

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

**RAIMUNDO RODRIGUES DA SILVA**

**O NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY: uma abordagem metodológica para  
o ensino de filosofia**

**TERESINA**

**2021**

RAIMUNDO RODRIGUES DA SILVA

O NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY: uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado **Profissional** em Filosofia (PRO-FILO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: A prática do ensino de Filosofia na Educação Básica

**Orientadora:** Profa. Dra. Edna Maria Magalhães do Nascimento

TERESINA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras  
Serviço de Processos Técnicos

S586n Silva, Raimundo Rodrigues da.  
O neopragmatismo de Richard Rorty : uma abordagem  
metodológica para o ensino de filosofia / Raimundo Rodrigues da  
Silva. -- 2021.  
92 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro  
de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em  
Filosofia - PROF-FILO, Teresina, 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Magalhães do  
Nascimento.”

1. Pragmatismo. 2. Filosofia - Estudo e ensino. 3. Rorty, Richard,  
1931-2007. I. Nascimento, Edna Maria Magalhães do. II. Título.

CDD 144.3

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

RAIMUNDO RODRIGUES DA SILVA

O NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY: uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado em Filosofia (PRO-FILO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito **para a** obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 26 de julho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof(a) Dr(a). Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI)  
Orientador(a)



Prof. Dr. Wilker de Carvalho Marques (UFPI)  
Examinador Externo ao Programa ou à UFPI



Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa (UFPI)  
Examinador Interno

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, manifestação de fé, força e coragem para não desanimar, não desistir, mas para lutar, persistir. Ao meu pai, José Rodrigues da Silva (*in memoriam*); à minha mãe, Antônia Veloso da Silva (*in memoriam*), e à minha irmã Rosimar do Perpetuo Socorro (*in memoriam*), as mais adoráveis, afetuosas e doces marcas cravadas em minha memória e no meu coração; parafraseando Rorty, minhas mais amadas marcas cegas, que me acompanharão por toda a vida.

## AGRADECIMENTOS

Primordialmente, à minha orientadora, Profa. Dra. Edna Maria Magalhães do Nascimento, uma rortyana convicta, pela sua honrosa colaboração, pelo incentivo, as sugestões e a autonomia dada para a produção desta dissertação, que se tornou possível somente a partir do encontro que me proporcionou com o neopragmatismo filosófico de Richard Rorty. Muito obrigado, professora Edna Magalhães!

À Profa. Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima e ao Prof. Dr. Luizir de Oliveira pelas preciosas contribuições

Aos membros da Banca Examinadora do Exame de Qualificação, Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro (UEL) e Prof. Dr. José Renato de Sousa Araújo (UFPI), pelas importantes contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Wilker de Carvalho Marques por concordar em ler meu trabalho e participar da Banca de Defesa desta dissertação.

A todos os familiares, irmãos e sobrinhos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desse sonho.

Ao Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (PROF-FILO/UFPI), estendendo meus cordiais e sinceros agradecimentos a toda equipe de professores deste Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, pela enriquecedora contribuição em nos oportunizar novos conhecimentos, novos aprendizados, novos horizontes.

À gentil secretária da Coordenação do Mestrado, Zilda Chaves, sempre muito atenciosa, agradável e prestativa.

Por fim, aos amigos e amigas que, direta ou indiretamente, muito me estimularam durante todo o período do mestrado e na elaboração deste trabalho.

SILVA, Raimundo Rodrigues da. **O NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY**: uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia. 2021. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal do Piauí, 2021.

## RESUMO

A presente dissertação, intitulada “O neopragmatismo de Richard Rorty: uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia”, está baseada na filosofia redescritiva de Rorty, intentando apresentar uma metodologia filosófica para o ensino de filosofia, que ressignifique essa prática, atribuindo sentido e valor à vida dos estudantes. Portanto, a pesquisa versa sobre a possibilidade da assimilação do conhecimento em filosofia a partir de categorias que superem o ensino convencional, para a construção de narrativas que favoreçam a imaginação, a criatividade, o uso de metáforas, a produção de novos vocabulários e a autoconstrução dos sujeitos. O estudo buscou subsídios e pressupostos metodológicos que tivessem como abordagem a perspectiva de uma filosofia da prática ou uma filosofia da ação nos termos do neopragmatismo de Rorty. Objetivou instigar o interesse dos docentes e discentes com relação às práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula. O estudo foi baseado na constatação de que a disciplina de filosofia possui muitas potencialidades, no entanto, ainda vem sendo ministrada apenas como componente obrigatório da matriz curricular, sem o devido reconhecimento de seus objetivos e de suas qualidades para uma formação humana, crítica e investigativa, indispensável ao ensino. Aqui buscamos ressaltar sua real e efetiva necessidade, orientada pela importância dos valores e conhecimentos que a filosofia pode instigar para a formação e o aprendizado dos alunos. O objetivo da investigação consiste em refletir sobre as tarefas da filosofia e seu ensino e contribuir, a partir do estudo teórico, na criação de um mecanismo de pensar a práxis, ou seja, a filosofia da ação, como atividade em que docentes e discentes constituem-se como protagonistas de seus próprios saberes, podendo tomar consciência de si mesmos. Na perspectiva de redescrição proposta por Rorty, entende-se a Filosofia como sendo a construção da leitura e releitura do mundo e da realidade, cuja consequência apresenta-se como uma dinâmica de conhecimento e saberes imersos na historicidade.

**Palavras-chave:** Filosofia; Pragmatismo; Rorty; Educação.

SILVA, Raimundo Rodrigues da. RICHARD RORTY'S NEOPRAGMATISM: a methodological approach to the teaching of philosophy. 2021. 92f. Dissertation (Professional Master in Philosophy) – Postgraduate Program in Philosophy. Federal University of Piauí, 2021.

### **ABSTRACT**

The present dissertation was entitled “Richard Rorty's Neopragmatism: a methodological approach to the teaching of philosophy”. Based on Rorty's redescriptive philosophy, a philosophical methodology for the teaching of philosophy is sought, which gives a new meaning to this practice, giving it meaning and value in the students' lives. Therefore, the research deals with the possibility of assimilating knowledge in philosophy from categories that surpass conventional teaching in view of the construction of narratives that favor imagination, creativity, the use of metaphors, the production of new vocabularies and self-construction of the subjects. The study verifies possible subsidies and methodological assumptions, approaching the perspective of a philosophy of practice or a philosophy of action in terms of Rorty's neopragmatism. It seeks to instigate the interest of teachers and students regarding their teaching and learning practices experienced in the classroom. The study was based on the observation that the philosophy discipline has many potentialities, however, it is still being taught only as a mandatory component of the curricular matrix, without due recognition of its objectives and qualities in human, critical, investigative training, which are indispensable to teaching. Here we seek to emphasize its real and effective need, guided by the importance of the values and knowledge that philosophy can instigate for the formation and learning of students. The objective of the investigation is to reflect on the tasks of philosophy and its teaching and to contribute from the theoretical study in this effort to create a mechanism for thinking about praxis, that is, the philosophy of action, as an activity in which teachers and students are constituted as protagonists of their own knowledge, being able to become aware of themselves. In the perspective of redescription proposed by Rorty, Philosophy is understood as the construction of reading and rereading the world and reality, the consequence of which is presented as a dynamic of knowledge and knowledge immersed in historicity.

**Keywords:** Philosophy; Pragmatism; Rorty; Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO DE FILOSOFIA NUMA ABORDAGEM PRAGMATISTA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Pragmatismo e filosofia da ação.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Peirce, o pragmatismo e a doutrina semiótica do conhecimento.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3</b>	<b>A educação e o pragmatismo de William James.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4</b>	<b>O pensamento de John Dewey.....</b>	<b>29</b>
<b>2.5</b>	<b>Filosofia, ensino e pragmatismo.....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>O NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY: contribuição para o ensino de filosofia.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Crítica de Rorty à filosofia do especialista.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>A filosofia redescrita por Rorty.....</b>	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA NEOPRAGMATISTA: a redescrição.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Sobre redescrição e conversação.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1.1</b>	<b>O papel educativo das metáforas.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Redescrição do ironista.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Redescrição da solidariedade versus objetividade.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1.4</b>	<b>A Redescrição da crueldade e da não indiferença.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Redescrição da esperança social.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1.6</b>	<b>A Filosofia terapêutica e edificante.....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA CONCEPÇÃO RORTY.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>O pragmatismo e o ensino de Filosofia na concepção rortyana.....</b>	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>O diálogo e suas consequências práticas.....</b>	<b>67</b>
<b>6</b>	<b>NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA PERSPECTIVA RORTYANA.....</b>	<b>70</b>
<b>6.1</b>	<b>Propostas de atividades e ações metodológicas.....</b>	<b>72</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Abordagem sobre o tema da solidariedade conteúdo de ética.....</b>	<b>73</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Abordagem de um tema filosófico como redescrição.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1.3</b>	<b>Abordagem da filosofia como imaginação.....</b>	<b>78</b>
<b>6.1.4</b>	<b>Abordagem da filosofia como esperança social, política e cultural.....</b>	<b>79</b>

6.1.5	Abordagem da filosofia como edificação.....	82
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado, intitulada “O neopragmatismo de Richard Rorty: uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia”, visou estudar e analisar a importância da abordagem neopragmatista, do filósofo norte-americano Richard Rorty (1931-2007), e sua possível contribuição para o ensino de Filosofia na educação básica. Buscou-se apontar subsídios e pressupostos metodológicos tendo como abordagem a perspectiva de uma filosofia da prática ou uma filosofia da ação, nos termos do neopragmatismo de Rorty. Deste modo, procurou-se despertar o interesse dos docentes e discentes quanto às suas práticas de ensino e aprendizagens vivenciadas em sala de aula.

O estudo baseia-se na constatação, ainda empírica, de que essa disciplina vem sendo ministrada embasada apenas na obrigação de ser mais um componente na grade curricular da educação básica. Ao contrário disso, ressaltou-se sua real e efetiva necessidade, tendo em vista a importância dos valores e conhecimentos que ela desperta para a formação e o aprendizado dos discentes.

A inserção da disciplina de Filosofia na educação básica brasileira, mesmo depois de tantos erros, acertos e entraves para ministrá-la, torna-se uma exigência de todo o processo educativo, até porque a mesma dispõe de instrumentos teóricos e conceituais fundamentais ao desenvolvimento do pensamento crítico e do enfrentamento e combate à opressão e à alienação nas esferas de atuação humana. Daí a necessidade de que essa disciplina não venha a ser compreendida apenas como uma técnica que se pode apreender ou um mero conjunto de opiniões, que se divergem ou se contradizem. Logo, o ensino e a aprendizagem da Filosofia deverão ser pensados nos moldes de uma condição necessária para que a escola venha a ser um espaço para a prática do pensamento e para o desenvolvimento de uma formação crítica e reflexiva.

Quanto aos conteúdos, é de importância fundamental que os grandes temas e as questões pertinentes à Filosofia sejam abordados em conformidade com os contextos significativos para os docentes e discentes. Entende-se que é preciso que esses mostrem conexões com a condição existencial, histórica e social de quem aprende, visto que a Filosofia se relaciona com todos os homens e mulheres, independentemente do tempo ou do lugar.

Com esse pensamento, busca-se, através desta produção científica, discutir a contribuição do neopragmatismo de Richard Rorty como uma abordagem filosófica pertinente para uma proposta metodológica de ensino da filosofia na educação básica, uma vez que as bases dessa filosofia, como se sabe, sustentam-se na negação de uma filosofia apriorista,

numa perspectiva filosófica de redescrição de temas e na construção de novos vocabulários, que assegurem caminhos para uma filosofia da ação, que inspire nos docentes e discentes o interesse pela disciplina e assegure uma articulação com os temas da tradição, em conformidade com as vivências e os problemas cotidianos dos estudantes.

Ao lado desta mudança de vocabulário através do qual a filosofia questiona inclusive a si mesma, é possível que se desenvolva uma mente inquiridora, na qual tudo deve ser visto por meio do exame e do raciocínio crítico. É possível dizer que o ensino de Filosofia não deverá ser reduzido à oferta de um conjunto de conceitos, sistemas, tendências e pensadores que, certamente, não esgotariam o repertório dessa disciplina. Não se descarta a necessidade da visão histórica dessa área, com seus temas e conteúdos consolidados na tradição, entretanto, importa apontar perspectivas e direções instigando o ato de pensar com autonomia e o exercício do diálogo permanente e infindável com a Filosofia, a cultura e as demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a Dissertação visa refletir sobre as tarefas da filosofia e de seu ensino a partir do estudo teórico do neopragmatismo rortiano, identificar mecanismos a fim de pensar a práxis, ou seja, a filosofia da ação, como atividade em que docentes e discentes constituem-se como protagonistas de seus próprios saberes, ou seja, como consciências de si. Na perspectiva de redescrição proposta por Rorty, entende-se a Filosofia como sendo a construção da leitura e releitura do mundo e da realidade, cuja consequência apresenta-se como uma dinâmica de conhecimento e saberes imersos na historicidade.

Para a produção do presente estudo adotar-se-á o seguinte objetivo: realizar uma investigação sobre a filosofia neopragmatista de Richard Rorty para indicar perspectivas conceituais e metodológicas adequadas ao ensino de Filosofia. Nessa direção, a pesquisa terá como desenvolvimento a análise das concepções filosóficas de Richard Rorty sobre a aquisição dos conhecimentos em filosofia, buscando adotar essas concepções como referenciais metodológicos para a prática do ensino de filosofia na educação básica. Pretende-se verificar os pressupostos metodológicos em aulas de filosofia como uma forma de constatar a pertinência e viabilidade dessa abordagem, sobretudo, em relação à mudança de vocabulários pertinentes aos temas e conceitos da filosofia.

Sabe-se também que tanto os pragmatistas pioneiros quanto à abordagem de Rorty amparam-se numa crítica aos cânones da filosofia, que hegemonizaram uma forma de pensar baseada nos dualismos do ser, na hierarquização do conhecimento e, especialmente, na ideia que o conhecimento verdadeiro provém do ato contemplativo, do papel transcendente da mente. Ao contrário dessas categorias, Rorty apresenta a contingência como categoria

fundamental para os processos interativos e a superação dos dualismos da filosofia tradicional.

Tendo em vista essas considerações, intenta-se, também, possibilitar aos docentes e discentes uma perspectiva de redescrição de conceitos que foram hegemônicos e consolidados tanto pela filosofia tradicional quanto pelo senso comum para a produção de uma perspectiva crítica e filosófica.

Assim, busca-se desenvolver e aplicar como estratégia metodológica os conceitos de redescrição, esperança social, contingência, justiça como lealdade expandida, solidariedade, ironista liberal, ou seja, termos ou redescrções elaborados por Rorty (2007) para seu uso no ensino de filosofia. Tais vocabulários são considerados peculiares, na acepção desse autor porque redescrivem a linguagem clássica da filosofia em vista da produção de um saber criativo, muito mais imaginativo que racionalista.

Parte-se do pressuposto que o papel da Filosofia ministrada como disciplina da educação básica brasileira certamente não será o de formar filósofos, mas despertar o interesse pelo aprendizado, instigando uma formação autônoma, crítica, reflexiva e cidadã, tanto de docentes quanto de discentes. Assim, cabe aos docentes a adoção de novas metodologias e os meios adequados para um aprendizado que ofereça aos discentes possibilidades de autonomia para criarem e recriarem novos conceitos, e que esses tenham como consequências práticas uma filosofia da ação. Nesta pesquisa, nomeamos como filosofia da ação a concepção desenvolvida pela tradição pragmatista norte-americana, bem como o aprendizado filosófico que se constitui em práxis, que no próprio dizer kantiano, constitui-se numa ação, ou seja, no filosofar, e, por assim dizer, na produção de sujeitos ativos e partícipes do mundo social.

Considerando o debate acerca do ensino de Filosofia, nele tem predominado entre seus estudiosos a discussão sobre quais seriam as bases para a construção do ensino dessa disciplina, quais conteúdos e metodologias seriam mais adequados a esse ensino. O referido debate tem sugerido duas perspectivas sobre a forma de ensinar Filosofia: na primeira, o ensino está concentrado na parte histórica, prevalecendo o “ensinar”; na segunda forma, prioriza temas e problemas representando o próprio ato de “filosofar”. Apesar do embate entre essas duas posições, as discussões acerca do ensino de Filosofia avançam e se dirigem para um ponto de concordância possível entre estas duas lógicas, ou seja, a Filosofia e o filosofar.

Essa articulação é possível, pois é recorrente na literatura atual sobre o ensino de Filosofia a possibilidade de ensinar filosofia na medida em que os docentes propõem o

filosofar a partir dos conceitos filosóficos e dos pensadores clássicos da filosofia, portanto, articulam enquanto tema, sem prescindir de sua história. Não há contradição entre o conteúdo filosófico e o filosofar. As raízes da relação entre Filosofia e ensino vêm desde Sócrates e sua dialética, onde a filosofia realiza-se juntamente com o filosofar.

São notáveis as dificuldades às quais o ensino dessa matéria tem se reduzido, restringindo-se à repetição de teorias, pensadores e métodos, escapando ao papel de provocar reflexões sobre si e sobre o mundo; práticas repetitivas e sistematizadas, que não provocam nenhuma ruptura ou mudança de perspectivas. Em virtude disso, a presente pesquisa justifica-se por entender que é de fundamental importância pensar em práticas de ação de ensino da Filosofia, que possibilitem mudanças de atitudes e a concretização dos ensinamentos filosóficos.

Este estudo seguiu dois caminhos metodológicos: um estudo bibliográfico de caráter hermenêutico, à luz da literatura pertinente ao ensino de filosofia, e uma abordagem teórica que resgatará a tradição filosófica Pragmatista concentrando-se na análise do neopragmatismo rortyano, que culminará com a produção de diretrizes metodológicas para o ensino de filosofia.

A pesquisa desenvolvida possui um caráter qualitativo, não se restringindo à apresentação técnica de propostas metodológicas, mas, ao contrário, estimulada sob uma dimensão da livre opinião, que envolveu concepções e novas abordagens quanto ao ensino de Filosofia. Por fim, uma vez que se propõe a trabalhar a formação teórica e prática de uma filosofia da ação na concepção pragmática, a ideia é que possamos construir uma metodologia de ensino que possa despertar o interesse pelo ato de pensar dos discentes como ferramenta para a construção de sua consciência e do seu pensar autônomo.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Na Introdução, apresentamos os objetivos da pesquisa, a problemática a ser desenvolvida, a metodologia e uma apresentação sucinta da Dissertação. A segunda seção, denominada “O ensino de filosofia numa abordagem pragmatista”, está dedicada ao estudo e aprofundamento da discussão sobre o ensino de filosofia a partir de uma abordagem filosófica pragmatista. Realiza-se uma reconstituição histórica acerca do pragmatismo, seu legado e principais representantes. A terceira seção, intitulada “O neopragmatismo de Richard Rorty: contribuição para o ensino de filosofia”, dedica-se especialmente ao neopragmatismo rortyano e visa apresentar o filósofo e sua contribuição para a constituição de um novo vocabulário em filosofia, isto é, um vocabulário que deixe as pretensões clássicas desta área em termos da teoria do conhecimento. A quarta seção, denominada O ensino de filosofia na perspectiva

neopragmatista: a redescritção , concentrou-se na teoria rortyana acerca da mudança de vocabulário da filosofia, cujo elemento principal é a noção de redescritção, segundo a qual a filosofia compromete-se com uma nova agenda, ou seja, a filosofia prática, com o objetivo de compreender vocabulários como contingência, esperança social, justiça, solidariedade e ironia. A quinta seção discute as “Perspectivas metodológicas para o ensino de filosofia na concepção de Rorty”. Essa seção articula o estudo teórico e as contribuições obtidas, a fim de propor Diretrizes para o ensino de Filosofia numa perspectiva pragmatista. Por fim, na sexta e última seção, nomeada de “Novas abordagens metodológicas na perspectiva rortyana”, o pesquisador sistematizou sua proposta de intervenção filosófica.

A presente pesquisa não pretendeu esgotar todo o assunto sobre as formas de ensinar filosofia, nem se propõe a ser um manual a ser seguido, trata-se de uma modesta contribuição para que a filosofia possa de fato tornar-se prática, ao ser experimentada na ação do filosofar como ferramenta provocadora do exame da reflexão crítica, objetivo presente desde Sócrates.

## 2 O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA ABORDAGEM PRAGMATISTA

A questão do ensino de filosofia traz em seu bojo a problemática do método de ensino dessa disciplina. Na história da filosofia, são muitas as possibilidades oferecidas para que o exercício do pensar filosófico aconteça por meio da conversação e do diálogo. Desde Platão até o neopragmatismo rortyano, são inúmeras as referências sobre um filosofar dialógico.

Nasce assim a necessidade de pensar-se uma pedagogia do ensino de filosofia. Para Carvalho 2015, não se trata, então, de enunciar um método de ensino inovador, nem somente propor técnicas facilitadoras da comunicação docente; não é eleger recursos didáticos eficientes, embora métodos, técnicas e recursos didáticos sejam reconhecidamente fundamentais ao trabalho docente, mas é, sobretudo, tematizar as questões e os problemas do nosso tempo e da história à luz do exercício da reflexão e do método racional.

Para Cerletti (2003), o educador, ao refletir sobre como proceder em suas aulas, talvez dê a si próprio a tarefa de pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Nesta perspectiva, elegemos pensar filosoficamente esse ensino tendo como elementos alguns conceitos-chave como: filosofia da ação, filosofia como atividade, filosofar; tendo como escopo o repertório filosófico da abordagem pragmatista.

A abordagem pragmatista oferece, a nosso ver, elementos importantes para a construção de uma concepção de ensino de filosofia mais efetiva e menos especulativa. Isso pode ser demonstrado através da concepção de conhecimento formulada por essa doutrina. Para melhor ilustrar esta posição, podemos dizer que: a) O conhecimento, em sentido geral, está sempre e em cada caso conectado com uma investigação; há uma continuidade na investigação; b) A conclusão ou o fim da investigação deve distinguir-se dos meios pelo qual se chega à conclusão garantida, entretanto o juízo último é construído através de uma série de juízos, que são parciais e intermediários; c) os meios intermediários da investigação se formulam em discursos, em proposições, que exigem relevância e eficácia, desse modo, o conteúdo dos juízos tornam-se materiais e fáticos, portanto os conceitos ou estruturas conceituais podem ser compreendidos como ferramentas operativas usadas para se alcançar o conhecimento; e d) as conclusões obtidas por meio deste processo, não determinam que os objetos e situações futuras fiquem isentos de reexame (DEWEY, 1991, p. 170).

A concepção descrita explicita que aquilo que se nomeia como proposições são premissas que são afirmadas, são meios, instrumentos, agentes operativos por meio dos quais se chega ao fim da investigação, ou seja, às crenças. Assim, ensinar filosofia sem usar os termos **verdade e falsidade** como objeto especulativo é a tarefa do pragmatismo. Dessa forma, **verdade e falsidade** são propriedades unicamente do objeto do que é fim, e da investigação que em virtude dos meios alcançou as conclusões. A diferença entre conclusões

verdadeiras e falsas vem fixada pelo caráter dos procedimentos operativos acerca do dado e das proposições a respeito dos elementos inferenciais. Com isso se quer dizer que o tema sobre verdade e falsidade, segundo a abordagem pragmatista, vai depender do teste de suas consequências práticas.

## 2.1 Pragmatismo e filosofia da ação

Para Ferreira Lima (2019, p. 325), “o pragmatismo busca propor métodos que guiem nossas atividades enquanto filósofo, educador, cientista, entre outros”. Segundo Barrena, 2015, o pragmatismo é fundamentalmente uma teoria da aprendizagem, já que tem a ver precisamente com o aprender da experiência transformadora até converter a dúvida em crença, em um processo que pode ser avaliado a partir do prático.

O pragmatismo é uma escola filosófica que surgiu no início de 1870, nos Estados Unidos. Seu protagonismo deu-se graças a um grupo de jovens intelectuais da cidade de Cambridge, Massachusetts, tendo como líder o filósofo Charles S. Peirce, seguido por outros pensadores não menos famosos, como William James, John Dewey, entre outros, que “[...] buscavam em suas discussões, fazer críticas à metafísica clássica e promover uma conexão filosófica entre teoria e prática” (FERREIRA LIMA, 2019, p. 324). Para Borba Chies (2015, p. 39), a filosofia, nesse contexto, passa a não mais ser considerada como um conhecimento de caráter enciclopédico, ela é condição da ação que se produz na convivência com a pluralidade, em uma ação do homem-artista “[...] que se cria e recria constantemente”.

O sentido do pragmatismo está relacionado ao fazer, ao que é ação. Nesse sentido, Nascimento (2014) escreve:

O termo *pragmatismo*, do grego *pragma*, quer dizer *ação, prática*. Seu sentido está relacionado ao fazer, ao que é ação ou ao que pertence ao campo da ação. Oficialmente o termo foi introduzido na filosofia em 1898, na universidade de Berkeley, quando William James se referiu à doutrina que Peirce desenvolvia desde 1878, no clássico artigo intitulado *How to Make our Ideas Clear* [Como tornar claras nossas ideias]. (NASCIMENTO, 2014, p. 21).

Nessa caracterização da filosofia como ação, Peirce adotou o termo “crenças” de Alexandre Bain (1818-1903), filósofo e psicólogo escocês, que o usou no sentido de que as crenças são hábitos de ação. O que dá sentido ao pragmatismo como doutrina é esta definição: **regras de ação, hábitos de ação**; nela o pragmatismo tem seu ponto de partida. Esse conceito é fundamental para entender o pragmatismo. Por exemplo, John Dewey passa a designar o

conhecimento como um conjunto de “crenças” e “proposições” tomadas como *garantias de usos ou assertividade garantida*. Seu objetivo é desenvolver um projeto científico e metodológico que exigirá outra forma de fazer filosofia, que ele caracteriza como uma **filosofia empírica** (NASCIMENTO, 2014).

