ciências naturais como paradigmas de racionalidade. Nós também pensamos na racionalidade como uma questão de seguir procedimentos estipulados antecipadamente, de sermos metódicos. Deste modo, nós tendemos a usar os termos ‘metódico’, ‘racional’, ‘objetivo’ e ‘científico’ como sinônimos.” (Rorty, 1991b, p. 35)

Segundo uma certa vertente do pensamento moderno, o “espírito” ou a “mente” deve ser conduzida para o real e para o “objetivo”; este é o ideal da Ciência e da Razão. Mas, pergunta Rorty, “o que significa uma ‘mente’?” A intuição da nossa singularidade acabou por tornar-se uma “firme base filosófica” à qual muitos tiveram que responder até hoje (Rorty, 1991b, p. 22). É contra essa idéia “forte” de subjetividade autônoma no interior da epistemologia moderna que Rorty apresenta seu *anti-representacionismo*. Por anti-representacionismo, Rorty compreende uma concepção que não vê o conhecimento nem como uma questão de dar uma pretensão de realidade, como *espelho da natureza*, nem tampouco como uma questão de adquirir hábitos de ação para lidar com ela. Tal concepção aponta para a desnecessária tentativa de estabelecer distinções entre *explicar* fenômenos “rígidos” e *interpretar* os “maleáveis” — freqüentemente associados, como Rorty salientará em *Objectivity, relativism, and truth*, respectivamente, às ciências naturais e às humanidades (Rorty, 1991b, p. 1). Essa atitude formula um critério de “objetividade” e, conseqüentemente, de “verdade”, na correspondência mental e especular entre certos estados do espírito e o estado real das coisas.

1.2 SUJEITO, LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL

Em *Objectivity, relativism, and truth* Rorty agudizará o que vinha anunciado n'*A filosofia e o espelho da natureza*. Aqui ele procura superar de modo mais radical os impasses gerados pela epistemologia do “espelho”. Procurando fazer uma distinção entre o *representacionismo* e o *anti-representacionismo*, Rorty definitivamente descarta as noções de *realismo* e *anti-realismo* (entre uma situação em que a subjetividade se aproxime mais, se aproxime menos ou não se aproxime da realidade). Para ele, este dualismo, assim como os outros nele implicados, pertence à perspectiva representacionista, conseqüência de suas próprias formulações teóricas e de suas preocupações filosóficas.

Dois são os temas que propiciarão a Rorty enfrentar a epistemologia do espelho: a linguagem e a prática social. Já n'*A filosofia e espelho da natureza* Rorty havia encontrado em Wittgenstein, Quine e Davidson uma compreensão da linguagem como o centro da crise da epistemologia clássica. Rorty vê, por exemplo, no Quine de *Word and object* de 1960, o sentido inspirado da afirmação de que a “linguagem é uma arte social” e o significado lingüístico como disposições humanas a responder abertamente a estímulos em situações sociais observáveis. Para Quine, a idéia de que a linguagem é um *espelho do mundo*, de que os signos lingüísticos correspondem a objetos, é o resultado da crença de que a nossa sensibilidade *capta* dados imediatos como percepções intuitivas e, posteriormente, o entendimento atribui a estes percebidos um signo correspondente; este seria o formato do argumento de uma “linguagem para sensações” (cf. Quine, 1968).

Para Wittgenstein e Quine não se trata de negar a emergência das sensações ou da experiência na significação lingüística. O que interessa é o *uso lingüístico, socialmente inculcado* e, conseqüentemente, a maneira como as palavras surgem como respostas a condições normalmente submetidas a um dispositivo social. Os homens e mulheres, e mesmo o lingüista de campo profissional, de modo intersubjetivo, põe à prova as suas irritações sensíveis (estimulações), estabelecendo critérios acerca da orientação do sujeito falante e da disposição dos objetos.

“Cada um de nós aprende sua linguagem da boca de outros a partir da articulação verbal e observável de palavras em circunstâncias intersubjetivas muito precisas. Lingüisticamente e, portanto, conceitualmente, as coisas postas em foco mais preciso são aquelas que resultam suficientemente *públicas* [grifo nosso] como para falar publicamente delas, e comuns e perceptíveis na medida suficiente para que se fale delas com freqüência, e suficientemente ligadas ao sentido para que resultem facilmente identificáveis e se possam aprender pelo nome; e essas coisas se aplicam integralmente às palavras e a tudo.” (Ibid., p. 15)

Para Quine e Wittgenstein, quando se trata de descrever, nomear ou apontar sensações está se fazendo referência a *coisas públicas*. Em Wittgenstein (1989) descrever uma cor (dizendo “amarelo” ou “azul”) ou uma dor (dizendo que se sofre dores de dente) é apontar para um contínuo segmentado, organizado social e publicamente em que a linguagem opera como um “esquema de conceitos” partilhado.

Nas suas *Conferências John Dewey*, com o *Ontological relativity*, Quine (1980, p 133-56) acredita que este caráter social da linguagem serve para dissolver a “semântica não crítica” e seu “mito de um museu” onde *as coisas expostas são significados e as palavras são etiquetas das coisas*. Quine assimila, de um lado, a renúncia da busca de garantias primeiras para se determinar o que as palavras e frases significam e, do outro lado, a atenção “naturalista” aos comportamentos dos utentes da língua. Quine escreve que — se é verdade que significados são, em primeiro lugar e antes de tudo, significados da linguagem, e se a linguagem é uma arte social que todos adquirem — a única garantia que temos para estabelecer o sentido das nossas palavras é a evidência do comportamento de outras pessoas em circunstâncias publicamente reconhecíveis, donde o significado não é algo que tenha uma existência especial (no mundo externo ou no espírito), mas é uma propriedade do comportamento humano.

Rorty destaca (1988a, p. 203 seq.) que Quine fala de algo como uma “inescrutabilidade da referência”, ou seja, da impossibilidade de um escrutínio absolutamente preciso sobre a extensão e intensidade do signo usado por outrem. Na verdade só se pode falar de referência em relação a um “sistema coordenado” em que os signos e os objetos ocupam um lugar e os usuários

conhecem como construir frases com sentido e valor de verdade. Para Quine: “Indagar pela referência de algum modo mais absoluto seria como perguntar pela *posição absoluta*, ou pela velocidade absoluta, antes que pela posição ou velocidade relativa a um quadro de referência dado [grifo nosso].” (Quine, 1980, p. 145)

Com isso não se está a afirmar que “as coisas são inatingíveis”, que “a coisa-em-si é incognoscível”, mas que as coisas, como tais, são aparecidas no interior de nossos esquemas de signos, teorias e crenças (o que, obviamente, espreita o relativismo). Para Quine, a ontologia é duplamente relativa, pois especificar “o universo de uma teoria somente faz sentido com relação a alguma teoria de fundo e somente com relação a alguma escolha de um *manual de tradução* [grifo nosso] de uma teoria na outra” (Ibid., p. 148).

Por outro lado, há em Richard Rorty, uma atitude intelectual que pretende assumir a prioridade dos problemas “éticos” e “políticos” em relação às tarefas tradicionais da Filosofia. Para ele, as idéias de “razão”, “cientificidade” e “verdade” inspiradas numa concepção de que há um conhecimento que representa integralmente os fatos e a realidade (como nas Ciências da Natureza) e um conhecimento que apenas se aproxima dos interesses e valores humanos (como nas Ciências do Espírito ou Ciências Sociais) são marcadas não por um equívoco ou um erro, mas por uma mistificação da *realidade*, do *fato* e da *verdade*, como se pudessem ser atingidas por um ponto de vista do olho de Deus.

Rorty procura mostrar que é precisamente o modo como os sujeitos humanos elaboram suas “descrições”, “interpretações” e “ideais” que define o que é o “real” e o “verdadeiro”. Ele não rejeita a ciência ou propõe abandonar a racionalidade; simplesmente seu interesse está em rever o lugar cultural que reservamos para estas instituições:

“Minha rejeição às noções tradicionais de racionalidade pode ser resumida dizendo que o único sentido no qual a ciência é exemplar é o de que ela é um modelo de solidariedade humana.” (Rorty, 1991b, p. 39)

“Os pragmáticos gostariam de substituir o desejo por objetividade — o desejo de estar em contato com uma realidade que é mais do que alguma comunidade

com a qual nós nos identificamos — pelo desejo por solidariedade com essa comunidade.” (Ibid., p. 39)

Para tanto, Rorty, assim como James, indica para uma redefinição de sentido de “verdade” e “conhecimento” a partir da noção de crença:

“Para o pragmático (...) ‘conhecimento’ é, como ‘verdade’, simplesmente um elogio feito às crenças que pensamos estar bem justificadas; as crenças que, por enquanto, tornam uma justificação adicional desnecessária. Uma investigação sobre a natureza do conhecimento só pode ser (...) uma avaliação histórico-social de como pessoas variadas tentaram alcançar concordância sobre aquilo em que acreditam.” (Ibid., p. 24)

Trata-se de, na verdade, mais do que um “fundamento primeiro” do conhecimento; Rorty estabelece uma *escolha* – a escolha política de uma sociedade democrática liberal: e é daqui que se devem extrair as conseqüências filosóficas de um novo conceito de sujeito. É o aspecto político de suas teses que matricia algumas das suas críticas ao pensamento moderno, numa perspectiva claramente marcada pelo liberalismo. Grosso modo, o pragmatismo rortiano apresenta-se como um efeito das marcas da recepção do legado de Dewey, Emerson e James, todos pensadores liberais americanos – configurando-se como uma exaltação do espírito democrático liberal, ao ponto mesmo de postular a prioridade da democracia sobre a reflexão e investigação (ao modo clássico) filosófica. Dessa forma, ele anuncia sua perspectiva sobre a subjetividade no seu projeto ético e político.

Foi John Dewey, quem, segundo Rorty, “abandonou” o que chamava de “teoria do conhecimento do espectador” e tentou substituir o paradigma epistemológico pelo paradigma político e democrático (Rorty, 1991b, p. 01); em vez de se falar de um “fundamento” e uma “natureza do conhecimento”, a partir de Dewey deve-se falar de práticas sociais (cf. Edman, 1954). Aos olhos rortianos, Dewey aposta no “encontro livre e aberto” das opiniões nas discussões sobre a verdade, mais do que em qualquer outro lugar (Ibid., p. 01).

Neste seu projeto, além de política, encontram-se antropologia e filosofia da linguagem. Rorty utiliza ainda a noção de etnocentrismo como um elo entre

anti-representacionismo e liberalismo político, acreditando que a cultura liberal dos últimos tempos encontrou uma estratégia para evitar a desvantagem do etnocentrismo que foi, justamente, a abertura para o encontro com outras culturas atuais e possíveis, e a ação de tornar a abertura o ponto central para a sua auto-imagem. Segundo Rorty, esta cultura “é o *ethnos* que se orgulha de si mesmo por sua suspeição frente ao etnocentrismo — antes por sua habilidade em incrementar a liberdade e a abertura dos encontros do que por sua possessão da verdade (compreendendo essa verdade como universal ou intercultural)” (Rorty, 1991b, p. 1). A este aspecto nos dedicaremos, com pormenores, no próximo capítulo.

Devemos lembrar que já na introdução d’*A filosofia e o espelho da natureza*, a teoria da linguagem (profundamente influenciada por Wittgenstein e Davidson) entra em cena para substituir a teoria da mente enquanto algo que supostamente se encontra sobre e em contraposição à realidade. Assim, a discussão deslocou-se da pergunta sobre se a realidade material é “dependente da mente” para a questão sobre que tipos de asserções verdadeiras, se alguma houver, encontram-se em relações representacionais, de “correspondência”, para com itens não-lingüísticos (Rorty, 1991b, p. 1). N’*A filosofia e o espelho da natureza* lemos

“... pensar na linguagem como uma imagem do mundo — conjunto de representações de que a filosofia necessita de exhibir como estando numa qualquer espécie de relação não-intencional com aquilo que elas representam — *não* é útil para se explicar como é que a linguagem é aprendida ou compreendida [grifo do autor].” (Idem, 1988a, p. 231)

De acordo com Rorty, os filósofos representacionistas são aqueles que acham frutífero pensar a mente ou a linguagem como contendo representações da realidade, ao modo do espelho da natureza. Contrapondo-se a essa concepção, estão os anti-representacionistas que acreditam que devemos nos libertar da imagem de termos nos tornado cativos da linguagem (cf. Idem, 1991b, p. 1-2).

O pragmático, segundo Rorty, acredita que seus pontos de vista são melhores do que os pontos de vista dos “realistas”, mas não acredita que eles correspondem à natureza das coisas. Este é mais um traço distintivo entre esses dois modos de ver as coisas (Ibid., p. 22-3).

“... o pragmático não tem uma teoria da verdade, muito menos uma teoria relativista. Enquanto partidário da solidariedade, sua avaliação do valor da investigação humana cooperativa possui apenas uma base ética, não uma base epistemológica ou metafísica. Não tendo *qualquer* epistemologia *a fortiori* ele não possui nenhuma epistemologia relativista [grifo do autor].” (Ibid., p. 24)

Não dispor de “teorias” dessa natureza significa, aqui, lançar o sujeito no vago da contingência e da escolha moral. Por essa razão, a base ética rortyana constitui um projeto de “ideal de auto-enriquecimento”, atrelado certamente ao ideal de uma sociedade democrática liberal, que pode ser formulado pela máxima do seu pragmatismo: a idéia de *redescricao*. Este ideal não visa descobrir o que *realmente* está lá, a essência mesma da idéia de “eu”, do “si mesmo” ou de uma estrutura invisível que pode ser pensada ou pode ser dita. Mas sim, pensa em um sujeito que se descreve esforçando-se por imaginar como novas descrições podem reorientar, de um modo mais satisfatório, aquilo que vive como insatisfação, sofrimento, expandindo a capacidade de ser feliz. À definição do “ideal de auto-enriquecimento” contrapõe-se o “ideal de auto-purificação”, produto do idealismo pós-kantiano.

Segundo Jurandir Freire Costa, três pressupostos poderiam ser criticados na definição do “ideal de auto-purificação” (em oposição ao “ideal de auto-enriquecimento”) descritos por Rorty, a partir da sua crítica ao idealismo: a) o sujeito como termo extralingüístico; b) a linguagem como uma “estrutura invisível”; c) a verdade como tribunal de crenças (Costa, 1994a, p. 13).

“No primeiro [pressuposto], estão as *crenças e desejos contingentes e empíricos*, isto é, tudo o que conhecemos, vivemos, sentimos, pensamos sobre nós mesmos, etc. É a esfera da “representação”, passível de equívocos na interpretação do mundo externo e dos estados interiores. Nela se aloja a consciência do que é ilusoriamente condicionado pela variedade das experiências sensíveis e dos hábitos de pensar do sujeito e de sua comunidade. No segundo, estão as *crenças e desejos necessários e estruturais que constituem a forma organizadora* das experiências e dos conhecimentos empíricos e contingentes. A atividade lingüística, enquanto

esquema ou estrutura, constitui esta forma. No terceiro, jaz aquilo que está além ou aquém da linguagem. Estrato impenetrável ao discurso e, por isso mesmo, definido como o inefável, o exterior, o informe — o não lingüístico [grifo do autor].” (Ibid., p. 14)

Com o cuidado de não confundir a noção pragmatista de subjetividade com a noção de termos extra-lingüísticos, Rorty oferece uma versão de sujeito herdeira da imagem criada por Donald Davidson segundo a qual sujeito é a parte da rede de crenças e desejos que deve ser postulada como causa interior de comportamento lingüístico de um organismo singular (cf. Davidson, 1993). Esta asserção implica na reafirmação de que o sujeito é uma rede de crenças e desejos, com possibilidades de *redescrição*, sem perda de identidade. Isto quer dizer que, para o pragmatismo rortiano, não existe sujeito verdadeiro nem centro do sujeito, nem a perspectiva de um lugar metapsicológico ou empírico onde possamos encontrar uma rede de crenças e desejos mais “verdadeira” que outra. Mas, ao contrário, o sujeito pode ser descrito de tantas formas quantas sejam compatíveis com o sistema de verdades que dá sentido a esse termo. Sua descrição é puramente contingente, determinada pelo momento, pelo contexto e pelo propósito visado (Costa, 1994a, p. 21-30; cf. Idem, 1995).

O sujeito ou o “eu” do pragmatismo de alcunha rortiana não corresponde ao elemento comum a todos os “eus”, ou a um sujeito constituído enquanto um reduzido “eu final” e original. Também não solicita acordo quanto a definições racionalmente fundadas; mas, contrariamente, solicita um acordo quanto ao julgamento de seu valor pragmático, pois é ele, o sujeito, somente a imagem mais coerente com o “ideal de auto-enriquecimento”. Introduce-se aí a importância da noção de “causa” na definição do sujeito.

Rorty deixa claro que o sujeito utilizado na língua ordinária tem interesse teórico e pragmático. Ele é uma *realidade lingüística* com efeitos na prática. Portanto, não podemos decretar sua morte, dizer simplesmente que não existe, já que estamos a utilizar a palavra “sujeito” com todas as conseqüências performativas que isto implica. A possibilidade, então, é de redescrever ou reinventar o que é sujeito, em função de experimentos morais, intelectuais, que nos parecem eticamente preferíveis. O sujeito merece ser mantido, na prática e

na teoria, porque é a rede de crenças e desejos postulada como causa interior do comportamento lingüístico dos organismos singulares que somos nós, ou seja, é o agente motivador que nos orienta para a ação. O sujeito pensado como causa interior do que falamos, diz Rorty, é uma idéia extraída da “psicologia popular” (cf. Rorty, 1994).

Em teoria, podemos reduzir o sujeito até mesmo a estímulos neurofisiológicos. Entretanto, reduzi-lo a isto, significaria reduzi-lo à condição de simples “organismo singular”. E, para Rorty, isto seria como uma mutilação moral da nossa imagem, já que a teoria moral está vinculada à ética. Pois, só quando se pensa que o que nos leva a falar e agir são crenças e desejos, nossos ou de outros sujeitos, é que se pode fazer, das causas, motivos ou razões. Assim, se pode justificar intencionalmente as finalidades das ações. Sem essa cláusula, o comportamento humano não poderia ser avaliado moralmente e o sujeito humano estaria perdido (Rorty, 1994, p. 32).

Rorty preserva a idéia de que o sujeito é causa interior dos atos de fala, respeitando nosso vocabulário moral ordinário, que acredita que as condutas intencionais são produtos das vontades, dos desejos, julgamentos e interesses. Entretanto, para ele, o sujeito da causa interior de nossos comportamentos lingüísticos não é uma atividade mental separada da linguagem e que a precede determinando o curso desses atos de fala. É, ao contrário, uma dobra da linguagem, tomando a expressão derridiana, que tem como característica a possibilidade de ser utilizada para singularizar quem fala como sendo a origem e causa da própria fala. Deste modo, o sujeito visto como causa interior das descrições e exame de suas condutas lingüísticas é o *sujeito moral*, a quem imputamos a capacidade de optar diante de alternativas colidentes e conflitantes, de distinguir o bem e o mal ou de preferir agir conforme suas convicções. Este sujeito, visto como um epifenômeno imaginário, ilusório, contingente, empírico em relação ao “sujeito verdadeiro” é o pressuposto da concepção de sujeito no pragmatismo e sua condição teórica para a criação das chamadas “significações individuais” sem que estas sejam deterministas ou reduzam-no ao estatuto de objeto causado por leis gerais, da estrutura, do destino, da tradição, ou qualquer outra coisa (Costa, 1994a, p. 32).

De qualquer modo, Rorty acredita no avanço intelectual produzido pela disputa entre Platão e Nietzsche, bem como pelas disputas teóricas ocorridas ao longo da história da civilização, ainda que exista uma crescente resistência a deixar a pergunta sobre a “natureza humana” e trocá-la pela pergunta sobre “o que podemos fazer de nós mesmos”. Entretanto, o projeto rortiano não está de modo algum inclinado a buscar um guia para a vida na ontologia ou na história. Esta última, diz ele, serviu apenas de lição para nos darmos conta da nossa extraordinária maleabilidade, a de sermos, ao mesmo tempo, protetores e cruéis, racionais e perversos, de nos darmos conta, além disso, da diversidade de versões de mundo que podemos produzir (Rorty, 1995, p. 62).

Num dos capítulos especiais do seu trabalho teórico, é com essa análise que Rorty critica o fundacionismo dos Direitos Humanos sustentado sob a tese filosófica de que os direitos do homem estão implícitos na sua “natureza a-histórica”. Deste modo declara-se solidário com a afirmação de Rabossi³ de que o fundacionismo é anacrônico e, especialmente com a afirmação de que os seres humanos não estão separados dos animais por nada senão pelas realizações historicamente contingentes do mundo: as realizações culturais (Rorty, 1995, p. 63).

Rorty, definitivamente, não acredita na existência de uma “natureza humana universal” (Ibid., p. 63). O sujeito rortiano é portanto, por definição, sujeito da contingência, marcado profundamente pela contingência da linguagem; o sujeito *não é* o espírito-mente-espelho de Descartes, Kant e Hegel. E para justificar sua noção de sujeito contingente e histórico, marcado pela linguagem, ele escreve:

“Por que o conhecimento chegou a ser muito menos importante para nossa auto-imagem do que o que era há duzentos anos? Por que o intento de fundar a cultura sobre a natureza e a obrigação moral sobre o conhecimento de universais transculturais nos parece muito menos importante agora que na época do Iluminismo? Por que tem tão pouca ressonância — e tão escassa importância — perguntar-se se os seres humanos *têm* realmente os direitos enumerados na Declaração de Helsinki? Por que, em resumo, a filosofia moral se converteu em uma parte tão importante de nossa cultura?”

³ Eduardo Rabossi, filósofo e jurista argentino.

E aqui uma resposta simples: porque no tempo transcorrido entre a época de Kant e a nossa, Darwin convenceu a maioria dos intelectuais de que os seres humanos não contém nenhum ingrediente especial. Nos convenceu, a maioria, de que somos animais excepcionalmente talentosos, animais o suficientemente inteligentes para fazermos cargo de nossa futura evolução.” (Ibid., p. 67)

Finalmente, Rorty propõe uma versão ironista do fim da metafísica. Para ele, essa figura do “teórico ironista” (diversamente do cético e do cínico) é aquela que suspeita da metáfora do metafísico que vê uma ordem profunda no real que pode ser apresentada e compreendida como o “Ser”: “o assunto da teoria ironista é a teoria metafísica” (Idem, 1994, p. 129). Em sua filosofia, pretende nos ensinar a abandonar as perguntas nascidas no interior do pensamento metafísico moderno ainda recorrente no debate filosófico contemporâneo bem como ao seu “jogo de linguagem”. Seu pragmatismo tenta oferecer uma nova versão da nossa cultura e do “sujeito” sem qualquer perspectiva fundacionista, especular ou heróica, sem garantias ou qualquer nostalgia (cf. Carrilho, 1991).

Lembrando Nietzsche no seu *Contingency, irony and solidarity* de 1989, Rorty (1994) fala de algo como interpretar o “mundo verdadeiro” de Platão como uma fábula e de nos percebermos como animais com a capacidade de descrever a si mesmos e inventar a si mesmos: criar a própria mente e criar o próprio vocabulário. Como arremata de modo muito feliz Ghiraldelli Jr. (1999a, p. 56), o “ser humano assim tomado é claramente um ser humano *plástico*, sujeito a uma completa alteração, a uma completa reconstrução uma vez que não possui um núcleo central imutável e inefável”.

Muitos autores acusam Rorty de estabelecer uma saída “individualista” e “burguesa” para o problema do sujeito. Jürgen Habermas (1989), Karl-Otto Apel (1990) e Thomas McCarthy (1992, p. 77-100) se ressentem da falta de alguma justificação ou fundamentação no tratamento que Rorty dá ao conhecimento, ao sujeito e, principalmente ao sentido do agir moral: deste ponto de vista, “ironista privado” soa como uma noção irracionalista e relativista. E a essa acusação Rorty responde bravamente:

“Relativismo’ é o epíteto tradicional aplicado ao pragmatismo pelos realistas. Três visões diferentes são comumente referidas a esse nome. A primeira é a visão de que toda e qualquer crença é tão boa quanto qualquer outra. A segunda é a visão de que a ‘verdade’ é um termo equívoco, possuindo tantos significados quanto houver procedimentos de justificação. A terceira visão de que não há nada a ser dito nem sobre a verdade, nem sobre a racionalidade,

para além das descrições dos procedimentos familiares de justificação que uma dada sociedade — a *nossa* — emprega em uma ou outra área de justificação. O pragmático toma esse terceiro ponto de vista etnocêntrico.” (Rorty, 1991b, p. 23)

Para ele, na sua resposta a Thomas McCarthy (Idem, 1999a, p. 100), devemos, em primeiro lugar, fixar a liberdade do sujeito e esquecer da verdade e da racionalidade. Do mesmo modo, não é de justificação e fundamentação que o pragmatista está à procura, mas de “encontros livres e abertos”, pois, “seja lá o que possa ser a racionalidade, ela é algo que obtemos quando a *força é substituída pela persuasão*” e “se cuidarmos da liberdade política e cultural, verdade e racionalidade cuidarão de si mesmas” (Ibid., p. 100-101).

Historicista, romântico e ironista, Rorty sugere substituir o discurso fundante da epistemologia e a busca de um procedimento teórico e moral plenamente seguro assim como o fim da investigação pela *esperança* de um mundo melhor. Este é o horizonte amplo em que sua concepção de educação e escola será desenhado: o sujeito plástico, a linguagem em movimento, a prática social aberta.

2 O PONTO DE VISTA HUMANO: CIÊNCIA, HERMENÊUTICA E SOLIDARIEDADE

“Tudo que não invento é falso (...)
Não gosto de palavra acostuada.”

Manoel de Barros, *Livro sobre nada*.