Ademais, os pragmatistas argumentam que não há qualquer demérito em defender uma atitude empírica em filosofia. Com esse espírito, eles dão as costas resolutamente a uma série de hábitos inveterados e caros aos filósofos profissionais, tais como o de pensar sempre numa verdade fundante ou numa substância que seja sintetizadora de toda a realidade. Em que pesem as diferenças entre seus propositores, o pragmatismo como doutrina afasta-se das abstrações, das soluções verbais, e volta-se para o concreto, para os fatos, para a ação e o poder (NASCIMENTO, 2014).

Em linhas gerais, apresentaremos uma síntese das propostas filosóficas dos pragmatistas pioneiros, com o intuito de fundamentar a nova concepção de pragmatismo que foi desenvolvida pelo filósofo principal e objeto da presente dissertação, o estadunidense Richard Rorty. O propósito é resgatar esta tradição, sobretudo, naquilo que pode fundamentar para uma análise sobre a filosofia e seu ensino. Assim, damos prosseguimento apresentando as teses de Peirce, James e Dewey.

O pragmatismo como doutrina filosófica propõe uma unidade entre teoria e prática, pois se afasta das discussões clássicas de natureza transcendental e segue em direção às questões relacionadas à experiência. A própria ideia de verdade é substituída pelo conceito de **verdadeiro**, que dá ideia de ação e movimento. Desta feita, Peirce (2016) entende que o papel da filosofia é o de contribuir para esclarecer os conceitos. Nesse caso, não é sem motivo que ele adota a semiótica como princípio fundamental de sua filosofia e a lógica como instrumento para educar o pensamento.

## 2.2 Peirce, o pragmatismo e a doutrina semiótica do conhecimento

Os dicionários contemporâneos definem o termo “semiótica” como sendo a ciência que estuda os modos de produção, funcionamento e recepção dos diferentes sistemas de signos que permitem a comunicação entre indivíduos e/ou coletividades de indivíduos. Semiótica é um termo de origem grega formado pelas palavras *seméion* (signo) e *sema* (sinal), das quais se originaram termos como *semeiotica*, *semeiologia*, *semantologia*, entre outros. Em sua obra *Ensaio acerca do conhecimento humano*, John Locke (1999) usa o termo *semeiotiké*, palavra relacionada aos sinais, ou a uma marca, usada pela primeira vez pelo inglês Henry

Stubbes, no ano de 1676, precisamente para denotar o ramo da ciência médica relacionado à interpretação dos signos.

Inicialmente perguntamos: o que é semiótica? Segundo Winfried Nöth (1995, p. 19): “A semiótica é a *ciência dos signos e dos processos significativos* (semiose) na natureza e na cultura”. Já para Umberto Eco (1976, p. 4, grifos do autor), “a semiótica é “[...] um programa de pesquisa que estuda todos os processos culturais como processos de comunicação”.

Numa primeira definição, podemos dizer que a semiótica é a ciência dos sistemas e dos processos sîgnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Na visão de Santaella (1983), os processos em que os signos desenvolvem seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação.

Fidalgo (2004, p. 131) diz que “a semiótica é uma ciência recente para uma temática antiga”. Apesar de a semiótica ser ainda uma muito jovem como ciência, a reflexão sobre o signo e a significação é tão antiga quanto o pensamento filosófico. Testemunho dessas investigações é o diálogo platônico *Crátilo*, que tem precisamente por subtítulo “Sobre a justeza natural dos nomes”, assunto que Sócrates, Hermógenes e Crátilo tratarão de investigar. “A questão que aí se coloca aos três personagens é muito simples: as palavras nomeiam as coisas a mercê de um acordo natural com os entes, ou, pelo contrário, a atribuição dos nomes é apenas fruto de uma convenção arbitrária?” (FIDALGO, 2004, p. 20).

De acordo com Nöth (1995), muito antes que o termo *semiótica* fosse utilizado, já encontramos investigações a respeito do *signo*. Tais origens confundem-se com as da própria filosofia. Platão e Aristóteles já se preocuparam em definir o signo em seus diálogos sobre a linguagem. Estudiosos do tema afirmam que Santo Agostinho (354-430 d.C.) foi um dos primeiros filósofos a anunciar uma doutrina dos signos (BROSSO; VALENTE, 1999).

Para Saussure (1986), linguista suíço, estudioso das línguas indo-europeias, considerado o precursor da linguística como ciência, a Semiologia teria por objeto o estudo de todos os sistemas de signos na vida social. Nessa medida, a Linguística então “[...] seria uma parte da Semiologia que, por sua vez, seria uma parte da Psicologia Social” (SANTAELLA, 1983, p. 79). Segundo Prates (1999, p. 49), “semiótica é de extremo valor: o desvendar dos usos manipulativos e ideológicos da linguagem, grande mediadora e legitimadora do poder estabelecido nas sociedades massificadas”. Quanto à comunicação, Fidalgo (2004, p. 16) diz que “o lugar da semiótica dentro das ciências da comunicação depende do que se entende por comunicação”.

Segundo Fidalgo (2004), para definir a semiótica tal como existiu e existe é necessário conhecer sua história. Umberto Eco (1991) apresenta uma divisão entre teóricos da primeira geração e teóricos da segunda geração. Os da primeira partem de Saussure e defendem uma linguística da frase e do código. Já os teóricos da segunda geração partem de Peirce e caracterizam-se pela capacidade de articular um estudo da língua como sistema estruturado, que precede as atualizações discursivas, e um estudo dos discursos e dos textos como produtos de uma língua já falada. Segundo Oliari (2007), os dois principais arquitetos da Semiótica que começaram a traçar as primeiras considerações acerca do estudo dos signos são o suíço Ferdinand de Saussure e o americano Charles Sanders Peirce. Para os propósitos deste estudo cabe destacar que o objetivo principal dos pragmatistas, tendo Peirce à frente dessa reflexão, era encontrar um método que pudesse aclarar nossas ideias com relação ao emaranhado discursivo da filosofia tradicional.

Charles Sanders Peirce nasceu em 10 de setembro de 1839, em Cambridge, Massachusetts. Foi filósofo, lógico, matemático e cientista americano conhecido como "o pai do pragmatismo". Foi educado como químico e empregado como cientista por trinta anos. É muito apreciado por suas contribuições à lógica, à matemática, à filosofia, à metodologia científica e à semiótica, e também por sua contribuição para a fundação do pragmatismo. Santaella (1983) lembra que ele era, antes de tudo, um cientista.

Alguns denominaram Peirce como sendo o pai do pragmatismo, apesar de vermos resquícios dessa corrente na Antiguidade. Para Morris (1959), no entanto, Peirce é um lógico. Não obstante a diversidade dos seus escritos, Peirce compreendia a si mesmo como um lógico, e o cerne do seu labor intelectual está indubitavelmente nas suas investigações lógicas. Entretanto, na maior parte das apresentações do seu pensamento, Peirce toma como ponto de partida a semiótica contemporânea. Sabemos que efetivamente ele se considerava como pioneiro nos seus estudos e que ao admitir seus antecedentes, reconhece como precursores, o Aristóteles lógico, não o metafísico ou o físico, e Leibniz.

Segundo Brosso e Valente (1999) Peirce tornou-se o primeiro psicólogo experimental americano. Na visão de Romanini (2016), é provável que Peirce tenha sido o primeiro pensador a adotar o conceito de informação num contexto científico. Para ele, a informação é um fenômeno análogo ao de desenvolvimento, de aumento na complexidade, de incorporação de variedade num sistema. É o processo pelo qual algumas poucas coisas, apresentando algumas propriedades simples, evoluem para muitas coisas, que apresentam muitas propriedades complexas. A informação semiótica é muito mais abrangente do que a informação algorítmica, que acabou sendo adotada como norma nas ciências. Embora a

informação semiótica também descreva a redução da redundância num sistema, ela está centrada no processo de significação (ROMANINI, 2016).

Ainda segundo Romanini (2016), Peirce deu importantes contribuições para a filosofia, para a matemática e para a lógica. Mas foi principalmente para esta última que a maior parte de seus estudos se voltou. Sua teoria geral dos signos, ou semiótica, foi desenvolvida como uma tentativa de descobrir a lógica que fundamenta nossas concepções do real e como o conhecimento cresce a partir do compartilhamento e debate de opiniões no interior de uma comunidade.

Alguns pesquisadores corroboram a ideia de que o pragmatismo seria uma teoria da verdade. No entanto, conforme Peirce, esse é apenas um critério de significação. Ou seja, “aquilo a que frequentemente se refere como a teoria pragmatista da verdade resulta, então, da aplicação do critério pragmático de significação ao conceito de verdade” (DE WALL, 2007, p. 26). Peirce apresenta o pensamento como um sistema de ideias cuja única função é a produção da crença. “O pragmatismo, como Peirce o concebe, é um método lógico-semiótico de clarificação das ideias” (FIDALGO, 2004, p. 105). Conforme diz Santaella (1983, p. 33): “A Semiótica peirceana, concebida como Lógica, não se confunde com uma ciência aplicada. O esforço de Peirce era o de configurar conceitos sîgnicos tão gerais que pudessem servir de alicerce a qualquer ciência aplicada”.

A máxima pragmatista desenvolvida por Peirce assegura que “para determinar o que uma coisa significa é necessário examinar suas possíveis consequências futuras, como ela funciona, o que pode realizar” (BROSSO, 1999, p. 39). Peirce nunca escreveu um tratado de semiótica. As ideias de sua teoria dos signos precisaram ser coletadas de algumas dezenas de artigos publicados, mas principalmente de manuscritos e anotações em cadernos e de cartas que trocou ao longo de quase meio século. Romanini diz que:

A compilação dos textos coletados de tempos e fontes tão diversas mostra uma teoria em constante evolução. Não houve um só momento em que, ao se debruçar sobre sua classificação dos signos, não introduzisse novos termos e revisasse sua produção anterior. Ainda assim, na sua vasta arquitetura filosófica, a semiótica é um liame tênue capaz de colocar em contato as várias outras teorias e doutrinas que desenvolveu (ROMANINI, 2016, p. 13).

Para Fidalgo (2004), a dimensão pragmática do processo semiótico foi realçada pelo pragmatismo. Com efeito, foi essa corrente filosófica iniciada por Peirce, que prestou especial atenção à relação entre os signos e seus utilizadores. Peirce (1986) diz que para amenizar as

dificuldades de seu estudo, referir-se-á aos signos como tendo um único objeto, mas esclarece que um signo pode ter mais de um objeto.

Defino um Signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinada por um Objeto e, de outro, assim determina uma ideia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino o Interpretante do signo, é, desse modo, mediatamente determinada por aquele Objeto. Um signo, assim, tem uma relação triádica com seu Objeto e com seu Interpretante (PEIRCE 1986 apud SANTAELLA, 2000, p. 12).

Nesses casos, ele se referirá a um "objeto complexo":

Um Sinal pode ter mais de um Objeto. Assim, a frase 'Caim matou Abel', que é um Sinal, refere-se tanto a Caim quanto a Abel, se não for considerado - como deveria ser - que um tem um 'matar ' como um terceiro objeto. Mas o conjunto de objetos pode ser considerado um único objeto complexo. De agora em diante, e muitas vezes em textos futuros, os signos serão tratados como se cada um tivesse apenas um único objeto, a fim de diminuir as dificuldades do estudo (PEIRCE 1986, p. 23).

Peirce (1986) distingue dois tipos de objetos: o objeto imediato (interior à semiose) e o objeto dinâmico (exterior à semiose):

[...] devemos distinguir o Objeto Imediato, que é o Objeto tal como é representado pelo próprio Signo, e cujo Ser é, então, dependente da Representação dele no Signo; e, por outro lado, o Objeto Dinâmico, que é a Realidade que, de alguma forma, arbitra a forma de determinar o Sinal à sua Representação (PEIRCE 1986, p. 65).

Bona (2008) afirma que Peirce ampliou a noção do que é um signo e, como consequência, a noção do que é linguagem. Ele começou a estudar os fenômenos considerando tudo aquilo que aparece à mente. Sua noção de fenômeno não se restringia a algo que o ser humano possa sentir, perceber, inferir, lembrar, ou que o senso comum nos faz identificar como sendo o mundo real.

Segundo Romanini (2016), o estudo dos signos está presente na vida intelectual de Peirce desde pelo menos meados da década de 1860, quando ele era ainda um aluno de graduação em Harvard. Em 1865, com apenas 26 anos, Peirce fez uma série de conferências sobre a lógica da ciência, em que ele demonstra dominar a filosofia transcendental de Kant, os fundamentos da lógica e da teoria da probabilidade, bem como a questão sobre a representação em geral – ou como surgem os conceitos na mente humana. Em 1897, Peirce ofereceu uma definição do signo que recorda parcialmente a definição de Agostinho, ao afirmar que: “O signo [...] é algo que está no lugar de algo para alguém [...] algo através de cujo conhecimento nós conhecemos algo a mais” (PEIRCE, 1987, 32). “A partir de 1905,

Peirce passou a considerar o signo como o meio para a transmissão das formas que fundamentam os conceitos, e a comunicação como a mais elevada dos vários tipos de ação do signo” (ROMANINI, 2016, p. 13-56).

Peirce enfatiza que para que algo seja um signo “deve 'representar', como dizemos, algo mais, chamado de seu objeto”. Sobre o sentido que dá à noção de representação, afirma:

Estar no lugar do outro, isto é, estar em relação com o outro que, para certos fins, é tratado por certas mentes como se fosse aquele outro. Consequentemente, um porta-voz, um deputado, um procurador, um agente, um vigário, um diagrama, um sintoma, um quadro, uma descrição, um conceito, uma premissa, um testemunho, tudo representa outra coisa, de maneiras diferentes, para mentes que os consideram assim (...) Quando você quer distinguir entre aquilo que representa e o ato ou relação de representação, o primeiro pode ser chamado de 'representamen' e o último de 'representação' (PEIRCE, 1986, p. 43).

Como filósofo que era, segundo “Santaella” (1983), Peirce usou uma concepção baseada no estudo dos fenômenos, na qual o homem interage com os signos. Definiu três categorias para mostrar como os fenômenos aparecem à consciência: a Primeiridade, é a sensação de liberdade e paz; a Secundidade, é o instante em que você percebe a experiência; a Terceiridade, é sua ação de você sair do sol por exemplo – é a interpretação.

John Locke, em 1690, já afirmara a necessidade de um novo tipo de lógica, que batizou de *sēmeiōtiké*, explicando que se trataria de uma doutrina dos signos de que a mente faz uso para o entendimento das coisas. Com efeito, a questão sobre a origem das nossas primeiras concepções é um problema lógico de primeira magnitude, pois dele depende a garantia de verdade das proposições.

A informação semiótica é importante na teoria geral dos signos de Peirce porque conecta os processos de percepção aos de significação. De fato, uma das proposições que sustentam o método pragmatista peirceano é justamente a de que toda informação que possuímos deve entrar pelas portas da percepção, apresentar-se nas vestes de uma crença ou hábito mental e sair pelas portas da ação propositada. A consequência dessa fórmula é a seguinte: a informação que se revela pelo aumento da amplitude ou da profundidade deve entrar em nossas cognições por meio dos julgamentos perceptivos, para então ser compartilhada numa comunidade por meio da comunicação (ROMANINI, 2016, p. 25).

Por meio da semiótica peirceana, o signo pode ser dividido em: Símbolo, Ícone, Índice, derivados dos três diferentes tipos de relação que um signo pode ter com seu objeto, de acordo com a teoria das categorias. A teoria triádica dos signos, de Peirce, começa a ser desenvolvida já nos primeiros artigos publicados por ele, entre 1868 e 1871 (ROMANINI,

2016). Essa mesma triadicidade é aplicada em seguida à representação, dando origem ao que Peirce chama de semelhanças, índices e símbolos.

Num importante texto sobre a álgebra da lógica, de 1885, Peirce fez a ponte entre sua descoberta dos quantificadores lógicos e sua semiótica, afirmando que uma notação lógica completa deveria possuir signos gerais ou convencionais (símbolos), quantificadores ou seletivos da mesma espécie que os pronomes demonstrativos (índices) e signos de semelhança (ícones). Os índices deixavam de ser coadjuvantes no processo do conhecimento e da representação (ROMANINI, 2016, p. 35).

Um símbolo, por convenção, descreve algo, mas não tem relação direta com o objeto, como, por exemplo, a letra A. Assim, Santaella (1983) explica a semiótica como sendo “como lei geral, abstrata, que para se manifestar precisa de réplicas, ocorrências singulares. Desse modo, cada palavra escrita ou falada é uma ocorrência através da qual a lei se manifesta” (SANTAELLA, 1983, p. 42). Ao comentar a obra de Peirce, Fidalgo (2004) enfatiza que símbolos são signos em que, não havendo uma relação de semelhança ou de contiguidade, há uma relação convencional entre representante e representado. “Os emblemas, as insígnias, os estigmas são símbolos. A relação simbólica é intencional, isto é, o simbolizado é uma classe de objetos definida por propriedades idênticas” (ECO, 2004, p. 21).

É pela arbitrariedade que o signo se distingue do símbolo, pois “o símbolo nunca é completamente arbitrário; ele não é vazio; há sempre um rudimento de ligação natural entre o significante e o significado” (MORRIS, 1959, p. 25). “Apenas o símbolo possui uma relação genuinamente triádica e, portanto, intrinsecamente lógica, tendo um poder de representação que se dá por convenção arbitrária” (ROMANINI, 2016, p. 36).

O ícone é um signo convencionalizado, marcado por uma semelhança com o que está representando. No caso dos Hieróglifos, cada signo representava diretamente o objeto (significava pássaro). De acordo com Santaella (1983), o objeto do ícone, portanto, é sempre uma simples possibilidade, isto é, possibilidade do efeito de impressão que ele está apto a produzir ao excitar nosso sentido. “Daí que, quanto mais alguma coisa a nós se apresenta na proeminência de seu caráter qualitativo, mas ela tenderá a esgarçar e roçar nossos sentidos” (SANTAELLA, 1983, p. 40).

Já o ícone relaciona-se de forma monádica, por semelhança, quando signo e objeto possuem a mesma propriedade, ou por exemplificação, quando o objeto é uma propriedade que o signo possui. (ROMANINI, 2016). Ícones são signos nos quais existe uma semelhança topológica entre o significante e o significado. Uma pintura, uma fotografia são ícones na medida em que possuem uma semelhança com o objeto pintado ou fotografado (FIDALGO,

2004). Subtipos de ícones são as imagens, os diagramas e as metáforas. Os diagramas, como os planos de uma casa, têm uma correspondência topológica com seu objeto. As metáforas têm uma semelhança estrutural, de modo que é possível fazer uma transposição de propriedades do significante para o significado.

Na esteira do pensamento peirceano, Alves (2016, p. 39) diz que “onomatopeias seriam ícones verbais” porque expressam uma semelhança entre significante e significado. As limitações do ícone basicamente são duas: nem todos os seres reconhecem um ícone (animais se autorreconhecem numa pintura) e depende da qualidade da representação, como um retrato cubista não ter um retratado tão facilmente reconhecível quanto em uma pintura realista. Quanto ao índice, ele apresenta uma relação diádica com seu objeto, por possuir uma conexão real com ele (ROMANINI, 2016).

Sob a ótica peirceana, Alves (2016) defende que para aquele filósofo o índice é um parâmetro cujo signo possui uma relação de causalidade sensorial indicando seu significado. “Alguns índices podem ser interpretados por animais. Por exemplo, onde há fumaça geralmente há fogo. Uma poça d’água pode indicar que houve chuva. Na categoria gramatical, pronomes demonstrativos e advérbios são equivalentes verbais dos índices (ALVES, 2016). É nesse sentido que entendemos que uma cadeira é uma cadeira quando a associa com alguma resposta ou atitude que são habituais. Assim, “para Peirce, essas respostas ou atitudes efetivamente determinam o que aquelas palavras significam, quer dizer, constituem toda sua significação” (DE WAAL, 2007, p. 39).

[...] o índice, como seu próprio nome diz, é um signo que como tal funciona porque indica uma outra coisa com a qual ele está atualmente ligado[...]. O índice como real, concreto, singular é sempre um ponto que irradia para múltiplas direções. Mas só funciona como signo quando uma mente interpretadora estabelece a conexão em uma dessas direções (SANTAELLA, 1983, p. 41).

Tudo que existe, portanto, é índice ou pode funcionar como índice. Basta, para tal, que seja constatada a relação com o objeto de que o índice é parte e com o qual está existencialmente conectado. A informação semiótica é importante na teoria geral dos signos de Peirce porque conecta os processos de percepção aos de significação. De fato, uma das proposições que sustentam o método pragmatista peirceano é justamente a de que toda informação que possuímos deve entrar pelas portas da percepção, apresentar-se nas vestes de uma crença ou hábito mental e sair pelas portas da ação propositada.

Nas palavras de Sousa (2019), Charles Sanders Peirce deixa um legado significativo, do ponto de vista da interpretação do mundo pela linguagem. Sua semiótica é uma forma de contribuição às teorias do conhecimento que até então se fixavam em relações dualistas sobre o mundo, dicotomizando a realidade entre um sujeito que conhece e um mundo a ser conhecido, sobretudo pela representação do sujeito.

Segundo Nascimento (2017), Peirce publicou dois textos memoráveis, intitulados *The Fixacion of Belief* [A Fixação da Crença], em 1877, e *How to Make our Ideas Clear* [Como tornar claras nossas ideias], em 1878, apresentando as bases filosóficas do pragmatismo e de sua doutrina semiótica. Os textos respectivamente apontam caminhos ou um método seguro para determinar ou fixar o significado de nossos conceitos. No segundo ensaio, Peirce apresenta sua máxima pragmatista, que consiste em afirmar que “para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção” (PEIRCE, 1983, p. 7).

O conceito de ‘consequências práticas’, em Peirce, não diverge da significação da linguagem e de seu uso; tratam-se de consequências práticas pensáveis, isto é, a semiótica de Peirce parte da concepção de verdade que, necessariamente, terá que levar em conta as consequências práticas cabíveis que uma ideia, uma crença ou teoria obterá ao ser conferido à experiência. Com essa proposição, o espaço de validação dos significados e das crenças serão as consequências práticas adquiridas. Pode-se inferir que o conhecimento adquirido será verdadeiro se for submetido ao teste da experiência. Com essa consideração, vê-se que o conhecimento será considerado seguro e útil se for possível aplicá-lo a uma situação.

O pragmatismo compreende a verdade como produto e expediente de nossos processos de pensamentos, recheados de experiências e processos de verificação, portanto, Peirce formula sua teoria semiótica que estuda as relações entre objeto e pensamento recriando essa relação. Para ele, não é possível, como pretendiam as vertentes empiristas e idealistas, compreender objetos externos ao sujeito de forma acurada e de maneira universalmente aceitas entre diferentes sujeitos.

Partindo da premissa pragmática segundo a qual o pragmatismo é fundamentalmente uma teoria da aprendizagem, Barrena (2015) esclarece que o ato de aprender é uma experiência transformadora cuja tarefa é converter a dúvida em crença. Peirce (2016, p. 186) afirma que “a dúvida é um estado de desconforto e insatisfação do que lutamos para nos libertar”. Ainda segundo Peirce, as crenças divergem por serem um estado calmo e satisfatório. Peirce apresenta 4 (quatro) métodos de cessar a dúvida.

O primeiro é o da tenacidade, que funciona até certo ponto, pois as nossas crenças são facilmente afetadas no momento em que interagimos com pessoas ou nos deparamos com fatos inegáveis da vida em sociedade; o segundo método, o da autoridade, no qual o indivíduo não precisa mais se preocupar com o confronto de ideias, onde as evidências contraditórias são reguladas; o terceiro método que é de fixar a crença de método a priori; e o quarto e último método, que é o método científico da fixação da crença. Este é diferente dos anteriores porque abole a vontade humana que se impunha nos outros métodos (PEIRCE, 1983, p. 7).

Barrena (2015) também enfatiza que esse é o ponto central do pragmatismo peirceano, podendo-se dizer que o significado cresce tanto que nosso conhecimento se faz maior. Essa característica será decisiva na hora de compreender o ser humano e na hora de enfrentar a questão de uma educação pragmática.

Embora Peirce não tenha escrito uma obra específica sobre educação, sua doutrina filosófica indica a necessidade de desenvolver uma educação para o pensamento. De acordo com sua teoria, o sentido e o significado da filosofia seriam o de clarear, esclarecer os nossos conceitos. Peirce era altamente crítico em relação aos estudantes de filosofia de Harvard, suspeitando que seus mestres tinham pouco ou nenhum interesse em lógica. Ele foi um obstinado pelo estudo da lógica e pelas regras fundamentais para se construir uma educação para o pensamento, que seria, na sua visão, uma educação emancipadora. Por essa razão, defendia que “uma educação liberal deve ser como um organismo vivo e a lógica deve efetivamente ser considerada seu coração” (PEIRCE, 1997, p. 123).

### **2.3 A educação e o pragmatismo de William James**

William James notabilizou-se como o maior divulgador da corrente pragmatista. James pôs em seu famoso livro *Pragmatism* [Pragmatismo], o subtítulo: *Um novo nome para algumas antigas maneiras de pensar*. Ele concordava que o pragmatismo guarda em sua essência a própria designação que os antigos dão à *filosofia*, essa entendida como uma atividade intelectual altamente comprometida com os temas e os problemas concretos da humanidade, uma atividade que é medida pela capacidade de o pensamento operar no mundo. Ele argumentava que não havia algo essencialmente novo sendo apresentado, pois o pragmatismo harmoniza-se com muitas filosofias antigas, isto é, James fazia referências às tradições filosóficas das chamadas filosofias do fluxo ou da ação, que reivindicavam uma atitude prática e menos contemplativa ao trabalho do filósofo.