No capítulo precedente, procuramos estabelecer introdutoriamente um certo horizonte de temas e problemas que fazem da obra de Richard Rorty uma instigante fonte para o debate intelectual da atualidade e, naquilo que nos interessa, para a reflexão sobre as práticas educacionais. Tentamos trazer em causa a crítica de Rorty à tendência de se procurar um conceito genérico, a-histórico e universal de sujeito e, ao mesmo tempo, apresentamos sua versão ironista, romântica e historicista do pragmatismo; um pragmatismo baseado na centralidade de questões ligadas à linguagem e à prática social.

Mas será que nossa afirmação de que a filosofia de Rorty anuncia um problema educacional não é excessivamente metafórica? Se é verdade que, em textos recentes, Rorty se apropriou de temas educacionais (para discutir problemas da escola nos Estados Unidos), isso seria suficiente para postular que há, neste autor, uma preocupação *forte* e *relevante* acerca da Educação? Em que lugar, precisamente, Filosofia, crítica da Epistemologia e Pragmatismo, em Rorty, se enlaça com a Educação e a instituição escolar?

A nossa principal preocupação neste capítulo será a de discutir como já n’*A filosofia e o espelho da natureza*, quando descreve o sentido da Hermenêutica — em particular a obra de Hans-Georg Gadamer — em oposição ao lugar da Epistemologia (como discurso que justifica e orienta o conhecimento e a verdade), Rorty firma o terreno do seu *postulado educacional*. Por essa razão trataremos da Hermenêutica não por amor à erudição, mas porque, segundo nossa opinião, é apenas no horizonte da recepção da hermenêutica gadameriana — e não apenas na sua relação com o filósofo-pedagogo John Dewey — que o pragmatismo rortiano está maduro

para oferecer um estatuto *prioritário* ao afazer educacional. Pois é, precisamente, no instante em que afirma que a Hermenêutica não substitui a Epistemologia por uma teoria científica melhor, mas, simplesmente, *abandona* a Epistemologia, que o nosso autor é capaz de desfazer o sentido privilegiado do discurso científico (e seus assemelhados, o discurso da objetividade, da racionalidade, da verdade, da universalidade) na experiência cultural.

Será inicialmente com a Hermenêutica que Rorty deslocará a atenção da ciência, da explicação, da objetividade e da verdade e daquilo que Putnam chama de “ponto de vista do olho de Deus” ou “ponto de vista de lugar nenhum” (cf. Putnam, 1990) para a “interpretação”, para a “solidariedade”, para a “nossa comunidade” e para o “ponto de vista do olho humano”. A Hermenêutica (cf. Hekman, 1990) instiga para que nos ocupemos com “nossa linguagem”, “nossa cultura”, “nosso tempo” como o lugar da única existência que podemos compreender. Será importante para o objetivo deste estudo reconstruirmos o modo como Rorty avança para uma defesa da prioridade dos temas hermenêuticos sobre os temas epistemológicos. A educação, entendida na Hermenêutica como *Bildung*, exige a língua, a tradição, a história, o tempo e a “recriação” e a “autoformação” do homem.

A resposta à pergunta presente no ensaio “Solidariedade ou objetividade?” no *Objectivity, relativity, and truth* e a idéia de que há algo a se ensinar às novas gerações, se encontra gestada aqui. Por isso, guardamos um espaço para debater o estatuto dos “discursos sobre o homem”.

2.1 O HORIZONTE HERMENÊUTICO

Nas Ciências Sociais tanto quanto na Filosofia, tem avançado o movimento de reação contra a idéia de que os estudiosos do homem e da sociedade somente seriam “cientistas” (ou “científicos”) se continuassem fiéis ao modelo “galileano” segundo o qual o vocabulário reducionista, matematizado e “puro” é aplicável nas “atividades científicas” porque não apenas explica os fatos, mas *reflete* o “verdadeiro modo de ser das coisas”. Tal modelo galileano trabalha, sobretudo, com termos “axiologicamente neutros”, particularmente concernentes aos valores morais, não subjetivos, puramente descritivos, sobre os quais possam estabelecer generalizações prognósticas, reservando aos “ideólogos” o trabalho subjetivo e valorativo.

Este movimento de reação contra o modelo galileano, possibilitou o surgimento da idéia de Wilhelm Dilthey (1984) de que devemos aplicar métodos “hermenêuticos”, não-galileanos, para uma *compreensão* científica dos seres humanos e da sociedade. Entretanto, Richard Rorty, ao apresentar seu pragmatismo, avança um pouco mais, propondo que toda idéia de *cientificidade* ou de eleição entre *métodos* parece sempre “confusa”, seja nos termos das Ciências Sociais ou da Filosofia. Segundo ele, não há sentido em perguntar se os cientistas sociais devem escolher entre a neutralidade axiológica e a interpretação subjetiva, mais ampla ou mais “branda”. Essa pergunta, outrossim, deveria ser definitivamente descartada (Rorty, 1991a, p. 191 seq.).

Rorty interpretou a herança da Hermenêutica de modo diferente, por exemplo, do de Dilthey (1984) bem como do de Karl-Otto Apel (1985) e de Jürgen Habermas (1989). Aos seus olhos, o mérito da Hermenêutica não é oferecer um critério para distinguir as Ciências Naturais das Ciências Humanas. Seu valor é acima de tudo o de desfazer a diferença e a distinção epistemológica entre as várias formas de saber. Ele avalia que a distinção entre Ciências Humanas e Ciências Naturais expressa, na verdade, uma outra diferença mais radical entre *cientificidade*, letras e artes e práticas humanas em

geral. Segundo Rorty, pretender que as formas de saber se distingam ou se conformem a lógicas diferentes expressa o erro de se conceber que o saber “reflete” fielmente o seu objeto. Essa concepção, como vimos no primeiro capítulo, é comumente chamada por ele de “espelho da natureza”. Nesta ótica, haveria entre as Ciências Naturais e Ciências Humanas uma distinção que corresponderia à diferença entre “a natureza” e “o espírito”, entre “o fato” e “o valor” em que, à primeira, estaria associado um conhecimento objetivo e, à segunda, apenas interpretativo; portanto uma distinção *fundamental* entre objetividade e interpretação.

Mas o mérito da Hermenêutica, principalmente em Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger (e, conseqüentemente, em Rorty) foi o de ter mostrado que todo o saber jamais alcança as coisas como elas realmente são; todas as formas de saber são, na verdade, formas de criação de leituras a partir da tradição e da língua e não, formas de descoberta (Warnke, 1991, p. 179). É por esta razão que o movimento em favor da conversão das Ciências Sociais à Hermenêutica parece razoável ao pragmatismo, pois narrativas e leis, redescrições e prognósticos são de igual utilidade quando abordamos problemas sociais.

Neste capítulo, apresentaremos alguns aspectos da crítica de Rorty à epistemologia, a partir da refutação de um ideal de conhecimento científico objetivo e metodologicamente conduzido. O pragmatismo, segundo Rorty, trata as divisões do mundo em “temas-chave” (*subject matters*), como recurso possível na tentativa de podermos alcançar o que queremos, em um certo momento pontual na História e usando uma certa linguagem (Rorty, 1991b, p. 91). Para tanto, dialogando com a Hermenêutica, Rorty critica uma perspectiva como a de Dilthey que, segundo Gadamer (1998), permaneceu insistindo na busca de *fundamento* (*Grund*) das Ciências do Espírito. Para Dilthey, a Hermenêutica deveria ampliar e renovar a epistemologia e nos libertar da noção de que há um caminho *científico* e *metódico* especial para lidar com idéias “filosóficas” em geral (uma noção que John Dewey também insistiu em desaprovar).

As divisões rortyanas do mundo não são divisões *fundamentais*, epistemologicamente distintas. Isto quer dizer que não se distinguem por qualquer natureza mais ou menos objetiva, mais ou menos correspondente ao mundo. Certamente, se estabelecessemos diferenças de princípio entre o homem e a natureza em termos ontológicos, tornar-se-ia justificável a afirmação condutivista de que as diferenças ontológicas ditam uma diferença metodológica no tratamento das questões do homem e da natureza. Mas não é assim que o pragmatismo rortyano (e também deweyano, como veremos no próximo capítulo) conduz suas apostas. Ao modo deweyano, portanto, seria menos problemático pensarmos em toda a cultura (abrangendo arte, religião, ciência, literatura, etc.) como uma única atividade, contínua, na qual as divisões em áreas ou “temas-chave” seriam recursos meramente institucionais e pedagógicos (Rorty, 1991b, p. 76).

Segundo Rorty, o conhecimento não é algo que possa ser plenamente justificado pela Metodologia Científica, nem é algo que esteja separado das outras práticas humanas como um “discurso privilegiado” (Cometti, 1995). Assim como a idéia de “verdade”, o “conhecimento” é simplesmente um enaltecimento feito às crenças que imaginamos estar bem justificadas; as crenças que, momentaneamente, tornam uma segunda justificação desnecessária ou satisfazem o inquérito. Uma investigação sobre a natureza do conhecimento é, na sua concepção, uma avaliação histórico-social de como uma comunidade específica tentou alcançar concordância, *con-senso* (ou seja, uma partilha de sentido) sobre aquilo em que acredita (Rorty, 1991b, p. 24).

Dispor de um método significa, simplesmente, a possibilidade de ordenar nossos pensamentos, nossas hipóteses e inferências e não filtrá-los no intuito de eliminar elementos “subjetivos” e “não-cognitivos” (Idem, 1991a, p. 196). O “conhecimento”, enquanto resultado heurísticamente elaborado — tão familiar à Modernidade — é, portanto, a contramão do pragmatismo.

Entre as várias fontes do pragmatismo rortyano — que de uma forma ou de outra conduziram o seu labor — está a herança da Hermenêutica filosófica clássica (como em Dilthey, Heidegger e Gadamer). De certo modo, o

pensamento de Rorty está associado ao que é comumente chamado de “giro pragmático-hermenêutico-lingüístico” (Bello, 1990; Malachowski, 1990; Warnke, 1991).

Ora, por Hermenêutica nós entendemos um acontecimento na história do pensamento que, de modo peremptório, sustenta que a compreensão humana como tal, é histórica, lingüística e dialética. (Palmer, 1989, p. 214). A Hermenêutica parte do fato de que compreender é estar em relação, no tempo, com a coisa mesma que se manifesta através da tradição. Por outro lado, a compreensão hermenêutica não se dá sem tensões. O caráter estranho e familiar da infinidade de mensagens que são oferecidas pela tradição, *historicamente apresentadas em seu sentido e estrutura* é que constitui, efetivamente, a tarefa hermenêutica.

O problema da Hermenêutica não é a tentativa de explicar um certo estado psicológico do autor, como se verifica em Schleiermacher (Gadamer, 1997, p. 296 seq.). Isto quer dizer que não é o traço psicológico que interessa, mas a coisa mesma que é transmitida e pode ser interpretada e compreendida. A Hermenêutica solicita uma posição mediadora entre o caráter estranho e familiar das mensagens. O intérprete confronta-se, inevitavelmente, com o seu pertencimento a uma tradição e com a sua relação distanciada para com os objetos que constituem o tema das suas pesquisas. Esse caráter oculto e, ao mesmo tempo familiar (*heimlich*), é que constitui a operação interpretativa, nas palavras de Gadamer (1998, p. 67).

2.1.1 Lingüisticidade e historicidade

Os dois termos nucleares deste acontecimento, na história do pensamento, são *linguagem* e *historicidade*. Segundo Gadamer, de um lado, um ser que pode ser compreendido é linguagem: a Hermenêutica é um encontro com o Ser através da linguagem (Palmer, 1989, p. 52). Do outro lado, a consciência que existe é a consciência histórica que, para ser *verdadeira e concreta deve considerar a si mesma já como fenômeno essencialmente histórico* (Gadamer, 1998, p. 70). Vemos em Dilthey que só podemos conhecer numa perspectiva histórica, já que *nós mesmos* somos seres históricos. Gadamer, por conseguinte, afirma que a superação da ingenuidade natural que nos faz julgar o passado pelas supostas evidências de nossa vida atual e a adoção da perspectiva de nossas instituições, de nossos valores e verdades adquiridos é o ato a partir do qual exercemos o nosso “senso histórico”, donde a interpretação é a operação resultante (Ibid., 1998, p. 18).

“A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se *interpretação* [grifo do autor].” (Ibid., p. 18-19)

Dilthey defende que a compreensão histórica compreende o ato interpretativo relacionado com as expressões de nossas vidas, tal como a obra de arte; enfim, com o que é humanamente expressado. Neste ponto, especialmente, reside a relevância da linguagem na obra desse autor porque, segundo ele, “a interioridade humana só na linguagem encontra a sua expressão completa, exaustiva e objetivamente compreensível” (Dilthey, 1984, p. 151). Esse ato interpretativo, que implica num ato de compreensão histórica, seria *fundamentalmente* distinto da operação de quantificação do modelo galileano. Para Dilthey, um ato de compreensão histórica subentende um conhecimento pessoal, individual do que significa sermos humanos. Ele sustenta a necessidade, nas Ciências Humanas, de uma outra “crítica” da

razão; tal crítica faria para a compreensão histórica o que a crítica kantiana da razão pura tinha feito para as Ciências Naturais — uma “crítica da razão histórica” (Dilthey, 1986, p. 39 seq.; Palmer, 1989, p. 50). Percebemos, portanto, que o esforço de Dilthey em relação às Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*) se sustenta, ainda, sob a sombra da fundamentação das Ciências Naturais, tendo como referência alguns dos seus princípios como a objetividade e o método.

O grande passo que Heidegger (1988) deu em relação a Dilthey, foi a introdução do princípio segundo o qual a “compreensão” e a “interpretação” são modos fundantes da existência humana e não apenas conseqüências dela. A objetividade e os fundamentos para as Ciências Humanas não estão aqui colocados ao modo diltheyneano. A Hermenêutica heideggeriana do *Dasein*, transforma-se em Hermenêutica, especialmente na medida em que apresenta uma “ontologia da compreensão”. O “Ser-aí” implica em compreensão e interpretação, dando-se no tempo e na linguagem. Parte-se então da compreensão, como resultado final, para a compreensão e interpretação, enquanto condição da existência.

Como podemos verificar, aqui a compreensão é prioritariamente um acontecimento *lingüístico*. E é sobretudo este ponto que o pragmatismo herda da Hermenêutica. Aquilo que os homens falam e pensam de si, do outro, do mundo (nas ciências, nas artes, na política, etc.) só é possível na linguagem. O próprio Rorty (1994, p. 26) veio reconhecer que:

“O mundo não fala; nós é que falamos. O mundo pode ser a causa de perfilharmos crenças, uma vez programados com uma linguagem. Não pode, no entanto, propor-nos uma linguagem para falarmos. (...). A tomada de consciência de que o mundo não nos diz quais os jogos de linguagem que devemos jogar não deveria, no entanto, levar-nos a dizer que uma decisão sobre o jogo que há que jogar é arbitrária, nem a dizer que é a expressão de algo de profundo que existe dentro de nós.”

Com esse passo adiante em relação a Dilthey, Heidegger apresenta a linguagem enquanto reveladora do nosso mundo. Esse mundo não é o mundo científico ou ambiente, mas o mundo da vida, pois a linguagem cria a

possibilidade do homem poder pertencer a um mundo. Neste sentido, é a linguagem que possibilita o laço social, a existência e o reconhecimento. Pertencer a um mundo é ao mesmo tempo pertencer à linguagem. O homem partilha suas crenças através da linguagem como mundo existindo, ele próprio, *na* linguagem. A experiência não antecede a linguagem, pois a própria experiência ocorre *na* e *pela* linguagem. A linguagem é condição. O homem não é anterior à linguagem; outrossim é a linguagem que o constitui. Assim, lingüística e existência se confundem (Palmer, 1989, p. 207-10).

Segundo Gadamer, a linguagem não é, tal como na modernidade, um instrumento de subjetividade; não se realiza na interioridade nem tem um estatuto infinito; pelo contrário, a linguagem é finita e histórica; ela restitui e conduz a experiência do ser no tempo. A linguagem tem que nos levar a compreender o texto: “a tarefa da Hermenêutica é levar a sério a lingüística da linguagem e da experiência e desenvolver uma Hermenêutica verdadeiramente histórica” (Ibid., p. 215).

Em *Verdade e método*, Gadamer (1997) tentou mostrar que o processo de confronto entre o velho e o novo, a tradição e o presente permite que o novo venha à luz através do antigo, constituindo, deste modo, um processo de “comunicação dialética”. É a partir daí que ele toma a pretensão da Hermenêutica à universalidade, onde a linguagem é a base constituinte do homem e da sociedade (Gadamer, 1997, p. 14).

Para Gadamer, assim como para Rorty, a principal dificuldade do projeto de uma Hermenêutica Filosófica Geral em Dilthey se encontra no seu esforço de atribuir à natureza dos temas e problemas das Ciências do Espírito a necessidade de uma *fundamentação epistemológica*, ou seja, atribuir à sociabilidade, à lingüística e à historicidade um estatuto de conceitos científicos, separados, por conseguinte, da condição existencial da vida humana (Gadamer, 1998, p. 20). As Ciências do Espírito não são, apenas, mais um desafio para a discussão filosófica; elas são, ao contrário, a constituição de um novo universo de temas e problemas que deverá renovar a Filosofia (até aqui dedicada ao conhecimento da Natureza e do Universo).

A *experiência* histórica, assim como a *experiência* lingüística, é algo que constitui a própria possibilidade da *consciência humana*. A consciência humana não é uma inteligência infinita e infalível para a qual o mundo e a realidade se encontram integralmente presentes e definidos. A consciência humana é precária, provisória e contingente, porque é uma consciência lingüística e histórica. Nela, a identidade e correspondência absoluta da consciência com o mundo é algo irrealizável (Ibid., p. 30).

A temporalidade e lingüisticidade em Gadamer são determinantes na compreensão da existência, pois falamos uma língua e somos seres que vivem no tempo, portanto somos seres lingüísticos e históricos. Neste sentido é a lingüisticidade e historicidade do “Ser-aí humano”, a sua lembrança e o esquecimento (a memória) que possibilitam a ressonância e presença do passado e da história na atualidade. A lingüisticidade e historicidade são a memória histórica permanentemente evocada e atualizada. A historicidade, antes danosa ao conceito de Ciência e de Método, porque apontava para uma noção “subjetiva” de abordagem do conhecimento situa-se, na Hermenêutica gadameriana, no primeiro plano de uma interrogação fundamental. A historicidade, deste modo, ganha um novo lugar na compreensão da existência (Ibid., p. 43).

Podemos ver, ainda em Gadamer, que o conhecimento histórico não pode ser descrito segundo o modelo de um conhecimento objetivista, resultado da investigação metodológica e científica, já que ele mesmo é um processo que possui todas as características de um acontecimento histórico. Mas, ao contrário, a “compreensão” em Gadamer deve ser entendida como um ato da existência — um “projeto lançado”, segundo as palavras que ele toma de empréstimo de Heidegger. O objetivismo, desse modo, é uma ilusão. Segundo ele, mesmo como historiadores e representantes de uma Ciência moderna e metódica, somos membros de uma cadeia ininterrupta graças à qual o passado nos interpela e muitas vezes nos invade.

Neste sentido, a consciência ética é, ao mesmo tempo, *saber ético e ser ético*. E agir eticamente é não esquecer o pertencimento a uma tradição (e a

essa voz que nos chega de longe): isto seria a base de qualquer consciência histórica (Gadamer, 1998, p. 58). Podemos notar que esse caráter ético gadameriano da experiência, da conduta e da consciência, se aproxima — mesmo que de modo turvo — das preocupações rortyanas e das suas margens. Tal preocupação pode ser verificada em alguns de seus recentes ensaios, onde Rorty (1998a) atribui à ética um papel essencial na condução do seu pragmatismo.

2.2 HERMENÊUTICA E PRAGMATISMO

Rorty (1991b, p. 21) salienta que a nossa tradição cultural ocidental⁴ (que remonta aos gregos e atravessa o período iluminista), centrada na noção de *busca pela verdade*, é o melhor exemplo da tentativa de encontrar um sentido para a existência a partir do abandono da solidariedade em direção à objetividade. A idéia de verdade como algo que seduz, orientando nossas inquietações, nossas investigações, que tem a si própria como causa, sem nenhum sentido de solidariedade para uma comunidade, é o tema norteador dessa tradição.

“Nós somos os herdeiros dessa tradição objetivista, centrada na assunção de que nós precisamos nos manter fora de nossa sociedade, o tempo que for necessário, para examiná-la sob a luz de algo que a transcenda; ou seja, sob a luz disso que ela tem em comum com toda e qualquer outra comunidade humana possível e atual. Essa tradição sonha com uma comunidade derradeira que terá transcendido a distinção entre o natural e o social, que exibirá uma solidariedade que não é paroquial porque é a expressão de uma natureza humana a-histórica.” (Rorty, 1991b, p. 22)

Rorty procura dissolver, na sua obra, um dos impasses fundamentais do pensamento pragmatista que tem oscilado, segundo ele,

⁴ Rorty dedica seu mais célebre trabalho *Philosophy and the mirror of nature* à construção crítica dessa tradição filosófica (Rorty, 1988a, passim; Malachowiski, 1990, passim).

“... entre a tentativa de elevar o resto da cultura para o nível epistemológico das Ciências Naturais e a tentativa de puxar o nível das Ciências Naturais para baixo, até elas se tornarem o par epistemológico da arte, da religião e da política.” (Ibid., p. 63)

A distinção entre o objetivo e o subjetivo foi designada paralelamente à distinção entre fato e valor, Ciências Naturais e Ciências Sociais, na tentativa de apresentá-las como dualismos inúteis. Discutir sobre a prioridade, habilidade, objetividade, precisão de qualquer uma sobre a outra (ou qualquer traço que as distinga *fundamentalmente*) não traz nenhum avanço. O que está em causa no pragmatismo assinado por Dewey e Rorty não é a afirmação ou crença de que os filósofos ou críticos literários são melhores no que concerne a pensar criticamente, ou a empreender visões amplas e extensas das coisas, do que os teóricos da física, chamados de cientistas “naturais” (aqueles que fazem ciência “dura”), por exemplo; o que está em causa, sobretudo, é o sentido de solidariedade: do que é possível empreender e fazer pela comunidade de pertencimento para que seja mais livre (no sentido da democracia liberal que Rorty professa) e para que possa ampliar o sentido de esperança social.

Não importa em que tipo de investigação ou de comunidade de pertencimento se esteja envolvido. Esse “fazer” diz respeito à uma operação prático-discursiva, democrática, onde a “conversação” é o ponto de tensão e de cooperação, de engrenagem e de constrição. Neste sentido, a comunidade, de acordo com Rorty, tende a ignorar essas espécies de retórica que não trazem nenhum avanço deixando de lado essas disputas inúteis. O pragmatismo rortyano e deweyano trata as humanidades como estando no mesmo nível da arte e pensa em ambas como fornecendo “antes prazer do que verdade” (Rorty, 1991b, p. 36). Neste aspecto em especial, Rorty (1993, *passim*) recorre a Heidegger e à sua “poética” para fazer valer a literatura e a poesia como saídas possíveis a esses impasses. Se tratarmos qualquer “tema-chave” como tratamos a poesia, diz Rorty, torna-se mais fácil introduzir, inventar qualquer metáfora, redescrever e ampliar o modo de ver as coisas (Idem, 1991b, p. 36 seq.).

Essas distinções tão comuns no discurso da modernidade entre fatos

sólidos e valores flexíveis, experiência e natureza, verdade e prazer, objetividade e subjetividade, são instrumentos ineficazes, pois elas não são adequadas para dividir a cultura; mas, ao contrário, elas criam mais dificuldades do que resolvem. Tanto Rorty quanto Dewey vêem estas distinções como formas dialeticamente menores de um dualismo maior, a saber, “o âmbito do sagrado” *versus* “o âmbito do destino, do acaso”, o âmbito do duradouro e o âmbito do dia-a-dia, contingente.

A ciência moderna se aproxima da teologia tradicional, no sentido de promover a perpetuação do isolamento do homem e da experiência da natureza. E a intenção de perpetuação é viabilizada, justamente, pela utilização do vocabulário que se pretende “próprio à natureza”. Para ambos os autores, o melhor seria encontrar outro vocabulário e recomeçar, “urbanizar” o discurso num outro *tom*. No entanto, para fazermos isso, temos que primeiro encontrar um novo modo de descrição das Ciências Naturais, considerando-as como mais uma narrativa oferecida por uma comunidade específica. Não é uma questão de exceder ou aviltar o cientista natural, mas simplesmente deixar de vê-lo como um sacerdote, desmistificá-lo.

O pragmatista sugere que modifiquemos a imagem que temos da ciência e do cientista, ou seja, em vez de um lugar sobre-humano, um lugar também habitado pelas diversas práticas e afazeres sociais (Ibid, p. 36). Precisamos parar de pensar numa natureza a-histórica, não-contingente, na objetividade como princípio; devemos ampliar nosso sentido de solidariedade e cooperação, de tolerância e de contingência à Epistemologia. Dewey e Rorty preferem pensar na idéia de que o homem pode aprender com sua história (a partir das narrativas descritas por seus pais, seus avós, por exemplo) sem nenhum determinismo. O pragmatismo parte da concepção darwiniana, naturalizada do mundo. Pensa — do mesmo modo que Darwin — nos seres humanos como produtos fortuitos da evolução. Desse modo, não há sentido em distinguir qualquer “ciência” recorrendo a qualquer argumento essencialista ou realista.

Rorty resgata Heidegger ainda para corroborar na sua construção crítica à noção de objetivismo e verdade enquanto correspondência. Em muitos dos

seus ensaios, evoca um Heidegger para quem o melhor da filosofia reside na eliminação do que impede nossa felicidade, e não na descoberta de uma representação correta da realidade⁵.

O coração do pragmatismo rortyano é a tentativa de substituir a noção de crenças verdadeiras enquanto “representações da natureza das coisas” e, ao invés disso, pensar em crenças como “regras preditivas de ação”. Desse modo, Rorty imagina ser mais fácil sugerir um procedimento empírico, falível, que dê conta de alguns prognósticos, que oriente a conduta, mas pensa ser difícil imaginar um *método* que dê corpo a esse modo de agir. Método, aqui, diz respeito a todo apelo que essa palavra faz ao discurso da Ciência, ao qual o pragmatismo propõe abdicar (Rorty, 1991b, p. 65-6).

Rorty insistirá que o desejo de uma Teoria do Conhecimento é o desejo de um “constrangimento” — um desejo de encontrar “fundamentos” a que nos pudéssemos ligar, “quadros para além dos quais nos não devêssemos perder, objetos que se impõem a si mesmos, representações que não pudessem ser negadas” (Idem, 1988a, p. 247). Ele toma de empréstimo a Nietzsche a expressão “conforto metafísico”⁶, para indicar esse desejo pela fundamentação epistemológica e pela objetividade. O “conforto metafísico” é o engodo da modernidade do qual adverte agora Rorty; é o conforto de pensarmos em nós mesmos como seres infinitos e não contingentes, é a herança da promessa cristã. E é contra esse “conforto”, que nos acomoda frente à vida, ao vocabulário, às relações sociais, que Rorty oferece suas “redescrições” e “metáforas”.

Rorty não propõe uma saída metodológica ou epistemológica de qualquer espécie. Nas interpretações que ele oferece, “hermenêutica” não é o nome de uma disciplina, nem de um método para atingir o tipo de resultados que a epistemologia não conseguiu alcançar, nem de um programa de pesquisa. De outro modo, a hermenêutica deve ser uma expressão de

⁵ Certamente Rorty evoca também um Heidegger que se distancia do que ele chama de “esperança social” — fio condutor do pragmatismo — para tecer severas críticas. Para uma leitura mais aprofundada sobre a crítica rortyana dirigida a Heidegger consultar Rorty (1993, p. 15-121).

⁶ Para uma leitura complementar consultar Rorty (1998c).

esperança de que o *posteo* até então ocupado pela Epistemologia não seja preenchido — “em que a nossa cultura se deva tornar uma cultura em que já não seja sentida a procura de constrangimento e confrontação” (Rorty, 1988a, 247-8). A noção de que existe um quadro neutro permanente cuja “estrutura” pode ser exposta, visualizada, explicada pela filosofia é a noção de que os objetos a serem confrontados pela mente, ou as regras que constroem o inquirido, são comuns a todo o discurso, ou, pelo menos, a cada discurso sobre um dado tema ou assunto.

Deste modo, a epistemologia prossegue na crença e assunção de que todas as contribuições para um dado discurso são comensuráveis, quantificáveis (Ibid., p. 247-8). A hermenêutica é, em boa medida, uma tentativa de oposição a esta proposição e o pragmatismo assume essa oposição como proposta, redescrivendo inclusive a idéia de comensurabilidade (Ibid., p. 257 seq.) como a possibilidade de reunião de um conjunto de regras que nos oriente no sentido de alcançarmos um acordo racional acerca do que provoca conflito e dúvidas (Ibid., p. 247-8).

“A noção dominante de epistemologia é que para sermos racionais, para sermos completamente humanos, para fazermos o que devemos, precisamos de ser capazes de arranjar um acordo com outros seres humanos. Construir uma epistemologia é encontrar a quantidade máxima de terreno comum com os outros.” (Rorty, 1988a, p. 248)

A Hermenêutica de mirada rortyana, vê as relações entre vários discursos como as dos fios numa possível “conversação”; uma conversação que não pretenda se sustentar sobre uma base disciplinar que defina o lugar e as competências dos locutores; mas, ao contrário, uma conversação onde nunca se perde a esperança de acordo. Esta esperança não é a esperança da descoberta de um solo comum anteriormente existente, mas *simplesmente* a esperança de acordo, ou pelo menos, de desacordo excitante e que, de algum modo, provoque conseqüências frutíferas. A Hermenêutica trata-os como unidos e próximos naquilo a que ele chama uma *societas* – pessoas cujos caminhos pela vida se encontraram, unidas muito mais pela *civilidade* do que por um objeto comum ou por um solo comum. E sobre a idéia de “conversação”

a Epistemologia e a Hermenêutica se distinguem radicalmente pois, nas palavras rortyanas, “para a epistemologia a conversação é inquerito implícito e para a hermenêutica, o inquerito é conversação de rotina” (Ibid., p. 249-50).

2.3 DA EPISTEMOLOGIA À HERMENÊUTICA

Deste ponto de vista, portanto, a linha entre os respectivos domínios da Epistemologia e da Hermenêutica não é uma questão de diferença entre as “Ciências da Natureza” e as “Ciências do Homem”, nem entre fato e valor, nem entre o teórico e o prático, nem entre o “conhecimento objetivo” e algo mais escorregadio, mais frágil e mais dúbio. Isto significa que somente podemos obter comensuração epistemológica onde já tivermos acordado práticas de inquerito (ou, de um modo mais geral, de discurso), onde já tivermos alcançado um vocabulário comum onde os parceiros se reconheçam (Rorty, 1988a, p. 251-2).

A Hermenêutica não é “outra maneira de conhecer” – “compreender” como oposto à (previsiva) “explicação”; contrariamente, a Hermenêutica é, antes, outra forma de perceber o universo de problemas e tensões. Seguramente, Rorty não faz distinções entre a compreensão, explicação e interpretação; ele acredita que contribuiria para a clareza filosófica se *déssemos* simplesmente a noção de “cognição” à ciência prognóstica e parássemos de nos preocupar com “métodos cognitivos alternativos”. Em sua análise, a palavra *conhecimento* não pareceria ser digna de disputa se não fosse a tradição kantiana de que ser um filósofo é possuir uma “teoria do conhecimento” e a tradição platônica de que a ação que não se baseia no conhecimento da verdade de proposições é “irracional” (Ibid., p. 276).

Segundo Rorty (1991b, p. 28-9), o pragmático admite que não possui nenhum ponto de partida a-histórico, através do qual apoia os hábitos das democracias modernas que ele elogia e mesmo participa. Essas

conseqüências e asserções são, justamente, o que desejam e esperam os partidários da solidariedade. Mas dentre os partidários da objetividade, elas provocam, mais uma vez, o temor do dilema formado pelo etnocentrismo de um lado e pelo relativismo do outro. Torna-se muito claro, portanto, na leitura da obra rortyana, a crença de que devemos estabelecer um privilégio especial (“privilégio” aqui não diz respeito a nenhuma fundamentação epistemológica, mas moral) para a nossa própria comunidade (e, no caso especial de Rorty, para a comunidade democrático-liberal americana), ou corremos o risco de pretender uma tolerância impossível de todos os outros grupos⁷.

Essa é sua posição frente ao etnocentrismo e seu posicionamento frente às outras culturas. Afirma, com toda eloqüência, que deveríamos ser francamente mais etnocêntricos e menos pretendidamente universalistas, mesmo que essa posição implique em críticas severas por parte de outras comunidades pois — utilizando suas palavras — seu etnocentrismo não tem o “dever” de justificar tudo. Essa posição é, basicamente, a de um Rorty “ironista público liberal” já citada anteriormente (Rorty, 1991b, p. 203 seq.; Idem, 1994, passim; Idem, 1998g; Rorty, Derrida et al., 1998)⁸.

A esperança rortyana é manter a “conversação”⁹ como um objetivo suficiente para a filosofia, onde a sabedoria consiste na capacidade de sustentar e preservar essa conversação. Assim, imagina Rorty, podemos ver os seres humanos como criadores, geradores, inventores daquilo que ele chama “redescrições”, ao invés de vê-los como seres capazes de serem *exatamente* descritos. Por essa razão, nem mesmo dizendo que o homem é sujeito e ao mesmo tempo objeto *por si* ou *em si*, estamos a apreender a sua essência (Rorty, 1988a, p. 292).

“Quando sugerimos que uma das poucas coisas que sabemos (ou necessitamos saber) acerca da verdade é que ela é algo que se conquista em um encontro livre e aberto, nós somos avisados de que definimos ‘verdade’

⁷ Rorty publicou, recentemente, na *Folha de São Paulo*, o artigo “O futuro da utopia” onde apresenta a relevância da utopia enquanto sonho de um mundo melhor e igualitário frente ao “esnobismo do pensamento pós-moderno” (Rorty, 1999c, p. 5).

⁸ Para uma leitura complementar consultar Critchley (1998); Derrida (1998); Laclau (1998); Mouffe (1998)

⁹ Voltaremos a discutir detalhadamente a noção de “conversação” no próximo capítulo.

como 'a satisfação dos padrões de nossa comunidade'. Mas nós, pragmáticos, não sustentamos esse ponto de vista relativista. Não inferimos de que 'não há nenhuma forma racional para justificar comunidades liberais frente a comunidades totalitárias'. Pois essa inferência envolve justamente a noção de 'racionalidade' como um conjunto de princípios a-históricos, a noção que os pragmáticos abjuram. O que nós de fato inferimos é que não há nenhuma forma de bater os totalitários com argumentos, apelando para premissas comuns compartilhadas, e nenhum sentido, em pretender que uma natureza humana comum faça com que os totalitários, inconscientemente, sustentem tais premissas." (Idem, 1991b, p. 42)

2.4 OBJETIVIDADE E SOLIDARIEDADE

Como vimos no primeiro capítulo, em *Objectivity, relativism and truth*, Rorty (Ibid. p. 2-3) procura fazer a distinção entre o representacionismo e anti-representacionismo, descartando a noção de "realismo" e "anti-realismo", argumentando que esta questão diz respeito aos representacionistas e não aos "anti-representacionistas". Essa escolha de se manter fora das discussões dessa ordem é coerente com o modo como constrói seu pragmatismo. Ele utiliza, ainda, a noção — já referida neste ensaio — de etnocentrismo como um elo entre anti-representacionismo e liberalismo político. Pois, segundo ele, a cultura liberal dos últimos tempos encontrou uma estratégia para evitar a desvantagem do etnocentrismo, que foi, justamente, a abertura para o encontro com outras culturas e a ação de tornar essa abertura o ponto central para a sua auto-imagem, como vemos na idéia de globalização. O etnocentrismo é o elo que permite enfrentar o "outro", "a outra cultura" como possibilidade de enfrentamento da própria cultura de origem. Segundo Rorty, esta cultura "é o *ethnos* que se orgulha de si mesmo por sua suspeição frente ao etnocentrismo — antes, por sua habilidade em incrementar a liberdade e a abertura dos encontros, do que por sua possessão da verdade" (Rorty, 1991b, p. 2 seq.). Pois, aqui, o enfrentamento com qualquer comunidade não se dá nos limites da epistemologia, mas nos limites da interpretação e da tolerância.

"Meu próprio ponto de vista é o de que não há muito proveito em apontar as 'contradições internas' de uma prática social ou em 'desconstruí-la', a não ser que se possa advir com uma prática alternativa — a não ser que se possa por

fim traçar uma utopia, na qual o conceito ou distinção se tornariam obsoletos. Antes de tudo, *toda* prática social de alguma complexidade, assim como todo e qualquer elemento de uma tal prática, contém tensões internas.” (Ibid., p. 16)

Os pragmáticos querem substituir a idéia de “objetividade” pela de “concordância não-forçada”. Esta última refere-se a “nós”, um “nós” etnocêntrico. Para Rorty, nós sempre podemos ampliar os “nossos” escopos observando outras pessoas ou culturas como membros ou representantes, tanto quanto nós mesmos, de alguma comunidade de investigação — tratando-os enquanto partes de um grupo, no interior do qual a concordância não-forçada deve ser buscada. O que não podemos fazer é nos lançar para além de todas as comunidades humanas numa incursão a-histórica e finita, não contingente, não etnocêntrica. Essa passagem diz respeito justamente à porção de filiação à tradição, costumes e valores que sempre nos interpela. Negar essa porção é negar os próprios limites. A democracia, nesse contexto, se inscreve como elemento que permite esse encontro sempre precipitado, que possibilita a “conversação” e o “acordo”.

A “conversação” e o “acordo”, como possibilidades viabilizadas pela democracia não acontecem certamente sem as devidas tensões; disso o próprio Rorty está advertido. O pragmatismo não se vê iludido frente aos limites (da Linguagem, do Homem, da vida, etc.). Poderíamos até afirmar que — utilizando o jargão psicanalítico — o pragmatismo está advertido da sua castração; mas nem por isso desiste da causa que toma como sua. A valorização e prioridade rortyana das práticas democráticas e liberais sobre qualquer outra e do confronto livre e aberto para negociações é profundamente atacada por alguns dos seus críticos. De certo modo, Rorty é considerado, às vezes, apenas mais um democrata liberal americano, um romântico ou um relativista pretensioso¹⁰.

¹⁰ O apelo rortyano à democracia parece muitas vezes pouco razoável, por exemplo, na ótica desconstrucionista derridiana, onde a democracia está sempre “por chegar”, atravessada pela indecidibilidade e mantendo para sempre aberto seu elemento de promessa (Rorty, Derrida et al. 1998). Ver também Ghiraldelli Jr. (1999b) e Rorty (1999b).

De qualquer maneira, suas posições políticas, práticas, discursivas são afinadas com posições deweyanas de igual dimensão onde a contingência, historicidade, ironia pública, solidariedade assumem um caráter norteador frente a outras práticas justificando, quando possível, cada escolha (Ghiraldelli Jr., 1999b). O traço marcadamente etnocêntrico o faz falar, a partir do lugar que lhe parece mais justo, mais próximo da possibilidade do exercício dessas práticas que tanto acalenta (solidariedade, tolerância, democracia). Certamente, seu pragmatismo não oferece nenhuma garantia, nenhuma saída fácil frente às dificuldades mais urgentes como a fome, a miséria, os regimes autoritários e perversos, a loucura, a morte, etc.

Seu pragmatismo é uma aposta na esperança social, sem qualquer fundamentação objetiva ou a-histórica. Para ele, é possível apostar em tais práticas por uma condição de solidariedade não fundamentada em qualquer proposição científica, objetivamente válida ou uma versão humanista-cristã dos seres humanos acalentada pelo caráter fundamentado ou essencialista dos seres humanos¹¹ (Rorty, 1991b, p. 59).

Da perspectiva de um discurso que acolha o pensamento de Ludwig Wittgenstein, John Dewey e Donald Davidson, não é possível se falar de uma teoria ou de uma descrição que seja, por si só, a “melhor explicação” do mundo. Como podemos encontrar nestes autores citados, mas também em William James, uma explicação sobre a natureza das coisas é o que é conveniente e útil aos nossos interesses e responde às nossas crenças (James, 1995). Uma explicação (científica, religiosa ou cotidiana) sempre será uma descrição que, obrigatoriamente, deverá conviver com inúmeras outras descrições alternativas. Como afirma Hilary Putnam (1990), não podemos falar do ponto de vista do olho de Deus; não há qualquer descrição que seja “mais próxima” do mundo (Rorty, 1991b, p. 60).

Deste modo não temos, conclui Rorty, uma linguagem que sirva como base neutra permanente para formular todas as boas hipóteses explicativas ou

¹¹ Um exemplo dessa versão humanista-cristã lançado por Rorty é a Declaração de Helsinki, onde podemos verificar o caráter fundacionista, essencialista dos direitos humanos ali expostos (Rorty, 1995).

a melhor chave interpretativa. Uma linguagem para observar o mundo diretamente, mas que seja neutra em relação às nossas perspectivas e interesses, é simplesmente inútil. Assim, segue ele, é improvável que a epistemologia – como tentativa para tornar todos os discursos comensuráveis, quantificáveis por meio da tradução para um conjunto estipulado de termos – seja uma saída satisfatória e útil (Idem, 1988a, p. 271).

2.4.1 Da ciência social à esperança social

Rorty prefere não falar de uma “nova ciência social”, mas de “esperança social” onde o fulcro é efetuar a função social a que Dewey chamou “quebrar a crosta da convenção”, impedir que o homem se iluda com a noção de que conhece a si próprio, ou a qualquer outra coisa, exceto sob descrições opcionais (Rorty, 1991a, p. 191 seq.) Ele pensa que colocando a questão em termos políticos e morais, ao invés de colocá-los em termos epistemológicos ou metafísicos, deixa as coisas mais claras. É uma questão de escolha de princípio e não o modo segundo o qual se definem palavras como “verdade”, “racionalidade”, “conhecimento” ou “filosofia”. O problema gira em torno de qual auto-imagem nossa sociedade deveria ter de si mesma. Quando se diz que há “uma necessidade de se evitar o relativismo” isso é, no máximo, justificável como um esforço de manter certos hábitos concernentes ao modo de vida do homem europeu:

“Esses eram os hábitos nutridos e justificados pelo Iluminismo em termos de um apelo à razão, concebida enquanto uma capacidade humana transcultural de corresponder à realidade, uma faculdade cuja possessão e uso são demonstrados pela obediência a critérios explícitos. Assim, a verdadeira questão sobre o relativismo é se esses mesmos hábitos de vida intelectual, social e política podem ser justificados por uma concepção de racionalidade enquanto atingindo os seus objetivos sem critérios, e por uma concepção pragmática da verdade.” (Rorty, 1991b, p. 28)

O pragmático de estirpe rortyana não tem uma teoria da verdade, muito

menos uma teoria relativista. Enquanto partidário e adepto da solidariedade, sua avaliação do valor da investigação humana cooperativa e tolerante só possui uma base ética, não uma base epistemológica ou metafísica. Não tendo qualquer epistemologia (ou fundamentação ancorada no conhecimento de cunho epistemológico) ele não possui nenhuma epistemologia relativista (Ibid., p. 24).

É nestes termos que Rorty elabora sua interpretação da Hermenêutica e, com isso, oferece um dos pontos de inflexão do debate filosófico sobre ciências e, principalmente, acerca dos discursos sobre o homem. Para ele, há uma absoluta prioridade das práticas sociais que se inventam e se “criam” (no sentido poético e até heideggeriano do termo) no conflito “aberto” e renovável. Por essas razões, a conclusão a que chega pode ser assim definida:

“Uma vez que ‘educação’ é um pouco insípido de mais, e *Bildung* [educação, *autoformação*] um pouco estranho de mais, utilizarei ‘edificação’ para significar este projeto de encontrar novas, melhores, mais interessantes e mais fecundas maneiras de falar. A tentativa de edificar (a nós mesmos ou a outros) pode consistir na atividade hermenêutica de estabelecer ligações entre a nossa própria cultura e qualquer cultura exótica ou período histórico, ou entre a nossa disciplina e uma outra que pareça perseguir fins incomensuráveis num vocabulário incomensurável. Mas pode, em vez disso, consistir na atividade ‘poética’ de projetar esses novos objetivos, novas palavras, ou novas disciplinas, seguida, por assim dizer, pelo inverso da hermenêutica: a tentativa de reinterpretarmos o nosso ambiente familiar nos termos pouco familiares das nossas novas invenções. Em qualquer dos casos, a atividade é (apesar da relação etimológica entre as duas palavras) edificante sem ser construtiva – pelo menos se ‘construtiva’ significar o tipo de cooperação na realização de programas de investigação que ocorre no discurso normal. Porque o discurso edificante é *suposto* ser anormal, arranca-nos para fora do nosso velho eu pelo poder da estranheza, para nos ajudar a tornar novos seres [grifo do autor].” (Rorty, 1988a, p. 279)

Com isso, Rorty nos parece *reivindicar* da Hermenêutica um certo traço que alimenta o espírito *de quem não gosta de palavras acostumadas*. Este é, por fim, o “motivo” a partir do qual se delinea o postulado educacional em Rorty. É sobre isto que trataremos nos próximos capítulos.

3 A EDUCAÇÃO COMO UM PROBLEMA FILOSÓFICO PARA O PRAGMATISMO: RORTY LEITOR DE DEWEY

“Os Outros: o melhor de mim sou Eles.”
Manoel de Barros. *Livro sobre nada*.

3.1 PRAGMATISMO: EDUCAÇÃO, AUTO-CRIAÇÃO E EDIFICAÇÃO

Nos capítulos anteriores estivemos ocupados em estabelecer um certo horizonte temático do pragmatismo de Rorty que, de certo modo, vai às raízes das questões concernentes à educação, a saber, o sentido da subjetividade, do conhecimento e da linguagem. Procuramos acentuar que Rorty encontra-se num momento da argumentação filosófica que desloca a prioridade da Epistemologia e da fundamentação da “verdade” para a prioridade das práticas sociais livres e das narrativas que renovam as imagens de nós mesmos e do mundo advindas destas práticas. O perfil traçado por Ghirdelli Jr. (1999a, p. 17) expressa muito bem isso e localiza seu pensamento na cadeia da reflexão sobre educação:

“Rorty crê que o único modo de transformar o mundo é interpretá-lo. Tecer mais e mais redescrições foi o caminho pelo qual sempre mudamos e pelo qual continuaremos a mudar a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Acreditando que podemos redescrever tudo de um modo inteiramente novo, e que tais redescrições — nossas novas imagens de nós mesmos e do mundo — nos levarão a novas condutas quiçá melhores, Rorty está, em suma, colocando sua filosofia como uma filosofia da *educação* [grifo do autor].”

Deveremos então, neste capítulo, começar a responder mais diretamente às seguintes perguntas: afinal de contas, em que o pensamento rortiano se envolve diretamente com os problemas educacionais? De onde nasce o vínculo – talvez pouco nítido – entre o pragmatismo de Richard Rorty e a Educação?

No capítulo precedente, quando tratamos do modo como o pragmatismo em Rorty se despede da Epistemologia e abraça aspectos da Hermenêutica, antecipamos que há, no interior da perspectiva rortiana, um problema

eminentemente vinculado à temática educacional, no caso, à *Bildung* (educação, autoformação). Ele faz esse movimento (Rorty, 1988a, p. 247) não no sentido de substituir a Epistemologia pela Hermenêutica (“como uma atividade que preencha a vaga cultural antes preenchida pela filosofia epistemologicamente centrada”), mas pelo fato de que os temas da Hermenêutica, tal como aparecem de modo exemplar em *Verdade e método* de Hans-Georg Gadamer (1998), oferecem uma “redescrição do homem”, distante da perspectiva cientificista e mais próxima da perspectiva romântica (“do homem como auto-criativo”). A diferença entre Ciências da Natureza e Ciências do Espírito, em Gadamer, não corresponde a um dualismo metafísico — entre objetividade, de um lado, e interpretação, do outro —, mas aos ideais que comparecem no modo como descrevemos o “homem” e o “mundo-natureza”. Gadamer, na verdade, está interessado em realizar um *encontro* entre a posição naturalista (darwiniana; que atribui “história” à natureza e à vida biológica) e a “intuição existencialista” (que acredita que não há coisa mais importante que possamos fazer senão nossas próprias redescrções) (Rorty, 1988a, p. 278).

Rorty insiste que Gadamer efetua a conciliação entre a posição “naturalista” e a “intuição existencialista”, substituindo a noção de “conhecimento” (como objetivo do pensamento e fim do inquirido) pela noção de *Bildung*. Nós nos “refazemos” ou nos “auto-criamos” quando lemos textos, falamos com os outros, escrevemos, interpretamos as nossas grandes narrativas, quando adotamos novas frases a nosso respeito, quando ouvimos histórias (e estórias!) contadas por nossos professores, pais e avós e, aquilo que nos torna aptos a dizer coisas novas e interessantes acerca de nós mesmos é profundamente mais essencial do que os acontecimentos gnoseológicos e tecnológicos que transformam os nossos modos ou padrões de vida. Ora, a educação em Rorty (Ibid., p. 279) está ao lado da Hermenêutica numa posição oposta à epistemologia pois: “do ponto de vista educativo, por oposição ao ponto de vista epistemológico ou tecnológico, *o modo como as coisas são ditas é mais importante de que a posse de verdades* [grifo nosso]”.

E é aqui, em oposição ao *esclarecimento das luzes* e à ideologia de uma ciência soberana, que Rorty forja a noção (que engloba o projeto educativo) de “edificação”. Como vimos no final do capítulo anterior, quando transcrevemos uma longa passagem do último capítulo d’*A filosofia e o espelho da natureza*, as expressões “educação” e *Bildung* compreendem — diante da “consciência do passado que nos altera” — o ideal de *encontrar novas, melhores, mais interessantes e mais fecundas maneiras de falar* (Rorty, 1988a, p. 279). Isso que podemos chamar de uma *tentativa de edificar a nós mesmos ou a outros*, tanto pode ser uma atividade hermenêutica que liga a nossa cultura a outras culturas estrangeiras e extemporâneas... entre nosso vocabulário e outros vocabulários incomensuráveis, quanto pode ser, ao contrário, na contramão da hermenêutica, uma atividade poética que, no uso desses novos vocabulários, reinterpreta o nosso ambiente familiar nos termos pouco familiares das nossas novas invenções.

A “edificação” é um discurso desalocado do sentido comum e herdado de falar (é um discurso anormal) e deve nos arrancar para além da velha compreensão que temos de nós mesmos... para ajudar a nos tornarmos novos seres (Ibid., p. 279). “Edificação” diz respeito ao modo como podemos visitar e refazer aquelas narrativas e discursos que nos situam no mundo e indicam o que somos e o nosso lugar e destino, a invenção de novas narrativas, de novos vocabulários para velhas descrições e de maneiras criativas de dizer e fazer. A “interpretação” é a possibilidade de transformação, posto que podemos redescrever o mundo de um modo novo e estas redescrições poderão nos levar a novas condutas.