Barrena (2015) diz que William James foi o primeiro filósofo a usar a palavra “pragmatismo”, que segundo Nascimento (2017, p. 57), “até então estava presente de forma indireta nos escritos de Peirce”. Para James (2005, p. 187), “um dos méritos do pragmatismo é o de ser também puramente epistemológico”. Peirce desenvolveu uma teoria da verdade imbuída de caráter humanístico, ao tempo em que fazia objeções às filosofias tradicionais e ao debate infrutífero produzido por seus autores.

Enquanto Peirce caracterizou o pragmatismo como um método para determinar os significados das proposições, amparando-se numa doutrina semiótica do conhecimento, William James concentrou-se no significado da verdade, dentro da vertente do **pragmatismo metafísico**. Com isso, ele trouxe para o pragmatismo elementos humanistas e demarcou a noção de *verdade*, que para ele corresponde ao que é vantajoso ao pensamento ou àquilo que gera uma relação satisfatória com a realidade, de tal forma que a vantagem e a satisfação estejam vinculadas ao que é **útil**, ao *prático*. Em outras palavras, a verdade corresponde ao que é **bom**, de tal forma que **verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom o sentido das crenças** (JAMES, 1985, p. 28).

Conforme Nascimento (2014), James distingue-se de Peirce por adotar o pragmatismo tanto como um método quanto como uma teoria da verdade. Primeiramente, ele defende um método e, em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por **verdade** (JAMES, 1985). Resumidamente, James aponta dois sentidos para o termo **verdadeiro**. Primeiramente, verdadeiro é o expediente em nossa maneira de pensar; segundo, é também aquilo que nos ajuda a entrar em relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência. Com essa formulação, ele conclui afirmando que “as idéias não são senão partes de nossa experiência, elas tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes da nossa experiência” (JAMES, 1985, p. 25).

James considera o pragmatismo como sendo aquilo que nos dá um sentido de orientação. Ele usa a metáfora do corredor de um hotel para demonstrar o papel do pragmatismo como uma espécie de método. As nossas teorias são como um corredor em um hotel. Inúmeros quartos dão para ele. Em um, pode-se encontrar um homem escrevendo um volume ateístico; no próximo, alguém rezando por fé e força; em um terceiro, um químico investigando as propriedades de um corpo. Em um quarto, um sistema de metafísica idealística está sendo excogitado; em um quinto, a impossibilidade da metafísica está sendo demonstrada. Todos, porém, abrem para o corredor e todos devem passar por ele se quiserem ter um meio prático de entrar e sair de seus respectivos aposentos (JAMES, 1985).

Esse autor reiterava que as intermináveis disputas filosóficas, as divergências que acompanham as diferentes opções teóricas podem ser explicadas pelas disputas entre os distintos temperamentos. Ele se insurge contra as disputas filosóficas, pois não passam de humores, em sua opinião, sendo disputas que não dão em nada porque são incapazes de se submeterem “ao teste simples de traçar uma consequência concreta” (JAMES, 1985, p. 19). Assim, James reitera que “o método pragmático é, primeiramente, um método de assentar disputas metafísicas que, de outro modo, se estenderiam interminavelmente”. Por conta disso, a filosofia encontrava-se sem orientação. “O pragmatismo, mais do que um método pragmático, significa uma “atitude de orientação” para olhar além das primeiras coisas” (JAMES, 1985, p. 21).

James retoma a máxima pragmática de Peirce, segundo a qual nossa concepção do objeto, seus efeitos, é para nós a concepção total do objeto, na medida em que essa concepção tenha uma função positiva na vida prática. O critério de verdade de uma ideia está diretamente ligado à sua utilidade, tendo em vista os propósitos humanos.

Conforme Nascimento (2014), na acepção jamesiana, o critério de verdade ou falsidade reside na aplicação prática, de tal forma que a verificação de uma crença ocorre em termos experimentais. Portanto, antes de agregar outras crenças ao conjunto de verdades já assumidas, convém perguntar pela “diferença prática” que a adoção dessa verdade pode acarretar na nossa vida. Se essa ideia puder ser verificada e passível de confirmação na vida prática, isso quer dizer que a adoção desta nova crença pode tornar-se um valioso instrumento de ação. Nesse caso, para James, esta ideia é verdadeira. As ideias não são verdadeiras por sua natureza intrínseca, mas tornadas verdadeiras pelos acontecimentos (JAMES, 1985, p. 73). Para o autor mesmo as ideias teológicas, se provarem que têm valor para a vida concreta das pessoas, são verdadeiras para o pragmatismo.

Em relação ao conceito de crença, James acompanhou a ideia pragmática da transformação da dúvida na crença, ao comparar seu pensamento ao de Peirce. para Nascimento:

O pensamento em ação tem como seu único motivo chegar ao descanso do pensamento; e tudo o que não se reportar à crença não faz parte do próprio pensamento. A essência da crença é a criação de um hábito. Desse modo, a máxima reelaborada por James conserva a ideia de Peirce que considera que para chegar à crença precisamos ter certos comportamentos práticos, que concebemos que o objeto da nossa concepção tem (NASCIMENTO, 2017, p. 59).

Para James (1985, p. 28), uma crença verdadeira é aquela que atende aos nossos propósitos, que funciona na prática, em nosso cotidiano, e que nos traz benefícios, que nos permite continuar atuando no jogo do viver. Logo, verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença, e bom, também, por razões fundamentadas e definitivas. Nas palavras desse autor (1985, p. 19): "Toda a função da filosofia deve ser a de achar que diferença definitiva fará a mim ou você, em instantes definidos de nossa vida, se esta fórmula do mundo ou aquela outra for a verdadeira". E ainda complementa dizendo:

Se há qualquer vida que seja realmente melhor do que a que devemos levar, e se há qualquer ideia que, em sendo acreditada, ajudar-nos-ia a levar tal vida, então seria melhor para nós acreditar nessa ideia, a não ser que, na verdade, a crença que se lhe depositasse colidisse incidentalmente com outros benefícios vitais de maior vulto (JAMES, 1985, p. 29).

James entendia que o pragmatismo alarga o campo da procura de Deus, e levará em conta as experiências místicas, se essas tiverem consequências práticas: "Acolherá um Deus que viva no âmago mesmo do fato privado - se esse lhe parecer um lugar provável de encontrá-lo" (JAMES, 1985, p. 30).

Essa interpretação que o autor faz do método pragmatista aproxima-se daquilo que chamou de opção genuína, em sua obra "A Vontade de Crer", na qual afirma que, "em determinadas situações, o indivíduo tem o direito de acreditar em algo, mesmo que não tenha condições racionais de estabelecer se sua crença possui um objeto correspondente real. James conclui dizendo que a crença cria sua verificação, "[...] o pensamento torna-se literalmente pai do fato, como o desejo é pai do pensamento" (JAMES, 1943, p. 19).

## **2.4 O pensamento de John Dewey**

John Dewey é conhecido como um dos fundadores do Pragmatismo, ao lado de Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. É considerado um pioneiro em psicologia funcional e um dos representantes do movimento da educação progressiva norte-americana da primeira metade do século XX. Na visão de Mendonça (2012), Dewey é um autor extremamente influente no campo da educação e da psicologia. Na teoria política, sua obra tem ganhado crescente atenção depois que Richard Rorty o colocou como um dos três maiores filósofos do século XX, ao lado de Heidegger e de Wittgenstein. Dewey desenvolveu uma filosofia social e política que o distingue de Peirce e James.

Sabe-se que, antes mesmo de aderir ao pragmatismo filosófico, Dewey já poderia ser considerado um filósofo pragmatista, em função das concepções de ação e de atividade à sua filosofia da educação. Ele chegou ao pragmatismo pela via social e política, em virtude do seu engajamento nas questões comunitárias (NASCIMENTO, 2014, p. 27-28).

Teitelbaum (2001) destaca que Dewey foi um filósofo contemporâneo preocupado com diferentes questões presentes na sociedade, que vão desde a educação, psicologia e política, preocupando-se em desenvolver um esforço permanente pela construção de uma sociedade democrática que assegurasse a liberdade dos indivíduos, calcada na igualdade, com participação coletiva das decisões e que permitisse a autorrealização dos sujeitos. Esse filósofo centrou-se em ampla gama de questões no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política, e esteve comprometido com a defesa de uma sociedade intencionalmente voltada para o progresso.

Pereira *et al.* (2009) dizem que o pragmatismo de Dewey se desenvolve consonante toda uma filosofia da educação, a partir da qual se propõe que a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram, de uma forma intencional, gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. “O método “dos problemas” valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas” (PEREIRA *et al.*, 2009, p. 158). Já para Dewey (1940, p. 6), é “[...] um processo de vida; não preparação para o futuro”.

Dewey (1959a) defende que a educação é social, uma participação e uma conquista de modo de agir comum. Nessa concepção, a valorização da experiência é fundamental, pois para Dewey nada se ensina, nem se aprende, se não existir uma compreensão comum ou de um uso comum no fazer.

[...] o indivíduo que deve ser educado é um indivíduo social, e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, nos restará somente uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade nos restará somente uma massa inerte e sem vida (DEWEY, 1959, p. 2).

A teoria pedagógica de Dewey defende a inserção do aluno como sujeito de experiência no processo de aprendizagem. O conhecimento deve ser baseado na pesquisa. Deve-se aprender fazendo e combinando prática, teoria, vida-experiência-aprendizagem em um processo permanente. Comprometido com o projeto pragmatista, Dewey atribui ao conhecimento uma função prática, portanto, sem desmerecer o papel da reflexão, entendendo que essa só tem sentido e significado se tornar-se prática, daí a sua ideia de que se “aprende fazendo”.

Seja para aprender uma habilidade, uma ideia, uma atitude, “só uma experiência de situação real da vida efetiva a aprendizagem” (SCHIMDT, 2009, p. 149). O autor enfatiza que essa ação, essa prática, deve ser uma prática consciente e intencional, direcionada. Por isso, para Dewey (1980), a escola deve transformar-se num meio de experiências reais ou num lugar de vida real, e não um espaço artificial, separado e isolado da sua própria vida e da sociedade em que está inserida.

Importa lembrar, ainda que em breves linhas, algumas das teses defendidas por Dewey sobre experiências e processos de aprendizagem. Na exposição do autor desenvolvida em *Reconstruction in Philosophy* [Reconstrução em Filosofia] e *Experience and Nature* [Experiência e Natureza], está presente a reflexão sobre o conceito de *experiência* que deve conduzi-lo a um novo programa de investigação, envolvendo a objeção à epistemologia tradicional e a crítica à noção de *conhecimento*, entendido como **representação da realidade**. Ele se opõe ao dualismo mente *versus* conhecimento, principalmente a teoria da **verdade como cópia da natureza**, que visa associar a verdade com a expressão fidedigna da coisa representada (NASCIMENTO, 2014).

Dewey (2004) concorda que a **verdade** deve ser entendida como um acréscimo feito à realidade e não como uma mera cópia da mesma. Argumenta que o conhecimento deriva de uma realidade complexa, marcada por conexões entre as coisas e entre o sujeito e as coisas. O conhecimento deixa de ser visto como derivado de uma consciência ou de um sujeito representante. O conhecimento é uma ferramenta que tem vários usos, envolvendo o conjunto dos processos de investigação. Portanto, o que as coisas são é justamente o que se visa atingir ao cabo de uma investigação. O termo **conhecimento** deixa de ser apropriado para Dewey, uma vez que **investigação** é o termo mais adequado. Segundo ele, só faz sentido perguntar sobre como ou o que são as coisas dentro de um contexto de investigação (DEWEY, 2004).

Ele concentra seus esforços na tarefa de negar que o pensamento possua fundações estáticas, perpétuas. Para Dewey (2004), esse tipo de filosofia, dependente de uma herança platônica, é reducionista, uma vez que tudo aquilo que não pertence ao esquema da imutabilidade, da ordem, da necessidade ou da perfeição é considerado inferior e reduzido à aparência, ao secundário, ao errôneo, ao ilusório. Seu antifundacionismo envolve uma permanente rejeição dos conceitos abstratos, categorias apriorísticas, princípios perpétuos, entes transcendentais.

Para Dewey, “o pragmatismo surge com a intenção de reparar o atraso da filosofia em relação ao mundo moderno. O mundo moderno é palco de inúmeras revoluções” (SOUZA, 2012, p. 3). O conceito de experiência modela as propostas educacionais de Dewey, que

afirmou: “Em uma sociedade democrática, o problema da educação é acabar com o dualismo e construir um plano de estudos que faça do pensamento um guia de prática livre, para todos (...)” (DEWEY, 1959, p. 45-46).

Como se pode ler em *Democracia e Educação* (DEWEY, 1959) tenta sintetizar, criticar e ampliar a filosofia da educação democrática ou proto-democrática contida em Rousseau e Platão. Via em Rousseau a valorização do indivíduo, enquanto Platão acentuava a influência da sociedade na qual o indivíduo estava inserido. Dewey contestou essa distinção, uma vez que concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de "sociedade" e indivíduo.

Na epistemologia pragmatista deweyana, os objetos de cognição estão inter-relacionados, a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento. Isso permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática, uma vez que conhecer trata-se de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil, isto é, ao seu uso e aplicabilidade.

Dewey (1957) revela que a filosofia desenvolveu a competição entre argumentos e a interpretação técnica do pensamento, separando a contemplação da ação. O autor argumenta que essa distinção é histórica e contingente: “A filosofia herdou o reino de que a religião tinha se ocupado” (DEWEY, 1957, p. 17). Desta forma, a ontologia tradicional designou as categorias do **Ser**, da **Natureza**, do **Cosmo**, da **Realidade** e da **Verdade** para referir-se a algo fixo e imutável e, portanto, fora do tempo, ou seja, para referir-se a algo na condição de *ente* eterno. Isto posto, é possível afirmar que a metafísica clássica, com sua **universalidade**, fez-se substituída do costume como fonte de garantia dos mais elevados valores morais e sociais.

Assim, a filosofia não deve apenas evitar os dualismos: razão/experiência, ideal/ real, teoria/prática, indivíduo/sociedade, mas combatê-los, já que o conhecimento se dá na continuidade da experiência e não apenas em sua fragmentação. Dewey acrescentaria que:

O pragmatismo não é apenas método, mas instrumento de adaptação do homem como organismo vivo em seu ambiente natural, com a intenção de transformá-lo segundo seus interesses individuais e também coletivos. O conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em uma dada situação (DEWEY, 1959, p. 373).

Esse autor aprofunda seu pensamento explicando que quando o homem experimenta o mundo ou a realidade, ele não procura somente empreender uma ação contra eles, mas resolver seus problemas existenciais:

Quando se fala em universalidade das teorias científicas, é necessário compreender que não se está aludindo a um conteúdo inerente fixado por Deus ou pela natureza, mas ao âmbito de sua aplicabilidade – da capacidade de tirar os casos de seu isolamento aparente com o fim de ordená-los em sistemas que (a exemplo do que ocorre com todos os seres vivos), provém sua qualidade vital, pelo gênero de mudança que se denomina crescimento (DEWEY, 1958, p. 10).

Nessa citação, percebe-se a inclusão de uma categoria fundamental para o entendimento da filosofia deweyana, que é a noção de “crescimento”. Dewey (1957), ao rejeitar as teorias metafísicas tradicionais, observa que com elas não se obtêm acréscimos à realidade, uma vez que o gênero da mudança é visto como distorção ou erro. A ideia de crescimento advém da abordagem naturalista e seu significado mais profundo é vida. No âmbito da aplicação desse conceito à vida social, a ideia de crescimento está ligada à formação, bem como a uma concepção contínua de aprendizagem. Deste modo, a educação deweyana, enquanto sinônimo de vida, tem como objetivo social o crescimento. Esse valor tem como consequência a promoção do esforço em direção a um ideal democrático de sociedade.

Assim, conforme Souza (2012), para Dewey a sociedade moderna estaria diante de um desafio de extrema dificuldade, que é o de educar as novas gerações para viver na realidade complexa.

A necessidade de reconstrução da filosofia aponta para a mudança em seu método e em sua estrutura de pensamento. Os membros mais jovens de uma sociedade precisam ser adaptados às exigências do mundo contemporâneo e, dado às características da modernidade, somente a instrução e o exemplo familiar não são mais condições suficientes. Por isso a importância crescente da escola:

Dewey era um defensor da escola como lugar socialmente instituído de transmissão da vida social. No entanto, para ele, não há que se falar em transmissão: o papel da escola moderna seria o de reformular a experiência vivida pelos alunos, unindo a educação à vida, de modo que o educando fosse estimulado a dar conta dos desafios da situação presente e não ficasse à espera de um sucesso futuro (SOUZA, 2012, p. 5).

Dewey critica as tendências que se distanciaram da experiência ordinária: escolasticismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, transcendentalismo e o próprio pragmatismo, afirmando que uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente. “Ao que poderíamos acrescentar, com a intenção de aproximar mais o pensar da vida prática, da experiência comum” (DEWEY, 1958, p. 185).

Assim, percebe-se que no pensamento da filosofia da educação de Dewey, “a aprendizagem deve estar baseada na resolução de problemas” (HENZ *et al.*, 2018, p. 146). A aprendizagem tornar-se mais significativa quando é adquirida através da vivência por meio da resolução de problemas, por isso a escola deve priorizar a experiência, compartilhar experiências no ambiente escolar para que a produção do conhecimento se dê de forma cooperativa.

O pragmatismo se reflete de uma maneira bastante evidente na teoria educacional de Dewey, que procurava conciliar os aspectos teóricos e práticos da aprendizagem, na ligação entre ensino e prática cotidiana, dando grande ênfase à ideia de experiência como um processo ativo, um processo contínuo de criação de conexões de saberes. A própria concepção de educação do filósofo está de alguma forma relacionada com a ideia de experiência, entendendo a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Por fim, o pensamento deweyano está intrinsecamente relacionado com sua concepção de conhecimento. Ao se opor à epistemologia clássica, Dewey não pretende apartar-se totalmente dessa área da filosofia, mas postular um novo modelo teórico no qual o conhecimento possa ser compreendido como mediado por relações naturais, causais, cognitivas e culturais.

## **2.5 Filosofia, ensino e pragmatismo**

Como afirmamos, a origem do pragmatismo é atribuída a Pierce, James e Dewey, os chamados pragmáticos pioneiros. Para Nascimento (2014, p. 27): “[...] o pragmatismo se afasta das abstrações, das soluções verbais, e volta-se para o concreto, para os fatos, para a ação e o poder.”

O pragmatismo foi acusado de reduzir a verdade ao utilitário, contudo, não é o pragmatismo uma filosofia vulgar. Aquilo que os filósofos pragmatistas entendem por prático, por útil, deve ser bem compreendido para evitar equívocos conceituais. Os critérios de utilidade e praticidade defendidos por eles nada mais são do que a vida, como experiência humana. Conforme Nascimento:

A objeção de Dewey à epistemologia clássica consiste em sua recusa em considerar o conhecimento, de qualquer tipo, como uma questão de representação mental, tal qual a ideia de um museu da mente, no qual as coisas são etiquetadas pelo poder da razão. Ao contrário disso, o

conhecimento passa a ser *conexão* e não *representação*. Não é possível tratá-lo isoladamente, por si só, mas adotando a perspectiva da complexidade e da utilidade. A apropriação adequada do tema do conhecimento pelos homens não é aquela que o considera como um fim em si mesmo, pelo contrário, tem a ver com as reais necessidades humanas. Portanto, conforme esta visão pragmatista, o conhecimento tem sentido enquanto ação finalística que nos permite agir no mundo (NASCIMENTO, 2017, p. 68).

Rosenthal (2002) diz que ao rejeitar a teoria de conhecimento espectral e as reificações ilícitas às quais ela deu origem, o pragmatismo rejeita as abstrações filosóficas do dualismo cartesiano. Os seres humanos, para o pragmatista, estão na natureza, não fora dela e causalmente ligados a ela. Eles não percebem conteúdos mentais causados, de certo modo, por partículas físicas. Eles não chegam, por meio da introspecção, a algo “interior” causado por algo “exterior”, isto é, trata-se de uma relação na qual o interior e o exterior se articulam. Em resumo, não só o dualismo cartesiano, como também toda a bagagem filosófica à qual ele se tornou ligado, são rejeitados pelo pragmatismo.

Segundo Oliveira (2013), no pragmatismo clássico, a historicidade aparece sob a forma do reconhecimento do condicionamento histórico da própria consciência, o que conduz à necessidade de voltarmos nossa atenção para a situação presente que nos encontramos. Para o pragmatismo, não há um meio de escaparmos dessa determinação histórica. Em James e em Dewey, a atenção deve voltar-se para os fatores históricos do desenvolvimento cultural, a emergência histórica de determinadas formas de pensamento e práticas.

Tomar a sério a historicidade, para o pragmatismo, significa a necessidade de reconhecermos a finitude dos princípios orientadores vigentes em determinado período e cultura; e que cada período histórico elabora soluções específicas para problemas também específicos. Daí a ideia pragmatista de que toda crença, conceito ou sistema filosófico deva ter consequências práticas. O pragmatismo caracteriza-se por ser pluralista, contextualista e historicista (OLIVEIRA, 2013, p. 16).

E o autor conclui afirmando que: “O pragmatismo converte-se então em uma prática filosófica cujas preocupações centram-se em crítica cultural e historiografia” (OLIVEIRA, 2013, p. 16). Entretanto, sua crítica radical à filosofia tradicional foi realizada em virtude do que ele chama de comodismo, o que legou à filosofia o seguinte: a) O medo de equivocar-se ao sair da área de conforto, marcada por intermináveis discussões, bem como o medo de comprometer-se com as angústias e esperança de seu próprio tempo; b) A ambição de conservar o poder que historicamente herdou da casta sacerdotal, ou seja, o poder das palavras essenciais e do sentido último; c) E o receio de equivocar-se descendo demais ao concreto por “avatares” reais da vida e em contato com seus problemas (FAERNA, 2000).

Em síntese, Dewey nos ensina que o conhecimento, em sentido geral, está sempre e em cada caso conectado com uma investigação: a) há uma continuidade na investigação; b) a conclusão ou o fim da investigação deve distinguir-se dos meios pelo qual se chega à conclusão garantida, entretanto, o juízo último é construído através de uma série de juízos, que são parciais e intermediários; c) os meios intermediários da investigação formulam-se em discursos, em proposições, que exigem relevância e eficácia, desse modo, o conteúdo dos juízos tornam-se materiais e fáticos, portanto, os conceitos ou estruturas conceituais podem ser compreendidos como ferramentas operativas usadas para se alcançar o conhecimento; e d) as conclusões obtidas por meio deste processo não determinam que os objetos e situações futuras fiquem isentos de reexame (NASCIMENTO, 2017).

Em suma, uma epistemologia pragmatista inserida no contexto de ensino-aprendizagem será útil na medida em que possibilita a construção de um conhecimento significativo que, dado ao seu grau de funcionalidade, fará com que os conteúdos apreendidos sejam instrumentos de interação e sociabilidade. Além desse aspecto, que ressalta o aprender fazendo, o pragmatismo tem o real compromisso com a formação de uma cultura científica que seja capaz de formar sujeitos comprometidos com um saber sistemático e crítico. A necessidade de formar a partir de resoluções de problemas é um caminho para a constituição de uma cidadania autônoma.

### **3 O NEOPRAGMATISMO DE RICHARD RORTY: contribuição para o ensino de filosofia**

O pragmatismo gozou de prestígio e notoriedade até o começo dos anos de 1930, nos Estados Unidos. Com o advento da filosofia analítica em solo americano e a instauração de uma filosofia extremamente técnica, afastada das reflexões sobre os problemas sociais e políticos, houve uma recusa, pelos Departamentos de Filosofia estadunidenses, em adotar uma perspectiva histórica, sendo este afastamento um traço distintivo da filosofia analítica, ou seja, o distanciamento das ciências humanas. Alguns historiadores consideram que essa situação pode ser denominada de “mutilações que o movimento analítico infligiu ao corpo do pensamento americano (BORRADORI, 2003, p. 25).

A filosofia, segundo a vertente analítica, deveria ser “pura epistemologia”, um conjunto de atos mediante o qual se esclarece o sentido dos enunciados ou pura análise lógica do discurso científico. Com o fechamento anti-humanista da filosofia analítica, os temas relacionados à filosofia social, hermenêutica, fenomenologia foram assumidos por estudiosos de outros campos, tais como literatura comparada, ciências sociais, história etc.

Esse contexto é fundamental para inserir a produção filosófica de Richard Rorty, sobretudo porque as publicações de *A Filosofia e o Espelho da Natureza* (1979) e *Consequências do Pragmatismo* (1980) são diálogos fundamentais com a filosofia continental e marcam uma posição denominada de ‘pós-analítica’. O esforço inicial de Rorty foi o de resgatar a tradição pragmatista naquilo que foi perdido pelo rigor excessivamente técnico da filosofia analítica e colocar novamente a filosofia no centro do debate público. Rorty ressentia-se do abandono que foi imposto aos pioneiros do movimento pragmatista a partir dos anos trinta do século XX. Nesse sentido, Rorty, em sua obra, resgata os pragmatistas clássicos e passa a designar sua filosofia de neopragmatista.

Na sequência apresentaremos alguns dados do legado intelectual de Richard Rorty, que nasceu em Nova York, no ano de 1931. Era filho de pais defensores das ideias de Trotsky. Formou-se em bacharel e fez mestrado na Universidade de Chicago, e doutorou-se na Universidade de Yale, onde também lecionou. Foi professor assistente no Wellesley College e nas Universidades de Princeton e Virginia. Seus livros mais conhecidos são: *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), *Contingência, ironia e solidariedade* (2007), *Verdade e progresso* (2005), *Pragmatismo e Política* (2005), *Ensaio pragmatistas e o Futuro da religião* (2004), dentre outros.