A tradição humanista evocada em *Verdade e método* pensa na *Bildung*, enquanto algo *relativo* a vocabulários que pertencem a períodos, tradições e acidentes históricos. Não se pode pensar, nesse sentido, em “essência” ou “essência do homem” ou “representação da [essência da] realidade”. Gadamer quer furtar-se à tentativa de conquistar uma “objetividade” especial para as *Geisteswissenschaften*, como quisera Dilthey¹². Ao fazer isso, ele impede que a

¹² Gadamer desenvolve mais detalhadamente sua crítica à tendência epistemologizante de Dilthey nas conferências reunidas em *O problema da consciência histórica* (Gadamer, 1998, p.

idéia de “educação” se reduza à instrução, reprodução ou inculcação dos resultados do “inquérito normal”. A educação enquanto *Bildung* é a busca de impedir que o “inquérito anormal”, extraordinário, desviante em relação à normalidade da instituição, seja tomado como equivocado e enganado apenas em virtude da sua anormalidade¹³. Aqui, situa-se a “objetividade”, “racionalidade” e “inquérito normal” não como algo que pertence à própria natureza das coisas ou a um método científico a-histórico mas, ao contrário, como algo que pertence a uma imagem (à *nossa* imagem) da necessidade de educação e edificação, ou melhor, à imagem do que pretendemos fazer com nossas vidas e dos valores que queremos abraçar (Rorty, 1988a, p. 281).

Além de envolver esse elemento de *Bildung*, Rorty inclui também aquilo que chama de “aculturação”, ou seja, antes de redescrevermos, reinventarmos e criarmos novas narrativas, é necessário nos encontrarmos diante de descrições, narrativas e vocabulários herdados. Na perspectiva da hermenêutica:

“Temos de nos ver primeiramente como *en-soi* – como descritos pelas declarações que são objetivamente verdadeiras no juízo dos nossos iguais – antes que haja qualquer razão para que nos vejamos como *pour-soi* [grifo do autor].” (Ibid., p. 283)

Não é por outra razão que Rorty afirma explicitamente que a educação “tem de partir da aculturação” (Ibid., p. 283).

Do ponto de vista dos intérpretes do legado de Piaget e Vigotsky, por exemplo, uma teoria semiótica e histórico-social — capaz de compreender a constituição dos processos da linguagem no cumprimento da função de *aculturação* (quando a pessoa adquire usos, crenças, tradições) e *humanização* — será decisiva para a compreensão dos processos da educação (cf. Luria, 1976, *passim*; Rivière, 1988, *passim*). Aquilo que em Vigotsky se conhece por “Processos Psicológicos Superiores” (Baquero, 1998, 25 seq.) e que caracterizam o “afazer propriamente humano”, deve ser

27-38).

¹³ “Anormalidade” ou “discurso anormal” diz respeito ao itinerário do inquérito que se desvia do paradigma comum de uma comunidade científica (Kuhn, 1987, p. 107 seq.).

entendido como algo que tem uma forma s gnica e uma origem histórica e social. O que caracteriza o pensamento e tais processos não é uma herana biológica, mas um processo de “internalizao” (ou “interiorizao”) de práticas sociais por meio de ferramentas e signos. O desenvolvimento integral do sujeito humano (biológico, emocional, cognitivo)   concebido como um processo culturalmente organizado em que a aprendizagem da linguagem em contextos de ensino será um momento interno e necessário (Ibid., p. 26). A existência da instituio educacional é inerente   funo de consolidao de um hábito de interpretao histórica, social e linguística do real.

Se Rorty solicita para seu argumento o tema da educao (“mesmo a educao do revolucionário ou do profeta”)   porque um “discurso anormal” e “redescritivo” não pode prescindir da “aculturao” e da inscrio do sujeito no “discurso normal”, como uma maneira de estar no mundo. Mas, o “discurso anormal”, “redescritivo” e “existencial” não   parasita do “discurso normal” e a Hermen tica não é uma corruptela da epistemologia. Por outro lado, isso não significa que a “edificao” só seja possível a partir daquilo que é fornecido pela cultura do momento, pois, ao contrário, a aculturao estabelece o fundo ou “horizonte” sobre o qual nos movemos.

Aqui, a “aculturao” diz respeito   socializao e ao sentido de aquisio de valores (morais, sociais, etc.). Rorty não está disposto a abandonar o sentido constitutivo da tradio. O seu pragmatismo, conseqüentemente, rejeita o privilégio da racionalidade estabelecida e afirma que

“De um ponto de vista pragmático, dizer que aquilo que se apresenta agora para nós como racional não precisa ser *verdadeiro*   simplesmente dizer que alguém pode surgir com uma idéia melhor. É dizer que h  sempre espao para uma crena aperfeiada, desde que uma nova evidência, ou novas hipóteses, ou todo um novo vocabulário, também a acompanhe [grifo do autor].” (Rorty, 1991b, p. 23)

Rorty apenas tenta oferecer uma fonte de inspirao para novas possibilidades de descrio, de narrativas que “quebrem a crosta de convenoes”. Esta possibilidade não é apenas a preocupao moral de um

filósofo, mas é a esperança de dias melhores, a esperança não fundamentada em nenhuma essência humana; a esperança de poder tecer sempre os fios da história.

É aí que Rorty desenvolve o contraste entre a filosofia sistemática (como Platão e Hegel que definem o que e como deve ser o homem) e a filosofia edificante (como Wittgenstein, Heidegger, Gadamer e Dewey que são céticos em relação à filosofia sistemática e a todo projeto de comensuração universal, oferecendo, ao invés disso, paródias e aforismos, um discurso aberto, discurso este que se esgota no momento que cessa a época contra a qual se dirigem). A filosofia edificante, segundo Rorty, aponta mais para a *continuação da conversação* do que para a descoberta da verdade e seu papel cultural é ajudar a evitar a crença “auto-ilusória” de que nos conhecemos ao conhecermos um conjunto de fatos objetivos. Deste modo, anuncia a escolha pela continuidade da “conversação” em contraposição à descoberta de um modelo permanente e seguro para o inquirido (Rorty, 1988a, p. 288; cf. tb. Idem, 1991b, p. 126 seq.).

Uma vez mais, do ponto de vista do pragmatismo imaginado por Rorty

“... a racionalidade não é o exercício de uma faculdade chamada ‘razão’ — uma faculdade que apresenta alguma relação determinada com a realidade. Nem é o uso de um método. Ela é *simplesmente* uma questão de estar aberto e curioso, bem como de confiar antes na persuasão do que na força [grifo do autor].” (Idem, 1991b, p. 62)

Por essa razão, a “conversação”, ponto central da hermenêutica, é mais fundamental do que o método e a verdade, ponto central da epistemologia. Na “conversação”, adquirimos a capacidade de fazer comparecer as interpretações que alimentam nossa imagem do mundo; não é da verdade que se trata aqui, mas de conflitos e buscas que justificam ou tentam justificar a existência humana. Nas suas palavras,

“Ver a manutenção da conversação como um objetivo suficiente para a filosofia, ver a sabedoria como consistindo na capacidade de sustentar uma conversação, é ver os seres humanos mais como geradores de novas descrições do que como seres que esperamos ser capazes de descrever exatamente.” (Rorty, 1988a, p. 292)

Ainda lembrando a lição gadameriana, é no horizonte da Tradição (notadamente na Língua) que se instala o horizonte da nossa existência: é

porque herdamos uma língua, um costume, uma lei, uma história, que somos capazes de traduzir nossa experiência com algum sentido. Nossa experiência não se reduz à Tradição (não repetimos os nossos antepassados), mas é a partir dela que orientamos a escrita dos nossos textos, diria Rorty, que redescrivemos nossa experiência. Não podemos prescindir da língua que herdamos para falar, mas nossa fala não é uma repetição mecânica dos “casos” da sua gramática morta: o poeta, ao escrever, reescreve a língua; nós, ao falarmos, escrevemos (e inscrevemos) nossa subjetividade no texto, dando, assim, vida nova à palavra; algo que se parece com aquilo que Harold Bloom (1991, p. 14) chamou de “angústia da influência”, onde o significado de um texto (Bloom fala de poema) não está no texto (no poema), não é do texto (do poema) mas sim *entre* textos (entre poemas).

3.1.1 Rorty leitor de Dewey

A influência da hermenêutica serve, na formação do discurso rortiano, para estabelecer uma leitura mais rica e generosa em relação às próprias fontes do pragmatismo, até aqui profundamente relacionado com uma certa vertente epistemológica — a Filosofia Analítica da Linguagem (Mora, s/d, p. 107 seq.). Deste modo, o pragmatismo encontra em James e Wittgenstein, mas principalmente em Dewey, uma fonte que cultiva utopias muito próximas à *Bildung* hermenêutica. Como sabemos, em Dewey, o problema da educação não é um simples problema escolar, mas o tema central da “reconstrução da filosofia” (Dewey, 1959); ou seja, isto diz respeito ao modo como o pensamento se vê desafiado a pensar o processo, ao mesmo tempo “histórico” e “natural”, da reconstrução contínua da experiência (Dewey, 1980c).

Na tentativa de construir sua perspectiva sobre a cultura e as práticas sociais, podemos reconhecer que Rorty recorre, entre outras fontes, ao modo como Dewey inventou, ao seu modo, um vínculo indissociável entre História,

Natureza e Experiência e um caminho em direção a um gênero não epistemológico de filosofia.

Ao fazer de Dewey uma fonte do seu pragmatismo, Rorty, na conferência “Dewey between Hegel and Darwin” de 1991, critica a visão de um certo James Kloppenberg segundo a qual Dewey seria um dos filósofos de “via média” — aquela via entre idealismo e empirismo. Rorty (1998b, p. 290), distintamente, busca aproximar o pensamento de Dewey do historicismo de Hegel e do naturalismo de Darwin. Esta tentativa de aproximação anuncia o viés através do qual aborda o pragmatismo deweyano e, conseqüentemente, elabora o seu próprio pragmatismo. Essa herança do legado deweyano culminará mais tarde numa proximidade maior com questões eminentemente educacionais — tocadas apenas tangencialmente n’*A Filosofia e o espelho da natureza*.

Por “historicismo”, Rorty (Ibid., p. 293) compreende a doutrina na qual não existe relação de intensidade, de “proximidade de ataque” entre linguagem e mundo; ou seja, não há nenhuma imagem do mundo projetada pela linguagem que seja, em relação a qualquer outra, mais ou menos representativa do modo como o mundo realmente é. Numa concepção historicista não existe descrição da natureza que seja mais ou menos acurada ou concreta¹⁴ que alguma rival (a menos que “mais acurada” e “menos acurada” sejam construídas pragmaticamente, significando algo como “mais útil para determinados propósitos”¹⁵). O traço “naturalista” darwiniano de Dewey (1976, p. 17) possibilitou a elaboração daquilo que batizou de *princípio de continuidade* em educação; pois, foi a partir de Darwin, que tornou-se possível tratar a investigação e a cultura como uma continuação do processo de adaptação evolutiva, não sendo, portanto, mais possível pensar a cognição humana como alguma coisa que escapa às categorias biológicas nem, a partir de Dewey, pensar a educação como um processo que não seja contínuo,

¹⁴ Aqui, “concreta” implica uma relação especial de proximidade à realidade, para o qual o historicismo não oferece acolhida.

¹⁵ Willam James (1995, p. 30) escreve numa das conferências sobre o pragmatismo: “... a verdade é *uma espécie de bem*, e não, como usualmente se supõe, uma categoria de bem, e coordenada com este. *Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da*

permanentemente readaptado a novas experiências e situações (Rorty, 1998c, p. 14).

Na conferência a que nos referimos na página anterior, recolhida no recente *Truth and progress* (1998b), Rorty sugere que Dewey teria ficado agradecido pelo fato do século XX ter gasto pouco tempo falando sobre a natureza última da realidade. Em parte, segundo ele, isto se deve ao fato de terem dado à linguagem pouca importância como um tema especial e isolado, acompanhado pelo reconhecimento de que alguém pode descrever a mesma coisa na ciência e na política, na arte e na vida comum de diferentes maneiras com diferentes propósitos. Isto possibilitou tomar o pragmatismo como “uma doutrina da relatividade de juízo normativo para propor servir mais palatável” (Ibid., p. 306). As causas e conseqüências — se assim pudermos chamar — dessa mudança (não pouco tensa) de perspectiva foram inúmeras: desde as descrições etnográficas de formas de vida social alternativas realizadas por antropólogos e historiadores até o experimentalismo na literatura e nas artes que acabaram, então, por tornar mais fácil a substituição de questões kantianas tais como “O que eu deveria fazer?”, “O que devo esperar?” e “O que é o Homem?” por questões deweyanas como: “Quais os propósitos da comunidade que eu poderia compartilhar?” e “Que tipo de pessoa eu poderia tentar me tornar?” (Ibid., p. 307).

Para Rorty

“A filosofia de Dewey é uma tentativa sistemática de temporalizar todas as coisas, de não deixar nada fixo. Isso significa abandonar a tentativa de encontrar um quadro teórico dentro do qual se possa avaliar propostas para o futuro humano. A esperança romântica de Dewey era de que os eventos futuros tornariam qualquer quadro proposto obsoleto. O que ele temia era a estase: um tempo no qual todos aceitariam que os propósitos da história foram realizados, uma era de espectadores ao invés de agentes...” (Rorty, 1999b, p. 56)

Esse pendore historicista de Dewey inaugura uma perspectiva sobre o sentido da filosofia, desvinculando-a do papel de garantia da racionalidade, ligando-a à política e à ética, donde o lugar central dedicado à reflexão sobre a

educação. Por isso Rorty, já n'*A filosofia e o espelho da natureza*, mas, principalmente, a partir de *Consequences of pragmatism* (1991a), recorrerá a Dewey freqüentemente. Nas palavras de Rorty (1997c, p.83),

“John Dewey (...) sugeriu que nós (...) tomemos a filosofia como emergindo ‘de um conflito entre as instituições herdadas e as novas tendências (...) conflito esse que pode ser pretensiosamente ilusório quando está formulado em distinções metafísicas’, disse Dewey, ‘tornando-se intensivamente significativa quando conectado com a luta das idéias e crenças sociais’.

“Dewey tomou seriamente a famosa observação de Hegel de que a filosofia apenas pinta de cinza, para reconhecer, uma forma de vida que envelheceu. Para Dewey, isto significava que a filosofia é sempre parasita do progresso na sociedade e na cultura, e uma reação a esse progresso. Dewey interpretou a insistência de Hegel na historicidade como a reivindicação de que os filósofos não tentassem ser a vanguarda da sociedade e da cultura, se contentando em fazer a mediação entre o passado e o futuro. Seu trabalho é o de alinhar as crenças velhas e as novas de modo que essas crenças possam cooperar em vez de interferirem umas nas outras. Da mesma forma como engenheiros e advogados, o filósofo é útil na solução de problemas particulares que emergem em situações particulares – situações em que a linguagem do passado está em conflito com as necessidades do futuro.”

Observamos, portanto, a abordagem de temas pertinentes à educação nos textos rortyanos sobre hermenêutica e pragmatismo, no momento em que trata das noções de edificação e naturalismo — n'*A filosofia e o espelho da natureza*, por exemplo — e, além desses, nos textos sobre a filosofia de John Dewey, especialmente aqueles relacionados ao vínculo naturalista e historicista e entre filosofia e política.

Posto tudo isso, podemos mais uma vez asserir que Rorty entende a filosofia como uma atividade edificante que possui uma conotação sobretudo histórica. Mas há um preço a ser pago: “O preço da temporalização é a contingência” (Idem, 1999b, p. 59). Esse preço será pago com uma atenção cada vez mais decisiva ao fazer concreto e real dos atores da vida social. Do mesmo modo, seu pragmatismo se dá no contexto de uma reação contra o papel supostamente fundante da atividade filosófica e é uma versão que interpreta e redescreve a educação em moldes pouco familiares. Nesses termos, nos orientaremos no sentido de situar o pragmatismo nas esferas do social e do político, entendendo que o tema da *democracia* torna-se a base

(não fundamentada em nenhuma noção essencialista ou epistemológica) sobre a qual assenta a possibilidade do “discurso edificante” e, conseqüentemente, dos processos educacionais imaginados por John Dewey e visitados por Richard Rorty.

De algum modo, como muito bem salienta Paulo Ghiraldelli Jr. (1999a, p. 17), a filosofia de Rorty é também uma “filosofia da educação na medida em que Rorty possui uma reflexão própria sobre a condução da educação nos dias de hoje”. A filosofia de Rorty assume o papel de uma “filosofia *social e política*, na qual os processos educacionais dependem da democracia e estão voltadas para o seu melhor funcionamento [grifo do autor]”.

Entendamos, então, quais são os marcos que fazem de Dewey uma fonte imprescindível para o pragmatismo redescrito de Rorty.

3.2 DEWEY E O PROBLEMA DA “EXPERIÊNCIA”: EDUCAÇÃO, MORAL E POLÍTICA

3.2.1 Filosofia e educação

A filosofia de John Dewey — viés através do qual Rorty recepciona o pragmatismo e as reflexões sobre educação — parece marcada pela ambição do que ele chama de “crescimento”, termo freqüentemente utilizado em substituição ao termo “vida” empregado por Nietzsche. Por “crescimento” Dewey (1976, *passim*) compreende alguma coisa como “a capacidade para uma experiência mais rica e mais completa”. Esta capacidade é dependente das relações sociais e da experiência em sociedade. Do mesmo modo, é uma capacidade que se alarga, na medida em que se alarga a complexidade do comportamento dos membros da mesma comunidade (aqueles que compartilham as mesmas matrizes culturais, políticas e lingüísticas).

Dewey aponta para a necessidade de uma sociedade igualitária e pluralista, na qual “a tolerância mútua estaria combinada, em um máximo de acordo, com a proliferação sem fim de variedades de estilo de vida e de pensamento” (Rorty, 1998c, p.13). A tolerância e o acordo pensados por Dewey dizem respeito a uma posição ética e política, à possibilidade de continuação da conversação e insistência em um *significado final contínuo* — onde possamos mudar as noções de *certo* e *bom* em função do efeito particular de sucesso e fracasso produzido por nossos esforços prévios para agir corretamente e para fazer o que é *bom* — muito mais do que uma posição de subordinação ou inércia (Idem, 1998b, p. 303).

Dewey parte, sobretudo, de discussões de fundo político para apoiar seu pragmatismo de traço jamesiano. Ele foi um filósofo social e político. A retomada de temas concernentes à Modernidade nasce no intuito de fazer comparecer os aspectos que comprometeriam o posicionamento ético e político do qual participa e sugere. Para ele, o fundacionismo e o essencialismo de rastro iluminista servem apenas de entrave ao exercício de práticas mais democráticas e tolerantes. Isto porque ele constrói em todo seu percurso, enquanto filósofo e teórico da educação, a aposta no acionamento de práticas alternativas, na disposição para o falar e o agir. Rompe, conseqüentemente, com um certo modelo já enformado pela filosofia e pedagogia da época e inventa criativamente uma nova perspectiva de alcance mais prático (ligado, certamente, à noção de experiência) e “moderado”.

Dewey, tanto quanto William James (1842-1910), renuncia ao que Nietzsche denunciou como “conforto metafísico” e o modelo de “homem socrático” (que tem como finalidade o *conhecimento*). Mas, contrariamente a Nietzsche, essa renúncia, segundo Rorty, não o conduziu a um pessimismo, nem a uma percepção trágica, nem ao abandono de noções democráticas e iluminista (pelo menos de um certo traço iluminista não-metafísico). A renúncia encontrou-se consubstanciada por um dever ético de luta em favor da liberdade, em contraposição a qualquer fundamentação além dos limites do meramente humano, “pois, a liberdade humana, tomada não no sentido metafísico mas no sentido político e concreto de capacidade dos seres

humanos de viverem juntos sem se oprimirem uns aos outros, ocupa o lugar da Verdade e da Realidade como nossa finalidade” (Rorty, 1998c, p. 13).

James e Dewey, contrariamente às ambições de ordem “histórico-mundial” ligadas a Nietzsche (ou mesmo a Heidegger), reservaram-se apenas ambicionar uma democracia social igualitária para seu país, que acreditavam ser “o lugar mais provável para emergir uma sociedade romântica esperançosa” (Ibid., p. 11). Ao pragmatismo, reservaram a ambição de que fosse de alguma utilidade na construção de uma tal sociedade. O pragmatismo não seria uma corruptela de uma teoria da verdade como “correspondência”¹⁶ — “uma irrupção através do escuro em direção à luz”. Ao contrário, viam-no apenas como uma ferramenta que podia fazer a vida intelectual de uma sociedade democrática um pouco mais fácil. A ambição maior de Dewey, e por conseguinte do pragmatismo, é a idéia de expansão da justiça e esperança social

Ora, como Dewey, então, consegue conciliar esta idéia de expansão da justiça e esperança social com a renúncia do modelo de “homem socrático” e do “conforto metafísico” tão bem sedimentado na cultura ocidental? Ou seja, como contrapor este aspecto ético-moral, sem bases metafísicas ou iluministas, com a tendência de busca pela verdade no horizonte educacional como denuncia Dewey e, entre nós, Anísio Teixeira?

Observamos, portanto, que esta questão trata, não de *resolver* a tensão entre duas posições de enfrentamento completamente distintas (uma preocupada com problemas de natureza epistemológica e outra preocupada com questões de natureza pragmática) mas, outrossim, de situar os limites onde se inscreve uma abordagem deweyana – especialmente no que concerne à educação e às práticas educativas. Isto porque, devemos lembrar, a abordagem educacional deweyana, pensada nos termos de uma educação laica e universal (igualitária e para todos), surge exatamente na contramão da escola tradicional. O problema seguirá na direção de buscar identificar, em Dewey, o solo onde faz nascer um novo modo de dizer e fazer educação; sem,

¹⁶ No texto “Pragmatism, Davidson and truth”, Rorty debate demoradamente a refutação da

entretanto, abdicar da memória e das marcas da tradição¹⁷. Este entendimento, certamente, se apresenta em coerência com a sua filosofia historicista e não está de modo algum dissociada das práticas que dão sustentáculo à sua realização.

Deste modo, John Dewey (1976, p. 11) definitivamente rejeita o conhecimento do passado como o *fim* de educação, dando-lhe maior importância como *meio* de educação. Isto quer dizer que o conhecimento corresponde à formação de crenças confiáveis e que não possui nenhum fim em si mesmo. As crenças nascidas a partir da tradição, da língua, das nossas práticas religiosas, científicas, etc. estão a serviço dos desejos humanos e orientam as nossas ações (sendo elas mesmas “hábitos de ação”). O passado, do ponto de vista pragmático e historicista, nos interpela e anima mais do que nos dá respostas definitivas; ele nos lança para um futuro aberto e renovável. Esta problemática se traduz nas suas preocupações pedagógicas, como verificamos na passagem que se segue:

“Como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante?” (Ibid., p. 11)

3.2.2 Educação e experiência

Como teórico da educação, Dewey está preocupado com a *experiência* [*experiment*] educacional. Como realizar as ambições do seu projeto filosófico e pedagógico no interior das relações sociais e, portanto, educacionais?

Em *Experiência e educação* Dewey diz que a história da teoria da educação esteve marcada por idéias que empobreciam e restringiam o campo possível da experiência: “a idéia de que a educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia

teoria da verdade como “correspondência” (Rorty, 1991b, p. 126 seq.).

¹⁷ No caso especial de Rorty, isso diz respeito ao próprio sentido da nação norte-americana (cf. Rorty, 1999b, p. 39-74).

nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa” (Dewey, 1976, p. 3). Quando faz essa avaliação, ele não apenas “mapeia” o terreno de teorias e práticas em educação existentes, mas identifica o modo como elas estão marcadamente distintas das suas. É a partir daí, então, que traça o seu próprio entendimento. Tal entendimento pode ser desenhado aqui como a tentativa de redefinir a pedagogia alinhando-se à dissolução e ao abandono das noções até aí difundidas e assimiladas.

Dewey considera fundamental a idéia de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação; isto não quer dizer, entretanto, que *experiência* e *educação* sejam termos que se equivalem. A hipótese de que uma educação legítima se realize através da experiência, não implica na suposição de que todas as experiências são legítimas e igualmente educativas. Algumas experiências, lembra Dewey, são “deseducativas”: aquelas que produzem o efeito de interromper ou distorcer o crescimento dirigido a experiências novas e posteriores (Ibid., p. 8). E lembremos que o *crescimento* (como lembra a noção de *Bildung*), é a ambição maior deweyana!

Portanto, para ele, não é suficiente insistir na necessidade de experiência sem que haja uma preocupação com a *qualidade* da experiência por que se passa. Pois a qualidade da experiência colabora na assimilação, na aprendizagem de experiências posteriores (Ibid., p. 16). Lemos, então:

“Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes.” (Ibid., p. 17)

Esta “seleção” das experiências é a tarefa precípua da escola que deve criar um ambiente de vida em que favoreça a consecução de um conjunto específico de experiências, deixando de lado, obviamente, outras. A escola

desejada por Dewey é aquela que possibilita o maior número de experiências novas e, diria Rorty, edificantes.

É, precisamente a partir deste ponto, que nasce o projeto educacional deweyano, pensado nos termos de uma filosofia da educação. E mais do que uma preocupação de cunho teórico-formal na formulação-elaboração deste “projeto”, Dewey apresenta uma preocupação, uma inquietação, no que diz respeito ao *fazer* e ao *como fazer*, como realizá-lo. A *experiência* ganha espaço prioritário, já que o *fazer* diz respeito às experiências concretas e a educação diz respeito às conseqüências que resultam de sua aplicação na prática: “quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência” (Dewey, 1976, p. 17).

Podemos notar que há, em Dewey, a necessidade de uma noção de *experiência* para justificar a idéia de práticas democráticas defendidas por ele. A idéia de experiência envolve não apenas um aspecto estético (Idem, 1980b) mas, sobretudo, um aspecto político: para ele, a *experiência* é fundamentada na idéia de liberdade, que só se sustenta enquanto liberdade democrática. Assevera sua preferência pelo que denomina de “métodos democráticos e humanos” aos “métodos autocráticos” no seu projeto educacional (Idem, 1976, p. 24). Acredita, ainda, de maneira cabal, que o “arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana – experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social” (Ibid., p. 25).

3.2.3 A experiência na democracia

Verificamos ainda em Dewey, o acento de alguém que fala de um lugar politicamente bem sedimentado¹⁸. O contexto político da época solicita uma posição “moderada” em face dos acontecimentos de ordem mundial (a Primeira e Segunda Guerra, os movimentos crescentes de esquerda e o veloz desenvolvimento americano). O arranjo social, de que trata Dewey recorrentemente em seus textos, é a promoção de um movimento que denomina de *progressivo*. Tal movimento diz respeito ao avanço de certas asserções e práticas de natureza democrático-liberal, com vistas a “facilitar” (no sentido terapêutico do termo) a liberdade, a decência e a amabilidade das relações humanas. A razão de sua preferência por métodos democráticos e “humanos”, diz ele, deve-se ao fato de acreditar que “a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade de experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método” (Dewey, 1976, p. 25).

O *movimento progressivo* de cunho democrático-liberal é indissociável da formulação de problemas de natureza educacional e mesmo do projeto educacional que Dewey promove e do qual participa. Nasce, então, a *Educação Nova*¹⁹ ou *Progressiva*, em contraposição à *Tradicional*:

“À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.” (Ibid., p. 7)

Entretanto, a liberdade pensada por Dewey não é a liberdade anárquica ou aquela que “participa da essência humana” ou que nasce do ascendimento à subjetividade autodeterminada – traço da modernidade. Por isso Rorty encontra traços antimodernos em Dewey avizinados aos de Foucault:

¹⁸ Segundo Ghiraldelli Jr. (1998b, p. 4) “era impossível não apresentar Dewey como o ‘filósofo da democracia’”.

¹⁹ Ver Dewey (1953; 1957; 1980a); ver também Teixeira (1969), sobre o movimento que culminou, no Brasil, com o chamado escolanovismo.

“Dewey estava tão convencido quanto Foucault de que o sujeito é uma construção social, que as práticas discursivas cobrem de ponta a ponta nossos corações e mentes. Mas ele insistiu que a única finalidade da sociedade é construir sujeitos capazes de viabilizar formas de felicidade humana cada vez mais novas e ricas.” (Rorty, 1999b, p. 67)

Para Dewey, a liberdade corresponde à liberdade de inteligência, ou seja, à liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos. Dewey afirma que o erro mais comum cometido em relação à liberdade foi o de identificá-la com liberdade de movimento e com o lado físico e exterior da atividade. Este “lado exterior e físico da atividade”, diz ele, não pode ser separado do seu “lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir” (Dewey, 1976, p. 59). Do mesmo modo, Rorty faz comparecer figuras como Nietzsche, Freud, James, Foucault, Wittgenstein para exemplificar e apontar o que entende por liberdade: aquela que facilita o “reconhecimento da contingência” em contraposição ao reconhecimento da verdade ou do essencialmente humano (Rorty, 1994, p. 73; cf. Idem, 1998b).

Também podemos notar na letra de Ghiraldelli Jr. (1998b, p. 6) a articulação entre experiência, liberdade e contingência, quando afirma que o termo *experiência* empregado por Dewey é o modo de interação entre o homem e seu meio e vice-versa, e os efeitos desta interação. Por isso, faz lembrar o papel da liberdade democrática enquanto dimensão possível no fomento de experiências mais ricas e frutíferas.

“Democracia não é uma forma de forma de governo nem uma conveniência social, mas uma metafísica das relações do homem e sua experiência na natureza.” (Dewey apud Rorty, 1999b, p. 54)

A importância atribuída, tanto à experiência quanto à liberdade, corrobora no entendimento do *princípio de continuidade* da experiência já citado neste capítulo. Este princípio se sustenta na crença de que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (Dewey, 1952, p. 21; Idem, 1976, p.

26). E esta crença – ao modo de uma aposta – deve, em Dewey, orientar a tarefa de educar.

Por isso, Dewey atenta para a instituição escolar como exercício educacional e práticas pedagógicas. O papel do educador²⁰ ganha lugar especial, no sentido de promover condições favoráveis ao crescimento e à edificação dos seres mais imaturos. A responsabilidade maior do educador, ao seu ver, não é apenas a de estar atento ao princípio segundo o qual as condições do meio enformam a experiência presente do aluno (ou do “imaturado”), mas também a de reconhecer nas situações concretas da vida cotidiana quais circunstâncias conduzem a experiências que possam produzir o *crescimento*. Acima de tudo, diz Dewey (1976, p. 32), “o educador deve saber identificar e utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas aproveitar tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis” e frutíferas.

A dimensão da experiência é tão extensa quanto a da própria vida, na filosofia de John Dewey. Pois *vida* – do mesmo modo que *experiência* – diz respeito aos costumes, instituições, crenças, valores e práticas sociais. Tanto na vida quanto na experiência o *princípio de continuidade* é o norteador. Tal princípio se realiza por via da renovação da existência física, dos ideais, dos valores, das esperanças, das crenças e hábitos; tudo isto agenciado pelo agrupamento social, pela experiência comunitária. A educação, portanto, é o “instrumento” dessa continuidade social da vida e da experiência. Assim, afirma Dewey:

“Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, idéias ou ideais sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua.” (Idem, p. 20-1)

²⁰ Para uma discussão sobre o lugar do educador conferir Bicudo e Silva Jr. (1996) e Ghiraldelli Jr. (1998b).

O lugar de excelência da sociedade é que garante, neste itinerário, a possibilidade da educação e, portanto, do *crescimento* e maturidade. Mais uma vez Dewey indica o *meio* como facilitador-mediador no projeto educacional:

“Não se pode efetuar pela transmissão direta de convicções, emoções e conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais novos, das atitudes e estados mentais necessários à contínua e progressiva vida de uma sociedade. Ela efetua-se por intermédio do meio. O meio consiste na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. O meio social consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta. Contribuindo com sua parte na atividade associada, o indivíduo adota os fins que a estimulam, familiariza-se com seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se de seu modo de sentir.” (Dewey, 1952, p. 46)

Esta, por assim dizer, “ontologia do social”, sem o substancialismo durkheimiano (Elias, ca. 1980, p. 128-31), confecciona o centro da obra deweyana.

3.2.4 Significação, comportamento e conversação

O papel da linguagem na aquisição do conhecimento parece ser a causa da suposta crença de que o conhecimento pode ser transmitido de um indivíduo a outro. Há, segundo Dewey (1952, p. 36), uma habitual confusão no entendimento do lugar da linguagem e do conhecimento. Na modernidade, o sentido comum do lugar da linguagem referia-se a um instrumento sólido e preciso para o raciocínio sistemático, lógica e metodologicamente orientado. A linguagem lógica, neste ponto de vista, deveria compreender uma forma de estabelecer as possibilidades dos raciocínios corretos e válidos, impedindo os abusos da linguagem comum. O anseio filosófico por razões definitivas da existência e soluções universais para enfrentar o engano e o erro nas contingências reduziu nossa posição à esperança vã na salvação pela mão da Ciência ou de Deus. Como vimos no primeiro capítulo, um certo movimento de

idéias esteve ocupado prioritariamente pela busca da *verdade* enquanto relação especular entre nossa linguagem e o mundo. Uma concepção de razão se confundia com o uso de uma língua lógica perfeita. Entretanto, Dewey está envolvido, de modo inspirador, na formação de uma das bases do pensamento contemporâneo, a saber, a “virada pragmático-lingüística”²¹ da filosofia, sem ser, no entanto, um “filósofo da linguagem”²². Pois, foi a partir dessa virada que foi possível tomar a linguagem por outro viés, e conseqüentemente, situá-la em outro lugar, ou seja, a casa motivadora-criadora passa a ser a comunidade, o meio, as práticas sociais, os jogos de linguagem, os hábitos de ação (cf. Rorty, 1990, p. 47 seq.).

A linguagem, como pensa Dewey só é possível nas interações sociais, no convívio, na assistência mútua, quando o significado é uma função natural da associação humana. A linguagem não é a “expressão” de algo, de uma coisa ou um pensamento. O que é fundamental na linguagem é a *comunicação, a cooperação em uma atividade na qual há parceiros* e a ação que modifica e regula as relações mútuas: “O significado, de fato, não é uma existência psíquica; é primordialmente uma propriedade do comportamento, e secundariamente uma propriedade dos objetos.” (Dewey, 1980c, p. 37-9)

Não há nem pode vir a existir o solilóquio, a introspecção intuitiva, a linguagem interior, o pensamento anterior à linguagem partilhada com os outros:

“Se não houvéssemos conversado com outros e eles conosco, jamais falaríamos a nós e conosco próprio. Por causa do conversar, dar e receber social, posturas orgânicas várias passam a constituir uma reunião de pessoas ocupadas em conversar, conferenciando umas com as outras, em trocar experiências diversas, em ouvir-se mutuamente, bisbilhotando, acusando e escusando. (...) Assim emerge a mente.” (Ibid., p. 31)

Sem comunicação não há sentido para a linguagem, pois é apenas no ato comunicativo (na interação entre atores sociais) que há significado. A linguagem existe na forma da ação e da comunicação organizadas para um

²¹ Sobre a noção de giro lingüístico ver Rorty (1990) e Oliveira (1996).

²² Quine, nas suas *Conferências John Dewey*, como salientamos no primeiro capítulo, reconheceu a relevância das especulações de Dewey para a formação da atitude intelectual do

fim; implica e pressupõe uma comunidade organizada à qual pertencem e participam, os concernidos. Em outras palavras:

“... o significado é um método de ação, um meio de utilizar as coisas como meios em vista de uma consumação partilhada e um método é geral, ainda que as coisas às quais se aplica sejam particulares. (...) Os significados são regras de utilização e de interpretação das coisas; ora, a interpretação é sempre imputação de potencialidade para determinada consequência.” (Dewey, 1980c, p. 41)

A filosofia de Dewey é marcada basicamente por essa compreensão da linguagem como prática social, no seio de uma vida que partilha o mundo com os outros e aprende (com os outros) a ordem das coisas. Linguagem, como um comportamento aprendido é, do mesmo modo, um agente transformador e educador. Neste aspecto especialmente, ele atribui à *conversação* um importante papel no sentido de promover o crescimento e a enformação da experiência. No entanto, veremos, como se segue, que a sua eficiência não é suficiente,

“Nas situações sociais, o jovem põe seu modo de proceder em relação com o dos outros, adaptando-o ao mesmo. Isto lhe orienta a ação para um resultado comum e dá uma compreensão comum da atividade aos seus co-participantes. A significação é a mesma para todos, mas executam atos diferentes. A essência da direção social é esta compreensão comum dos meios e dos fins. Ela é indireta, ou sentimental e intelectual, e não direta ou pessoal. Além disso, é disposição intrínseca da pessoa e, não, externa e coercitiva. O fim da educação é conseguir esta direção interna por meio de identidade de interesse e compreensão. Os livros e a *conversação* [grifo nosso] podem fazer muito, mas o mal é contarmos excessivamente com esses fatores. Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados [grifo do autor].” (Idem, 1952, p. 68)

Dewey esteve preocupado, sobretudo, com o aspecto moral, social e mental da educação²³. Alguns intelectuais brasileiros (cf. Saviani, 1973; cf. tb. Idem, 1983) acabaram por considerar sua filosofia da educação (e conseqüentemente o ideário da escola nova) como tecnicista ou empirista. Como bem salienta Ghiraldelli Jr. (1998b), muitos deles reduziram a noção de

filósofo da linguagem (Quine, 1980).

²³ “Para ele [Dewey], o que nos torna seres morais é que cada um de nós, diante de certos atos, acredita que seria preferível morrer a cometê-los.” (Rorty, 1999b, p. 68)

prática com a noção de “prática sensível”; isso permitiu ver o pragmatismo e mesmo o escolanovismo como um “tecnicismo” (“preocupado em obter resultados empíricos, sensíveis, obtidos por técnicas palpáveis e eficientes”). Na nossa compreensão, o traço experimentalista deweyano diz respeito à sua inquietude frente às questões que dizem respeito ao modo como as coisas entram na ação (articulada certamente com a noção de *experiência*) fornecendo as condições educativas na vida diária e dirigindo a formação moral e mental dos indivíduos humanos (Dewey, 1952, p. 65). Esta inquietude articula-se com uma outra: a preocupação com a capacidade de crescimento.

Tal capacidade, segundo Dewey, decorre do estado de dependência em relação a outras pessoas e de plasticidade no domínio da experiência. A infância e adolescência seriam épocas de formação de *hábitos* que norteariam a capacidade futura de domínio sobre o meio e de utilização deste para fins humanos (Ibid., p. 84). Esta passagem deweyana denota, para alguns, um certo traço utilitarista no trato do humano com o meio (*o domínio do meio para quaisquer fins humanos*). Vale ressaltar, entretanto, que Dewey privilegia o aspecto social destas asserções. Cada passo dado por ele no sentido de pensar a educação é permeado por um acentuado rigor moral e ético.

Percebemos, em Dewey, que os *hábitos* – distintos da rotina – nos oferecem, de um lado, o equilíbrio da atividade orgânica com o meio (acordar, dormir, alimentar-se, por exemplo) e, do outro lado, a capacidade para a readaptação a novas condições. Os hábitos determinam, de algum modo, o domínio sobre o meio (social, orgânico, etc.) e a iniciativa para dirigir, inventar e transformar. São os hábitos, quando tomados de maneira inventiva e transformadora, os responsáveis pelo *desenvolvimento*. E na filosofia deweyana, desenvolvimento é a característica da vida; portanto, educação e desenvolvimento pertencem à mesma matriz de constituição. Assim como o desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio, a educação não tem outro fim a não ser ela própria: “o critério do valor da educação está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo” (Ibid., p. 84).

Este posicionamento deweyano resulta numa concepção de que o efeito do progresso educativo (ou da “educação progressiva”) é a capacidade de se prosseguir ulteriormente a educação. Esta concepção contrapõe-se, então, a outros modelos e idéias que influenciaram profundamente a prática do ensino²⁴: a educação como preparo para “os futuros deveres e privilégios”²⁵ (Teixeira, 1968a ; Idem, 1968b). Dewey aponta para “os maus efeitos especiais” em consequência do desvio em relação ao aproveitamento das necessidades e possibilidades do presente (Dewey, 1952, p. 103-4). A delimitação deweyana, portanto, do objetivo educacional, torna-se mais clara: “... o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação — ou que o objetivo ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento.” (Ibid., p. 143)

É muito evidente que Rorty herda aspectos da filosofia de Dewey relativos a um certo tratamento de problemas de ordem política e moral e uma simpatia e ambição por práticas democráticas. Entretanto, devemos apontar que o traço notadamente deweyano no pragmatismo de Rorty não coincide e culmina com um trabalho voltado para um projeto educacional com propostas concretas para a escola. Indubitavelmente, percebemos um traço identificatório entre ambos; todavia, Rorty desenha o seu próprio itinerário, que se distancia daquele traçado por Dewey, na medida em que não se ocupa com a mesma disposição e empenho da vertente pedagógico-escolar. Nosso autor, ao tratar da educação, está preocupado, sobretudo, em apresentar um discurso crítico frente aos ideais e consequências da modernidade e uma retomada de temas e problemas concernentes ao pragmatismo que se circunscreviam ao debate intelectual das universidades e grupos políticos.

Com a urbanização do discurso pragmatista, Rorty remete o debate intelectual para um campo aberto de tensões éticas. Uma questão que se impõe, dirige-se diretamente ao lugar que ele próprio tem ocupado em relação à filosofia deweyana, ou seja, em que medida nosso autor se distancia das

²⁴ Sobre a história da educação no Brasil, cf. Teixeira (1969), Romanelli (1978), Ghiraldelli Jr. (1994).

²⁵ Estes são temas desenvolvidos por Anísio Teixeira em dois de seus principais livros: *A educação é um direito* (Teixeira, 1968a) e *Educação não é privilégio* (Idem, 1968b).

esferas do teórico e propõe, ele próprio, alternativas concretas – ao modo, por exemplo, de um *plano educacional* (como fez Dewey). Já que nossa contemporaneidade é tão permeada pela “crosta de convenções”, até que ponto é eficaz seu trabalho de cunho histórico-filosófico? Esta inquietação não é uma negação ou reação moral contra o pragmatismo que Rorty retoma e dá nova vida; ao contrário, o interesse maior é compreendermos o alcance prático que seu debate efetua. Parafrazeando Ghiraldelli Jr. (1999a), podemos antecipar que nossa precariedade de entendimento, nossa angústia, diz respeito a alguém do novo e terceiro mundo em busca de alternativas melhores e mais concretas.

Num texto publicado na imprensa brasileira, e que trata da idéia de futuro da humanidade e de utopias, Rorty (1999c) atribui à disseminação de práticas sociais baseadas na solidariedade e liberdade a mais importante transformação na história humana: a solicitação à experiência aberta e redescrita, a possibilitação, na democracia, de um homem que possa postular sua subjetividade, a invenção de novos mundos.

3.3 UMA DIGRESSÃO: A RECEPÇÃO DO PRAGMATISMO DEWEYANO NO BRASIL (ANÍSIO TEIXEIRA COMO HERMENEUTA DA OBRA DE DEWEY)

Permitamo-nos fazer uma digressão necessária: entre os aspectos centrais do pensamento de Dewey, como vimos, está a concepção de educação como processo de reconstrução e reorganização contínua da experiência. Tal concepção é fortemente marcada pelo sentido de crescimento e, portanto, de maior capacidade de convivência social. Experiência e vida são termos que se encontram nos limites da linguagem e traduzem a importância da comunicação no processo de desenvolvimento e crescimento individual e social. A vida social, segundo ele, se perpetua por intermédio da educação; acentua, então, o valor da democracia, enquanto solo possível, na viabilização de experiências mais ricas e frutíferas. Sendo assim, a democracia torna-se a

plataforma necessária para uma educação mais livre e aberta, apresentando-se como o ponto central da filosofia deweyana (Teixeira, 1980, p. 127).

Nesse termos é que a filosofia de John Dewey (e conseqüentemente o pragmatismo americano) foi recepcionado no Brasil por Anísio Teixeira, na primeira metade do século XX. A recepção coincidiu com a transição política e social no nosso país, marcada pela democratização, pelo movimento renovador da educação que demandava a laicização, gratuidade e universalidade do ensino e pelos conflitos (políticos, ideológicos e sociais) daí decorrentes.

A tensão gerada em função da eminente mudança do quadro social e político do país ocupou o cenário educacional e as brigas ideológicas lançaram-se ao espaço público. As lutas que se desenrolavam nas conferências nacionais de educação refletiam as lutas ideológicas que a sociedade brasileira enfrentava no início do novo regime. A urgência de fundamentação teórica que justificasse as idéias e disposições do movimento renovador da educação acabou por precipitar a elaboração de um documento, datado de 1932, endereçado “ao Povo e ao Governo” batizado de “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (Idem, 1969, *passim*; Romanelli, 1978, p. 144; Ghiraldelli Jr., 1998b). Tal documento, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores e líderes do movimento renovador educacional (dentre eles Anísio Teixeira) estabelecia “a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que respeita aos problemas nacionais” (Romanelli, 1978, p. 145). O “Manifesto” reafirmava a urgência e importância do preparo intensivo das forças culturais e o favorecimento e maturidade das aptidões à invenção e à iniciativa no desenvolvimento de uma nova sociedade. De algum modo, o documento tentava oferecer uma justificativa de ordem prático-social às suas ambições. Devemos lembrar que o país, naquela altura, intentava um crescimento econômico e social a exemplo de países que já haviam iniciado o processo de industrialização.

O “Manifesto” sugeria o que deveria consistir em ação educacional, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a

co-educação. Entre outras coisas, reconhecia o cidadão como possuidor do direito vital à educação e o Estado como instituição capaz de assegurar tal direito (Romanelli, 1978, p. 145).

Neste cenário, Anísio Teixeira surge, não apenas como um educador eminente, partidário e signatário do movimento renovador, mas como um tradutor e receptor da obra e legado de Dewey. Como teórico educacional e, ao mesmo tempo educador, Anísio Teixeira elaborou uma das mais instigantes interpretações da concepção pragmática da educação, acabando por se tornar um dos maiores intérpretes e responsáveis por uma leitura sistemática e inteligente de Dewey. Em boa medida, sua própria produção teórica pode ser lida sob a influência dos temas do pragmatismo, notadamente no que concerne às idéias democráticas, laicas e estéticas. Produziu e publicou um acentuado número de textos e livros sobre educação (dentre eles alguns dedicados à apresentação e ao comentário da obra deweyana).

Deve-se notar, que no ambiente histórico em que viveu Anísio Teixeira (1900-1971), seus postulados não apenas se mostravam consonantes com as modernas concepções de educação, como também estiveram em estrito conflito com a perspectiva hegemônica no Brasil. Entretanto, não foi do mesmo modo que muitos estudiosos compreenderam o trabalho deste intelectual. A capacidade inusitada de traduzir e redescrever o pragmatismo na sua dimensão lógica, social e política, acabou por causar reações muito diversas nos leitores da época e, especialmente, dos anos subseqüentes (aqueles que enfrentaram as dificuldades políticas da segunda metade deste século). De um lado, Anísio Teixeira esteve fortemente marcado pela filiação ao movimento renovador que oferecia propostas inovadoras para o ambiente educacional; do outro lado, sua estreita relação com a obra pragmatista deweyana e, conseqüentemente, com aspectos da política liberal americana, acabaram por identificá-lo como um liberal burguês (Cury, 1978, *passim*; Ghiraldelli Jr, 1998b, *passim*).

Anísio Teixeira apresentou-se como um teórico preocupado com a experiência educacional nos seus aspectos mais amplos; introduziu, entre nós,

educadores brasileiros, discussões acerca da experiência, da educação e da linguagem. Além disso, viabilizou a realização, no Brasil, do movimento que teve o nome de escolanovismo, apresentando as teorias deweyanas e oferecendo novas possibilidades ao fazer e pensar educacional. Mesmo um autor como Paulo Freire, de orientação teórica nitidamente marcada pelo marxismo, reconhece a riqueza das idéias de Anísio Teixeira. E se observarmos as principais bandeiras educacionais defendidas pelos principais intelectuais da atualidade, em muito se vê o tributo a este pensador.

Torna-se importante destacar a contribuição de Anísio Teixeira na história da educação no nosso país, especialmente no que concerne à sua interpretação das idéias pragmatistas através da letra deweyana. Hoje, seu papel neste processo histórico é revisitado com um olhar mais atualizado e menos ideológico por alguns educadores e, por isso, já podemos notar alguns de seus efeitos. Vemos, por exemplo, que o pragmatismo não parece tão distante quanto imaginávamos e suas propostas e redescritões, de algum modo, estão presentes dentre nossas utopias. Não vemos porque razão a obra de Rorty (leitor de Dewey) não possa ser raptada, como fizera antes de nós Anísio Teixeira a respeito de Dewey, para o horizonte das nossas esperanças em relação às práticas educacionais e democráticas²⁶.

²⁶ No Brasil, infelizmente, a “semântica de tempos de guerra”, como nos lembra Ghiraldelli Jr., acabou por fazer de Anísio Teixeira um vilão, especialmente no período pós-64.

4 EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRAGMATISMO

“Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.”

Manoel de Barros, *Uma didática da invenção*.

4.1 DA FILOSOFIA À EDUCAÇÃO E À POLÍTICA

Rorty reconfigura a discussão sobre conhecimento e epistemologia para tratar o problema da educação. Como já dissemos anteriormente, desde o seu *A filosofia e o espelho da natureza*, ele trata recorrentemente desta temática e chega a afirmar em outros escritos que o seu interesse por problemas educacionais é de outra ordem que não o da noção da “natureza e estrutura do conhecimento”.

“... sou alguém que tem lá suas dúvidas a respeito da relevância da filosofia para a educação, pela mesma razão de que tenho lá minhas dúvidas da relevância da filosofia para a política. A política (...) na qual eu me interessar em participar - é o empreendimento de desenvolver instituições que protegerão o fraco contra o forte.” (Rorty, 1997a, p.59)

A filosofia, entendida como teoria do conhecimento e epistemologia, ou seja, como disciplinadora da razão e busca da verdade (“guardiã” da verdade e da racionalidade) (Ghiraldelli Jr., 1999a, p. 46.), não tem nada a contribuir para a educação e para a política; ao contrário, é a educação, entendida deweyanamente como reconstrução da experiência, e a política como defesa da liberdade, que deverá *ensinar e enformar* a filosofia, ou mesmo inaugurar um pensamento pós-filosófico (Rorty, 1991a). N’*A filosofia e o espelho da natureza*, como vimos, o argumento culmina, justamente, no abandono dos problemas epistemológicos e numa aproximação a problemas de natureza prática e social. Nos seus textos, do mesmo modo que Dewey, Rorty trata de atribuir à educação outra função que não a busca pela verdade.