Em sua obra intitulada *A filosofia e o espelho da natureza*, Rorty faz uma crítica à teoria do conhecimento e propõe uma filosofia edificadora, de caráter hermenêutico, discordando de que o conhecimento seja o resultado de pura representação mental ou linguística. Na mesma obra, deixa nítido seu rompimento com o pensamento filosófico tradicional. Afirma que a epistemologia moderna é uma tentativa de legitimação das nossas pretensões ao conhecimento do que é real, mas também uma tentativa para legitimar a própria reflexão filosófica. “Rorty sustenta ser preciso sair do âmbito da comensuração (objetividade) e reivindicar a filosofia edificante como aquela que ajuda as pessoas e a sociedade a se livrarem de atitudes e vocabulários desgastados pelo tempo” (NASCIMENTO, 2017, p. 179).

Rorty pode ser considerado um dos mais destacados filósofos americanos da segunda metade do século XX. O neopragmatismo rortyano é uma forma de naturalismo e significa uma rejeição às explicações de cunho transcendentalista, que não levam em consideração o processo de naturalização da vida. Em sua análise do projeto da filosofia mentalista, Rorty considera que no âmbito dessas questões a filosofia moderna, em certa medida, acertou quando abandonou a visão de mundo religiosa, mas errou ao substituir a noção de Deus pela noção de verdade objetiva (RORTY, 1982).

A partir dessa hipótese, Rorty considera que os modernos, que deveriam assumir a naturalização do conhecimento, perderam-se no caminho, pois continuaram tentando atribuir um significado último à realidade e uma matriz fundacionista ao conhecimento, ou seja, continuaram em busca de uma ideia que fosse sintetizadora de toda a realidade, como as *mônadas* de Leibniz, que supostamente seriam os verdadeiros átomos da natureza, isto é, os constituintes ou elementos basilares de um sistema que se concebe como fundamentalmente dinâmico, baseado na noção de força ou atividade ou o *cogito* de Descartes enquanto intuição pura do pensamento.

Almeida e Vaz (2013) destacam que em *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), Rorty procede a uma crítica ao modelo epistemológico (gnosiológico) da filosofia de Descartes, Locke e Kant, investindo contra a ambição dessas filosofias em obter as bases racionais, últimas, de todo o conhecimento. Sua empreitada tem algo de denúncia contra o positivismo e o cientificismo que se desdobra da recepção daqueles filósofos, mas atinge igualmente a filosofia em sua ambição de se colocar como conhecimento racional e superior aos demais.

A obra de Rorty foi caracterizada por muitos de seus estudiosos como tendo um eixo duplo de propósitos que combina: primeiro, uma tarefa crítica de rejeição a uma forma tradicional de reflexão filosófica e, segundo, a construção de um conjunto de proposições

voltado para o desenho de um novo projeto filosófico. Esse empreendimento é encarado por Rorty como uma maneira de levar às últimas conseqüências o projeto iluminista, através das rupturas inovadoras produzidas por seus "heróis" filosóficos particulares, uma galeria composta por pragmatistas norte-americanos clássicos como William James e John Dewey, e por expoentes da filosofia europeia como Nietzsche, Wittgenstein e Heidegger. É em John Dewey que Rorty encontra sua maior inspiração.

É a abordagem deweyana à ciência social que mais fascina Rorty, uma vez que se define precisamente pelo sublinhar da importância das narrativas e dos vocabulários, em detrimento da objetividade das leis e teorias científicas. Dewey critica Kant por este concluir que a realidade percebível, embora necessária, prejudica completamente o conhecimento das coisas tais como 'realmente' são. Defende uma filosofia que abandone a intenção de continuar a procurar "as coisas tal como realmente são" – ou seja, antiessencialista. (ALMEIDA; VAZ, 2013, p. 251).

O antifundacionismo de Rorty pode ser compreendido como motivo suficiente para propor uma reforma ou uma reconstrução da filosofia, uma vez que a filosofia tradicional tomou para si o papel de encontrar fundamentos últimos ou primeiros, tanto de caráter metafísico quanto epistemológico, para dar a palavra final em todos os aspectos da cultura e da ação humana.

Para Rorty, "é necessário abandonar a ideia de que podemos encontrar um fundamento único para o conhecimento e para a verdade, pois isso ameaçaria a liberdade" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1999, p. 35). Mas para ele, "abandonar a ideia da verdade como algo que está aí, à espera de ser descoberto, não é dizer que descobrimos que não existe verdade alguma" (RORTY, 2007, p. 33).

O próprio Rorty diz que os filósofos geralmente pensam em sua disciplina como discutindo problemas perenes, eternos, problemas que surgem assim que alguém reflete.

Assim, a filosofia como disciplina vê a si mesma como a tentativa de ratificar ou desbancar asserções de conhecimento feitas pela ciência, moralidade, arte ou religião. Pretende fazê-lo com base em sua compreensão especial da natureza do conhecimento e da mente. A filosofia pode ser fundamental com respeito ao resto da cultura porque a cultura é a reunião das asserções de conhecimento e a filosofia adjudica tais asserções (RORTY, 1994, p. 19).

Ao opor-se ao mentalismo presente na filosofia tradicional, através do qual a realidade do mental estaria em oposição à contingência e em situação privilegiada, Rorty teve sua filosofia caracterizada por muitos dos seus intérpretes como sendo antirrepresentacionista, ou seja, o acesso ao conhecimento não se trataria de uma estratégia privilegiada da mente em

seu trabalho de representar fidedignamente a realidade, muito menos a ideia de que o conhecimento pode ser adquirido de forma objetiva.

Rorty defende que a prática filosófica é entendida como uma atividade que articula diversos ramos do saber, que junta novos desenvolvimentos culturais com regras familiares aceitáveis, ou seja, que reúne perspectivas éticas, políticas e sociais com a ciência, por exemplo (NASCIMENTO, 2014). Na visão de Rorty (1994), a guinada ‘linguístico-pragmático-hermenêutica’ dissolveria o fundacionismo, o representacionismo e o transcendentalismo, e os lugares da epistemologia e da metafísica seriam ocupados por um mundo sem substâncias ou essências, uma verdade sem correspondência com a realidade e uma ética sem princípios absolutos.

Rorty faz uma crítica à teoria do conhecimento e propõe uma filosofia edificadora de caráter hermenêutico, discordando que o conhecimento seja o resultado de representação mental ou linguística. Rorty (2007), deixa nítido seu rompimento com o pensamento filosófico tradicional. Afirma que a epistemologia moderna é uma tentativa de legitimação das nossas pretensões ao conhecimento do que é real, mas também uma tentativa para legitimar a própria reflexão filosófica.

Do ponto de vista de Trevisan e Rossato (2004), o ponto central desenvolvido por Rorty em sua obra seminal é a desconstrução sistemática dos conceitos-chaves tanto dos filósofos modernos quanto da filosofia analítica. Nesse sentido, Rorty não só critica os filósofos da tradição racionalista continental, quanto, igualmente critica os filósofos devedores da tradição inglesa. Segundo ele, ambas as tradições centralizaram a ideia de filosofia na epistemologia, ou seja, igualmente desenvolveram uma concepção filosófica centrada no conhecimento como representação ou reprodução, no espelho mental, do mundo exterior à mente. Para Rorty, o representacionismo é o núcleo central no qual se desenvolveu a filosofia moderna.

Rorty quer superar as metáforas dominantes relativas à mente e ao conhecimento por julgar estarem vinculadas a uma ideia equivocada da filosofia, própria de toda a tradição moderna. O alvo de sua crítica dirige-se a filosofia da representação, fundacionista ou essencialista, que pensam o conhecimento como correspondência a realidade e restauram, sucessivamente, ao longo dos séculos, a metafísica dos dualismos (TREVISAN; ROSSATO, 2004, p. 307).

Após a estratégia teórica de superação da filosofia mentalista, Rorty desenvolve, em *Contingência, Ironia e Solidariedade* (2007), obra publicada originalmente em 1989, a noção de filosofia da contingência. Rocha e Araújo Filho (2012, p. 1) destacam que “o

neopragmatista utilizou o pensamento de Donald Davidson para desenvolver sua perspectiva contingencialista da linguagem, ou seja, para sustentar que ela nasce do acaso e das necessidades do homem.”

Ao pensar a contingência, Rorty o faz a partir de três âmbitos: a contingência da linguagem, a contingência da identidade e a contingência em uma comunidade liberal. Normalmente, conceituamos contingência como sendo o oposto do necessário, uma vez que, o necessário é sempre o que há de mais universal e essencial. Por outro lado, a contingência seria aquilo que é, mas poderia não ser. Rorty opõe-se à posição de Platão, pois nessa perspectiva a contingência foi vista como uma categoria sem importância, uma vez que somente seria possível elaborar um conhecimento seguro e duradouro sobre algo que não está em constante mudança.

Sendo a contingência a única realidade que existe, esse fluxo atinge constantemente a nossa vida, só podendo falar de uma Verdade a partir da própria contingência, que não é absoluta e que difere de pessoa para pessoa, de acordo com o vocabulário utilizado para realizar a redescritção de si, ou seja, é uma verdade construída pelo homem e que bota em cheque toda tentativa filosófica que busca uma Verdade universal (ALMEIDA et ali., 2016, p. 10).

Para Rorty (2007), dizer que devemos abandonar a ideia da verdade como algo que está aí, à espera de ser descoberto, não é dizer que descobrimos que não existe verdade alguma. Equivale a dizer que serviríamos melhor aos nossos propósitos deixar de ver a verdade como uma questão profunda ou como um problema transcendental:

[...] a verdade não pode mais ser compreendida como sendo transcendental, mas como uma construção humana, e que pode ser enunciada por meio da linguagem. Logo, é possível afirmar que é diante da contingência o único lugar onde ela pode ser construída (RORTY, 2007, p. 33).

Oliveira (2013) afirma que para Rorty a linguagem é contingente, o eu e a comunidade são igualmente contingentes. A contingência constitui o princípio do pensar de modo que a referência a normas absolutas é apenas um sonho inútil quando se considera a condição humana enquanto condição de finitude.

Nessa perspectiva, a reviravolta pragmática fez desaparecer a dúvida a respeito da existência de um mundo independente de nossas descrições, por outro lado, acentuou o caráter falível de todo saber e a necessidade de sua legitimação num contexto em que a medida da objetividade do conhecimento é a própria práxis pública de justificação de que decorre o

questionamento fundamental quanto a ainda ser possível separar a verdade de seu contexto de justificação (OLIVEIRA, 2013).

Em suma, pode-se sintetizar o pensamento de Rorty nas seguintes premissas: a busca pela objetividade do conhecimento não passa de um mito; a filosofia tradicional apoiou-se numa visão dualista e hierárquica do conhecimento, separando a realidade em instâncias binárias: mente e corpo, mente e mundo, espírito e corpo, interior e exterior. Será necessário um esforço para “redescrever” a filosofia. Essa redescrição passa pela necessidade de superar o paradigma mentalista da epistemologia e concentrar em temas que serão úteis e eficazes para a formação de pessoas preocupadas com a democracia, com a solidariedade, com uma cultura menos cruel e menos indiferente, ao invés da obsessiva busca pela verdade redentora.

### 3.1 Críticas de Rorty à Filosofia do especialista

Enquanto no pragmatismo clássico encontramos uma filosofia fortemente defensora de uma concepção de conhecimento fundada nos cânones da ciência, no apelo à filosofia social e à democracia, podemos identificar em Rorty alguns aspectos dessa tradição. Entretanto, Rorty irá distanciar-se da vertente científica de Peirce e seguirá a influência de James, mas, sobretudo, seguirá seu grande mestre: o filósofo John Dewey. Rorty resgata da filosofia de Dewey a sua característica mais importante, que é a filosofia como atividade pública e seu apelo aos temas da contingência e, sobretudo, a aplicação dos princípios pragmatistas à atividade educacional. Mas Rorty é um seguidor, principalmente da crítica de Dewey às ninhadas de dualismos da filosofia tradicional, à dicotomização e hierarquização da realidade.

Richard Rorty não escreveu especificamente sobre educação ou ensino de filosofia, mas foi um crítico enfático de um tipo de filosofia que era ensinada nas universidades. Ele chamou essa filosofia de “Filosofia do especialista”, isto mesmo, com “F” maiúsculo. Ele se fez um crítico contumaz dessa superioridade filosófica. Rorty (1994) defende a ideia de que o filósofo não pode mais ser considerado como alguém que tem uma qualidade especial de conhecimento:

Abandonar a noção do filósofo como conhecendo algo sobre o conhecer que ninguém conhece de modo pleno, seria abandonar a noção de que sua voz sempre tem pretensão dominante à atenção dos outros participantes da conversação (RORTY, 1994, p. 384).

Deste modo, Rorty reforça que agindo dessa forma, “estaremos no caminho de ver a *conversação* como contexto último dentro do qual o conhecimento pode ser compreendido”

(RORTY, 1994, p. 382). Nessa passagem, percebe-se a mudança de paradigma em relação à concepção de filósofo até então produzida pelos cânones da filosofia moderna. Também se pode dizer que nosso autor resgata uma abordagem mais próxima da tradição socrática e da metodologia hermenêutica, cujo primado deste fazer é a conversação, interpretação e redescrição.

Em virtude disso, as questões contemporâneas da filosofia não passariam de “eventos em certo estágio da conversação – uma conversação que outrora nada sabia sobre essas questões e pode novamente nada saber sobre elas” (RORTY, 1994, p. 383). Aqui ele enfatiza a dinâmica das narrativas no curso da história, compreendendo este fazer como uma atividade mergulhada no mundo das contingências. Desse modo, o filósofo faz uma redescrição da célebre definição de filosofia como o amor à sabedoria:

[...] o amor à sabedoria, não deveria ser pensado como amor à compreensão correta das coisas, se isso quer dizer conforme a maneira como as coisas são em si mesmas, com independência das necessidades e interesses humanos, pois a finalidade da investigação é encontrar múltiplas descrições do mundo, cada uma das quais se ajusta a um de nossos muitos propósitos humanos (RORTY, 2002, p. 103).

A ênfase na redescrição não significa a adoção de uma postura relativista em relação às noções de verdade e falsidade, mas um alerta sobre a falsa ideia de obter uma verdade fundada na objetividade absoluta. Portanto, para se dedicar a essa nova filosofia, que deixe de lado a pretensão de legitimadora da verdade, Rorty precisa cercar-se de autores que lhes permitam aprofundar a crítica à filosofia tradicional, como Wittgenstein, Heidegger e Dewey, autores que evitaram a tradição disciplinar da filosofia e ofereceram novos caminhos, novos mapas do terreno em termos filosóficos, capazes de libertar a filosofia de uma interpretação meramente técnica.

Assim, o que esses autores têm em comum é o fato de concordarem que a noção de representação acurada da realidade deve ser abandonada. Não há mais lugar para uma filosofia que fique gravitando em torno de respostas cartesianas às ofensivas céticas. Deve ser abandonada também a noção de mente como algo interno ou de uma teoria do conhecimento. Cada um deles se livrou das concepções ligadas a uma filosofia fundacional e dedicaram-se a prevenir-nos contra as tentações de realizar esse tipo de filosofia (RORTY, 1994).

Nesse esforço teórico de redescrição, de superação da epistemologia, Rorty defende ser preciso afastar-se da tradição epistemologicamente centrada, que busca um relato último das condições de conhecimento, pois tais resultados teriam como consequência um

enrijecimento completo da cultura e uma desumanização do ser humano. É o próprio Rorty que diz:

A filosofia epistemologicamente-centrada toma como tarefa primordial encontrar conjuntos de representações cujo conhecimento de suas propriedades não seja motivo de dúvida. Essas são as chamadas “representações privilegiadas”, “uma classe privilegiada especial de representações tão compulsivas que sua exatidão não possa ser posta em dúvida. Filosofia, enquanto epistemologia será a busca pelas estruturas imutáveis dentro das quais o conhecimento, a vida e a cultura devem ser contidas [...] (RORTY, 1994, p. 169).

De acordo com Soares (1997, p. 5), o alvo a que se dirige a crítica de Rorty são as filosofias da representação, fundacionalistas ou essencialistas, que pensam o conhecimento como correspondência com a realidade e restauram, sucessivamente, ao longo dos séculos, a metafísica dos dualismos.

Rorty opõe-se à chamada filosofia do especialista, ou seja, aquela filosofia centrada nos temas da metafísica e da epistemologia, concepções resistentes à problematização do mundo contingente. Esse tipo de filosofia seria, na visão de Rorty, aquela que é “epistemologicamente centrada”, preocupada com estruturas imutáveis e com a verdade redentora. Ao contrário desse tipo de filosofia, Rorty defende uma redescrição da filosofia, que deveria ser muito mais terapêutica e edificante que sistemática.

Portanto, Rorty defende a tese de uma filosofia livre dos “espelhos”, uma filosofia livre da ideia da mente como representação, ou seja, uma filosofia que possa livrar-se da epistemologia. O seu papel é continuar a conversação cultural entre os conhecimentos, sem o objetivo de solucionar de vez os problemas, mas sim de “aquietar” as preocupações atuais dos indivíduos na sociedade e em sua época.

### **3.2 A filosofia redescrita por Rorty**

Em relação à proposta da redescrição da filosofia, Fontenele (2010) declara que Rorty rejeita decididamente a ideia de que existe uma verdade representativa de natureza intrínseca da realidade, ao contrário disso, as verdades, os conceitos e os valores existem em função das práticas humanas. Rorty sustenta que a partir de novas práticas linguísticas obteremos, como consequência, novas práticas sociais, portanto, a sua filosofia da contingência tem implicações fundamentais sobre a constituição de novas subjetividades, a constituição de novos tipos de seres humanos (SILVA, 2019, p. 3). Rorty defende que não há um vocabulário

único portador da verdade, isto é, cientistas, poetas, líderes políticos e filósofos inventam descrições do mundo para diferentes fins. Entretanto, enquanto os pensadores da tradição platônica e kantiana pensam ser possível descrever a realidade como ela é em si mesma, os pragmatistas, por sua vez, não acreditam ser possível essa descrição da exatidão do mundo, muito menos que haja uma coisa chamada de realidade em si (SILVA, 2019, p. 4).

Essa ideia contrasta com a possibilidade de uma explicação representacionista do mundo e também se insurge contra uma visão empirista, fundada na ideia de objetividade do conhecimento. O que entra em discussão é a noção de que há conversação quando os participantes estão em situações de jogos de linguagem. Rorty toma de empréstimo o termo ‘jogos de linguagem’ da filosofia do segundo, de Wittgenstein, na medida em que compreende a produção do conhecimento derivada não de uma mente espelhadora do mundo, mas dos consensos produzidos a partir das comunidades de investigação.

Portanto, não é possível uma linguagem única, que seja sintetizadora de toda realidade, o que temos são seres históricos e contingentes, ou seja, pessoas de cada época e lugar, que criam seus vocabulários e resolvem jogar. Nesse processo histórico, o hábito de usar determinado vocabulário não significa que esse seja imutável e universal, as descrições são alteradas na medida em que tais descrições se tornam obsoletas dentro de um contexto histórico discursivo.

A redescritção pode ser entendida como uma metodologia filosófica que consiste em fazer a conversação andar e em tornar mais contextual a própria filosofia. Novas formas e alternativas de narrativas tentam criar um padrão linguístico que seduza as pessoas e que funcione melhor do que seus antecedentes. As palavras são tratadas como instrumentos filosóficos, criações humanas que servem para a produção de outros artefatos, tais como poemas, sociedades utópicas, teorias científicas e comunidades futuras. Rorty assim se expressa: “Só as descrições do mundo podem ser verdadeiras ou falsas; o mundo por si próprio - sem auxílio das atividades *descritivas* dos seres humanos - não pode” (RORTY 1992, p. 25).

As críticas mais contundentes dirigidas a Rorty dizem respeito à posição descrita aqui de restringir todo conhecimento à conversação. Segundo Hamberg (2001), críticos amigáveis de Rorty como Hilary Putnam, John McDowell e Daniel Dennett são contra a ideia de que não há restrições para o conhecimento, exceto os conversacionais. Para Hamberg (2001), se a visão de ciência de Rorty fosse prevalecer, os cientistas não se sentiriam mais motivados a continuar como são; a ciência deixaria de ser a coisa útil. Rorty responde a essas críticas no livro *Ensaio sobre Heidegger e Outros* (1991), afirmando que percebe a ciência natural como

parte do negócio de controlar e prever coisas, e como largamente inútil para propósitos filosóficos. Entretanto, para ele, a boa ciência pode ainda assim ser um bom modelo de racionalidade, na medida em que a prática científica assegure sucesso em estabelecer instituições que conduzam a uma troca democrática de visões.

Nesse sentido, Rorty escreve que se considerarmos que as linguagens são construídas histórico e socialmente, podemos afirmar que Galileu, Newton e Darwin criaram descrições alternativas de mundo frente àquilo que era considerado o vocabulário final. “Assim, a verdade seja na forma de descrição do eu, do mundo e dos outros é “propriedade de entidades linguística de frases” (SILVA, 2019). As descrições que fazemos do mundo, assim como as descrições feitas pela ciência sobre determinados objetos de investigação não devem ser tomadas como “fotografias” a serem contempladas, ou como uma “representação precisa da ordem natural das coisas” (RORTY, 2002, p. 112).

Sua empreitada tem algo de denúncia contra o positivismo e o cientificismo, que se desdobra na recepção daqueles filósofos, mas atinge igualmente a filosofia em sua ambição de colocar-se como conhecimento racional e superior aos demais. Ao posicionar-se contrário à epistemologia, Rorty (1994) assim se expressa:

Quero deixar claro desde o início que não estou colocando a hermenêutica como um ‘objeto sucessor’ da epistemologia, como uma atividade que preenche a baga cultural outrora preenchida pela filosofia epistemologicamente centrada. Na interpretação que estarei oferecendo, ‘hermenêutica’ não é o nome de uma disciplina, nem de um método para alcançar o tipo de resultados que a epistemologia não conseguiu alcançar, nem de um programa de pesquisa. Pelo contrário, hermenêutica é uma expressão de esperança em que o espaço cultural deixado pela extinção da epistemologia não seja preenchido – de que a nossa cultura se tornasse tal que a exigência de restrição e confrontação não mais seja sentida (RORTY, 1994, p. 311-312).

A filosofia de Rorty apresenta um vocabulário composto por diversos termos, tais como metáforas, redescrições, vocabulários, conversação, que tem origem na sua adesão a um modo distinto de fazer filosofia, ou seja, ele pertence a uma tradição filosófica que considera como problema fundamental da filosofia, a linguagem. No âmbito do movimento chamado de *reviravolta linguística*, Rorty desenvolve seu projeto de ruptura com a epistemologia e elege a hermenêutica como uma expressão mais compatível com o trabalho do filósofo. Assim, vimos o autor indicar a hermenêutica no sentido da arte da interpretação enquanto uma possibilidade mais frutífera para o trabalho do filósofo.

Para Brittes (2015), avaliar a perspectiva de Rorty em seus próprios termos, ou seja, determinando a utilidade de sua redefinição da função da linguagem, nos conduz a um resultado negativo e a um resultado positivo.

O negativo é mais evidente: consiste na superação de um arcabouço de ideias que representam um entrave para o progresso intelectual; é uma *negação* da tradição. O positivo consiste em nos fornecer uma perspectiva que seja útil para a sociedade (BRITTES, 2015, p. 42).

Ainda segundo o autor, o critério pragmático de utilidade, tal como Rorty o entende, está assentado na premissa de que nossas descrições se originam de anseios e necessidades sociais. Sendo assim, a utilidade é determinada pela capacidade destas descrições em satisfazer os propósitos sociais.

O abandono que ele propõe dos temas típicos da filosofia tradicional não é gratuito, como alguém que simplesmente se cansou deles, ou que não tenha coragem de enfrentá-los, ou que reconheça não ter as habilidades intelectuais necessárias para resolvê-los (BRITTES, 2015, p. 42).

Rorty declara que precisamos fazer uma distinção entre dizer que o mundo está dado e a de que a verdade está dada. Para enfrentar os realistas, ele argumenta que dizer que o mundo existe, que não é criação nossa “equivale a dizer, com bom senso, que a maioria das coisas no espaço e no tempo é efeito de causas que não incluem estados mentais humanos” (RORTY, 2007, p. 28). Por outro lado, quando afirmamos que a verdade não está dada é como se disséssemos que onde não há frases, não há verdade, que as frases são expressões e criações humanas. De maneira que só as descrições podem ser verdadeiras ou falsas. O mundo em si, sem auxílio das descrições, não pode sê-lo (RORTY, 2007, p. 28). Rorty argumenta a favor de uma ideia de que “o mundo não fala, só nós o fazemos”. Isso corresponde a dizer que não existe o “dado” em si da realidade, mas as descrições que nós seres linguísticos fazemos.

Com essa exposição Rorty adota uma filosofia terapêutica cuja decisão consiste em não pensar o mundo ou o eu humano como possuidor de uma natureza intrínseca, uma essência, nem a ideia de privilegiar uma única linguagem dentre muitas outras como sendo aquela que melhor descreve o mundo, prefere adotar a ideia romântica de que a verdade é construída e não encontrada, da mesma forma que as linguagens são feitas e não descobertas, a verdade é uma propriedade de entidades linguísticas. A ideia de uma filosofia terapêutica corresponderia à ideia de não nos deixarmos mais contaminar pelas descrições de vocabulários desgastados e buscar uma forma de imunização frente a estas descrições.

#### 4 ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA NEOPRAGMATISTA: a redescrção

Rorty elaborou sua teoria justificando que a filosofia esteve presa aos temas da epistemologia; a filosofia tradicional concentrou-se numa teoria da verdade fundada na objetividade do conhecimento. Com base nessa constatação, ele imaginou que se pudéssemos redescrever estas noções clássicas que dominaram a cena filosófica e pudéssemos pensar que ao invés da filosofia perder-se em um emaranhado de teorias conflitantes, seria mais vantajoso substituir o desejo de objetividade por solidariedade, o desejo de buscar uma verdade absoluta pela compreensão que somos seres linguísticos e que estamos diante de múltiplos vocabulários com sua importância e especificidade.

A tese principal de Rorty consiste em afirmar que a busca pela “natureza da verdade” é um assunto que não proporciona qualquer proveito, assemelhando-se, a esse respeito, à “natureza do homem” e à “natureza de Deus”. Cabe à filosofia, à luz de seus problemas contingentes, apresentar saídas que nos constituam como seres humanos mais éticos, menos egoístas, mais críticos e, sobretudo, seres de esperança.

Rorty acredita na sua utopia da conversação como condição de melhoria e aperfeiçoamento. Ele resgata o sentido não apenas da conversação, mas da empatia no processo de diálogo. Cabe ressaltar que conforme Domingues (2013), Rorty compartilha com a antiga sofística de Protágoras, o mesmo gosto particular, a mesma ênfase nos aspectos pragmáticos do discurso e, não se sabe exatamente se a favor ou contra, nos poderes encantadores da linguagem, a mesma tentativa de reconciliação com a vida da cidade e com o homem comum.

Uma coisa é nos preocuparmos em convencer os outros, outra é falar com os outros como se falássemos conosco mesmo, quando esperamos aprender alguma coisa, cientes de que podemos abandonar nossas opiniões se ouvirmos coisa melhor. A maioria das vezes, nós nos situamos no meio desses extremos (RORTY, 2005, p. 119).

Vimos em Rorty (2009) que uma crença pode ser justificada e não ser necessariamente verdadeira. Pode ser contestada por novas descobertas, hipóteses conectadas às contingências, mudança de vocabulário para descrever os termos do debate, que hoje ainda não ocorreram a ninguém. Daí concluirmos que o neopragmatismo não aceita como natural a confiança numa ‘verdade’ redentora e numa validade universal para nossas crenças.

Rorty desenvolve sua filosofia descartando a distinção ‘falso *versus* verdadeiro’. Ele defende a ideia de que os jogos de linguagem não são um meio de representação ou de

expressão que liga sujeito e objeto. São sim conjuntos de instrumentos, todos renováveis e aposentáveis com os quais lidamos com o meio circundante. A noção deflacionista da verdade e o abandono da ideia tradicional de busca pela verdade oferecem ao professor de filosofia a possibilidade criadora de agir a partir de outros recursos metodológicos redescritivos da filosofia, com mais uma utilidade e eficácia. A substituição da especulação metafísica sobre verdade e objetividade por noções de solidariedade, não crueldade, não indiferença, a aposta nos recursos da imaginação e da criatividade, a transdisciplinaridade, o apelo a outros textos com objetivo de reflexão e ação social, são exemplos que podem tornar a filosofia mais vigorosa.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1999) as ideias de Rorty têm repercussões no campo educacional, pois desenvolvem uma concepção de educação que se desdobram em socialização e individualização. Isso significa que o neopragmatista preocupa-se com o autoconhecimento e com a construção de vocabulários alternativos, que são úteis não apenas no âmbito da individuação, mas, sobretudo, na esfera da ação e da vida pública, pois tais redescritões podem colaborar com a imaginação social e o compromisso com o ideal de vida democrática.

Assim, nosso autor deixou de lado a busca pela objetividade do conhecimento e concentrou-se em dotar a filosofia de uma força produtora de narrativas, descrições e metáforas que, a partir da imaginação, da criatividade e da redescritão podemos colocar no centro do debate às questões das desigualdades, o apelo à solidariedade, a luta contra a crueldade enquanto estratégias discursivas e redescritivas muito mais úteis que o desejo de comensuração e objetividade, podendo assim ser considerados temas fundamentais à filosofia no ensino médio.

Por essa estratégia é possível inspirar nos alunos o sentimento de que podem ter acesso a outras tradições filosóficas, sobretudo aquelas que favoreçam à liberdade e à esperança social. Desse modo, a filosofia deve atrair jovens pensadores pela exigência de sua prática e não pela coleção de conhecimentos filosóficos a ser guardada em estantes ou carregada embaixo do braço. Assim, vamos encontrar em Rorty (1999) a afirmativa de que a filosofia enquanto uma disciplina devotada à busca dos fundamentos últimos do conhecimento deve ser transformada em uma prática de crítica da cultura, no sentido de nos oferecer quadros amplos de comparação entre culturas e tradições distintas (RORTY, 1995, p. 19).

A proposta neopragmática será a de uma filosofia da cultura, para a qual o filósofo deve estar disposto a dialogar com as várias áreas das chamadas ciências humanas, principalmente com a literatura e a história (RORTY, 1999, p. 39). A proposta de educação

como edificação para Rorty parte da socialização para chegar à edificação, que consiste em invocar os discursos anormais como o objetivo de minar nossa confiança no conhecimento que obtivemos através dos discursos normais, epistemologicamente centrados (MASSON, 2013, p. 235), ou seja, todo o esforço de Rorty caminha na direção de uma reflexão historicista à moda de Tomas Kuhn, para mostrar que os discursos tidos como “anormais” são revolucionários e produtores de novas e melhores narrativas sobre nós mesmos e o mundo.

#### **4.1 Sobre redescrição e conversação**

Para Rorty (1988, p. 20), “verdade é aquilo que é melhor para nós acreditar, em vez de vermos como a representação exata da realidade”. As nossas certezas serão uma questão de conversação entre pessoas, resulta do amplo debate, dos consensos construídos por meio de uma racionalidade discursiva e não fundadas em realidades transcendentais. Não veremos assim uma diferença de gênero entre as verdades ‘necessárias’ e ‘contingentes’ (RORTY, 2007).

Parece não haver, em sua abordagem, uma distinção entre verdade por correspondência e verdade por conveniência, por isso, “[...] a tentativa filosófica de distinguir entre explicações ‘científicas’ e ‘não científicas’ é dispensável” (RORTY, 2007, p. 167). O que ele quer dizer aqui é que a filosofia não precisa ficar presa a discussões sobre demarcação entre ciência e não ciência para deduzir que as ciências pertencem ao campo do empírico e a filosofia ao âmbito analítico, esse debate é dispensável. No entanto, Rorty não quer com isso dizer que qualquer explicação sobre a realidade é inválida. As explicações científicas são produtos da observação dos fenômenos, sua regularidade e eficácia, e são obtidas ao cabo da investigação, após amplo debate no seio da comunidade científica.

Apresentamos aqui a atitude de redescrição que implica na renúncia a critérios prévios que outrora sustentaram a linguagem, supondo a busca por caminhos alternativos para o falar, possibilidade de novas narrativas, resultantes do encontro de culturas e pessoas, em uma dinâmica solidária que amplie pela imaginação os horizontes coletivos e individuais. Nessa linha argumentativa, Rorty (1994) defende que a redescrição configura-se como atitude política, sobretudo pela possibilidade de engendrar instituições discursivas que protegerão os mais frágeis da vilania dos privilegiados. Para ilustrar a visão de Rorty para o âmbito da filosofia política e social, Ghiraldelli Júnior escreveu:

A democracia, como forma de organização social moderna que procura articular harmoniosamente a vontade da maioria com o respeito aos direitos das minorias e dos indivíduos, só pode vingar porque nela os vocabulários alternativos, novos, subversivos ou sem sentido, podem vir a ser aceitos e ter a chance de se tornarem instrumentos viáveis para a garantia de direitos ou, melhor, para a ampliação de direitos que protejam os fracos da exploração e humilhação dos fortes. A redescrição do mundo e das pessoas, que os novos vocabulários permitem, levando-nos a falar, pensar e agir diferentemente, não são úteis ao autocrescimento privado, mas também podem colaborar com a imaginação social-democrática (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998, p. 23, grifo do autor).

De acordo com Trevisan e Carneiro (2020), o projeto redescritivo rortiano sinaliza para contextos diversos de produção subjetiva, capitaneados pelo esforço de romper com o fundacionismo que herdamos do passado. Nesta luta reside o maior dos desafios da filosofia apresentada: destronar os cânones seculares legitimadores da ideia de objetividade ou de essência imutáveis dos seres. Rorty não seria o primeiro a formular tal proposição. Ele mesmo destacou para a empreitada, Wittgenstein, Heidegger e Dewey. Citamos outros também, como Bérqson, Nietzsche; os autores da Diferença, como Foucault, Deleuze, Derrida e Guattari. Cabe ressaltar que a interpretação de Rorty desses autores são bem peculiares, realizadas em conformidade com o projeto neopragmatista. Sabe-se que em relação a Dewey ele despreza sua abordagem científica e epistemológica e exalta a sua abordagem política, social, estética e educacional.

Para Rorty, a Filosofia (com “F” maiúsculo) é a história das tentativas de descrição da “natureza essencial” das coisas, entre elas o homem (RORTY, 1992, 1999). O objetivo de Rorty é redescrever o vocabulário do racionalismo iluminista que, segundo ele, já não serve mais à preservação e ao progresso das sociedades democráticas. Por vocabulário final, Rorty (2007) entende o conjunto de palavras que os seres humanos utilizam para justificar suas ações, crenças, convicções e sua vida. Sua redescrição das instituições e práticas da sociedade liberal busca ser uma,

[...] esperança de que a cultura como um todo possa ser ‘poetizada’, e não como a esperança iluminista de que ela possa ser ‘racionalizada’ ou ‘científica’. Isto é, precisamos substituir a esperança de que todos substituam «a paixão» ou a fantasia pela «razão» pela esperança de que as oportunidades de realização de fantasias idiossincráticas sejam niveladas (RORTY, 2007, p. 103).

Em síntese, o discurso estetizante de Rorty promove a assunção da ideia de revelação do mundo como função da linguagem. Ele declara que o trabalho da filosofia tem sido realizado, de maneira explícita ou implícita, como uma disputa entre vocabulários, sendo que

a cada disputa um novo vocabulário é formatado, total ou parcialmente, trazendo promessas grandiosas. Ao contrário dessa ideia de substituição de um projeto por outro, o que o neopragmatismo faz é um convite para que pensemos de maneira holística ou para que pensemos de maneira diferente. Portanto, o método da filosofia poderia ser o de descrever novas maneiras de pensar, até produzir novos vocabulários ou nova conduta linguística (RORTY, 2007).

Por fim, Rorty argumenta que ‘eu e o mundo’ não podem ser descritos em termos essenciais. Portanto, uma série de crenças e desejos é denominada por Rorty de vocabulários. Com esta explicação, fica evidente que a verdade não está “fora” da linguagem, uma vez que uma crença que pertence à linguagem só pode ser justificada por meio de outra crença, que também pertence à linguagem. Tudo aquilo que for do domínio exterior à linguagem é formado por causas e não por razões. É o principal argumento contra as teorias transcendentalistas.

Desse modo, quando entramos em relações causais com o mundo esta atitude não envolve representações. Ele está em sintonia com a filosofia de Wilfrid Sellars, que adotou a ideia de que a nossa relação com a natureza é produzida por relações causais. A metáfora, por exemplo, pode funcionar como causa para uma crença. Só depois que a metáfora perde sua estranheza e começa a ser contextualizada no interior da rede de crenças e desejos é que ela vem a constituir uma justificativa racional. Pode-se concluir que não há uma visão privilegiada do mundo, que nos forneça condições para estabelecer relações seguras entre as coisas e nossas crenças a respeito delas (PINTO, 2007).

#### 4.1.1 O papel educativo das metáforas

A metáfora desempenha um papel fundamental na filosofia de Rorty. Metáforas são formas de expressão do vocabulário, dos jogos de linguagens, livre do jargão da filosofia racionalista tradicional. A metáfora permite novas possibilidades para o uso da linguagem, portanto, tem um papel educativo. Rorty considera as metáforas ou redescrições metafóricas como estratégias inovadoras.

Segundo Trevisan e Carneiro (2020), com a intenção deliberada de destituir as bases do que seriam as representações privilegiadas e suas proposições secularmente validadas, Rorty viu na metáfora um operador de seu projeto estético:

Uma metáfora é, por assim dizer, uma voz que vem do exterior do espaço lógico, ao invés de um preenchimento empírico de uma porção desse espaço, ou uma clarificação lógico-filosófica da estrutura desse espaço. É o chamado para a mudança da linguagem e da vida de alguém, ao invés de uma proposta sobre como sistematizar tanto uma como a outra (RORTY, 1999, p. 27).

Ainda segundo Rorty, a metáfora é um instrumento essencial no processo de reformulação de nossas crenças e desejos, “[...] sem ela, não haveria nenhuma coisa tal como uma revolução científica ou uma ruptura cultural, mas meramente o processo de alterar os valores de verdade das asserções formuladas em um vocabulário para sempre imutável” (RORTY, 1999, p. 170). Nesse ponto, concordamos com Rorty que as grandes revoluções científicas foram objetos muito mais da imaginação do que da razão. O que Rorty enfatiza muito bem é que até mesmo a atividade científica se realiza por meio de desejos, da criatividade e da dimensão imaginativa dos cientistas.

Além da metáfora, contamos com a percepção e a inferência, para expandirmos nossas crenças e, enfim, continuarmos a marcha redescritiva. Rorty (1999) pondera, todavia, que somente a metáfora, por sua índole criativa, revela-se capaz de promover a amplificação do espaço lógico de possibilidades, expandindo a própria linguagem. A ocorrência metafórica, inclusive, não raro acaba por tornar-se verdade, posto que anuncia um novo vocabulário. Ao nos lançar no que é novo, se não cuidarmos, teremos uma apropriação epistêmica, nos moldes tradicionais, daquilo que passou a ser cientificamente validado, outrora pertencente ao terreno do erro. E voltamos à estaca zero, ou seja, ao início. Assim mesmo, vale-nos crer que a metáfora cria condições de lermos o mundo, a nós mesmos e aos outros, de forma que estabeleçamos novas relações, bem menos arbitrárias, naquilo que seriam narrativas redescritivas.

A enunciação da metáfora não pretende guardar uma verdade, ou expressão de um conhecimento absoluto, tal qual procurava os grandes sistemas filosófico-científicos, trata-se de uma voz oriunda do exterior do espaço lógico, sem aspirar a uma iluminação deste pela filosofia. Noutras palavras, abdicamos das categorias da consciência que preencheriam aquele espaço aprioristicamente, na tentativa de se formularem conceitos verdadeiros. Deita-se por terra a ambição de termos no discurso regras imutáveis que, uma vez decodificadas, teríamos iluminado o lugar lógico (e por que não ideológico?), de onde nasceriam as proposições necessárias. Mudança abissal, portanto, nos alicerces da linguagem (TREVISAN; CARNEIRO, 2020, p. 5).

A metáfora figura como chamamento poético, estético e mesmo ético para uma virada linguística e existencial bem menos pretensiosa do que as aspirações do método científico (de

qualquer filiação) que, segundo Rorty, seria uma herança do pensamento aristotélico-platônico.

O expediente metafórico contrasta sobremaneira com tal postura subjetiva, apresentando potencialidade redescritiva, mobilizadora da linguagem. Deste modo, as metáforas promovem o progresso intelectual, especialmente por não serem reféns de entidades apriorísticas, epistêmicas, de modo que nos possibilitam permanentes reconciliações entre passado e presente, no que podem redescrever da existência (TREVISAN; CARNEIRO, 2020, p. 6).

Rorty faz a defesa de uma nova escrita para a filosofia, uma escrita distinta daquela produzida pelo filósofo especialista ou mesmo aquela fundamentada em explicações sistemática sobre as concepções de Verdade, Mundo, Natureza ou Deus. As explicações absolutas e universais desses vocabulários, as descrições áridas e mecânicas da relação dos seres humanos e o resto do universo, contrastam com sua compreensão de um mundo contingente, por assim dizer, ele acredita que a “verdade” seria um exército móvel de metáforas. Portanto, até mesmo as explicações científicas resultaram dessa postura, equipando os cientistas “com ferramentas para fazer coisas que sequer podiam ser imaginadas” (RORTY, 2007, p. 48).

Quando se buscou a contribuição teórica de Rorty, sobre a adoção das metáforas ao ensino de filosofia, podemos adotar estratégias metodológicas mais atraentes e eficazes para a formação e o autoconhecimento, bem como para uma ação política de sujeitos críticos e atuantes no âmbito do mundo da vida.

#### 4.1.2 Redescrição do ironista

Rorty descreve o intelectual e, até mesmo, o cidadão comum, como um "ironista". Essa é a condição daquele que vive em uma sociedade liberal e percebe-se dentro da contingência de seu vocabulário, de seu arcabouço moral, ou seja, de um repertório construído socialmente, que representa um conjunto de palavras que justifica suas ações, suas crenças e sua vida. Iniciamos este tópico descrevendo a justificativa de Rorty (2007) pela opção do termo “ironista”. Ele diz:

Uso “ironista” para designar o tipo de pessoa que enfrenta a contingência de suas convicções e seus desejos mais centrais – alguém suficientemente historicista e nominalista para abandonar a ideia de que essas convicções e esses desejos centrais remontam a algo fora do alcance do tempo e do acaso (RORTY, 2007, p. 18).

Concordando com o conceito de ironia rortyana, Sousa explica que:

A noção de ironia filosófica nos remete a Sócrates que, por meio de sua maiêutica, alertava os atenienses acerca da ilusão do conhecimento que estes julgavam possuir. Porém, contemporaneamente ela está associada a uma postura de descrença em relação à noção de verdade objetiva, postura essa expressada de forma bastante clara pelas críticas nietzschianas às noções de fato e verdade (SOUSA, 2009, p. 3).

Rorty apresenta esta redescrição do filósofo, que ele denomina de ironista, para contrapor-se ao perfil do filósofo tradicional. Trata-se de uma perspectiva que se coloca de forma antagônica ao filósofo metafísico ou epistemólogo, no sentido deles se colocarem como arautos da busca da verdade e com a palavra final acerca de todas as áreas da cultura.

Por essa razão, Rorty articula a ideia de ironista e liberal a sua redescrição da filosofia no sentido de mudar o vocabulário tradicional adotando outras metáforas redescritivas. Por exemplo, os filósofos de significância do século XX foram aqueles que se situaram no campo da imaginação e formularam utopias, rompendo assim com Platão e tendo a liberdade como reconhecimento da contingência. São esses autores que aceitam a identificação nietzschiana do poeta forte, do criador, do herói da humanidade, em vez do cientista, que é tradicionalmente retratado como um descobridor (RORTY, 2007).

Quanto à junção de ‘ironista e liberal’, Rorty usa a designação de liberal no sentido mais progressista do termo, isto é, com base na crença de que os ‘liberais’ são as pessoas que pensam que a crueldade é a pior coisa que fazemos (RORTY, 2007). O sentido dado ao termo liberal foi construído de maneira ampla, não correspondendo em nada à descrição do liberal no sentido político e econômico tradicionalmente conhecido. O liberal é aquele que não apenas luta por direitos sociais e políticos, mas defende a empatia como regra moral, adota para si os princípios da solidariedade e da não indiferença diante do sofrimento do outro. Rorty, por conseguinte, declarou, “tomo minha definição de "liberal" de Judith Shklar<sup>1</sup>, para quem liberais são as pessoas que consideram a crueldade a pior coisa que fazemos” (RORTY, 2007, p. 18).

Os ironistas liberais acreditam na esperança de que o sofrimento diminua, de que a humilhação dos seres humanos por outros seres humanos possa cessar. Rorty defende que a utopia liberal realizar-se-á pela atuação dos “ironistas liberais”, os quais irão criar o melhor eu possível por meio da redescrição e da persuasão. Rorty herda dos poetas românticos e dos pragmatistas clássicos uma visão utópica e romântica do mundo, essa utopia significando

---

<sup>1</sup> Judith Shklar (24 de setembro de 1928 - 17 de setembro de 1992), filósofa da Universidade de Harvard que se dedicou ao estudo da teoria política, notadamente a do período iluminista.

aquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser. O objetivo da redescrição é apenas reajustar velhas crenças frente às novas, dispensando uma visão epistemológica. O desenvolvimento de um pragmatismo sem método toma a redescrição como um instrumento a fim de que seja:

[...] possível jogar com diversas descrições de um mesmo evento sem perguntar qual delas estava certa, mas dentro do contexto da conversação criar consensos possíveis. Entretanto, é possível saber com referência a alguns resultados positivos que as instituições criaram, quanto de crueldade existe na adoção do trabalho escravo, por exemplo [...] (RORTY, 2007, p. 83).

Em virtude dessa consideração, Rorty (2007) diz que mesmo o ironista parte de algum lugar, de alguma aculturação. Em outros termos, ele precisa escolher um vocabulário inicial e falar a partir dele. Ele não pode imaginar uma cultura que socialize seus jovens de modo a fazê-los duvidar continuamente do seu próprio processo de socialização. Em outras palavras, Rorty quer dizer que “o ironismo é sempre reativo ou combativo, pois o ironista precisa de algo para duvidar [...]” (RORTY, 2007, p. 42).

Com isso, Rorty sugere que ao ironista não é dada a possibilidade de escapar da cultura em que foi socializado, antes mesmo de ele ‘tomar em suas próprias mãos’ o processo de individualização que a atividade irônica pressupõe. O que ele propõe é que não há como evitar um etnocentrismo na atividade irônica, de modo que “[...] as crenças sugeridas por outras culturas precisam ser primeiramente testadas a partir da tentativa de tecê-las junto com as crenças que já possuímos” (RORTY, 1997a, p. 43).

A escolha de um vocabulário não é feita pelos “ironistas” na tentativa de superar as aparências e chegar à essência do real, mas simplesmente para jogar o novo contra o velho, pelo fato de possuírem a consciência da contingência e da fragilidade de seus vocabulários finais. Para o filósofo americano, o objetivo da educação é a formação do “ironista”, considerado como cidadão da utopia liberal, o qual satisfaz três condições:

[...] (1) tem dúvidas radicais e contínuas sobre o vocabulário final que usa atualmente por ter sido marcado por outros vocabulários, vocabulários tomados como finais por pessoas ou livros com que ele [se] deparou; (2) percebe que a argumentação enunciada em seu vocabulário atual não consegue corroborar nem desfazer essas dúvidas; (3) na medida em que filosofa sobre sua situação, essa pessoa não acha que seu vocabulário esteja mais próximo da realidade do que outros, que esteja em contato com uma formação que não seja ele mesmo (RORTY, 2007, p. 134).

O autor enfatiza que para o “ironista liberal” não há interesse em descobrir a essência da realidade, pois toda visão teórica específica passa a ser vista como mais um vocabulário, mais uma descrição. O vocabulário do liberalismo iluminista maduro abandona o

racionalismo iluminista e torna-se “descientificado e desfilosofizado”. Os ironistas reconhecem “[...] que qualquer coisa pode ser levada a parecer boa ou má; interessante ou tediosa, ao ser recontextualizada, ao ser redescrita [...]” (RORTY, 2007, p. 196).

Rorty sintetiza esse pensamento declarando que o ironista compreende que o importante é a nossa capacidade de falar com outras pessoas sobre o que nos parece verdade, e não sobre o que de fato é verdade.

Ademais, se cuidarmos da liberdade, a verdade poderá cuidar de si mesma. Se formos suficientemente irônicos sobre nossos vocabulários finais e suficientemente curiosos sobre o de todas as outras pessoas, não precisaremos ter a preocupação de saber se estamos em contato direto com a realidade, como fazem os metafísicos (RORTY, 2007).

#### 4.1.3 Redescrição da solidariedade versus objetividade

Rorty, procurando afastar-se da pecha de ingênuo ou romântico, apresenta a figura do intelectual humanista para provocar nos estudantes a necessidade de redescreverem-se, bem como à própria sociedade que os produziu. A imaginação, a sensibilidade ao sofrimento alheio, a solidariedade, a coragem para destronar a tradição epistemológica, dentre outros aspectos humanos, configura traços da experiência redescritiva.

O neopragmatismo substituiu a noção de objetividade pela noção de intersubjetividade, entendida aqui como “solidariedade”. A ideia de solidariedade defendida por Rorty atrela-se à liberdade. Sobre isso, o filósofo diz que nossa cultura está gradualmente se tornando estruturada em torno da ideia de liberdade.

[...] numa sociedade ideal dessas, a discussão dos assuntos públicos efetuar-se-á em torno 1) de como equilibrar as necessidades de paz, riqueza e liberdade, quando as condições exigem que um desses objetivos seja sacrificado em favor dos outros e 2) de como nivelar oportunidades de autocriação e depois deixar às pessoas e só a elas a decisão de usar ou de recusar essas oportunidades (RORTY, 1994, p. 116-117).

Rorty rejeita as posições realistas que buscam fundar a solidariedade na objetividade. Em contrapartida, deseja reduzir a objetividade à solidariedade, deixando de lado qualquer metafísica e epistemologia. Substitui a verdade pela liberdade como meta do pensamento e do progresso social. Ressalta, porém, o pensamento de que “[...] dizer que devemos abandonar a ideia da verdade como algo que está aí, à espera de ser descoberto, não é dizer que descobrimos que não existe verdade alguma.” (RORTY, 2007, p. 33).

Segundo ele, a verdade é uma propriedade das frases, a qual depende de vocabulários construídos por seres humanos. Isso quer dizer que só teremos acesso à verdade no âmbito da linguagem, da cultura, assim, “[...] só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado ‘fato’” (RORTY, 2007, p. 52). Como um autor que adotou as noções jamesiana de verdade como verdadeiras, o que ele quer afirmar é que verdadeiro é como um expediente em nossa maneira de pensar e nos coloca em relação direta com nossa contingência.

Para Rorty, a ideia de verdade como correspondência com a realidade poderia ser substituída por aquilo que se passa a acreditar no decorrer de contatos livres e francos das práticas linguísticas. A verdade é suplantada pelas crenças úteis, e a objetividade pela solidariedade.

Os pragmáticos abdicam da retórica revolucionária da emancipação a fim de reafirmarem a retórica reformista acerca da tolerância. Rorty (2007) afirma, assim como Lyotard (autor pós-moderno que pregou o fim das metanarrativas e uma espécie de irracionalismo filosófico), que os pragmáticos buscavam abdicar de metanarrativas, entretanto, constata que os pragmatistas continuam a tecer narrativas edificantes, como a “estória” sobre o progresso e os episódios que enfatizam como as coisas têm sido mais bem empreendidas no ocidente.