Para tratarmos mais cuidadosamente destes aspectos, precisamos compreender exatamente o que Rorty considera como o campo dos problemas pedagógico-educacionais. O primeiro ponto parece, a princípio, um tanto quanto óbvio: Rorty identifica na escola *uma função de socialização*. Mas devemos ter uma atenção especial para com o sentido de socialização aqui: como vimos anteriormente no sentido romântico da *Bildung*, à socialização educacional está ligado diretamente o ideal da *edificação*. Ao lado dessa função de socialização, Rorty aponta para *uma função de individualização* que expressa muito apropriadamente sua concepção de política e de subjetividade. Nas suas palavras podemos ler:

“A educação me parece dois empreendimentos razoavelmente distintos: a educação básica é principalmente uma questão de socialização, de tentar inculcar um sentido de cidadania, e a educação superior é principalmente uma questão de individualização, de tentar despertar a imaginação do indivíduo na esperança de que ele se torne capaz de recriar a si mesmo. Eu não estou certo de que a filosofia possa fazer muito por qualquer desses empreendimentos.” (Rorty, 1997a, p. 59)

Rorty herda de Dewey, portanto, essa desmistificação e abandono da idéia de que a educação está a serviço da verdade e a filosofia está a serviço da educação. Para ambos, *socialização* e *individualização* são funções que possibilitam o engajamento e a recriação contínua do universo social. Na verdade, trata-se de funções de ordem política, ética e moral e não de uma aproximação maior ou menor de qualquer preceito lógico. Dispor de meios que “facilitem” essas funções é ocupação dos educadores. Vimos, então, que a educação em Rorty está a serviço do social nos seus aspectos mais amplos, contando ainda com os desejos individuais e particulares. O compromisso de maior alcance é a transformação e redescrição coletiva da sociedade que é compartilhada: Rorty citando Amy Guttmann escreve que “a substância deste comprometimento central é a consciência da reprodução social” (Ibid., p. 61). Voltaremos a este aspecto mais adiante.

“A grande contribuição de Dewey à teoria da educação foi nos ajudar a descartar a idéia de que a educação é uma questão de induzir ou eduzir a verdade. A educação primária e secundária será sempre uma questão de

familiarizar os jovens com aquilo que seus maiores consideram como sendo a verdade, seja esta verdadeira ou não. Não é nem jamais será a função da educação de nível inferior desafiar o consenso dominante sobre o que é verdadeiro. A socialização tem de vir antes da individuação, e a educação para a liberdade não pode começar antes que alguns bloqueios tenham sido impostos. Mas por motivos completamente diferentes, a educação superior não vocacional também não é uma questão de inculcar dúvidas e estimular a imaginação, desafiando em conseqüência o consenso dominante. Se a educação pré-universitária produz cidadãos instruídos e se a educação universitária produz indivíduos autônomos, então carece completamente de importância saber se estão ou não ensinando a verdade aos estudantes.” (Rorty, 1997b, p. 73-4)

Ghiraldelli Jr. (1999a, p. 69) corrobora nesta argumentação rortyana do seguinte modo:

“Trata-se de uma ação pedagógica que (...) pode muito bem ser vista como uma ação política exercida por uma série de intelectuais – do jornalista ao romancista, passando pelo antropólogo e pelo historiador (e também pelo filósofo não tradicional). Mas também pode ser uma ação interna à sala de aula, como uma tarefa educativa do professor. Em geral, Rorty vê no professor universitário, mais do que capaz de exercer essa ação pedagógica. O professor da escola elementar estaria obrigatoriamente mais voltado para a tarefa de socialização das novas gerações. O professor universitário, ao contrário, poderia insistir na recriação livre dos jovens por eles mesmos – na autocriação da individualidade. Todavia, ele [Rorty] mostra, em vários exemplos e textos, que as estratégias redescritivas propostas pela sua filosofia são uma ação para todo e qualquer professor que queira mundos novos e maravilhosos. Também para o professor da escola elementar.”

Percebemos, portanto, que o campo de problemas pedagógico-educacionais articula-se sobremaneira à política na filosofia historicista de Richard Rorty. Com isto, queremos asserir que estas estratégias de redescrição da educação, da história e da filosofia realizadas por ele são, em última instância, estratégias educativas e edificantes. Pois, ao despedir-se de uma certa idéia de educação, já comentada anteriormente, nosso autor nos adverte de que a história não nos forneceu apenas “imagens de retrocessos”, mas “imagens saudáveis” (Ibid., p. 87) de conquistas através da recriação social contínua.

Lemos em Ghiraldelli Jr. (Ibid., p. 87) que uma dessas conquistas foi justamente o desejo por práticas democráticas gerais associadas aos desejos individuais; mesmo a modernidade, diz ele, nos forneceu “imagens de reformas

saudáveis que quebraram grilhões e imagens de heróis da democracia que fundiram seus desejos pessoais com desejos democráticos gerais” (Ghiraldelli Jr, 1999a, p. 87). Finalmente, a *escola*, segundo Rorty, constitui – como qualquer espaço público – o espaço de possibilidades. Isto significa dizer que a *escola* (primária ou secundária) é um *meio* capaz de fazer da história ou discurso ou fato, algo renovado e permanentemente redescrito.

4.2. EDUCAÇÃO E O IMPERATIVO POLÍTICO NO PRAGMATISMO: A PRIORIDADE DA DEMOCRACIA

Em 1988, Rorty publicou a conferência “A prioridade da democracia para a filosofia” (Rorty, 1991b). Neste texto breve, encontramos uma espécie de plataforma para seu projeto intelectual. Como vimos acima, não é a filosofia que deve orientar a política e a educação mas, ao contrário, são as práticas sociais livres e a reconstrução da experiência que devem formar o novo fundo de orientações e inspirações para homens e mulheres. Numa passagem, Rorty (1997a, p. 67) comenta :

“... nós não deveríamos assumir que a filosofia é *automaticamente* [grifo nosso] relevante para a mudança política ou educacional. Devemos ser cuidadosos para que nossa sofisticação filosófica não atravesse o caminho de nossos amplos propósitos políticos ou educacionais”.

Quando Rorty afirma uma “prioridade da democracia”, ele está agudizando as críticas que desferiu à concepção substancialista da verdade que acabou por se encarnar na maior parte dos teóricos da política que buscam uma “essência da moral” e uma tábula de preceitos racionais para conduzir a ordem da vida prática. Ele faz esse movimento para apontar os equívocos do ideal kantiano (e habermasiano) de uma fundamentação

filosófica da política. Na verdade, ao contrário, é a gestação de utopias possibilitadas pela democracia que podem inspirar qualquer justificativa da política²⁷.

Mas “democracia” e “práticas políticas” não dizem respeito a noções abstratas. Ao contrário, a política implica necessariamente em atores concretos e interesses específicos que competem entre si, disputando não apenas “versões” de mundo, mas sobretudo hegemonias e instituições. Rorty faz comparecer esse embate de modo explícito no seu tratamento da educação. Explícito porque, segundo ele, a contingência da educação – seja fundamental (no seu vocabulário, “primária”), seja universitária – é caracterizada pelo confronto entre uma imagem da política alimentada pelos atores da “direita” e uma imagem da política alimentada pelos atores da “esquerda”. No entanto, sua interpretação do modo como a política (de “direita” e de “esquerda”) participa da educação é um tanto quanto inusitada.

No pequeno texto intitulado “Educação sem dogma” (1997b), Rorty traça um perfil da sociedade política norte-americana concernente ao tratamento da temática e prática educacional. Segundo sua versão, “quando pessoas da direita política falam de educação, começam imediatamente a falar em verdade” (Ibid., p. 69); ou seja, a direita política dos Estados Unidos, ao modo de um platonismo, tenta oferecer uma teoria, segundo a qual “quando se tem a verdade (no sentido de busca) a liberdade se seguirá automaticamente”. A verdade aqui deve ser entendida como a conquista de ver superados os obstáculos ao desenvolvimento da “razão”, pois esta é que deve fundamentar o agir e encontra seu fim na verdade.

Este aspecto da reflexão rortyana sobre a atual situação da educação no seu país aponta, sobretudo, para a marca notadamente fundacionista de teorias que modelam, enformam o pensar e o fazer educacional. A “direita” apresenta uma tendência fortemente essencialista quando imagina os seres humanos capazes de descobrir a natureza intrínseca das coisas por uma faculdade advertidamente racional. Este arranjo da imagem do homem como

²⁷ Ao falar de política, Rorty parte na defesa do liberalismo burguês acalentado pela sociedade

autodeterminado, capaz de agir e conduzir-se *racionalmente* em direção à verdade é da mesma “linhagem genética” da imagem moderna. A verdade, bem ao modo do pensamento moderno, possibilitar-nos-ia, então, a individualidade plena que culminaria na *liberdade* (Rorty, 1997b, p. 69-79).

Entretanto, Rorty não denuncia esse engodo apenas nas margens dos atores da “direita” política mas, ao contrário, tenta desenhar os limites onde esse engodo acontece. Por isso, defronta-se com uma “esquerda” também acalentada por noções de *verdade* e *liberdade*. Para os atores da “esquerda”, segundo ele, a liberdade ganha uma função notoriamente mais relevante e anterior em relação à verdade; pois, ao rejeitar o “ascetismo platônico”, diz Rorty, “exalta a crítica social socrática” (Ibid., p. 70). Ou seja, a “esquerda” trata o processo de aculturação como “velhas verdades familiares acalentadas pela direita”, convocando a atenção para a necessidade de romper, de abandonar este modelo enformado pela perspectiva conservadora (Ibid., p. 69). Rorty continua sua linha argumentativa:

“Assim, para a esquerda, a função peculiar da educação é fazer os jovens perceberem que não devem consentir com esse processo alienante de socialização. Na versão inversa de Platão que o esquerdista adota, se se cuida da liberdade – especialmente a liberdade política e econômica – a verdade cuidará de si mesma. Pois a verdade é aquilo em que se acreditará tão logo sejam removidas as forças alienantes e repressivas da sociedade.” (Ibid., p. 70)

O que isto quer dizer? Bem, ao modo e com as palavras rortyanas, podemos responder:

“O que a direita considera que é o triunfo da razão, a esquerda descreve como sendo o triunfo da aculturação engendrada pelas forças que possam ser. O que a direita define como sendo civilizar os jovens, a esquerda julga que é aliená-los de suas verdadeiras individualidades.” (Ibid., p. 70)

Verificamos, deste modo, que esses atores políticos de “direita” e “esquerda” acabaram concebendo a educação como o viés através do qual alcançariam, de um modo ou de outro, a *verdade* e a *liberdade*. Estas últimas estariam conectadas naturalmente “na base de distinções entre natureza e convenção, e entre o que é essencialmente humano e o que é desumano” (Rorty, 1997b, p. 70). O *fim* da educação seria, portanto, o resultado do papel político e teórico desempenhado nas escolas, nos processos de aculturação e individualização. A diferença, então, entre “esquerda” e “direita” relativamente à educação, diz Rorty, parece girar em torno de “políticas concretas”.

Ora, a análise rortyana de como os atores da “direita” e “esquerda” americana resolvem o confronto de versões de mundo no horizonte de políticas concretas para a educação, parece resultar satisfatoriamente. A “direita”, diz Rorty (Ibid., p. 71), “tem mantido um firme controle da educação primária e da educação secundária, ao passo que a esquerda pouco a pouco detém o controle da educação superior não-vocacional”. Verificamos, assim, que a educação fundamental está fortemente marcada pela *socialização* e a educação superior está marcada pela *individualização*. Segundo ele, isto aponta para uma solução consensual de ambos os lados, até que os limites entre a socialização e a individualização comecem a ser questionados.

Estes limites são solicitados apenas na medida em que os atores ainda estão fortemente infectados pela idéia de *natureza humana* e de uma faculdade chamada *razão*. O valor atribuído a essas idéias é o que tem orientado a direita e esquerda americana no ajuste de mundo e de práticas educacionais. Deste modo, Rorty, ao analisar a aparente solução no âmbito educacional, tece uma crítica ao pensamento fundacionista e essencialista tanto de “direita” quanto de “esquerda” (conservadores e radicais americanos, respectivamente):

“Para mim, os conservadores erram em pensar que temos ou uma faculdade de descobrir a verdade chamada ‘razão’ ou uma verdadeira individualidade que a educação traz à consciência. E penso que os radicais estão certos quando dizem que se se cuida da liberdade política, econômica, cultural e acadêmica, então a verdade cuidará de si mesma. Mas acho que os radicais estão errados quando acreditam que existe uma verdadeira

individualidade que emergirá uma vez seja removida a influência repressora da sociedade. Não existe essa coisa chamada natureza humana no sentido profundo em que Platão e Strauss empregam essa expressão. Tampouco existe essa coisa chamada alienação da condição humana essencial de alguém por força de repressão social, no sentido profundo vulgarizado por Rousseau e pelos marxistas. O que existe é apenas a moldagem de um animal num ser humano graças a um processo de socialização, seguido (com sorte) pela auto-individualização e autocriação desse ser humano através de sua própria e posterior revolta contra esse mesmo processo.” (Rorty, 1997b, p. 73)

Para nós, no Brasil, esta compreensão da relação entre a “direita” e a “esquerda” e educação soa estranho; inclusive pode causar espécie a aparente tentativa rortyana de conciliar esses dois projetos políticos (a *socialização* e a educação fundamental aos cuidados da direita e a *individualização* e a universidade aos cuidados da esquerda). Entretanto, devemos ter em mente que Rorty está preocupado em apontar para o fato de que as práticas pedagógicas não são isentas de ideais forjados tradicionalmente pela cultura: reconhecidamente, introduzir as novas gerações à tradição (com seus valores e instituições), nos Estados Unidos, vem identificado ao conservadorismo e à direita. Mas, seria possível uma cultura sem essa inscrição tradicional? Por outro lado, a busca de uma experiência radicalmente nova (nas artes e na moral) e o elogio da liberdade de expressão, na sociedade norte-americana, traduz o sentido da esquerda.

Obviamente que Rorty fala do ponto de vista de um intelectual norte-americano: seus desafios estão circunscritos, em boa medida, à sua formação cultural e ao ambiente da sociedade dos Estados Unidos da segunda metade do século XX. No seu livro *Achieving our country: leftist thought in twentieth-century America* (traduzido no Brasil como *Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América*) (Rorty, 1999b), nosso autor faz uma aguda análise do cenário político de seu país, em particular da

dimensão dos problemas de esquerda. No Brasil, como na América Latina, à direita e à esquerda estão associados sentidos muito distintos²⁸.

A idéia de uma “prioridade da democracia” não está muito distante daquilo que Norberto Bobbio chamou de “defesa das regras do jogo” (Bobbio, 1983), pois revela, de um lado, a esperança na edificação de uma sociedade mais justa e tolerante e do outro, a aposta, de maneira irrestrita, na conversação, nas práticas livres e redescritivas. A democracia não é uma instituição, mas uma possibilidade, e constitui apenas um dos modos de fazer esse mundo uma vez sonhado. O traço antifundacionista e antiessencialista dessas asserções é acompanhado de um sentido de *solidariedade* e de *crescimento* para o qual a educação deve se orientar. Temos aqui o seu testemunho:

“Com alguma sorte, os melhores (...) lograrão êxito em modificar o consenso convencional, de tal modo que a geração seguinte seja socializada de uma forma um tanto diferente daquela na qual eles próprios se socializaram. Esperar que essa forma seja apenas um pouco diferente é esperar que a sociedade permaneça reformista e democrática, e não convulsionada por revoluções. Espera que ela seja, não obstante, perceptivelmente diferente é lembrar que, na verdade, o crescimento é o único fim ao qual a educação superior democrática pode servir, e *ter esperança de que a América jamais se torne satisfeita consigo mesma* [grifo nosso].” (Rorty, 1997b, p. 79)

Na sua defesa da democracia, Rorty não deixa de fazer comparecer as idéias deweyanas, pelas quais nunca deixou de estar profundamente influenciado. Por isso, tomamos uma passagem de autoria rortyana a um comentário sobre a democracia inscrita no universo da filosofia da educação de John Dewey, no intuito de (mais uma vez!) traçar o campo onde a educação se articula com a política. Rorty ressalta que Dewey não esteve ocupado em *justificar a democracia*²⁹ (Ibid., p. 75): a rigor, a democracia não está

²⁸ Sobre a história da direita e esquerda no Brasil e sua relação com educação cf. Saviani (1973); Cury (1978); Romanelli (1978); Fávero (1983).

²⁹ Sobre o que Dewey entende por democracia podemos ler: “... é mais que uma forma de governo; é principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e

fundamentada na natureza do homem, da razão ou da liberdade porque simplesmente não há qualquer “natureza”; ela promete experiência enriquecedora para os homens e mulheres (ele dirá, “um rebanho particular de animais – nossa espécie e nosso rebanho”).

“Essa noção de uma espécie de animais que gradualmente assumem o controle de sua própria evolução, alterando suas condições ambientais, leva Dewey a dizer, em boa linguagem darwiniana, que o ‘crescimento é em si mesmo o fim moral’ e que ‘proteger, manter e dirigir o crescimento é o principal fim da educação’. Os críticos conservadores de Dewey acusam-no de nebuloso, por não nos dar um critério de crescimento. Mas Dewey viu com razão que critério algum recortaria o futuro ao tamanho do presente.” (Ibid., p. 75)

Rorty acredita nos processos de socialização e individualização, especialmente aqueles forjados por uma sociedade liberal nutrida, sobretudo, pela esperança social. Para ele, tal sociedade tornaria razoavelmente mais fácil “reunir o ensino dos fatos históricos como o ensino da esperança social” (Rorty, 1997a, p. 63). A prioridade da democracia para a educação parece sustentar-se, diríamos assim, sobre a esperança social de democratização, onde todos (sem exceção) teriam o direito à palavra e, conseqüentemente, à redescrição. Esta parece ser a orientação rortyana.

Segundo nosso autor, não há e não poderá vir a existir qualquer garantia *a priori*, na Natureza ou na “natureza” humana, que sirva de modelo e critério geral para avaliar o itinerário do “nosso rebanho” ou da história ... apenas a esperança.

4.3 EDUCAÇÃO: ENTRE CONVERSAÇÃO E REDESCRIÇÃO

Até aqui, de qualquer modo, o discurso rortyano não parece se distinguir do discurso deweyano nem de um certo discurso comum que afirma a necessidade de uma escola voltada para o aluno e para o favorecimento da subjetividade e da liberdade criativa (Dewey, 1980a; Teixeira, 1980). Onde, então, se introduz a novidade e relevância dos escritos de Rorty? O que ele acrescenta a essa já enformada plataforma educacional?

Para compreendermos a singularidade do pensamento de Rorty é fundamental estabelecer o lugar que ele reserva à substituição do ideal de um conhecimento e uma verdade (como algo seguro e definido que devemos perseguir e alcançar). Este lugar é a utopia de uma “concordância não forçada”, ou seja, o abandono de uma prioridade do método (filosófico e científico) e a busca de condições para a “conversação” (livre e aberta entre os atores da vida social) e a “redescrição” do “nós” que postula valores e tem orgulho de seu projeto civilizacional.

Rorty tem insistido que o epíteto “relativismo” não pode ser aplicado ao seu pragmatismo, posto que esta expressão preserva um conflito que, segundo nosso autor, deve ser desfeito: a saber, o conflito entre uma perspectiva “relativista” e outra “realista”; como se fosse possível estabelecer uma oposição entre uma imagem do mundo circunscrita à versão humana (cultural, etnocêntrica, relativista) e uma versão do “ponto de vista do olho de Deus” (não-humana, universal, realista). No livro *Objectivity, relativism and truth* (1991b), Rorty discute demoradamente este problema. Como ele se livra desta oposição? Afirmando que, de qualquer modo, o que está em conflito é a perspectiva “representacionista” que defende a idéia de conhecimento e verdade como “correspondência” entre o espírito e o mundo, e a perspectiva “anti-representacionista” que entende o conhecimento e a verdade (assim como o bem) como uma conquista e um projeto que os seres humanos perseguem. Não se trata de “encontrar a verdade”, mas de “inventar crenças”.

Se considerarmos a presença marcante da “guinada lingüística” na formação do pensamento rortyano (Rorty, 1990; Malachowski, 1990; Oliveira, 1996), poderemos compreender melhor o sentido deste afastamento da

epistemologia, da metodologia e do modelo cientificista em direção à linguagem (à conversação e à redescrição). Rorty aprendera com Wittgenstein, com a tradição analítica e com Davidson que a “terapia filosófica da linguagem”³⁰ se dirige fundamentalmente a duas questões: a) a linguagem não é formada pelo princípio da referência, que Wittgenstein chama de “imagem agostiniana da linguagem” (cf. Moreno, 1993), em que o significado de uma palavra é o seu portador ou referente; ao contrário, a linguagem corresponde ao modo dos nossos usos das palavras, às práticas de uma determinada comunidade, alimentadas por uma forma de vida; b) a estrutura da linguagem não corresponde a uma repetição da estrutura do real, mas às formas das nossas convenções.

Com isso, a análise filosófica da linguagem busca compreender o modo como, ao falarmos sobre o mundo e apontarmos para a ordem e a estrutura das coisas, estamos, na verdade, tratando de como aprendemos uma língua e de como somos capazes de usar esta língua com outras pessoas. O grande erro filosófico, segundo esta perspectiva, foi o de ter confundido esta relação entre os nossos usos da linguagem com uma forma essencial e substantiva do real ser como ele é. A posição rortyana em relação à teoria da verdade é - contrariamente à versão correspondentista - “deflacionista”, ou seja, dessubstancia o termo verdade, tomando-o, então, a partir de seus efeitos na prática (Rorty, 1988a).

Rorty, assim como Wittgenstein, está atento às ilusões advindas desta confusão: quando se busca o sentido da verdade ou o sentido da realidade, esquece-se que, por verdade e realidade, não pode ser considerada outra coisa senão o objeto de nossos usos lingüísticos. Sendo assim, a verdade e a realidade são aquilo que pode ser descrito na linguagem: o objeto do conhecimento situa-se no interior da linguagem. Wittgenstein afirmava: “a relação entre pensamento e realidade, como tudo que é metafísico, encontra-se na gramática da língua” (Wittgenstein, 1989, p. 27). Mas Rorty vai adiante. Distinto de um certo quietismo wittgensteiniano (que afirma que a filosofia deve deixar as coisas como estão), Rorty está interessado em saber como podemos

³⁰ Sobre o sentido de terapia filosófica em Wittgenstein, ver Moreno (1993, p. 71-110).

manusear essas descrições, ou seja, o modo como, numa sociedade aberta, interagindo em conversação com os outros, podemos redescrever as descrições – conquistando, enfim, novas formas de dizer o mundo.

Seguindo esta trajetória, nosso autor fabrica discursivamente o lugar da educação; pois, segundo sua versão, a educação é justamente esse lugar de conquista, de possibilidades de “invenção de crenças” (facilitada, certamente, pela democracia). Verificamos, portanto, que a utopia rortyana é coextensiva da noção deweyana de *crescimento*. Mas nem Dewey nem Rorty forneceram critério algum definitivo que desse conta de definir esta noção. A concepção deweyana fazia coincidir o fim moral com o crescimento e afirmava que o principal fim da educação é proteger, manter e dirigir este último. E, para Rorty, o que é o crescimento, senão a conquista permanente de novas formas de dizer e fazer o mundo? Vimos anteriormente que esta conquista também pode ser traduzida pelo esforço contínuo de “quebrar a crosta de convenções” e, nas palavras de Ghiraldelli Jr. (1999a), de “busca de mundos novos”. Esta parece ser a base sobre a qual Rorty desenha a paisagem educacional.

Como, então, Rorty imagina podermos “quebrar a crosta de convenções” e conquistar “mundos novos”, concretamente? É importante assinalarmos o valor da *ação* no pragmatismo rortyano, uma vez que as conquistas são pensadas na prática. Deste modo, Rorty toma de empréstimo de Wittgenstein a noção de linguagem enquanto ferramenta e acrescenta a idéia de criar novas crenças em relação às anteriores, de modo a re-confeccionar a rede de crenças e desejos. Esta noção se baseia na aposta de modelos através dos quais uma crença pode ser acrescentada às anteriores e redescrita: por percepção, por inferência e por metáfora. Este último modelo, a metáfora, diz respeito justamente à invenção de novos arranjos gramaticais, utilizando velhas palavras para dizer, expressar, apontar, referir-se, etc. A metáfora nada mais é que novas imagens construídas a partir de velhos vocábulos. Isto aponta, de uma maneira ou de outra, para um novo modo de experimentar o mundo e recriá-lo. A continuidade da experiência, segundo Rorty, é o lançar-se às novas metáforas, às novas formas de dizer e conceber (Rorty, 1994, p. 40 seq.; Ghiraldelli Jr., 1999a, p. 62).

Podemos inquirir, entretanto, sobre o aspecto ético destas asserções e mesmo sobre a finalidade e possibilidade da “invenção de crenças”. Por isso, torna-se necessário identificar a posição rortyana frente à relevância deste projeto educacional — se assim pudermos denominá-lo — naquilo que chamamos de sua causa primeira, a saber, a defesa de uma atividade humana voltada para o desejo de solidariedade em oposição ao desejo de objetividade (Rorty, 1991b, p. 35 seq.). Esse desejo de solidariedade não é possível sem que o tecido semântico seja renovado e as crenças reinventadas. Por isso, Rorty insiste na idéia de “mudança das reações emocionais instintivas” pela via da linguagem. Ou seja, a educação constituiria esse processo permanentemente recriado, a partir da utilização de uma nova linguagem, de novos vocabulários, de novas imagens. É importante reafirmar a relevância da utilização do vocabulário já existente na criação de novos modos de dizer. É nesta medida que o enunciado e a enunciação ganham novo formato e novos usos.

Inferimos, portanto, que a educação em Rorty investe-se de criatividade e renovação, de crescimento e continuidade; e a escola — enquanto instituição responsável pela formação moral e técnica das novas gerações — ganha uma nova causa: a tarefa de redescrever e inventar novas crenças. Pois, ao modo rortyano, a redescrição constitui uma nova montagem semântica, tendo em vista a possibilidade de escolha e conseqüente utilidade de certas descrições para alguns de nossos propósitos. E sendo uma tarefa da imaginação (Ghiraldelli Jr., 1999a, p. 62), a redescrição depende também da disposição para enunciar de um modo nunca antes enunciado.