Assim, ele abandona a oposição entre a aparência superficial e a realidade profunda, típica de uma postura representacionista, em favor do contraste entre o presente doloroso e o futuro indistinto, ou então entre um presente insatisfatório e um futuro mais satisfatório. Nesse contexto, ele veria a “[...] concretização de utopias e a imaginação de outras utopias como um processo interminável– uma realização infundável e prolífica da liberdade, e não a convergência para uma Verdade já existente” (RORTY, 2007, p. 21).

Portanto, haveria uma crítica social contínua, mas nenhuma teoria social radical, se por ‘radical’ compreendemos invocar algo além dos princípios herdados e reações aos novos desenvolvimentos. Segundo Rorty (2005), isso evitaria que uma sociedade como essa se sentisse confortável com o infligir institucionalizado de dor e humilhação aos fracos. Rorty indaga o que poderíamos fazer para evitar essa dor. Ele argumenta que apenas descrições detalhadas dessa dor e dessa humilhação – descrições que revelassem aos fracos o contraste entre a vida deles e a dos outros (incitando, portanto, à revolução) e revelassem esse mesmo contraste aos privilegiados (incitando, portanto, à reforma) (RORTY, 2005). Esse autor observa que os seres humanos participam de “[...] redes de crenças e desejos sem centro e de

que seus vocabulários e opiniões são determinados pelas circunstâncias históricas” (RORTY, 1994, p. 249).

Ademais, o autor nos lembra ainda que nossa cultura está gradualmente se tornando estruturada “em torno da ideia de liberdade – a de deixar que as pessoas, por si mesmas, sonhem, pensem e vivam como quiserem, contanto que não inflijam dor a outras pessoas [...]” (RORTY, 1999, p. 103).

Os indivíduos que dão sentido à sua vida através da solidariedade fazem-no contando a história da sua contribuição para uma comunidade. Os que dão sentido à sua vida através da objetividade, fazem-no “posicionando-se a si mesmos numa relação imediata com uma realidade não-humana”. Deste modo, enquanto a solidariedade implica um movimento de enraizamento do indivíduo para com a comunidade, a objetividade aponta para um distanciamento entre o indivíduo e aqueles que o rodeiam, já que persegue “algo que pode ser descrito sem qualquer referência a qualquer grupo específico de seres humanos”. Em virtude dessa argumentação, Rorty (2007) esclarece:

Na perspectiva que estou a apresentar, o progresso moral existe, e esse progresso vai efetivamente à direção de uma maior solidariedade humana. Mas tal solidariedade não é pensada como sendo o reconhecimento de um eu central, da essência humana em todos os seres humanos. É antes pensada como sendo a capacidade de ver cada vez mais diferenças tradicionais (de tribo, religião, raça, costumes, etc.) como não importantes, em comparação com 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»” (RORTY, 2007, p. 239).

Desta oposição, Rorty chega a outra – a que detecta entre os realistas, esses “que desejam fundar a solidariedade na objetividade”, e os pragmatistas, “que desejam reduzir a objetividade à solidariedade”. Recusando qualquer “relação entre crenças e objetos chamada «correspondência»”, a solidariedade do pragmatista implica, pois, uma reapreciação do conceito de objetividade e da diferença conhecimento/opinião (RORTY, 2005, p. 63).

Por fim, o neopragmatista acredita que o compartilhamento amplo de determinados valores e crenças, em prol da sustentação de patamares mínimos de justiça e tolerância, consubstancia uma das tarefas mais importantes a cargo da contemporaneidade, ou seja, a filosofia deve deixar de lado o mito da objetividade do conhecimento e centrar-se na luta pela solidariedade.

Este compartilhamento não significa a adoção de princípios universais e a-históricos. Por isso, Rorty é um defensor da contingência, declarando que é preferível ser etnocêntrico que adotar a fantasia de ter acesso a um fictício mundo da razão e da universalidade (RORTY,

2005). Cabe ressaltar que a escrita rortyana refere-se ao termo etnocêntrico não no sentido imperialista ou colonialista; etnocêntrico é reconhecimento que uma dada sociedade ampliou e conquistou direitos, conquistou descobertas científicas e, estas conquistas devem ser estendidas a outros povos, não no sentido da negação de suas culturas, nem na adoção de um universalismo absolutista, mas no sentido cosmopolita das conquistas e dos direitos humanos.

#### 4.1.4 A redescrição da crueldade e da não indiferença

Para Almeida et ali. (2016, p. 10), Rorty constrói seu pensamento a partir de profundas críticas à metafísica e ao que mais pode ser compreendido como sendo existente e independente do ser humano. Tudo se fundamentaria, na visão do filósofo, na contingência, em todos os seus âmbitos, desde a linguagem, a identidade e a comunidade liberal.

O discurso da tolerância, da rejeição à crueldade e a busca pelo desenvolvimento da solidariedade e da não indiferença leva Rorty a defender a ideia de que “temos aceitado que o *Welfare State* capitalista é o melhor que podemos esperar” (RORTY, 2005, p. 48). Ao contrário dessa perspectiva, Rorty descreve os caminhos que podem nos conduzir a uma “comunidade liberal utópica”. Na sua redescrição, essa comunidade deve ser marcada pela presença de indivíduos com características de “ironista liberal”. O liberal diz respeito àquele que possui aversão a todo tipo de crueldade e defende a solidariedade. O ironista seria a pessoa livre das crenças em verdades estacionárias que estão sempre dispostas a redescrções da realidade. O “ironista liberal” tem a tarefa de autoconstrução, torna-se autônomo e autor de si.

A proposta de Rorty é que abandonemos a ideia de natureza humana e busquemos a realização de uma vida melhor, num esforço construtivo de nos tornarmos melhores do que somos. Esta aceção pragmática da solidariedade é bem anunciada no artigo “*Solidarity or Objectivity*”, para o qual *Contingência, Ironia e Solidariedade* (2007) nos remetem. Rorty (2005) começa por “contrapor a solidariedade à objetividade, explicando que estas são as duas formas principais pelas as quais seres humanos reflexivos tentam dar sentido a essas vidas” (RORTY, 2005, p. 66). Ao optar pela solidariedade pragmatista, ele indica que nosso desejo não é de encontrar as evidências de uma verdade redentora, mas de construir, por meio da conversação, o respeito mútuo como parâmetro de convivência social. Vejamos o que diz o próprio Rorty:

O cenário ideal de uma solidariedade realista seria, assim, aquele em que a derradeira descoberta sobre a essência humana seria tão evidente que não nos restaria senão respeitá-la. O cenário ideal de uma solidariedade pragmatista seria aquele em que, independentemente das nossas discordâncias, teríamos no mínimo uma concordância – a do respeito mútuo, fundado em nada mais senão a sua própria autorreferenciação valorativa (RORTY, 2005, p. 63).

A liberdade humana deve ser tomada, não em um sentido metafísico, mas no sentido político e concreto de capacidade dos seres humanos de viverem juntos sem se oprimirem uns aos outros, emanados pelos desejos de mudanças, motivados pela esperança. Desse modo, a solidariedade ocupa o lugar da Verdade e da Realidade como nossa finalidade.

Corroborando com Rorty, Fraga (2013) nos diz que a diferença de tomar a Verdade como um objetivo na acepção de Sócrates, e tomar a Liberdade como um objetivo, na visão dos pragmatistas, “[...] é a diferença entre apontar para alguma coisa não-humana e apontar para alguma coisa que, se em algum momento vier a existir, será uma criação inteiramente humana” (FRAGA, 2013, p. 1).

Perante a recusa da existência de um “eu central”, comum a todos e a ser respeitado em todos, Rorty indaga: haveria alguma maneira de defender a solidariedade de forma absoluta e incontestável? Rorty opõe-se à visão liberal clássica e afirma que não há nenhuma maneira neutra e não circular de defender a tese liberal de que a crueldade é a pior coisa que fazemos. Nesse sentido, ele indica que a solidariedade se constitui quando a comunidade se reconhece na dor como base da comunidade moral. Em virtude disso, podemos concluir que a motivação da solidariedade é como uma paixão que advém de sabermos que o outro está em dor, e de percebermos que há algo de comum, ainda que porventura não enunciável, entre essa dor e a nossa própria dor (RORTY, 2005).

A concepção liberal discutida por Rorty deve criar condições para o progresso moral, uma vez que esse trata mais "da ampliação das fronteiras da nossa imaginação" do que da consequência de obedecermos mais estritamente "a um imperativo independente de contexto" (RORTY, 2005, p. 226).

#### 4.1.5 Redescrição da esperança social

Rorty (2007) defende que não acreditar na existência de “estruturas a-históricas” é, para a humanidade, “uma oportunidade para crescer, para ser livre para se fazer a si mesma”, numa postura a que chama “esperança sem fundações”.

Esta “esperança sem fundações” não é uma esperança tola, sem fundamento – é, sim, uma que assume a sua subjetividade e se baseia na sua própria leitura interpretativa das possibilidades futuras, sem referência a um “solo” mais profundo, incondicionado, que lhe sirva como garantia. É uma “esperança sem fundações” na medida em que não se justifica com qualquer tipo de referência a algo que possa ser escrito com maiúsculas – a Verdade, a Justiça, a Beleza, a Razão (RORTY, 2007, p. 71).

Na óptica de Rorty, esses supostos contextos permanentes não são apenas inúteis para as nossas “esperanças sociais”, pelo contrário, tornaram-se um obstáculo. O autor retrata aquilo a que podemos chamar esperança social, que seria “a nossa habilidade para cooperar com outras pessoas de forma a melhorar o futuro” como “a mais distintiva capacidade humana” (RORTY, 2007, p. 71). Ao se opor a uma racionalidade neutra e objetivista, Rorty mostra a dificuldade de, na política, substituir a esperança pelo tipo de conhecimento a que os filósofos têm tentado chegar. Segundo ele, “dizer que devíamos substituir o conhecimento pela esperança” é dizer que “devíamos parar de preocupar-nos se as nossas crenças têm um fundamento certo e começar a preocupar-nos sobre se fomos imaginativos o suficiente para pensar em alternativas melhores às nossas crenças atuais” (RORTY, 2007, p. 105).

Rorty articula os termos progresso e esperança. Em relação à esperança, ele defende uma esperança social, que assenta na cooperação livre entre os membros de uma comunidade de forma a melhorar o futuro, bem como uma noção que rejeite qualquer estrutura a-histórica à qual se deva conformar. Esperança social também inclui a noção que substitui o conhecimento como objetivo e sociopolítico superior e pressupõe a manutenção da diversidade de valores.

Em relação ao progresso, Rorty (2007, p. 110) desliga o conceito de progresso de outros, tais como objetividade, verdade ou correspondência. Pelo contrário, associa-o inevitavelmente a uma racionalidade estrita, sujeita aos critérios de racionalidade/irracionalidade integrantes do jogo de linguagem e, por isso, distante de uma impossível neutralidade; não é por acaso que Rorty assume frontalmente a parcialidade das suas opiniões políticas, isto é, daquilo que na sua perspectiva conduz ao “progresso das sociedades democráticas” (RORTY, 2007, p. 110).

#### 4.1.6 A Filosofia terapêutica e edificante

Segundo Fraga (2013), o trabalho de Rorty, como ele mesmo afirma, é mais terapêutico do que edificador. Entretanto, ele tem um particular apreço pelos filósofos que ele

denominou de edificantes, como John Dewey, por exemplo, em virtude de seu projeto educacional e, em certa medida, Rorty também, a nosso ver, produz uma filosofia edificante.

Edificante, de acordo com a definição enciclopédica, consiste em demonstrar através de bons exemplos. Rorty vai mostrar que a filosofia edificativa não pode ser jamais fundacional, pois ela deve manter em aberto à discussão, isto uma vez que em outra época, em outro contexto, seus pressupostos podem não ser validados. Portanto edificante é uma postura filosófica mais terapêutica, que se dá diante dos textos e dos problemas que se propõe. Seriam estes os filósofos edificantes: Kierkegaard, Nietzsche, Goethe, John Dewey, Sant'Ana, Wittgenstein, Heidegger, entre outros.

Quando Rorty rejeita o debate sobre as teorias da verdade ele está tentando desinflacionar, desinflar, “dessubstanciar” o conceito de verdade, desviando o foco de discussão para outro ponto. Segundo Brittes (2015), “Rorty é uma espécie de filósofo “terapeuta”, num sentido aproximadamente wittgensteiniano da palavra: alguém que busca dissolver certos problemas filosóficos ao esclarecê-los” (BRITTES, 2015, p. 6). Essa visão deflacionista de Rorty e sua atitude terapêutica são apresentadas na seguinte passagem:

Assim como os nossos colegas na História e na Literatura sabem, as humanidades se distinguem das ciências naturais precisamente porque *não* sabemos antecipadamente quais são os nossos problemas, e não *precisamos* oferecer critérios de identidade que nos digam se os nossos problemas são os mesmos do que os dos nossos antepassados (RORTY, 1982, p. 380).

Fraga (2013) explica que o termo terapia filosófica está associado, em inglês, a Wittgenstein, que era especialista em dizer que muitos dos problemas tradicionalmente discutidos em livros de filosofia simplesmente não precisam ser discutidos. Seria resultante de uma obsessão neurótica em relação a certos conceitos dispensáveis. Filosofia terapêutica é uma concepção de filosofia na qual tenta livrar-se das muletas da escolástica, das questões cujos temas provocam debates infundáveis e infrutíferos.

Para Rorty, a filosofia não deveria ser vista como uma disciplina científica puramente técnica, preocupada em fundar uma linguagem universalmente válida, sua função é promover o diálogo crítico e construtivo para a produção de novos vocabulários.

Os filósofos são pessoas que tentam juntar novos desenvolvimentos culturais com regras familiares aceitáveis. Tentam reconciliar ética cristã com ciência newtoniana, por exemplo, ou iluminismo e racionalismo com uma perspectiva darwiniana da origem humana. Sua função é encontrar maneiras de reempacotar nossas crenças, de forma a que as novas crenças possam coexistir com as velhas (FRAGA, 2013, p. 1).

A proposta de educação como edificação, de Rorty, parte da socialização para chegar à edificação, que para ele consiste em invocar os discursos anormais com o objetivo de minar a nossa confiança no conhecimento que obtivemos através dos discursos normais, epistemologicamente centrados. Ele toma a linguagem como ferramenta para lidar com o mundo, e dessa maneira, os vocabulários são apenas instrumentos e não representações onde “[...] a conversação é o contexto último em que o conhecimento deve ser compreendido” (RORTY, 1994, p. 300).

O contexto a que se refere Rorty não diz respeito ao contexto histórico caracterizado pelos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais, mas sim ao contexto linguístico de uma comunidade. Isso significa “mediar às velhas formas de falar, desenvolvidos para realizar tarefas anteriores, com novas formas de falar, desenvolvidos em resposta às novas exigências” (RORTY, 1999, p. 66).

Vimos que Rorty (1994) faz uma crítica à teoria do conhecimento e propõe uma filosofia edificadora de caráter hermenêutico, discordando que o conhecimento seja o resultado de representação mental. Na mesma obra, deixa nítido o seu rompimento com o pensamento filosófico tradicional. Afirma que a epistemologia moderna é uma tentativa de legitimação das nossas pretensões ao conhecimento do que é real, mas também uma tentativa para legitimar a própria reflexão filosófica. “Rorty sustenta ser preciso sair do âmbito da comensuração (objetividade) e reivindicar a filosofia edificante como aquela que ajuda as pessoas e a sociedade a se livrarem de atitudes e vocabulários desgastados pelo tempo” (NASCIMENTO, 2017, p. 179).

Nas palavras de Rorty, a “filosofia enquanto epistemologia será a busca pelas estruturas imutáveis dentro das quais o conhecimento, a vida e a cultura devem ser contidos” (RORTY, 1994, p. 169). Portanto, pode-se concluir que a filosofia terapêutica é aquela que se cerca de melhores condições para abandonar a tradição mentalista; terapêutica no sentido de que as novas descrições do mundo não mais se sujeitarão ao esquema dominante da superioridade da razão. A filosofia edificante, por seu turno, é capaz de produzir novas e melhores explicações para edificar um mundo mais solidário, fraterno e menos cruel.

## **5 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA CONCEPÇÃO RORTYANA**

Em Rorty, encontramos os pressupostos que nos permitem apreender os elementos teóricos que dão sustentação à abordagem neopragmatista no campo educacional. Vimos que o processo de “edificação” não se dá apenas pelo rigor da reflexão regida por critérios de objetividade, identidade lógica ou não contradição. A reflexão de Rorty reivindica-se edificante no sentido de ajudar na formação de pessoas comprometidas com as mudanças advindas das situações restritamente contingenciais e hipercontextualizadas. O neopragmatismo de Richard Rorty acompanha as ideias do pragmatismo clássico, sobretudo o uso da filosofia edificante de Dewey, que ajudou e aplicou os princípios pragmatistas à educação, bem como da filosofia de Peirce (1972) quando acredita ser preciso considerar os efeitos práticos dos objetos que tomamos em consideração e, em James (1953), tanto a sua teoria da verdade quanto o humanismo deste autor.

Entretanto, como um autor que escreve sob influência do chamado giro linguístico na filosofia, Rorty produz uma utopia social baseada na nossa capacidade de redescrição, da produção de novos vocabulários e na crença na sociedade liberal, segundo a qual estará livre de toda forma de crueldade e opressão, essa será fundada na solidariedade.

### **5.1 O pragmatismo e o ensino de filosofia na concepção rortyana**

A proposta defendida pelo autor da presente dissertação de Mestrado consiste em afirmar que o neopragmatismo de Rorty pode encontrar na ação do professor de filosofia no ensino médio um ponto de apoio. Observamos o desejo dos estudantes em superar a discussão teórica e formal da filosofia, em vista de uma aprendizagem, de um saber que tenha o poder de impulsioná-los para o campo da ação. Já afirmamos que vamos encontrar em Rorty (1999) a afirmativa de que a filosofia, enquanto uma disciplina devotada à busca dos fundamentos últimos do conhecimento, deve ser transformada em uma prática de crítica da cultura, no sentido de nos oferecer quadros amplos de comparação entre culturas e tradições distintas. Assim, na concepção de Rorty, a filosofia como disciplina vê a si mesma como uma tentativa de ratificar ou de desbancar asserções de conhecimentos feitas pela ciência, moralidade, arte ou religião (RORTY, 1995, p. 19).

A proposta neopragmática de Rorty é uma filosofia da conversação, da redescrição e da cultura, para a qual o filósofo deve estar disposto a dialogar com as várias áreas das

chamadas ciências humanas, principalmente com a literatura e a história. A questão é saber se a filosofia deve tentar “encontrar pontos de partida naturais que são distintos das tradições culturais, ou se tudo o que a filosofia deve fazer é comparar e contrastar as tradições culturais” (RORTY, 1999, p. 39).

A inserção da filosofia como disciplina da Educação Básica brasileira compreende a necessidade de apontar novas possibilidades de propostas metodológicas que deem conta da construção e da formação de novos sujeitos com visão ampla e reflexiva acerca do mundo no qual estão inseridos; capazes do desenvolvimento de diálogo na compreensão do eu, do outro e do mundo.

Conforme a BNCC cabe as escolas do ensino médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhe garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana, aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2017, p. 463).

Considera-se que as abordagens metodológicas propostas neste estudo, desenvolvidas à luz do pensamento de Rorty, são possibilidades concretas de realizar uma experiência exitosa com o ensino de filosofia, no sentido de “contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos” (RORTY, 2007). Isso significa desenvolver temáticas que possam desenvolver no aluno o senso crítico, que implica a superação das concepções ingênuas e superficiais sobre a realidade. Para isso, é necessário que o ensino da filosofia estimule o desenvolvimento da reflexão do estudante e forneça-lhe um conjunto de informações sobre reflexões já desenvolvidas na história do pensamento filosófico.

O resultado desse processo é a ampliação da consciência reflexiva do estudante, voltada para dois setores fundamentais: a consciência de si próprio enquanto pessoa e de seu papel individual e social (autocrítica); a consciência do mundo; compreensão do mundo natural e de suas possibilidades e mudanças (COTRIM, 1988, p. 19).

A filosofia faz-se evidente e necessária não somente para a Educação Básica, mas para toda a educação, quando compreendida sua função social, política e educacional. Para Rorty (2009), quanto mais a filosofia interage com outras atividades humanas – não apenas com a ciência natural, mas também com a educação, a arte, a literatura, a religião e a política, mais relevante para a política cultural ela se torna e, portanto, mais útil.

Rorty defende uma filosofia com “f” minúsculo, isto é, aquela que deixa a pretensão de ser a fundamentadora de toda realidade e preocupe-se muito mais com a reflexão sobre os

problemas reais e concretos que afligem as sociedades. Esse tipo de filosofia, mesmo se concentrando em problemas ‘periféricos’, compreende que estes são mais úteis que aqueles que prometem obter a essência da realidade, a natureza dos seres ou a verdade redentora. Rorty quer uma filosofia preocupada com as questões éticas, morais, políticas e estéticas. Ele faz uma crítica à filosofia do especialista, aquela que é ensinada nas universidades com seu alto grau de superioridade em relação aos demais saberes. Entende que os problemas filosóficos não estão apenas nos livros de filosofia, mas que em outros contextos e narrativas poderemos conversar filosoficamente sobre o mundo, as relações sociais, a solidariedade, a não crueldade, o problema da indiferença frente às diversidades.

Ainda segundo Rorty (2005), educar é saber que as pessoas podem não seguir nossos argumentos, mas tendo a esperança de modificá-lo para que um dia possa conviver uns como os outros na tentativa de descobrir elementos úteis para sua sobrevivência em comunidade, o que ele denomina de solidariedade. Rorty entende que a educação deve transmitir mais esperança que a verdade, pois sua filosofia está a serviço do progresso moral e intelectual da humanidade, logo, contraria a perpetuação da verdade vigente, verdades herdadas, que geralmente não são favoráveis à edificação da sociedade (RORTY, 2007).

Nesta Dissertação, apontamos que Rorty elaborou sua teoria argumentando que a filosofia esteve presa aos temas da epistemologia, e concentrou-se numa teoria da verdade fundada na objetividade do conhecimento. Ele imaginou que se pudéssemos redescrever estas noções clássicas que dominaram a cena filosófica e pudéssemos pensar que, ao invés da filosofia se perder em um emaranhado de teorias conflitantes, poderíamos substituir o desejo de objetividade por solidariedade, o desejo de buscar uma verdade absoluta pela compreensão que somos seres linguísticos e que estamos diante de múltiplos vocabulários com sua importância e especificidade. A busca pela “natureza da verdade” é um assunto que não proporciona qualquer proveito, assemelhando-se, a este respeito, à “natureza do homem” e à “natureza de Deus”. Cabe à filosofia, à luz de seus problemas contingentes, apresentar saídas que nos constituam como seres humanos mais éticos, menos egoístas, mais críticos e, sobretudo, seres de esperança. É com base nesse projeto que pensamos a produção de uma proposta para ensinar filosofia.

## **5.2 O método da conversação**

O método da conversação, em Rorty, reside na sua ideia de que as crenças e conhecimentos são construídos em processos dialógicos. A conversação é uma oportunidade de redescrção e recriação dos conceitos. No âmbito do ensino médio, são muitas as

dificuldades de traduzir uma teoria filosófica para uma aprendizagem significativa. Então, podemos concluir que o método da conversação é um importante instrumento para realizar um diálogo filosófico. Claro que isso não significa abrir mão da história da filosofia, mas possibilitar a inquietação própria de uma mente crítica e inquiridora. A conversação implica na elaboração de novas narrativas, novos vocabulários, novas alternativas, que possibilitem a construção do diálogo entre as pessoas em uma dinâmica solidária, numa perspectiva de aperfeiçoamento e melhoramento de vida das pessoas.

Ao tecer considerações sobre as práticas e perspectivas para o ensino de filosofia numa visão pragmatista, Carvalho e Cabral (2015) acreditam que aprender filosofia dá-se no âmbito da problematização, ou da formulação de problemas filosóficos. Para as autoras, a partir do problema, o ato de filosofar segue um percurso interrogativo na busca de possíveis respostas. “[...] nesse percurso, nessa investigação, não há sentido em desconsiderar a tradição filosófica, uma vez que ela apresenta conceitos já construídos que permitem pensar o problema” (CARVALHO; CABRAL, 2015, p. 48). No entanto, quando Rorty visa superar a tradição filosófica, ele se refere a um tipo específico de filosofia, ou seja, à tradição da filosofia epistemologicamente centrada é uma busca por um relato último das condições de conhecimento, cujo resultado seria um enrijecimento completo da cultura e uma desumanização do ser humano (RORTY, 1979).

Rorty faz muitas referências, em suas obras, à tradição hermenêutica, e considera que essa abordagem que envolve a interpretação do texto e do contexto é mais apropriada à sua filosofia. Defende-se o diálogo como método, pois de acordo com Gadamer (2007), o diálogo é um atributo natural do homem, uma vez que o homem é um ser que possui linguagem e que a linguagem ocorre somente no diálogo.

[...] o diálogo entre professor e aluno é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo. Na situação de professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade de diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com os alunos (GADAMER, 2007, p. 248).

Vê-se, então, o diálogo como uma experiência educativa, e como diz Barrena (2015, p. 35) “a ideia de que todo conhecimento – e, portanto, qualquer disciplina – tem que partir de uma noção ampla de experiência terá, como se verá, uma importância decisiva na educação”. Sobre o ensino de filosofia numa visão neopragmática, ela diz:

O pragmatismo pode revolucionar a educação, e converter radicalmente a maneira de focá-la. Pode ajudar as pessoas a compreender melhor a

maneira de raciocinar e de investigar, e, portanto, a produzi-la mais efetivamente. Pode ajudar a compreender as habilidades que subsidiem o desenvolvimento dos bons raciocínios e a conexão desses raciocínios com a prática e com a vida ordinária (BARRENA, 2015, p. 52).

Barrena (2015) continua defendendo que a educação do ponto de vista pragmático consistirá em fomentar novas disposições, que nos ajudem a encarar o futuro, e considerar os hábitos como instrumentos de interpretação, de raciocínio, de imaginação. Mas além da mera repetição, os hábitos constituirão o instrumento que nos permita orientar nossa conduta futura e revisar o curso da ação.

De acordo com Almeida e Vaz (2013), tudo o que for forçado goela abaixo reproduzirá a violência da educação ideológica. Mas educação não é apenas realizada por quem sabe argumentar, porque ela apela também a emoções e sentimentos (ninguém diria que exibir filmes sobre abertura de campos de concentração a um nazista valha como argumentar com ele, exemplifica Rorty).

As crenças de qualquer pessoa podem ser negadas, mas não todas ao mesmo tempo. Se temos alguma chance de mudar a mente das pessoas talvez seja por meios não violentos, por via argumentativa, criando nichos de concordância com nossos interlocutores para só então apresentar nossos argumentos de cara limpa. Em casos limites de resistência, talvez a alternativa seja apenas lembrar que os alunos devem aprender a participar de nosso tipo de conversação, para que se tornem pessoas com que desejamos um dia comungar perspectivas (ALMEIDA; VAZ, 2013, p. 249).

A construção desta proposta metodológica tendo como foco o neopragmatismo rortiano, ou seja, seus conceitos-chaves, como a conversação, redescrição e as metáforas etc., possibilitam, em nossa análise, uma compreensão melhor acerca da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, portanto, essa escolha na implementação da filosofia da ação de Rorty permite a promoção de novas descrições da realidade. Descrições estas, que proporcionem melhorias para a vida dos indivíduos, ações educativas e políticas, que contribuam para a expansão e conquista de direitos. Sendo assim, o autor visa em sua filosofia prática, a defesa de uma educação para a liberdade e não para a manutenção de verdades estabelecidas. É essa filosofia edificante que Rorty recomenda, sempre disposta a incentivar mudanças com vistas ao bem-estar social (RORTY, 2007).

## 6 NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA PERSPECTIVA RORTYANA

O presente trabalho acadêmico concentra-se sobre o tema: O neopragmatismo de Richard Rorty: uma abordagem metodológica para o ensino da filosofia. Para atender aos objetivos da presente dissertação, propomos apresentar propostas de abordagens e atividade para o ensino de filosofia, considerando os temas explorados por Rorty em sua filosofia redescritiva, tendo como eixo os conteúdos relativos à esperança social, imaginação, solidariedade, redescrição e à filosofia edificante. Entendemos que esses termos são vocabulários que se contrapõem à vertente canônica da filosofia e serão importantes instrumentos metodológicos para promover uma aprendizagem contextualizada e significativa, sobretudo quando esses vocabulários orientam a produção de hábitos de pensar, modificação de condutas, o exercício da convivência social, da conversação, o cultivo da imaginação e da criatividade.

Através deste estudo sobre a abordagem neopragmatista de Rorty, pudemos concluir que o mesmo oferece novas abordagens metodológicas para o ensino de filosofia, com o intuito de despertar nos docentes e discentes novas possibilidades do filosofar, isto é, para a constituição de um filosofar baseado na reflexão conversacionalista, na criação de hábitos e atitudes responsáveis pela constituição de novos sujeitos, tanto do ponto de vista individual quanto do social, capazes de comprometimento em defesa de sociedade democrática, solidária e que assegure a não indiferença. Para corroborar esta conclusão, Rorty aponta que, como o estatuto da tradição já não serve mais, está se delineando um futuro pós-filosófico que deve ser explorado por meio de novos expedientes culturais: no lugar da racionalidade, a imaginação, a invenção, o romantismo; no lugar da epistemologia, a hermenêutica; no lugar da experiência, a linguagem.

Neste sentido, Rorty afirma:

Todos os seres humanos carregam um conjunto de palavras que empregam para justificar seus atos, suas crenças ou convicções e sua vida. Trata-se das palavras com que formulamos elogios a nossos amigos e desprezo por nossos inimigos, bem como nossos projetos de longo prazo, nossas dúvidas mais profundas sobre nós mesmos e nossas mais altas esperanças. São as palavras com que narramos, ora em caráter prospectivo, ora retrospectivamente, a história de nossa vida. Chamo a essas palavras o "vocabulário final" de uma pessoa (RORTY, 2007, p. 133).

Nessa perspectiva, entendemos o espaço escolar como um lugar excepcional, tendo em vista que neste espaço ocorrem as convergências que se agrupam em torno de si as pluralidades, diversidades, desejos, interesses, que mesmo sendo comuns a todos e todas, é

natural que surjam os conflitos e as inquietações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

As propostas metodológicas de ensino apresentadas neste estudo aproximam-se e tentam resgatar o exercício do filosofar tal qual proposto por Rorty, ou seja, uma abordagem mais próxima da tradição socrática e da metodologia hermenêutica, cujo primado é a conversação, interpretação e redescrição. Neste sentido, nos apropriamos da estratégia rortyana, utilizando suas análises, metáforas que culminarão com a filosofia redescritiva, ou a redescrição da filosofia. Vimos que Rorty declarou que a filosofia deveria ser muita mais terapêutica e edificante que sistemática. “Rorty utiliza o termo edificante para se referir a um determinado tipo de filosofia que busca encontrar novas, melhores e mais interessantes maneiras de falar de si mesmo e dos outros” (NASCIMENTO, 2017, p. 180).

O autor nos apresenta uma narrativa redescritiva da filosofia sugerindo temas relevantes e instigantes sobre os problemas da nossa realidade, ao invés de temas abstratos e dogmáticos. Rorty imagina a força da reflexão filosófica para produzir novas melhores versões de nós mesmos e do mundo, portanto, uma metodologia de ensino de filosofia, nesta perspectiva, pensamos ser capaz de redescrever situações novas, vivenciadas por seus protagonistas no ambiente escolar.

As aplicações destas abordagens metodológicas vão requerer dos nossos docentes uma compreensão teórica do pragmatismo ou dos pragmatismos, deve ensinar; primeiro, com a desconstrução da visão pejorativa que o senso comum construiu dessa doutrina, como sendo algo meramente prático e tecnicista e, segundo, aplicando seus conceitos básicos, que estão relacionados com a articulação teoria e prática, com a ideia de consequências práticas positivas de novas ações e, nos termos do neopragmatismo de Rorty, capazes de produzir uma filosofia edificante e terapêutica.

Rorty apresenta uma filosofia composta por diversos termos como as metáforas, redescrição, vocabulários, conversação, assim, ele desenvolve um projeto de ruptura com a epistemologia clássica tradicional e ocidental.

Desta forma, pensamos apontar possíveis abordagens metodológicas numa perspectiva prática e objetiva na transmissão e socialização dos saberes e dos conhecimentos, em especial, do exercício do ato de filosofar, no qual exigem trabalharmos temas como: esperança social, a imaginação, a solidariedade a diversidade social etc. Desta maneira, nosso estudo implica em pensar caminhos e possibilidades entre docentes e discentes, utilizando o neopragmatismo rortyano como fonte de inspiração, aliado às questões e/ou temas da realidade, resultando numa aplicação da filosofia da ação. Ao longo da nossa experiência como professor de

filosofia, constatamos uma lacuna que pudesse suprir essa necessidade, que é a de trazer para a sala de aula as questões e ou problemas vivenciados por nossos estudantes.

O ensino de filosofia poderá estimular os estudantes ao uso da imaginação, da sensibilização e da recriação do exercício do pensar, estimulando-os ao exercício crítico e reflexivo dos mesmos. O ensino de filosofia numa perspectiva neopragmatista é o ponto-chave da filosofia rortyana, pois Rorty propõe uma filosofia com f minúsculo, isto é, uma filosofia da ação, centrada em um paradigma pedagógico que priorize a conversação contínua e plural, visando à edificação das pessoas, por conceber os sujeitos e a cultura como uma realidade linguística, isto é, busca-se uma redescrição da filosofia. Portanto, busca-se potencializar o ato filosófico como exercício de um pensar, de um fazer e um agir pedagógico em que assegure aos estudantes a resolução de seus problemas cotidianos, impulsionando-os a projetar imaginativamente novas utopias na perspectiva da ampliação de horizontes educacionais.

### **6.1 Propostas de atividades e ações metodológicas**

Nesta seção, apresentaremos sugestões de como trabalhar a disciplina filosofia no ensino médio, com base na orientação teórica do neopragmatismo rortyano. Em sua proposta redescritiva da filosofia, o autor nos apresenta temas relevantes e instigantes que, certamente, poderão auxiliar o professor de filosofia em seu trabalho. Delimitamos aqui a apresentação de propostas de atividades com base na reflexão sobre a solidariedade, a redescrição, a imaginação, a esperança social e a filosofia edificadora.

O propósito do trabalho é apontar possíveis abordagens metodológicas de ensino de filosofia, nas quais seus protagonistas docentes e discentes possam, de forma dinâmica, através do uso da imaginação, ser capazes de interagir com os conteúdos filosóficos, os temas e problemas da realidade, contribuindo significativamente para a melhoria da vida e da sociedade, numa dimensão plural, democrática e solidária.

Com o emprego destas possíveis abordagens metodológicas, propomos que os docentes e discentes devam ser instigados a desenvolver as capacidades cognitivas, no sentido de analisar, discutir, criticar, refletir, interpretar, esclarecer, criar, imaginar e questionar para a promoção de um cidadão ou cidadã consciente de que não é ficar preso às verdades preestabelecidas, mas posicionar-se como um indivíduo crítico, autônomo e, principalmente, ativo e criativo, a fim de propor reformas edificadoras a si mesmo e à sociedade.

Em sua utopia liberal, Rorty imagina a criação de novos sujeitos sociais. Como já foi referido nesta Dissertação, o filósofo apresentou a metáfora do ironista, que emerge da sociedade democrática, logo, a figura do ironista liberal, caracterizada por Rorty, está respaldada na proposta de liberal, no sentido mais progressista do termo, fundamentando-se na crença de que os liberais são as pessoas que pensam que a crueldade é a pior coisa que fazemos. A caracterização do ironista por Rorty está respaldada na ideia de mudarmos o foco do ensino de filosofia, ao invés de nos debruçarmos sobre temas metafísicos a respeito da essência universal dos seres, da natureza, ou de Deus, por que não substituir essa agenda por outra, que priorize as reflexões sobre a solidariedade, a não crueldade, a não indiferença, o respeito às diversidades, dentre outros temas?

O neopragmatismo de Richard Rorty permitiu apontar uma proposta prática, objetiva e real na transmissão e socialização dos saberes e dos conhecimentos, em especial no exercício do ato de filosofar, no qual exigem uma capacidade imaginativa e criativa dos protagonistas

Ao sugerir essas diretrizes metodológicas, as vemos como uma alternativa viável de promover um ensino de filosofia voltado para a ação prática dos sujeitos. Dessa forma, o estudante poderá estar se comportando como um ironista liberal, que para Rorty, é a pessoa que está plenamente consciente da contingência de seu lugar na história, de seu vocabulário, de que as descrições que temos do senso comum, filosofia, ciência, ou seja, do mundo, são criadas e não descobertas.

#### 6.1.1 Abordagem sobre o tema da solidariedade conteúdo de ética

O pragmatismo, segundo Rorty (1991), é uma filosofia da esperança e da solidariedade, e não do desespero. Consequentemente, a filosofia da educação, que extraímos de seus escritos, configura um esforço no sentido de tentar determinar os limites e os pontos de intersecção entre os dois processos educacionais articulados com a possibilidade do uso de narrativas como elemento de formação. Tal medida culmina numa tentativa de incentivo à manutenção de hábitos de ação que resultassem numa solidariedade humana criada por meio do aumento de nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e humilhação que padecem outros seres humanos. (SILVA, 2012, p. 510).

Os conceitos de solidariedade e democracia, segundo a proposta rortyana de redescritção, apontam quais suas possibilidades de contribuição para as discussões atuais a respeito da educação. Nessa direção, defendemos, seguindo as trilhas das propostas rortyanas, que ato educativo não seria mais visto como “o espaço sagrado do desvelamento da verdade”,

nem como “um processo revolucionário de libertação”, nem como “a efetivação da reprodução social” ou a “materialização da razão instrumental”, para usar as designações clássicas das tradições filosóficas, mas usaremos, na acepção de Rorty, a noção de ato educativo como sendo “espaço das contingências” onde se inscreve a possibilidade de redescritção do mundo e a nós mesmos, abrindo espaço para o pensar e imaginar utopias que poderão se efetivar-se ou não, por meio do exercício da conversação e da persuasão para a democracia.

**FILME: Um Sonho Possível (EUA, 2010)**

Dirigido por John Lee Hancock, esse filme também é baseado em fatos reais e conta a história de Michael “Big Mike” Oher (Quinton Aaron), um jovem negro, sem-teto, que já havia passado por diferentes lares adotivos.

Em uma noite chuvosa, ele é abrigado da chuva por um colega cuja família está envolvida com o time de futebol americano da escola, e reconhece em Michael um potencial atlético.

Leigh Anne (Sandra Bullock) começa a envolver-se com a história comovente de Michael e decide tornar-se representante legal do jovem, incentivando-o educacionalmente através do esporte.

Anos depois, ele se torna uma estrela do futebol americano, revelando como seu potencial estava sendo suprimido pelas condições de desigualdade.

A história demonstra a importância da solidariedade e do apoio de pessoas para que jovens e adolescentes em más situações sociais possam ter oportunidades melhores de vida.

**ATIVIDADE**

A atividade número 1 consiste em desenvolver em sala de aula, o tema da solidariedade. Para tanto, o docente iniciará a exposição pedindo aos estudantes o conceito de solidariedade, e como os mesmos empregam a solidariedade em sua vida cotidiana. O docente poderá apresentar um filme, por exemplo, “Um Sonho Possível”, a fim de desenvolver com os alunos a reflexão sobre os temas da solidariedade, da não-indiferença, da empatia. Busca-se, a partir da apresentação do filme, comentar e analisar como os estudantes identificam-se, as percepções advindas do filme, bem como exemplos de experiências e vivências práticas de solidariedade, com a finalidade de resultar em bons hábitos e boas ações.

**OBJETIVOS:**

Os objetivos a serem atingidos com essa temática têm como pressuposto o seguinte:

- 1- Produzir e refletir sobre as noções básicas do conceito de solidariedade;

- 2- Pesquisar e discutir a temática solidariedade num diálogo construído por todos acerca da compreensão e sua praticidade na vida cotidiana dos mesmos;
- 3- Discutir a importância da solidariedade na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, melhorando, assim, a vida de todas as pessoas.

### 6.1.2 Abordagem de um tema filosófico como redescrição

A ironia socrática era, antes de tudo, o método de perguntar sobre uma coisa em discussão, de delimitar um conceito e, contradizendo-o, refutá-lo. O verbo que originou a palavra, *eirein*, significa mesmo perguntar.

Para Rorty (1999), a narrativa deve possuir papel preponderante na educação, e a teoria não influencia efetivamente no desenvolvimento de uma atitude crítica, capaz de contribuir para mudanças de pensamento e, por consequência, propiciar transformações sociais que visem a melhorar a vida das pessoas. Nesse sentido, a sala de aula poderá ser um espaço para promover o diálogo e a discussão acerca dos problemas que afligem os estudantes, por isso temos como exemplo palpável permitir condições objetivas para ampliar o horizonte educacional, focando a imaginação, a solidariedade, a esperança social e a redescrição da realidade dos mesmos.

O filósofo não pode mais se restringir a conceitos e enunciados, precisa compreender o mundo ao seu redor com todos os instrumentos necessários de intervenção para desenvolver uma sociedade com justiça social e o reconhecimento da pluralidade cultural como ponto de partida. É nesse contexto que emerge a questão do que seria a filosofia como esperança social.

Para o ironista, as buscas de um vocabulário final não estão fadadas a convergir. Para ele, uma frase como “por natureza, todos os homens têm o desejo de conhecer” ou “a verdade independe da mente humana” são simples chavões usados para inculcar o vocabulário final local, o senso comum do ocidente. Ele só é ironista na medida em que seu próprio vocabulário final não contém essas ideias. Sua redescrição do que faz, ao buscar um vocabulário final melhor do que aquele que utiliza atualmente, é dominada por metáforas de criação, e não de descoberta, de diversificação e ineditismo, e não de convergência para o que estava presente antes. Ele pensa nos vocabulários finais como realizações poéticas, e não como frutos de uma investigação diligente, de acordo com critérios previamente formulados (RORTY, 2007)..

## TEXTO: Mito da Caverna

O Mito da Caverna, também conhecido como Alegoria da Caverna, foi escrito por Platão, um dos mais importantes pensadores da história da Filosofia.

Este Mito é uma metáfora que sintetiza o dualismo platônico. Por exemplo, a relação entre os conceitos de escuridão e ignorância; luz e conhecimento e, principalmente, a distinção entre aparência e realidade, fundamental para sua teoria do Mundo das Ideias.

Foi escrito em forma de diálogo e pode ser lido no livro VII da obra *A República*. O Mito da Caverna é também uma espécie de homenagem de Platão ao seu mestre, Sócrates.

### Resumo do Mito da Caverna

Platão descreve que alguns homens, desde a infância, geração após geração, encontram-se aprisionados em uma caverna. Nesse lugar, não conseguem se mover em virtude das correntes que os mantêm imobilizados.

Virados de costas para a entrada da caverna, veem apenas o seu fundo. Atrás deles há uma parede pequena, onde uma fogueira permanece acesa.

Por ali passam homens transportando coisas, mas como a parede oculta o corpo dos homens, tudo o que os prisioneiros conseguem ver são as sombras desses objetos transportados.

Essas sombras projetadas no fundo da caverna são compreendidas pelos prisioneiros como sendo tudo que existe no mundo.

Certo dia, um dos prisioneiros consegue libertar-se das correntes que o aprisionavam. Com muita dificuldade, ele busca a saída da caverna. No entanto, as luzes da fogueira, bem como a do exterior da caverna, agridem seus olhos, já que ele nunca tinha visto a luz. O ex-prisioneiro pensa em desistir e retornar ao conforto da prisão a qual estava acostumado, mas gradualmente consegue observar e admirar o mundo exterior à caverna. Entretanto, tomado de compaixão pelos companheiros de aprisionamento, ele decide enfrentar o caminho de volta à caverna com o objetivo de libertar os outros e mostrar-lhes a verdade.

No diálogo, Sócrates propõe que Glauco, seu interlocutor, imagine o que ocorreria com esse homem, em seu regresso. Glauco responde que os outros, acostumados à escuridão, não acreditariam no seu testemunho e que aquele que se libertou teria dificuldades em comunicar tudo o que tinha visto. Por fim, era possível que o matassem sob a alegação de perda da consciência ou loucura.



### ATIVIDADE:

Para a atividade 2, propomos a temática da redescritção em sala de aula, tendo como base a ironia socrática. O docente envolverá todos os estudantes no método de perguntar sobre uma coisa em discussão. Essa atividade visa situar os mesmos no mundo em que vivem, com capacidade de fazer a redescritção da sua própria realidade, que é a leitura e releitura do mundo. Essa atividade deverá ser inicialmente realizada em grupos pequenos, com a leitura e o estudo do texto sobre o tema e, em segundo momento, a realização de um debate socializado em plenária.

### OBJETIVOS:

Os objetivos esperados com essa temática proposta requerem atingir os resultados abaixo:

- 1- Levar os estudantes a compreenderem o mundo ao seu redor utilizando a redescritção como instrumento de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade com justiça social;

- 2- Construir, juntamente com os estudantes, habilidades que promovam uma atitude crítica, capaz de contribuir para mudanças de pensamentos, por consequência, propiciar transformações sociais;
- 3- Reescrever a filosofia enquanto conhecimento de ação prática e de esperança social, visando à melhoria da vida das pessoas.

### 6.1.3 Abordagem da filosofia como imaginação

Rorty declara-se como auxiliar do poeta e do artista, assim, ele concebe os gêneros literários, cinematográficos, as histórias em quadrinhos, entre outros, como narrativas bem mais eficientes do que a argumentação teórica, com o intuito de promover a sensibilização, a compreensão e a promoção de novas descrições da realidade, no qual o estudante, através de sua imaginação desenvolverá, com o auxílio do docente, a conversação, a interpretação e a redescritção de novos saberes e de novos conhecimentos.

O fazer pedagógico e o agir pedagógico convertem-se, nessa perspectiva, numa ação “praxiológica”, voltada à resolução de problemas cotidianos, impulsionada a projetar, imaginativamente, novas utopias e, de forma prospectiva, a ampliação de horizontes educacionais. Nessa abordagem, a educação não se resume a efetivar processos de instrução ou de ensino-aprendizagem, mas abarca todos os processos de criação de condições para o desenvolvimento de vocabulários capazes de pensar novos projetos educacionais, novas relações de poder, novas possibilidades estéticas, novas redescritções de mundo.

TEXTO: A filosofia nasce do espanto

Autor: Aristóteles

Todos os homens tendem, por natureza, ao saber; sinal disso é o prazer produzido neles pelas sensações, já que estas, independentemente da sua utilidade, são amadas por si mesmas, e, mais do que todos, aquela que é produzida pelo olhar.

Pode-se dizer, de fato, que preferimos a visão a todas as outras sensações, não só quando temos um objetivo prático, mas também quando não pretendemos realizar qualquer ação. E o motivo é que essa sensação, mais do que qualquer outra, nos permite adquirir conhecimento e nos revela de imediato uma grande quantidade de diferenças...

Os homens no início como agora, encontram no assombro o motivo para filosofar, porque no início eles se maravilhavam diante dos fenômenos mais simples, dos quais não podiam dar-se conta, e depois, paulatinamente, encontraram-se diante de problemas mais complexos, como as condições da Lua e do Sol, e as estrelas, e a origem do universo.

**ATIVIDADE:**

Na atividade 3, o docente deverá propor a temática da imaginação de forma expositiva, dialogada e compartilhada, envolvendo os estudantes a usarem a conversação entre os mesmos, favorecendo a relevância do diálogo permanente. O docente deve fazer com que a imaginação seja o foco de atenção e do diálogo, de modo que o uso da imaginação possa servir como instrumento, no intuito de promover a interpretação e a descrição de novos saberes e conhecimentos. Neste texto específico: “A filosofia nasce do espanto”, de Aristóteles, é fundamental desenvolver com os alunos a ideia de que o conhecimento não provém apenas de uma atitude racional frente ao mundo, mas de uma atitude que envolve a admiração e o espanto como forma de ver o mundo, sempre como algo a ser revelado, além disso, é importante destacar nossa atitude estética frente à realidade, a forma como somos tocados pelo mundo, como damos sentido e atribuímos valor. Dessa forma, estamos apresentando uma dimensão muito cara a Rorty, que é a filosofia da criação, da imaginação e da percepção.

**OBJETIVOS:**

Os objetivos a serem atingidos com essa temática têm como pressuposto o seguinte:

- 1- Narrar juntamente com os estudantes a capacidade da imaginação na promoção da sensibilização e da compreensão da realidade;
- 2- Realizar o uso da conversação e do diálogo a partir de gêneros literários cinematográficos, histórias em quadrinhos, como narrativa bem mais eficiente do que a argumentação teórica;
- 3- Ampliar o horizonte focando a imaginação, a solidariedade a esperança social e a redescritção da realidade dos mesmos.

#### 6.1.4 Abordagem da filosofia como esperança social como política cultural

Rorty compreende que a esperança social permite a reaproximação da filosofia com a realidade histórica e social. Nesse sentido, a escola deve ser o lugar da esperança, pois a transformação da realidade social requer o diálogo permanente dos sujeitos envolvidos. O autor posiciona-se contra qualquer tipo de crueldade cometida contra qualquer ser humano,

desta forma, é mais útil e promissor ter na esperança social a perspectiva de atingir um bem político, social e cultural que atinja a todas as pessoas. O autor nos apresenta um arcabouço teórico recheado de temas relevantes, no qual é instigante propor aos docentes do ensino básico temas da esperança social, que sejam capazes de redescrever situações novas, vivenciadas por docentes e discentes no ambiente escolar.

Rorty, mesmo discordando de qualquer possibilidade fundamentadora da realidade, como pretendido pela filosofia clássica, parece também oferecer uma possibilidade metafísica, fundamentadora, sintetizadora, quando elege a linguagem e, conseqüentemente, o meio cultural em que ela se desenvolve, a cultura, como a realidade última a ser considerada em termos filosóficos.

A filosofia neopragmatista de Richard Rorty, ao fazer a ruptura com a filosofia clássica tradicional platônica kantiana, aponta que podemos trabalhar utilizando novos termos filosóficos capazes de redescrever situações vividas pelos sujeitos envolvidos, assim a filosofia Rortyana, sustenta-se no uso de conceitos-chaves como: a redescritção, a conversação, papel educativo das metáforas, o ironista liberal, a filosofia terapêutica e edificante etc. Como possibilidades de um novo projeto filosófico, político e cultural, numa perspectiva de construção de uma sociedade com mais esperança e democrática, levando em conta os demais saberes, dialogando dessa forma, com a cultura, com as artes, a ciência, numa integração de um permanente diálogo. Para atender ao objetivo de pensar com os estudantes a perspectiva da esperança social como política cultural, o texto de Rousseau é um instrumento importante para que a turma compreenda a importância das utopias políticas.

TEXTO: Autor: Rousseau, O Contrato Social

A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família. As crianças apenas permanecem ligadas ao pai o tempo necessário que dele necessitam para a sua conservação. Assim que cesse tal necessidade, dissolve-se o laço natural. As crianças, eximidas da obediência devida ao pai, o pai isento dos cuidados devidos aos filhos, reentram todos igualmente na independência. Se continuam a permanecer unidos, já não é naturalmente, mas voluntariamente, e a própria família apenas se mantém por convenção.

Esta liberdade comum é uma consequência da natureza do homem. Sua primeira lei consiste em proteger a própria conservação, seus primeiros cuidados, os devidos a si mesmo, e tão logo se encontre o homem na idade da razão, sendo o único juiz dos meios apropriados à sua conservação, torna-se por si seu próprio senhor.