Ora, por que Rorty pensa a educação como um processo de redescrição e invenção de novas crenças? Na verdade, seu propósito, diz ele, é a busca de maior tolerância entre os indivíduos, entre as comunidades, a possibilidade de *defender os fracos contra os fortes* (Rorty, 1997b). A observância da presença do aspecto moral e político nos textos rortyanos – sublinhamos mais uma vez – é fundamental para compreendermos o alcance do seu pensamento (Idem, 1998d). Lembremos que é a partir deste aspecto moral que Rorty pensa na melhoria de condições de vida de grupos fracos e oprimidos contando com o

que denomina de “autoridade semântica”, ou seja, o manejo, a utilização da linguagem como meio capaz de promover mudanças no comportamento. Concluimos, então, que o domínio e a reinvenção da linguagem (seja através da metáfora, das artes ou literatura) acaba causando efeitos na prática, alargando “o espaço lógico de possibilidades”. E a esperança social rortyana é o resultado da esperança depositada na capacidade humana de interagir através da linguagem, no sentido de invenção de novos rumos e de mudança permanente da paisagem social. Certamente, sua esperança romântica de mudança da paisagem não culmina numa posição relativista (como se qualquer paisagem recriada tivesse o mesmo valor que qualquer outra), “dado que cada descrição, como ferramenta, tem sua própria utilidade, não podendo ser trocada por outra” (Ghiraldelli Jr. 1999a, p. 50).

Metáforas e redescritões são coisas que os homens e mulheres fazem no uso corriqueiro da linguagem no interior das suas formas de vida, da sua comunidade. Por isso Rorty reserva uma atenção especial para o ato concreto da linguagem, ou seja, para o momento em que os atores da vida social conversam.

4.3.1 Os destinos da conversação

Como Rorty imagina a realização daquilo que denomina de “conversação” contando com a diversidade de crenças e modos de vida, contando com as idiossincrasias individuais? Será que sua esperança de “práticas democráticas” não passa de uma esperança romântica, quase religiosa, de busca de um mundo melhor? E o que dizer da solidariedade, como pano de fundo, na viabilização da tolerância e, quem sabe, da aproximação entre indivíduos de grupos culturalmente distintos? É o bastante imaginarmos que podemos contar com a solidariedade e tolerância a partir da noção de sofrimento como aquilo que nos coloca no mesmo conjunto? Será que o nosso narcisismo nos permite olhar para além do espelho? E o que pensar de

culturas onde o sofrimento é o símbolo de força, de fé e de devoção? O que pensar do humanismo nascido da tradição judaico-cristã?

Rorty imagina poder urbanizar o mundo com o discurso liberal sempre renovado e com a esperança social baseada na democracia. Será que as sociedades democrático-liberais têm tido tolerância suficiente com culturas que não se alimentam do mesmo mercado³¹? Não há dificuldades em se solicitar a presença do outro na conversa (sem ele, inclusive, a conversa não passaria de solilóquio), mas o que dizer do “inteiramente Outro”, não circunscrito a qualquer gramática que disponhamos? Qual o limite de solidariedade e tolerância frente ao Outro assustador? A saída etnocêntrica é suficiente para dar conta da tensão gerada a partir da contingência da diversidade humana, admitindo o “nós”, o outro e o Outro?

Segundo Rorty, devemos saber que nossos princípios democráticos e liberais definem um único jogo de linguagem possível entre outros. Para ele, é inútil buscar fundamentos ou argumentos a seu favor que não sejam dependentes do contexto. O que podemos fazer é protegê-los de outros jogos de linguagem políticos.

O próprio Richard Rorty admite os limites do liberalismo e do etnocentrismo³² (o liberalismo praticado até hoje certamente inventou maravilhas tecnológicas, personalidades geniais; mas também inventou a bomba atômica, a indústria armamentista, a bolsa de Nova Iorque, etc.). Culturas no mundo inteiro podem listar suas personalidades, seus gênios e suas obras de arte e literária, suas histórias e suas conquistas; o problema aqui é saber, hoje, quais as vantagens, para algumas culturas, da noção de solidariedade e tolerância, da escolha pela redescrição e conversação. Ou melhor: como crer que o projeto rortiano é bom sem que não sejamos tomados

³¹ Alguns autores acusam Rorty de ter esquecido de considerar a força da Economia e da Lógica do Mercado na configuração das formas de vida social e das práticas políticas (Critchley, 1998, p. 54).

³² Rorty não vacila em afirmar que sua cultura é “moralmente superior”. Deste modo, aponta para o lugar (etnocêntrico) de onde fala: “Eu concordo com que a nossa [cultura] é moralmente superior, mas não creio que esta superioridade demonstre a existência de uma natureza humana universal” (Rorty, 1995, p. 63).

por uma certa desconfiança acalentada pela história de sofrimento e exploração? Mais ainda: será que temos realmente chances de escolha?

A posição rortyana mantêm-se etnocêntrica, romantizada e esperançosa. Talvez ele nunca tenha vivido num país carente de esperanças e com crenças assustadoras. Mas talvez, a solidariedade da qual fala Rorty, possa, de fato, ultrapassar o desejo forjado pelo *capital* e ser melhor cultivada pelas gerações vindouras.

De qualquer modo, a educação parece ter um lugar privilegiado nesse campo de tensões: se não podemos recorrer a um “imperativo categórico” kantiano (que afirma um princípio moral universal que orienta o agir de todos e não precisa, por sua vez, ser justificado), devemos recorrer ao tecido de descrições e narrativas que nos oferece uma imagem do mundo e opera sobre essas imagens a partir dos nossos desejos e esperanças. A escola, entre a conversação e redescrição, localiza-se na encruzilhada deste conflito entre o que se diz que somos e o que queremos fazer de nós mesmos, incluindo-se aí o que se diz dos outros e como queremos encarar os outros.

4.4 UTOPIA E EDIFICAÇÃO: POR UMA EDUCAÇÃO REDESCRITA

Duas são, normalmente, as críticas dirigidas a Rorty (o que se aplica ao seu pensamento como um todo, mas também às suas concepções sobre educação), a saber: numa direção, muitos autores (cf. Putnam, 1992a), acusam-no de *relativista*, noutra, denunciam sua visão liberal-americana da política e da democracia e, conseqüentemente, de uma certa ingenuidade; expressões como “solidariedade”, “autoenriquecimento”, “edificação” e “etnocentrismo”, soam, de algum modo como um elogio tardio do *Welfare State* americano³³.

³³ Algumas críticas a Rorty podem ser consultadas em Habermas (1989); Malachowski (1990); Putnam (1990; 1992a; 1992b); Munck (1994); Loparic (1995); Saatkamp (1995); Critchley

Já discutimos aqui o modo como Rorty enfrenta as acusações de relativismo. Quanto a esta segunda crítica, do mesmo modo, Rorty está devidamente alerta, seguindo com a sua posição etnocêntrica na defesa do liberalismo democrático, apostando que esta é a melhor alternativa diante das suas preocupações de ordem política e moral. Para ele, uma sociedade liberal é uma sociedade que prioriza o resultado do encontro livre e aberto de posições, sejam elas quais forem. Portanto, acredita que a organização política liberal se “adapta bem” à sua perspectiva edificante e não fundacionista (Rorty, 1999b).

Rorty tentou mostrar que o vocabulário do racionalismo e do iluminismo, ainda que importante no nascimento da democracia liberal, se tornou um entrave para a preservação e o progresso das sociedades democráticas, tendo em vista os horrores cometidos em nome da razão. Do mesmo modo, defendeu que o vocabulário redescrito, contrariamente àquele que gira em torno de noções de verdade, racionalidade e obrigação moral incondicional (de fundo kantiano), se adequa aos propósitos de preservar e fazer crescer tais sociedades (Rorty, 1994, p 71).

Sua tarefa, exposta no *Contingency, irony and solidarity* de 1989, foi a de tentar explicar como a filosofia tradicional apresentou-nos uma noção de “solidariedade humana” nos moldes iluminista e racionalista, vinculada à idéia de “humanidade essencial” universalista, que estaria presente em todos os seres humanos. Na contraface desta versão de solidariedade, Rorty apresenta uma outra versão não fundamentada em nenhuma essência humana, pois, ao contrário, insiste na idéia de solidariedade enquanto resultado de circunstâncias históricas contingentes.

Rorty faz comparecer estas versões daquilo que chama de solidariedade para, mais uma vez, contrapô-las à sua própria descrição, justificando, assim, o lugar que esta expressão ocupa no corpo argumentativo de suas teses. As expressões já citadas no primeiro parágrafo desta seção acenam para um modo de vida de uma sociedade liberal pensada e descrita por ele.

O universalismo ético secular, segundo Rorty, foi o responsável pelo nosso incessante desejo de querer algo que se encontre para lá da história e das instituições; então, diz ele, “o que poderá haver, a não ser a solidariedade humana, o nosso reconhecimento da humanidade de outrem que nos é comum?” (Ibid., p. 236). Neste percurso, nosso autor defende a premissa de que uma crença pode continuar a orientar a ação sem que para isso tenha que estar vinculada com algo mais profundo do que as circunstâncias históricas contingentes. Ou seja, nosso sentido de solidariedade pode continuar produzindo efeitos, sem que estejamos vinculados a qualquer noção essencialista. Não precisamos imaginar que somos solidários com o outro porque ele é também “um filho de Deus” ou porque devemos ter obrigação moral para com nossos iguais; a perspectiva rortyana, ao contrário, é incompatível com esta atitude, quer na sua forma religiosa ou universalista. Rorty imagina que possamos ser solidários com o outro a partir do alargamento do “nós” ao qual estamos inscritos.

Lemos nos textos rortyanos:

“A minha posição implica que sentimentos de solidariedade dependam necessariamente das semelhanças e das diferenças que nos surjam com destaque e que tal destaque seja função de um vocabulário final historicamente contingente.” (Rorty, 1994, p. 238)

E mais adiante:

“Por outro lado, a minha posição *não* é incompatível com defender que tentemos alargar nosso sentido do ‘nós’ a pessoas em que anteriormente pensamos como sendo ‘eles’ [grifo do autor]. Esta posição, característica de liberais, pessoas que têm mais medo de ser cruéis do que de qualquer outra coisa, não assenta em nada de mais profundo que as contingências históricas (...) que deram origem ao desenvolvimento de vocabulários morais e políticos típicos das sociedades democráticas secularizadas do Ocidente.” (Ibid., p. 239)

Na perspectiva que Rorty tenta apresentar, o progresso moral é possível na medida em que esteja orientado na direção de uma maior solidariedade humana. Mas tal solidariedade, segundo ele, “não é pensada como sendo o reconhecimento de um eu central, da essência humana em todos os seres humanos”. Antes, é pensada como sendo “a capacidade de ver, cada vez mais, as diferenças tradicionais (de tribo, religião, raça, costumes, etc.) como não importantes em comparação com as semelhanças no que respeita à dor e à humilhação – a capacidade de pensar em pessoas muito diferentes de nós como estando incluídas na esfera do ‘nós’” (Ibid., p. 239).

Vimos então porque a “educação” e a “instituição escolar” ocupam um lugar expressivo no discurso rortiano: não é um comentário marginal nem uma derivação de teses (supostamente) filosóficas; é, outrossim, o reflexo de uma atitude intelectual que vê nas práticas educacionais (do ponto de vista de Dewey) a situação em que a “conversação” (o encontro com os outros na linguagem), a “redescrição” (a reelaboração das descrições oferecidas pela Tradição e pela autoridade), o “autoenriquecimento” (redescrição da rede de crenças e desejos) e a “solidariedade” (a inscrição do outro) comparecem *necessariamente*.

O que está em jogo aqui não é apenas um voto na democracia liberal americana nem uma “filosofia liberal da educação”, mas, acima de tudo, um pensamento que procura indicar que o lugar tradicional para os grandiloqüentes discursos sobre o conhecimento (Ciência) e sobre o destino da humanidade (Ética) devem ser revistos do ponto de vista de um processo permanentemente aberto e revisável, cujo orientador não se encontra do lado de fora (Deus, o “fundamento”, o “destino”, a “verdade”), mas no interior das nossas próprias decisões. O discurso teórico sai do pedestal de “indicador de lugar para a razão” e passa a ser um diálogo aberto.

Mas por que Rorty defende este caminho? Ele não é excessivamente ingênuo? Excessivamente *utópico*? Este é o ponto delicado: Rorty fala explicitamente de “utopia” (cf. Rorty, 1999c). Como conciliar a tarefa pública e privada de “autoenriquecimento”? Será que a democracia é extensiva às

afecções individuais? Será que as idiossincrasias permitem a possibilidade de “conversaço””? Rorty responde às nossas inquietações, do seguinte modo:

“... as nossas responsabilidades para com os outros constituem *apenas* o lado público da nossa vida, lado que se encontra em concorrência com as nossas afecções privadas e com as nossas tentativas privadas de autocriação e que não tem nenhuma prioridade *automática* sobre esses motivos privados [grifo do autor]. Se tem ou não prioridade em casos determinados é questão de deliberação, processo que geralmente não será facilitado por se recorrer a ‘primeiros princípios clássicos’. A obrigação moral, nesta perspectiva, deve ser junta a muitas outras considerações, em vez de automaticamente triunfar sobre elas.” (Idem, 1994, p. 241)

É na escola, segundo nossa interpretação de Rorty, onde o privado (e a vontade de autocriação e idiossincrasias) se encontra inexoravelmente com o público (a linguagem falada pela comunidade, as descrições herdadas, os heróis). Este encontro, todavia, não significa uma eliminação das tensões entre o privado e o público, nem, muito menos, uma opção pelo império do público, que colonizaria e adestraria o desejo de autocriação.

“No lado *público* da nossa vida, *nada* há de menos duvidoso que o valor dessas liberdades [democráticas]. No lado privado da nossa vida, pode haver muita coisa de que seja *igualmente* difícil duvidar, por exemplo, o nosso amor ou o nosso ódio por uma pessoa em particular, a necessidade de levar a cabo determinado projeto idiossincrático. A existência destes dois lados (como o fato de podermos pertencer a várias comunidades e, assim, termos várias obrigações *morais* em conflito, bem como conflitos entre obrigações morais e compromissos privados) dá origem a dilemas. Teremos esses dilemas sempre conosco, e nunca hão-de ser resolvidos através do recurso a outro conjunto, um conjunto mais elevado de obrigações que um tribunal filosófico poderá descobrir e aplicar. Tal como não há nada que valide o vocabulário final de uma pessoa ou de uma cultura, não há nada implícito nesse vocabulário que dite a forma de o tecer de novo uma vez que seja posto à prova. Tudo o que podemos fazer é trabalhar com o vocabulário final que temos, ficando de ouvidos abertos, atentos a indicações quanto ao modo de o alargar ou rever [grifos do autor].” (Rorty, 1994, p. 244-5)

Aqui, Rorty encontra-se, ao mesmo tempo, com James e com Freud. Em James (1967) há, no ensaio “O filósofo moral e a vida moral”, uma posição que refuta (em *Ética* e em *Física*) a possibilidade de um *discurso final*, verdadeiro e definitivo sobre a realidade, que estabeleça uma versão integral e correta do sentido da ordem das coisas (na *Física*) e da ordem do agir humano (na *Ética*).

Para ele,

“... não há qualquer coisa possível como uma filosofia ética elaborada dogmaticamente de antemão. Todos ajudamos a determinar o conteúdo da filosofia ética na medida que contribuímos para a vida moral da humanidade. Em outras palavras, não pode haver mais verdade final na ética do que há na física, até o que o último homem tenha feito sua experiência e dito a palavra final. Em um caso como em outro, entretanto, as hipóteses que fazemos agora enquanto esperamos, e os atos aos quais nos impelem, contam-se entre as condições indispensáveis que determinam o que será aquela ‘palavra final’” (James, 1967, p. 253).

James revela, com isso, o pendor *construtivista* em teoria moral do pragmatismo, o que o protege de qualquer elaboração dogmática (transcendental e a priori).

Mas, Rorty, do mesmo modo, ao trazer em causa o lugar do sujeito, mostra-se familiarizado com uma certa leitura de Freud, como, por exemplo, no texto “Freud e a reflexão moral” (Rorty, 1993) e no “Contingência da individualidade” (1994). Para Rorty (cf. Arcilla, 1997, p. 52), Freud estabeleceu uma diferença entre uma “ética privada de autocriação” e uma “ética pública de constrições mútuas”, mas não acreditava que pudesse existir uma ponte ou conciliação entre ambas a partir de crenças e desejos universalmente compartilhados, ou seja, tinha uma suspeita em relação a desejos e crenças que pertencessem a todos os homens e mulheres enquanto humanos e que os unissem aos seus semelhantes humanos simplesmente enquanto humanos:

“Na perspectiva de Freud, os nossos objetivos privados conscientes são tão idiossincráticos quanto as obsessões e fobias inconscientes das quais derivam (...). Não há maneira de forçar Freud a encaixar-se num molde platônico, tratando-o como um filósofo moral que fornece critérios universais para o bem, para a justiça ou para a autêntica felicidade. A sua *única* utilidade reside na sua capacidade para nos desviar do universal para o concreto, da tentativa de encontrar verdades necessárias e crenças inabaláveis para as contingências idiossincráticas dos nossos passados individuais, para a marca cega que todos os nossos comportamentos apresentam [grifos do autor].” (Rorty, 1994, p. 60)

Ou seja, o destino moral não pode ser identificado com um imperativo categórico universal e público. No epílogo do *Contingência, ironia e solidariedade*, Rorty assume as conseqüências da inexistência de uma ética

neutra e não-circular de se contrapor àquele que é o maior de todos os males que, segundo ele, pode afligir os homens, a saber, a crueldade. Seu ponto de vista não-neutro e circular (ou etnocêntrico) é, obviamente, a democracia liberal e a história sobrecarregada de sentidos que um determinado processo de socialização nos ofereceu:

“*Temos* de partir de onde *nós* estamos – e isto é parte da força da tese de Sellars, segundo a qual não estamos sujeito a obrigações que não sejam as ‘intenções-nós’ das comunidades com que nos identificamos. O que retira a maldição a tal etnocentrismo é o fato de o maior desses grupos ser um chamado ‘humanidade’ ou ‘todos os seres racionais’ – ninguém, é o que defendi, *pode* fazer essa identificação – mas sim o fato de se tratar do etnocentrismo de um ‘nós’ (‘nós, liberais’) que se dedica a alargar-se, a criar um *ethnos* cada vez maior e mais variado [grifos do autor].” (Ibid., p. 245-6)

A educação, portanto, é um meio capaz de causar-nos o desejo de renovação e crescimento por via da palavra. A resistência diante do que é novo é apenas o medo diante da aproximação do inusitado. Mas, a contingência da vida é o que verdadeiramente nos possibilita redesenhá-la sempre. Assim, podemos ler em Clarice Lispector (1976, p. 87):

“O medo agora é que meu novo modo não faça sentido? Mas por que não me deixo guiar pelo que for acontecendo? Terei que correr o sagrado risco do acaso. E substituirei o destino pela probabilidade.”

CONCLUSÃO

Havíamos introduzido este estudo afirmando que uma pesquisa sobre “Educação e Pragmatismo” em Richard Rorty foi motivada, principalmente, pelo fato dele ser um dos intelectuais que mais tem animando a idéia de que o pensamento e a filosofia devem ser guiados pelo debate público, plural e aberto. Para ele, antes de perseguirmos a Verdade, a Razão, a Ciência, devemos perseguir a Liberdade, a Esperança e a Solidariedade. Rorty está convencido de que a raça humana pode enfrentar todos os seus desafios e desastres (a peste, a guerra, a ditadura, a miséria) “desde que conserve intactas suas esperanças” (Rorty, 1999c, p. 4) e que esta esperança está associada à capacidade dos homens cooperarem para “determinar seu próprio futuro”.

Quando defende a “democracia liberal” e o “ironismo” está, na verdade, apontando para um pensamento que, ao mesmo tempo, deve nutrir-se da liberdade (de expressão e de imaginação) e defender sua possibilidade. A aposta que Rorty faz neste tipo de atitude intelectual em muito tem a nos ensinar a pensar a educação

“Talvez ele até concordasse em designá-lo [o processo democrático] por *educação*, tomando o termo, nesse caso, ampliadamente. E qual seria esse processo? Diz ele que a questão de se conseguir ver outros seres humanos como ‘um de nós’ e não como ‘eles’ é uma questão de descrever pormenorizadamente como são as pessoas que não nos são familiares e de nos redescrevermos a nós próprios. Tratar-se-ia de uma missão não da teoria, mas de gêneros como a etnografia, o texto jornalístico, o docudrama e, especialmente, o romance. Obras de ficção como as de Dickens, por exemplo, ofereceriam pormenores sobre tipos de sofrimentos suportados por pessoas em quem até então não havíamos reparado.” (Ghiraldelli Jr., 1996, p. 48)

Em Rorty não há algo como uma plataforma doutrinal ou um “sistema filosófico” (vimos, no primeiro e segundo capítulos suas reservas em relação à Filosofia Sistemática e, no último capítulo, a denúncia do caráter dogmático dos ideólogos de “direita” e de “esquerda”); nele não há, muito menos a fé de que a

Filosofia possa prescrever as normas pedagógicas. Nele há, sim, um convite à invenção de novas interpretações e descrições do mundo que incluam, num mesmo movimento, a utopia de um futuro melhor, o outro e o orgulho de si. Rorty renuncia ao “sistema” e à “doutrina”, mas não renuncia ao diálogo com a tradição e os ícones da cultura, da ciência e da filosofia (toma-os como inspiração). Rorty despede-se do caráter fundante da epistemologia, mas não se enclausura num ceticismo reacionário (irracionalista) ou num solipsismo.

Em um dos ensaios publicados no *Consequences of pragmatism*, intitulado “Pragmatism, relativism, and irrationalism”, quando enfrenta as acusações de relativismo, ceticismo e irracionalismo atribuídas às suas idéias (e ao estabelecer de modo peremptório que o pragmatista, não recusando a razão e a ciência, não pode, no entanto, acreditar numa “lógica” e num “fundamento” do Conhecimento e da Verdade), Rorty, confessa-se socrático, escrevendo:

“... o que se discute é se a lealdade a nossos próximos implica na existência de algo permanente e a-histórico que explique *porque* temos de seguir conversando à maneira de Sócrates, algo que garanta a convergência até o consenso [grifo do autor]. E posto que o antipragmaticista crê que na ausência de dito substrato e de dita garantia a vida socrática carece de sentido, identifica o pragmatismo como cinismo. Portanto, o problema microcômico acerca de que tipo de *conversa* devem participar os professores de filosofia nos leva diretamente ao problema macrocômico, a saber, se é possível ser pragmatista sem cair no irracionalismo, sem deixar de ser leal a Sócrates.” (Rorty, 1991a, p, 171)

Será no interior desta *conversação* que podemos, em primeiro lugar, como em Wittgenstein, compreender o caráter lingüístico, gramatical e semântico da nossa imagem do mundo (Moreno, 1993, p. 64): o que somos, o que é o real, o que foi o passado, o que será o futuro não passam de narrativas — narrativas poderosas que orientam nossa auto-imagem. Em segundo lugar (e não numa ordem cronológica), devemos prosseguir “quebrando o brinquedo para ver o que há dentro”, desconstruindo, redescrivendo as narrativas. Por isso,

“Os pragmatistas nos advertem que temos a obrigação moral de continuar uma *conversação* que não é mais que nosso projeto [grifo nosso] (...). Não há

nenhuma garantia metafísica ou epistemológica de que teremos êxito. De outro modo (e este é o ponto crucial), *não sabemos o que 'êxito' significaria além da simples 'continuidade'* [da conversação] [grifo do autor]. Não conversamos porque perseguimos um fim, senão porque a conversação socrática é uma atividade que é em si seu *próprio* fim.” (Rorty, 1991a, p. 172)

Ora, o pragmatismo, entendido neste contexto, oferece-nos um novo horizonte onde situar o próprio sentido do trabalho intelectual. A crença básica do pragmatista rortiano é que não se pode explicar melhor suas posições senão recordando ao seu interlocutor a posição que ambos ocupam, na “contingência dos pontos de partida” (que, de algum modo, ambos compartilham), nas “conversações flutuantes” em que estão envolvidos (Ibid., p. 173). De certo modo, isso explica porque Rorty é, acima de tudo, um pensador dialogando ininterruptamente com seus pares, críticos, opositores e admiradores, e porque suas idéias têm sido objeto de uma calorosa discussão, não apenas dentro das fronteiras dos Estados Unidos, mas, também, praticamente em todo o mundo. Um testemunho disso, é o próprio estilo do seu texto: principalmente depois da publicação d'*A filosofia e o espelho da natureza* (um livro muito assemelhado ao rigoroso tratado de epistemologia), Rorty tem desenvolvido seu pensamento em ensaios, artigos e conferências que enfrentam temas e problemas pontuais, encarando, frente-a-frente, seus críticos, contemporâneos e heróis, num movimento permanentemente aberto. Outro testemunho deste espírito dialógico tem sido o aparecimento de inúmeras publicações que reúnem as críticas que lhes são desferidas e as suas respostas (respostas, entendamos bem, que não encerram um ponto polêmico, mas que puxam um novo fio que deverá ser retomado mais adiante) (cf. Malachowski, 1990; Cometti, 1992; Saatkamp, 1995; Rorty e Derrida, 1998).