É a família, portanto, o primeiro modelo das sociedades políticas; o chefe é a imagem do pai, o povo a imagem dos filhos, e havendo nascido todos livres e iguais, não alienam a liberdade a não ser em troca da sua utilidade. Toda a diferença consiste em que, na família, o amor do pai pelos filhos o compensa dos cuidados que estes lhe dão, ao passo que, no Estado, o prazer de comandar substitui o amor que o chefe não sente por seus povos.

Grotius nega que todo poder humano seja estabelecido em favor dos governados. Sua mais frequente maneira de raciocinar consiste sempre em estabelecer o direito pelo fato. Poder-se-ia empregar um método mais consequente, não, porém mais favorável aos tiranos. É, pois, duvidoso, segundo Grotius, saber se o gênero humano pertence a uma centena de homens, ou se esta centena de homens é que pertence ao gênero humano, mas ele parece pender, em todo o seu livro, para a primeira opinião. É este também o sentimento de Hobbes. Eis assim a espécie humana dividida em rebanhos de gado, cada qual com seu chefe a guardá-la, a fim de devorá-la.

Assim como um pastor é de natureza superior à de seu rebanho, os pastores de homens, que são seus chefes, são igualmente de natureza superior à de seus povos. Desta maneira, raciocinava, no relato de Fílon, o imperador Calígula, concluindo muito acertadamente dessa analogia que os reis eram deuses, ou que os povos eram animais.

O raciocínio de Calígula retorna ao de Hobbes e ao de Grotius. Aristóteles, antes deles todos, tinha dito que os homens não são naturalmente iguais, e que uns nascem para escravos e outros para dominar.

Aristóteles tinha razão, mas ele tomava o efeito pela causa. Todo homem nascido escravo nasce para escravo, nada é mais certo: os escravos tudo perdem em seus grilhões, inclusive o desejo de se livrarem deles; apreciam a servidão, como os companheiros de Ulisses estimavam o próprio embrutecimento. Portanto, se há escravos por natureza, é porque houve escravos contra a natureza. A força constituiu os primeiros escravos, a covardia os perpetuou.

Eu nada disse do rei Adão, nem do imperador Noé, pai de três grandes monarcas que partilharam entre si o Universo, como o fizeram os filhos de Saturno, nos quais se acreditou reconhecer aqueles. Espero que me agradeçam por esta moderação, porque, descendente que sou de um desses príncipes, quiçá do ramo mais velho, quem sabe se, pela verificação dos títulos, eu não me sentiria de algum modo como o legítimo rei do gênero humano? Seja como for, não se pode deixar de convir em que Adão não foi soberano do mundo como Robinson o foi em sua ilha, enquanto permaneceu o único habitante; e o que havia de cômodo nesse império era o fato de que o monarca, seguro em seu trono, não tinha a recear nem rebeliões, nem guerras, nem conspirações.

### **ATIVIDADE:**

Na atividade 4, o docente apresentará textos que englobem a temática da esperança social e política, num processo dialógico compartilhado envolvendo os estudantes, incitando-os a pronunciar-se sobre o tema, trazendo essa temática para a realidade dos mesmos. Os estudantes deverão, com o auxílio do docente, em um processo de conversação, apontar possíveis práticas na perspectiva de se atingir um bem político, social e cultural que atinja todas as pessoas.

### **OBJETIVOS:**

Os objetivos a serem atingidos com essa temática têm como pressuposto o seguinte:

- 1- Utilizar a busca por nova esperança social, na qual haja menos crueldade e menos sofrimento na vida das pessoas;
- 2- Expressar o sentido da esperança social na construção de um mundo melhor e mais feliz para todos;
- 3- Apresentar a escola como um lugar da esperança social, pois a transformação da realidade requer o diálogo permanente dos sujeitos envolvidos.

#### 6.1.5 Abordagem da filosofia como edificação

Na perspectiva de Rorty, a filosofia tem o papel de ir muito mais além, de indagar o que é o conhecimento, ou o que é o ser humano. A filosofia, enquanto disciplina, para Rorty, precisa ter propósitos, ações orientadas que possam provocar mudanças culturais edificantes para a sociedade; assim a imaginação, a esperança social, a solidariedade e a redescoberta; enquanto abordagens metodológicas, poderão cumprir esse papel.

Rorty vislumbra a defesa de uma educação para a liberdade, e não para a manutenção das verdades estabelecidas. É essa filosofia edificante que o autor recomenda, sempre disposta a incentivar mudanças, com vistas ao bem-estar social, o qual ocorre na vida prática e no agir dos indivíduos, utilizando temáticas da esperança social, imaginação e solidariedade, culminando em um mundo melhor e mais feliz para todos. Assim o docente poderá utilizar essas diretrizes baseadas no neopragmatismo rortiano.

Portanto, a proposta dessas diretrizes no ensino da filosofia visa propor novas narrativas, novas possibilidades, permitindo a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna e solidária. Visando alargar os horizontes da educação no uso da imaginação acerca da disparidade da desigualdade social e, conseqüentemente, na busca de uma nova esperança social, na qual haja menos crueldade e menos sofrimento para a vida das pessoas.

#### TEXTO Stuart Mill – Uma defesa da democracia

Não há nenhuma dificuldade em demonstrar que a forma ideal de governo é aquela em que a soberania, o poder supremo de controle em última instância, pertence à massa reunida da comunidade; aquela em que todo o cidadão não apenas tem uma voz no exercício do poder supremo, mas também é chamado, pelo menos ocasionalmente, a tomar parte ativa do governo pelo exercício de alguma função pública, local ou geral.

Para julgar esta proposição, devemos examiná-la com relação aos dois ramos em que se divide a aferição do mérito de um governo: a) em que medida ele promove a boa administração dos negócios por meio das faculdades morais, intelectuais e ativas existentes nos vários membros da comunidade; b) qual o seu efeito na aprimoração ou deterioração

dessas faculdades.

Um governo totalmente popular é a única política que pode ter alguma pretensão de possuir essa característica, além de satisfazer às duas condições elementares da excelência de uma constituição política. Dentre todos os outros governos possíveis, ele é o mais favorável a uma boa direção dos negócios e uma elevação e aprimoramento do caráter nacional.

Sua superioridade com relação ao bem-estar atual baseia-se em dois princípios, com verdade e aplicabilidade tão universais quanto quaisquer outras proposições gerais emitidas sobre assuntos humanos. O primeiro princípio é o de que os direitos e interesses de todas as pessoas só estão certos de não serem ignorados quando a própria pessoa interessada é capaz de defendê-los e está habitualmente disposta a fazê-lo. O segundo é que o nível e a extensão da propriedade geral é diretamente proporcional ao número e variedade de energias pessoais empenhadas em promovê-la.

Para atribuir a estas duas proposições uma forma mais adequada à aplicação que lhes estamos dando, podemos dizer: os seres humanos só estão a salvo dos maus atos de seus semelhantes na medida em que são capazes de defender a si mesmo; e só atingem um alto grau de sucesso em sua luta contra a natureza na medida em que são autossuficientes, dependendo daquilo que eles mesmos podem fazer, separadamente ou em conjunto, muito mais do que daquilo que os outros podem fazer por eles.

Neste país, por exemplo, as chamadas classes trabalhadoras podem ser consideradas como excluídas de toda a participação direta ao governo. O Parlamento, ou qualquer um de seus membros, alguma vez já examinou uma questão qualquer com os olhos de um trabalhador? Quando um assunto de interesse para os ditos trabalhadores é levantado, ele é examinado de um ponto de vista diferente daquele dos patrões? Não digo que a visão dos trabalhadores nestas questões é geralmente mais perto da verdade do que as outras: mas em alguns casos é tão perto quanto; e em todos os casos ela deve ser respeitosamente ouvida, ao invés de ser, como tem sido, não apenas afastada, mas também ignorada. Sobre a questão das greves, por exemplo, talvez não exista nenhum dos membros principais das duas câmaras que não esteja convencido de que os patrões estão completamente certos em sua maneira de encarar o assunto, e que a visão dos trabalhadores é simplesmente absurda. Os que estudaram a questão sabem o quão longe isto está da verdade, e o quanto este ponto seria discutido de maneira diferente e muito menos superficial, se as classes que fazem greve fossem capazes de se fazerem ouvir no Parlamento.

(MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 31-33).

### **ATIVIDADE:**

Na atividade 5, o docente desenvolverá a abordagem da filosofia como edificação, perguntando aos docentes acerca do que seja filosofia como edificação, com leitura e estudo de textos em grupo. No primeiro momento, com a leitura e o estudo de textos. No segundo momento, os grupos deverão apresentar em plenária uma síntese do texto, fazendo a ligação com a realidade vivida pelos mesmos.

**OBJETIVOS:**

Os objetivos a serem atingidos com essa temática têm como pressuposto o seguinte:

- 1- Apresentar proposta aos estudantes de propósitos e ações orientadas que possam provocar mudanças culturais e edificantes para os membros e a sociedade;
- 2- Saber fazer junto com os estudantes novas práticas sociais, que culminem como propósitos e ações edificantes na vida das pessoas;
- 3- Construir com os estudantes uma filosofia edificante com vistas ao bem-estar social.

Nossa pretensão não é de apresentar um modelo pronto e acabado, mas temos o intuito de sugerir ações e atividades metodológicas utilizando os termos rortyanos, que permitam aos docentes desenvolver juntamente com os estudantes uma dinâmica na qual a filosofia da ação, enquanto corrente pragmatista, possa contribuir para a viabilização dessas tarefas, de modo mais criativo, imaginativo e convidativo, que não represente uma atividade pesada, como é geralmente o modelo de ensino tradicional.

Nossas sugestões de atividades e ações metodológicas rortyanas revelam uma pretensão que consiste em sugerir uma perspectiva didática de conversação e não somente de reprodução de conteúdo. Nesse sentido, o exercício do ato de filosofar em sala de aula requer estratégias metodológicas significativas para a leitura da realidade prática dos sujeitos envolvidos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de pesquisa, intitulado “O Neopragmatismo de Richard Rorty: uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia”, propusemos um estudo com o objetivo de desenvolver diretrizes metodológicas para o ensino de Filosofia no ensino médio.

Para a realização deste trabalho, foi feito um estudo bibliográfico sobre esta corrente filosófica, enfatizando o ensino de filosofia seguindo uma metodologia que envolvesse os alunos numa perspectiva de uma filosofia prática, filosofia da ação, e, sobretudo o uso de narrativas, ou seja, da ação social capaz de promover não apenas a melhor compreensão das questões acerca da realidade, mas principalmente de provocar mudanças significativas e edificantes na sociedade.

Buscou-se, ainda, um estudo tendo como base o pensamento filosófico de Rorty, enquanto metodologia que possibilitasse oferecer estratégias ao professor de ensino médio, através de temas e conceitos-chaves do neopragmatismo, como: a solidariedade, a redescritção, a imaginação, a esperança social, a política cultural, a filosofia como edificação etc. Ao sugerir esses temas como diretrizes metodológicas, os vimos como uma alternativa viável para promover um ensino de filosofia em sala de aula, voltado para a ação prática dos sujeitos, destacando o ensino de filosofia não como mera transmissão de conteúdo, mas dando ênfase à prática do pensar, da imaginação, da criatividade, do refletir e da crítica, ou seja, exercitar o ato de filosofar em sala de aula, tendo como base as concepções do neopragmatismo rortiano.

Discorreu-se acerca de uma proposta investigativa do neopragmatismo, o que contribuiu significativamente para a produção deste trabalho. Nesse sentido, as diretrizes metodológicas em que a redescritção, imaginação, esperança social etc. passam pela necessidade de superar o paradigma da epistemologia tradicional e concentrar-se em temas que serão úteis e eficazes para a formação das pessoas preocupadas com a democracia, com a solidariedade, com uma cultura menos cruel e menos indiferente, ao invés da obsessiva busca pela verdade redentora.

No capítulo 2, apresentou-se um estudo bibliográfico sobre o pragmatismo clássico, buscando compreender seus fundamentos filosóficos, sua origem, seu contexto histórico e o estudo de seus representantes, destacando Charles Peirce, William James e John Dewey.

Esse estudo levou em conta a constatação de que a disciplina de filosofia tem muitas potencialidades, no entanto, ainda vem sendo ministrada apenas como componente

obrigatório da matriz curricular, sem o devido reconhecimento de seus objetivos e de suas qualidades na formação humana, crítica e investigativa, indispensáveis ao ensino de filosofia.

Desta forma, este trabalho teve a necessidade de apontar possíveis abordagens metodológicas capazes de desenvolver uma filosofia prática da ação e objetiva na transmissão e socialização dos saberes e dos conhecimentos, utilizando o neopragmatismo rortiano como fonte de inspiração.

No capítulo 3, foi tratado o neopragmatismo de Richard Rorty para contribuição no ensino de filosofia, por entender-se que o caminho para a elaboração de diretrizes requer o que Rorty chama de conversação como contexto último, dentro do qual o conhecimento pode ser compreendido. Assim, termos como a redescrição, imaginação e solidariedade etc., poderiam ser entendidos como uma metodologia filosófica que consiste em fazer a conversação andar, e em tornar mais contextual a própria filosofia, sobretudo no ensino de sala de aula.

Com base na filosofia redescritiva de Rorty, buscou-se propor novas abordagens metodológicas para o ensino de filosofia, que ressignificassem esta prática, atribuindo sentido e valor na vida dos estudantes. Para tanto, essas possíveis diretrizes oferecem a possibilidade real de tratar de temas de filosofia com os alunos de ensino médio de forma mais dinâmica e eficaz, promovendo a discussão e o debate filosófico para a realidade dos mesmos, de forma contextualizada, propiciando efetivamente a finalidade que essa disciplina se propõe, como o desenvolvimento do senso crítico, logo, a atitude filosófica. Porém, obviamente, não significa manter ou reproduzir verdades e crenças herdadas ou estabelecidas socialmente, pelo contrário, colocá-las em questão, em dúvida. Com efeito, essa deve ser a utilidade da filosofia: provocar reformas, reestruturação e até mesmo transformação social, proposta que coincide inteiramente com a filosofia prática defendida por Rorty.

Pretendeu-se, no capítulo 4, que o ensino de filosofia, numa perspectiva neopragmatista, pudesse sugerir alternativas viáveis de ensino, para inspirar nos alunos o sentimento de que podem ter acesso a outras traduções filosóficas, sobretudo aquelas que favorecem a liberdade e esperança social. Foi apresentada a atitude de redescrição filosófica, supondo a busca por caminhos alternativos para falar de possibilidades, de novas narrativas, resultantes do encontro de culturas e pessoas, em uma dinâmica solidária, que amplie pela imaginação os horizontes coletivos e individuais.

Quando se buscou a contribuição teórica de Rorty sobre a adoção das metáforas ao ensino de filosofia, constatamos que tal caminho poderia enriquecer o trabalho docente, uma vez que se adotariam estratégias metodológicas mais atraentes e eficazes para a formação e o

autoconhecimento, bem como, para uma ação política de sujeitos críticos e atuantes no âmbito do mundo da vida. Isso possibilitará o engajamento mais efetivo entre docentes e discentes em sala de aula.

No capítulo 5, foi feito o levantamento de possíveis perspectivas metodológicas para o ensino de filosofia, a partir da abordagem neopragmatista, compreendendo a necessidade de buscar novas possibilidades de propostas que deem conta da construção e da formação de novos sujeitos, com uma visão ampla e reflexiva acerca do mundo no qual estão inseridos; capazes do desenvolvimento de diálogo na compreensão do eu, do outro e do mundo.

Nesse sentido, apontamos algumas propostas de atividades que poderão ser desenvolvidas no ensino de filosofia enquanto abordagem distinta das epistemologias tradicionais, nas quais conhecimento, verdade e justificação são temas que são apresentados, ora numa perspectiva metafísica de busca das essências dos seres, ora numa perspectiva objetivista do conhecimento da verdade objetiva e indubitável. Ao contrário desse caminho, usamos textos clássicos, inclusive da própria tradição filosófica, para demonstrar que esses podem ser interpretados à luz dos nossos objetivos, ou seja, um texto como o Mito da Caverna, de Platão, pode ser um excelente exercício de filosofia redescritiva, pois os alunos, à luz da metáfora da narrativa platônica, podem situar as impressões falsas dos sentidos, a opressão das ideologias, e podem inclusive identificar o engajamento política e social que a cidadania exige. Da mesma forma, mostramos como podemos interpretar textos filosóficos tendo como objetivos temas da solidariedade, da democracia, da filosofia como edificação, dentre outros assuntos indicados por Rorty no processo da conversação filosófica.

A proposta defendida pelo autor da presente dissertação de mestrado consiste em afirmar que o neopragmatismo de Rorty pode encontrar na ação do professor de filosofia no ensino médio um ponto de apoio, logo, nosso estudo implica em novas propostas para o ensino de filosofia, ilustradas aqui a partir das concepções rortyanas.

Ao apontar essas possíveis estratégias metodológicas de ensino para os docentes, baseadas no neopragmatismo de Rorty, utilizando os termos da solidariedade, imaginação e esperança social etc., na sala de aula, não significa que estamos apresentando um modelo pronto, mas sim uma abordagem que pareça mais flexível e aberta aos interesses contingentes dos estudantes do ensino médio. A intenção foi sugerir atividades e ações metodológicas de filosofia, que permitam ao aluno desenvolver este ensino com criatividade, uso de metáforas, uso da imaginação, com uma postura de ironista liberal, inclusive com o compromisso de formação cidadã, ética e política.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. S.; WELLINGTON, L. A.; EVERALDO, da S. “Contingência e Liberdade em Rorty”: e uma possível aproximação da filosofianietzschiana da imanência”. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 41, p. 69-79, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp> Acesso em 30 de jan. 2020.

ALVES, L. M. **O signo**: elementos semióticos de Peirce. Ensaios e Notas, 2016. Disponível em: <https://wp.me/pHDzN-38G>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARRENA, S. **Pragmatismo y educación**; Charles S. Peirce y John Dewey em lãs aulas. Espanha: Machado livros, 2015.

BONA, R. J. Os Problemas Sociais Representados na Linguagem do Cinema Infantil e sua Importância para a Educação Básica. **Anais eletrônico da Anped Sul**, 2008. Itajaí/SC, 2008.

BORRADORI, G. **A Filosofia Americana**: conversações. São Paulo: UNESP, 2003.

BRITTES, V. dos S. **Considerações sobre a metafilosofia de Richard Rorty**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, RS, 2015.

BROSSO, R.; VALENTE, N. **Elementos de Semiótica**: Comunicação Verbal e Alfabeto Visual. São Paulo: Panorama, 1999.

CARVALHO, M. da C. de; CABRAL, C. L. de O. (Org.) **Por uma pedagogia do ensino de filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015.

CERLETTI, A. A.; KOHAN, W. O. **A Filosofia no Ensino Médio**: caminhos para pensar seu sentido. Brasília: UNB, 1999.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia para uma Geração Consciente**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

DE WAAL, Cornelis de. **Sobre pragmatismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

DEWEY, J. **Reconstruction in Philosophy**. New York. Henry Holt and Company; 1957, p. 17.

DEWEY, J. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, J. **Democracia e educación**. In. DEWEY, J. El niño y El programa escolar: mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1959a.

DEWEY, J. **Essays in experimental logic**. 2. ed. Chicago: Chicago University Press. 2004, p. 176.

DEWEY, J. **Propositions: Warranted Asserbility and Truth**. The Later Works of John Dewey. Southern Illinois University Press. ed. Carbondale and Edwardsville. 1991, p. 170 (Public ado originalmente no The Journal of Philosophy, 38, (1941). p.141.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOMINGUES, I. **Rorty, a questão fundacional e o problema da verdade**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [http://www.fafich.ufmg.br/~labfil/~labfil/ciencia\\_verdade\\_arquivos/anexo16\\_TBP.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~labfil/~labfil/ciencia_verdade_arquivos/anexo16_TBP.pdf). Acesso em: 13 jun. 2012.

ECO, U. **Semiótica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.

ECO, U. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

FAERNA, Á. M. **Dewey: lamiseria de laepistemología**. Madrid: Editora Biblioteca Nueva, 2000. p. 13

FERREIRA, A. A. L. [1992] - **Verdade e adaptação: “O pragmatismo e a psicologia”**. Estado: Editora, 1992.

FIDALGO, A. **Manual de Semiótica**. Portugal: UBI, 2004. Disponível em: [www.ubi.pt](http://www.ubi.pt). Acesso em: 5 ago. 2020.

FIDALGO, A. **Semiótica, a lógica da comunicação**. Portugal: Universidade da Baira Interior - LABCOM, 1998.

FONTENELE, E. M. **A redescrĩaorortyana e a questão da intrinsecalidade**. Teresina: UFPI, 2010.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HENZ, C. I.; SANTOS, C. A. dos; SIGNOR, P. **Experiência e movimento: pensando a educação em Dewey**. Espaço Pedagógico, v. 25, n 1, jan./abr., 2018.

JAMES, W. A noção pragmatista de verdade a as suas incompreensões. *In*: KALLEN, H. M. (org). **A filosofia de William James**. São Paulo, CEN, 1943.

JAMES, W. **Pragmatismo e outros textos**. Trad. Jorge Caetano da Silva e Paulo Rubén Mariconda. 2. ed. São Paulo, 1985.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**, Rio de Janeiro, Nova Cultura Editora, 1999.

MASSON, G. **NeopragmatismoRortyano e Educação**. Florianópolis, v. 31. n. 1 jan./abr. 2013.

MENDONÇA, R. F. Democracia e desigualdade: as contribuições da teoria do reconhecimento. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p. 119-146, set./dez. 2012. Disponível em: ? Acesso em: 28 abr. 2020.

MENDONÇA, S; ADAID, F. A. P. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **Prometeus**, ano 11, n. 25, p. 135-150, jan./maio 2018. Disponível em: ? Acesso em: 30 abr. 2020.

MORRIS, C. **Foundations of the Theory of Signs**, Chicago: University of Chicago Press, 1959.

NASCIMENTO, E. M. M. do. **Dewey e Rorty: da Metafísica empírica à metafísica da cultura**. Teresina: EDUFPI, 2014.

NASCIMENTO, E. M. M. do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire**. Teresina: EDUFPI, 2017.

NÖTH, W. **A Semiótica no Século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIARI, D. E. **A Semiótica: A Base Para a Linguagem Visual**. Semiótica da Comunicação, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. PUC/RS set 2004.

OLIVEIRA, M. A. de. Neopragmatismo de Richard Rorty, **Veritas**, v. 58, n. 1, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, F. S. de. **Da historicidade no conceito de antirrepresentacionalismo de Richard Rorty: da epistemologia à hermenêutica (1972-1979)**. 2013. 163f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2013.

PEIRCE, C. S. Como esclarecer nossas idéias. *In: Obras Filosóficas*. Fundo de Cultura, Psicologia – UFRJ, 2016.

PEIRCE, C. S. **Conferências sobre Pragmatismo**. Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 7.

PEIRCE, C. S. **Estudos coligidos**. Tradução: A. M. D'Oliveira. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e Filosofia**. Trad. de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

PEREIRA, E. A. et al. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio, 2009. Disponível em: ? Acesso em: 20 abr. 2019.

PINTO, P. R. M. Richard Rorty, arauto de uma nova visão de mundo. **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 116, dez. 2007, p. 527-531.

PRATES, E. **Passeio-relâmpago pelas ideias estéticas ocidentais**. Brasília: valci ed., 1999.

ROCHA, C. S.; ARAÚJO FILHO, A. A abordagem contingencialista da linguagem em Rorty. UFMA: **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 3, n. 5, 2012.

ROMANINI, V. A Contribuição de Peirce para a teoria da comunicação. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 13-56, jul. 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>. Acesso em: 6 ago. 2020.

RORTY, R. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Trad. de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

RORTY, R. **Filosofía y Futuro**. Trad. de Javier Calvo e Angela Ackermann. Barcelona: Gedisa, 2002.

RORTY, R. **Consequências do Pragmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RORTY, R. **Ensaio sobre Heidegger e Outros Escritos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RORTY, R. **Consequences of pragmatism: essays 1972-1980**. Minneapolis: Minnesota University Press, 1982.

ROSENTHAL, S. Pragmatismo americano clássico: uma visão geral sistemática.” **COGNITIO - Revista de Filosofia**, Nova Orleans: n. 3, nov. 2002. Disponível em: <https://aneste.org/pragmatismo-americano-clssico.html>. Acesso em: 5 ago. 2020.

SANTAELLA, L. **A Teoria Geral dos Signos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SANTAELLA, L. **O Que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos)

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem - cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

Silva, H. A. **A Filosofia da educação de Richard Rorty: Epistemologia, Conversação, e descrições, narrativas e as funções da educação**. Educação e filosofia, v. 26, n. 52, p. 509-526, 2012.

SOARES, J. R. **O (Neo) Pragmatismo como Eixo (Des)Estruturante da Educação Contemporânea**. 2007. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOARES, L. E. **A revolução americana**. *In*: Caderno Mais! Folha de São de Paulo, 12 de Outubro de 1997.

SOUSA, J. E. de. Ironismo e tradição em Richard Rorty. **Redescrições**, v. 3, p. 1-10, 2009. ISSN 1984-7157.

SOUZA, R. A. Os Fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Maringá, v. 12, n. 2, maio/ago. 2012.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. **John Dewey: Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. *In*: WESTBROOK, R. B. *et al.* (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. **Filosofia da educação: mimesese razão comunicativa**. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 2000.

TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. A educação da sensibilidade humana pelas imagens estéticas. **Revista Educação**. Dossie: Filosofia e Ensino. Santa Maria: UFSM/CE, 2004a, v. 27, n. 2, 2004

TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural a formação da opinião pública**. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 2004 a.

TREVISAN, M. D.; CARNEIRO, M. C. **A Redescrição de Rorty e o contexto pedagógico**. Porto Alegre: Educação Real, v. 45, n. 2, 2020.