E este é um dos motivos pelo qual podemos sugerir o interesse que a obra de Rorty suscita aos debates sobre educação. De certo modo, e com alguns cuidados, podemos situá-lo no interior do programa geral traçado por Adorno quando fala da “Educação depois de Auschwitz” (Adorno, 1986, p. 33

seq.)³⁴: a razão (a filosofia) e a educação devem obedecer a um imperativo ético. Em Theodor Adorno (que não foi o foco do interesse deste estudo) há, obviamente, a marca profunda do racionalismo frankfurtiano pós-kantiano, pós-marxista e pós-freudiano, mas é disto que trata o ideal pedagógico, se assim podemos dizer, em Rorty. Ele faz isso, mas há uma diferença crucial: Rorty leva a sério, como ninguém, o veio aberto por James e Dewey e *não* ritualiza o luto do *fundamento racional*. Em Adorno há o cultivo da autoridade do “esclarecimento racional” que nos projetará dos nossos impulsos bárbaros³⁵, tanto que os pragmaticistas herdeiros da “teoria crítica frankfurtiana”, Apel e Habermas, permanecem fiéis ao ideal de uma fundamentação racional e universal para o agir moral (cf. Apel, 1985; cf. tb. Habermas, 1989).

O agir democrático não necessita, deste ponto de vista de uma teoria geral da Verdade nem de noções como “incondicionalidade” e “validade universal”,

“... senão uma variedade de práticas e movimentos pragmáticos destinados a persuadir às pessoas de que amplie o espectro de seu compromisso com os demais, de que construa uma comunidade mais inclusiva. Para Rorty, o avanço da democracia se produz mais através da sensibilidade e da simpatia que por meio da racionalidade e o discurso moralista universal.” (Mouffe, 1998, p. 20)

É claro que podemos nos perguntar, como faz Mouffe, sobre como é possível o funcionamento democrático e quais são as condições de existência do sujeito liberal-democrático. Será que a idéia de “expansão do discurso democrático liberal” não produz algo como um “hegemonia”? Como conceber expansão de um discurso, pretendendo que ultrapasse a esfera do “nós” sem que se caia na armadilha do “colonialismo” tradicional? Será que o outro tem escolha ao lançarmo-nos no desafio de produzir “conversação” e encontro? Não estaríamos previamente determinados a consumir o outro como uma ameba? Quais as implicações da tentativa de aproximar culturas distintas? Por fim, será que a versão de democracia, em Rorty, não é excessivamente

³⁴ “Todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste — que Auschwitz não se repita.” (Adorno, 1986, p. 33)

³⁵ “Se todo o consciente cultural fosse realmente inundado com uma premonição do caráter patológico dos traços que floresceram em Auschwitz, talvez as pessoas controlassem melhor

romântica? Seu pragmatismo, ao limitar-se ao político e ético, não ocultaria o aspecto econômico? O que significa precisamente uma “ética não fundacionista”? Como Rorty pensa numa ética fora dos limites da racionalidade?

Um dos severos críticos de Rorty, filiado à perspectiva frankfurtiana, Thomas McCarthy (1992, p. 95) reconhece que Rorty reflete um ponto central do pensamento contemporâneo em que se afirma que o sujeito do conhecimento e da ação não pode mais ser concebido como solitário, desengajado e desencarnado e que as estruturas da razão não podem mais ser conhecidas como atemporais, necessárias e incondicionais, o que veio integrar pensadores de diversos matizes numa mesma direção à investigação socio-histórica. Mas, diversamente de Habermas, Apel, Adorno & Cia., “... Rorty partilha a incredulidade de Jean-François Lyotard quanto às metanarrativas sobre o progresso da razão e da liberdade, a emancipação da humanidade, etc.” (Ibid., p. 88).

Os passos de Rorty se afastam, cada vez mais, de Adorno em direção a Nietzsche (Rorty, 1998c): ele busca transmutar a destruição da universalidade, da totalidade e do positivismo em um saber alegre. Contrariamente ao contrário de Zarathustra nietzscheano, ele não se encanta por algum heroísmo moral, nem, muito menos, anuncia algum super-homem ou cultiva um desprezo aristocrático pela democracia. Rorty apenas nos propõe uma versão desculpabilizada da sua cultura e ensina a dizer “nós, os liberais” e “nós, os pragmatistas” sem quaisquer remorsos ou nostalgia.

Este seu “nós, os liberais” e “nós, os pragmatistas” quer significar uma escolha pela *abertura* e pela *tolerância*. E é precisamente esta escolha “democrática” que caracteriza a proposta de mutação que Rorty quer causar à tradição filosófica, assim como apareceu de modo exemplar no seu “The priority of democracy to philosophy” (Rorty, 1991b, p. 175-96): não podemos duvidar que um tal *ethos* democrático é uma escolha que nos torna melhores e mais felizes em relação à escolha que coloca na religião, na ciência e no

esses traços.” (Adorno, 1986, p. 44)

Estado a verdade objetiva e a natureza das coisas. Como salienta um comentador (Munck, 1994, p. 129), ao contrário do tom crepuscular adotado por Nietzsche, Heidegger e Adorno, Rorty quer nos reconciliar com nosso mundo e, do mesmo modo, retomar a esperança e a aposta na democracia ocidental para que nos tornemos “humanos, demasiadamente humanos”.

Em Rorty, devemos saber que nossos princípios democráticos e liberais definem aquele que é o único jogo de linguagem possível entre outros ³⁶ e esta, por assim dizer, filosofia moral não deriva de nenhum princípio universal: não há nada na natureza das práticas sociais e na linguagem que possa servir de base para justificar, diante de todos os seres humanos concernidos, a superioridade da democracia liberal. Seu voto na democracia não reflete um progresso necessário da racionalidade humana e, em particular, das sociedades ocidentais (que ofereceriam a solução racional ao problema da coexistência humana). Para Rorty, o que está em questão aqui não diz respeito à racionalidade... é algo que corresponde a crenças. Quando alguém abraça princípios distintos dos nossos, isso não quer dizer que seja irracional, apenas que não compartilha das nossas crenças e desejos. Por isso, em política, devemos substituir a força (seja das armas, seja das razões) pela persuasão e pelo acordo não forçado. O pragmático rortiano deseja que “a solidariedade seja nosso *único* conforto e que seja vista como não requerendo um suporte metafísico [grifo do autor]” (Rorty, 1991b, p. 32).

* *

Neste estudo, procuramos apenas *apresentar* genericamente esse discurso aberto de Rorty. Não foi nosso interesse *censurar* ou *elogiar* Rorty: simplesmente oferecemos uma interpretação — precária obviamente — dos seus textos, seguindo numa direção que nos permitisse estabelecer alguns pontos em que seu discurso aberto *toca* a educação ao *tocar* na sua visão da

³⁶ Parece, de algum modo, que a “decisão ética” e a “socialização” (enquanto encontro com o outro) arriscam se transformar em novo fundamento da cultura, contraditório, portanto, ao pensamento antifundacionista rortiano. Mouffe (1998) e Laclau (1998), assinalam que, de qualquer modo, a abertura ao “outro”, enquanto processo de socialização, é algo como uma “primeira experiência” da qual podem derivar-se conteúdos normativos. Para eles, este momento reveste-se de uma “quase fundamentação” (neste caso, “a decisão”), algo parecido com uma autofundamentação. Na Psicanálise, por exemplo, este é o ponto de partida.

cultura. Ele afirma que a educação deve ser uma prática não-dogmática porque acredita que devemos renunciar à busca de *discursos privilegiados* e de uma demarcação entre os discursos que estabeleçam hierarquias entre os setores da cultura (a ciência, a ética, a estética, política, literatura).

Em poucas palavras, diríamos que o nervo dos textos rortyanos que toca a educação diz respeito à idéia de que o agir educacional deve privilegiar a *edificação* em contraposição ao inculcamento e transmissão de conhecimentos. Isto significa dizer que, na cultura, a educação deve formar sujeitos que possam partilhar uma sociedade pluralista e democrática, com maior tolerância e solidariedade e menor sofrimento; deweyanamente, pais e professores devem estimular a autocriação e o auto-enriquecimento em que compareçam a Poesia e a Literatura tanto quanto a História e a Física.

O auto-enriquecimento é a contramão do ideal de autopurificação, auto-reflexão e esclarecimento adornianos, pois privilegia a contingência, a historicidade e a redescrição, a criatividade e a multiplicidade de interpretações. A educação, em Rorty, está fortemente marcada pelo apelo à democracia e ao liberalismo político, contando que, desse modo, podemos viver democraticamente em sociedade, no máximo de liberdade e respeito à pluralidade de crenças e desejos.

Há, em Rorty, este postulado que procura redescrever o “sujeito” de um outro modo, agora como um “eu edificado” que se renova continuamente. Mas, ao falar desse eu edificado, Rorty não está introduzindo a anarquia; ao contrário, ele

“... meramente se submete à idéia de que nós devemos permitir cada eu ter sua palavra no que nossa ética pública comum deve ser. O eu edificado de Rorty, assim, permanece leal à comunidade que respeita o que Isaiah Berlin chamou de a idéia de ‘liberdade negativa’. em que todos (inclusive os mais estranhos) devem ser protegidos de restrições.” (Arcilla, 1997, p. 52-3)

Falar de educação, aqui, é falar da formação de gerações que estão inscritas numa comunidade, socializadas e preparadas para renovar e redescrever sua história:

“Com alguma sorte, os melhores dentre eles [os estudantes] lograrão êxito em modificar o consenso convencional, de tal modo que a geração seguinte seja socializada de uma forma um tanto diferente daquela na qual eles próprios se socializaram. Esperar que essa forma seja apenas um pouco diferente é esperar que a sociedade permaneça reformista e democrática, e não convulsionada por revoluções. Esperam que ela seja, não obstante, perceptivelmente diferente é lembrar que, na verdade, o crescimento é o único fim ao qual a educação superior democrática pode servir, e ter esperança de que a América jamais se torne satisfeita consigo mesma.” (Rorty, 1997b, p. 79)

Pode-se acusar que a concepção de democracia em Rorty, assim como em Dewey, é limitada a aspectos políticos, obliterando os aspectos econômicos; pode-se acusar que a distinção entre o “ironista privado” e o “público liberal” pode cair naquilo que Zelijko Loparic chama, do ponto de vista psicanalítico, de “perversão”. Não precisamos ser *rortyanos*. No entanto, segundo nossa interpretação, *utopia* é a saída silenciosa para o que não se pode mais dizer nem fazer. Não podemos traçar o percurso futuro: esta é a contingência.

Uma vez comprometidos com a noção de historicismo, já não podemos mais olhar nossa história do mesmo modo. O que podemos fazer, nós, cidadãos de uma cultura ocidental secularizada, para privilegiar uma vida com menor sofrimento possível? Será que não estaremos, com a esperança social, encobrimo o nosso medo de sermos surpreendidos por nossa insensatez e barbárie?

Não temos como não concordar e solidarizar com Rorty quanto à idéia de que a edificação é o que de melhor podemos fazer por nós, pela nossa cultura e pela nossa história. Mesmo que tudo isto implique numa certa visão romantizada, nossos espíritos adormecem e acordam ouvindo as esperanças.

Isto não é uma plataforma pedagógica, é um juízo sobre a cultura pós-metafísica e, porque não dizer, pós-Auschwitz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo : Mestre Jou, 1982. 981p.
- ADORNO, Theodor. **Sociologia**. Org. Gabriel Cohn, trad. Flávio R. Kothe, Algo Onesti e Amélia Cohn. São Paulo : Ática, 1986. 207p. Cap. 1: Educação após Auschwitz. p. 33- 45.
- APEL, Karl-Otto. **La transformación de la filosofía: el a priori de la comunidad de comunicación**. Trad. Adela Cortina et al. Madrid : Taurus, 1985. Vol. 2. 429 p.
- . **Penser avec Habermas contre Habermas**. Trad. Marianne Charière. Combas : L'Éclat, 1990. 60p.
- ARCILLA, René V. Edificação conversação e narrativa: os motivos rortianos para a Filosofia da Educação. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, Marília, n. 1, p. 31-46, 1997.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão: poesia quase toda**. 3ª. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996. 343p.
- . **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro : Record, 1996. 85p.
- BELLO, Gabriel. Richard Rorty en la encrucijada de la filosofía postanalítica: entre pragmatismo y hermenéutica. In: RORTY, Richard. **El giro lingüístico: dificultades metafisológicas de la filosofía lingüística**. Barcelona : Ediciones Paidós, 1990. 9-44p.
- BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JR., Celestino A. (org.). **Formação do educador: volume 2**. São Paulo : Editora da UNESP, 1996. 195p.
- BLOOM, Harold. **Cabala e crítica**. Trad. Monique Balbuena. Rio de Janeiro : Imago, 1991. 140p.
- BOBBIO, Norberto. **Qual o socialismo?** debate sobre uma alternativa. 3a. ed. Trad. Iza de S. Freaza. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. 111p.
- CARRILHO, Manuel Maria (Org.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa : Dom Quixote, 1991. 301p. Cap. 18: Perspectivismo. p. 253-277.
- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Schlilling. 3a. ed. São Paulo : Ática, 1997. 220p.
- COMETTI, Jean-Pierre (ed.). **Lire Rorty: le pragmatisme et ses conséquences**. Combas : L'Éclat, 1992. 303p.

- COMETTI, Jean-Pierre. **Filosofia sem privilégios**. Trad. Fernando Marinho. Lisboa : Asa, 1995. 172p.
- COSTA, Jurandir Freire. Pragmática e processo analítico: Freud, Wittgenstein, Davidson, Rorty. In: ——— (org.). **Redescrições da psicanálise: Ensaio Pragmáticos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a. p. 9-60.
- . **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994b. 182p.
- . Resposta a Zeljko Loparic. In: **Percurso: Revista de Psicanálise**, Ano VII, N. 14, p. 96-106, 1995.
- COUTINHO, Anamaria Ribeiro. Repensando a questão da subjetividade numa perspectiva pragmática. In: COSTA, Jurandir F. (org.). **Redescrições da psicanálise: Ensaio Pragmáticos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 61-117.
- CRITCHLEY, Simon. Desconstrucción y pragmatismo. ¿Es Derrida un ironista privado o un liberal publico? In: RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 45-85.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo : Cortez & Moraes Ltda., 1978. 201p.
- DAVIDSON, Donald. **Enquêtes sur la vérité et l'interprétation**. Trad. Pascal Engel. Paris : Chambon, 1993. 415p.
- DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 151-70.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: breve tratado de filosofia da educação**. 2ª ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1952. 470p.
- . **Liberdade e cultura**. Trad. Eustáquio Duarte. Rio de Janeiro : Revista Branca, 1953. 199p.
- . **La educación hoy**. Trad. Carlos Luzuriaga. Buenos Aires : Losada, 1957. 193p.
- . **Reconstrução em filosofia**. 2ª ed. Trad. Antonio P. Carvalho. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1959. 224p.
- . **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo : Nacional, 1976. 101p.
- . **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo : Abril cultural, 1980a. p. 107-91. (Os Pensadores).
- . **A arte como experiência** (capítulo III). Trad. Murilo O. R. Paes Leme. São Paulo : Abril cultural, 1980b. p. 87-105. (Os Pensadores).
- . **Experiência e natureza** (capítulo I e V). Trad. Murilo O. R. Paes Leme. São Paulo : Abril cultural, 1980c. p. 1-52. (Os Pensadores).

- DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica / Plano de continuação da obra “Estruturação do mundo histórico pelas ciências do espírito”. Trad. Alberto Reis. In: AGOSTINHO et al. **Textos de hermenêutica**. Lisboa : Rés, ca. 1984. p. 147-203.
- . **Introducción a las ciencias del espíritu**: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Trad. Julián Marías. Madrid : Alianza, 1986. 576p.
- EDMAN, Irwin. **Jonh Dewey: his contribution to the american tradition**. Indianapolis/New York : The Bobbs-Merrill Company, 1954. 322p.
- ELIAS, Norberto. **Introdução à sociologia**. Trad. Maria Luiza R. Ferreira. Lisboa : Edições 70, ca. 1980. 204p.
- FAERNA, Ángel M. **Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento**. Madrid : Siglo XXI de Espana. 1996. 313p.
- FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular / educação popular**. Rio de Janeiro : Graal, 1983. 283p.
- FERREIRO , Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. 284p.
- FERRY, Luc. Modernidade e sujeito. Trad. Miguel S. Pereira. In: CARRILHO, Manuel Maria (Ed.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. p. 235-41.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 2a. ed. Trad. Flávio P. Meurer. Petrópolis : Vozes, 1997. 731p.
- . **O problema da consciência histórica**. Trad. Paulo César D. Estrada. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1998. 71 p.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação e razão histórica**. São Paulo : Cortez, 1994. 198p.
- . **O que é pedagogia**. São Paulo : Brasiliense, 1996a. 72p.
- . A filosofia contemporânea atual e a formação do professor (o “Aufklärer moderno” versus o “liberal ironista”). In: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JR., Celestino A. (org.). **Formação do educador**: volume 2. São Paulo : Editora da UNESP, 1996b. p. 119-33.
- . Para ler Richard Rorty e sua Filosofia da educação. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, Marília, n. 1, p. 9-30, 1997.
- . Rorty, Nietzsche e a democracia. In: **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 4, p. 17-25, 1998a.
- . Algumas observações sobre a filosofia da educação do pragmatismo americano e sobre o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” revisitados (uma crítica a J. Azanha e D. Saviani). Mimeo., 1998b. 9p.

- . Materialismo e nova subjetividade no projeto filosófico-pedagógico de Richard Rorty. In: PINTO, Paulo Margutti (org.). **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte : Humanitas, 1998c. p. 323-331.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos**. Petrópolis : Vozes, 1999a. 128p.
- . Pragmatismo e neopragmatismo. In: RORTY, Richard. **Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América**. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. Rio de Janeiro : DP&A, 1999b. p. 7-38
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236 p.
- . **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Dom Quixote, 1990. 350p.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: parte I**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis : Vozes, 1988. 325 p.
- HEKMAN, Susan J. **Hermenêutica e sociologia do conhecimento**. Trad. Luís Manuel Bernardo. Lisboa : Edições 70, 1990. 286 p.
- JAMES, William. **Pragmatismo e outros ensaios**. Trad. Joseph L. Blau. Rio de Janeiro : Lido, 1967. 351p.
- . **Principios de psicología**. Trad. Agustín Bárcena. México : Fondo de Cultura Económica, 1989. 1106p.
- . **Pragmatism**. New York : Dover Publications, 1995. 116 p.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 2a. ed. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo : Perspectiva, 1987. 257 p.
- LACLAU, Ernesto. Desconstrucción, pragmatismo y hegemonía. Trad. Inés Pousadela. In: RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires : Paidós, 1998. p. 97-136.
- LISPECTOR, Clarice. **Seleta**. 2ª ed. Seleção de Renato C. Gomes. Rio de Janeiro : José Olympio, 1976. 154p.
- LOPARIC, Zeljko. Ética neopragmática e psicanálise. In: **Percurso: Revista de Psicanálise**, Ano VII, n. 14, p. 86-95, 1995.
- LURIA, A. R. **Cognitive development: its cultural and social foundations**. Cambridge : Harvard University Press, 1976. 245p.
- MALACHOWSKI, Alan (edited by). **Reading Rorty: critical responses to *Philosophy and the Mirror of Nature* (and beyond)**. Oxford/Cambridge : Blackwell, 1990. 383 p.
- McCARTHY, Thomas. Ironie privée et décence publique: le nouveau pragmatisme de Richard Rorty. Fabien Cayla. In: Cometti, Jean-Pierre (ed.). **Lire Rorty: le pragmatisme et ses conséquences**. Combas : L'Éclat, 1992. p. 77-100.

MELO NETO, João Cabral. **Obra completa**. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1994. 836 p.

MORA, José Ferrater. **A filosofia analítica**: mudança de sentido em filosofia. Trad. Fernando Leorne. Porto : Rés, s/d. 245p.

- MORENO, Arley. **Wittgenstein através das imagens**. Campinas : Editora da Unicamp, 1993. 142p.
- MOUFFE, Chantal. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires : Paidós, 1998. p. 13-33.
- MUNCK, Jean de. *Philosopher sans garantie*. In: **La cause freudienne — Revue de psychanalyse**, Paris, n. 28, 1994, p. 127-9.
- MURPHY, John. **O pragmatismo de Peirce a Davidson**. Trad. Jorge Costa. Lisboa : Asa, 1993. 191 p.
- NICHOLSON, Carol. Pós-modernismo, feminismo e educação: a necessidade de solidariedade. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, Marília, n. 1, p. 31-46, 1997.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo : Loyola, 1996. 427p.
- PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa R. Ferreira. Lisboa : Edições 70, 1989. 284 p.
- PUTNAM, Hilary. **Realism with a human face**. Cambridge/Mass. : Harvard University Press, 1990. 519p.
- . **Il pragmatismo**: una questione aperta. Trad. Massimo Dell'Utri. Roma-Bari : Laterza, 1992a. 115p.
- . **Razão, verdade e história**. Trad. António Duarte. Lisboa : Dom Quixote, 1992b. 280 p.
- QUINE, Willard O. **Palavra y objeto**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona : Labor, 1968. 298p.
- . *Relatividade ontológica*. Trad. do inglês por Marcelo G. da S. Lima. In: RYLE/STRAWSON/AUSTIN/QUINE. **Ensaio**. 2a. ed. São Paulo : Abril Cultural., 1980. 348p. p 133-56. (Os Pensadores)
- RIVIÈRE, A. **La psicología de Vigotsky**. Madrid : Visor, 1988.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis : Vozes, 1978. 267p.
- RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998. 170p.
- RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Trad. Jorge Pires. Lisboa : Dom Quixote, 1988a. 310 p.
- . *Foucault y la epistemología*. Trad. Bonano. In: HOY, David C. (comp.). **Foucault**. Buenos Aires : Nueva Visión, 1988b. p. 51-60.
- . **El giro lingüístico**: dificultades metafísicas de la filosofía lingüística. Trad. Gabriel Bello. Barcelona : Ediciones Paidós, 1990. 167 p.

- . **Consequences of pragmatism (essays: 1972-1980)**. 5th ed. Minneapolis : University of Minnesota, 1991a. 237 p.
- RORTY, Richard. **Objectivity, relativism and truth: philosophical papers** volume 1. Cambridge : Cambridge University Press, 1991b. 226 p.
- . **Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos: escritos filosóficos 2**. Trad. Jorge Rubio. Barcelona: Paidós, 1993. 280p.
- . **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa : Presença, 1994. 253 p.
- . Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo. Trad. Ofelia Castillo. In: ABRAHAM, Tomás et al. **Batallas éticas**. Buenos Aires : Nueva Visión, 1995. p. 59-80.
- . Os perigos da sobre-filosofização. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, Marília, n. 1, 1997a, p. 59-68.
- . Educação sem dogma. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, Marília, n. 1, 1997b, p. 69-80.
- . A filosofia e o futuro. In: **Revista filosofia, sociedade e educação**, Marília, n. 1, 1997c, p. 81-92.
- . Thomas Kuhn, as pedras e as leis da física. Trad. P. Ghiraldelli Jr. In: **Cadernos de tradução da F.F.C.**, Marília, n. 1, p. 21-42, 1998a.
- . **Truth and progress: philosophical papers**, vol. 3. Cambridge : Cambridge University Press, 1998b. 355p.
- . Nietzsche, Sócrates e o pragmatismo. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. In: **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 1998c.
- . **Pragmatismo y política**. Trad. Rafael del Águila. Barcelona : Paidós, 1998d. 124 p.
- . Respuesta a Simon Critchley. In: RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998e. p. 45-85.
- . Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998f. p. 35-43.
- . Respuesta a Ernesto Laclau. In: RORTY, Richard, DERRIDA, Jacques et al. **Desconstrucción y pragmatismo**. Trad. Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998g. p. 137-49.
- . Verdade e liberdade: uma réplica a Thomas McCarthy. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. In: GHIRALDELLI JR., P. **Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos**. Petrópolis : Vozes, 1999a. p. 99-117.
- . **Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América**. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. Rio de Janeiro : DP&A, 1999b. 148p.
- . O futuro da utopia. Trad. Clara Allain. **Folha de São Paulo**, 04.04.1999c.

- SAATKAMP Jr, Herman J. (edited by). **Rorty & pragmatism: the philosopher responds to his critics.** Nashville/London : Vanderbilt University Press, 1995. 259 p.
- SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Trad. Emília Dihel. Porto Alegre : Artes médicas, 1994. 159pp.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo : Saraiva, 1973.
- . **Escola e democracia.** São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1983.
- SCHNEIDER, Herbert W. **A history of american philosophy.** New York : Columbia University Press, 1946. 646p.
- SEVERINO, E. **A filosofia moderna.** Trad. José M. Dias. Lisboa : Ed. 70, s/d, p. 41-78.
- SOARES, Luiz Eduardo. A revolução americana. In: **Folha de São Paulo**, 12.10.1997.
- TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 57, p. 3-27, jan-mar/1955.
- . Filosofia e educação. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 32, n. 75, p. 14-27, jul-setr/1959.
- . **Educação é um direito.** São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1968a. 165p.
- . **Educação não é privilégio.** 2a ed. revista e ampliada. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1968b. 157p.
- . **Educação no Brasil.** São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1969. 385 p.
- . A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Experiência e natureza e outros textos.** Trad. Murilo O. R. Paes Leme et al. São Paulo : Abril cultural, 1980. p. 113-35.
- THERBORN, Göran. As novas questões da subjetividade. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 167-78.
- WARNKE, G. **Herméutique, tradition et raison.** Trad. J. Colson. Bruxelles: De Boeck, 1991. 225p. Cap.: L'herméutique et le 'nouveau pragmatisme'. p. 177-208.
- WERKEMEISTER, W. H. **A history of philosophical ideas in America.** New York : The Ronald Press Company, 1949. 599p.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Fichas (Zettel).** Trad. Ana B. da Costa. Lisboa : Edições 70, 1989. 156p.
- YOLTON, John W. Mirrors and veils, thoughts and things: the epistemological problematic. In: MALACHOWSKI, Alan (edited by). **Reading Rorty: critical**

responses to *Philosophy and the Mirror of Nature* (and beyond). Oxford/
Cambridge : Blackwell, 1990. p. 58-73.