

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DE RICHARD
RORTY PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

Heraldo Aparecido Silva / UFPI

RESUMO

No presente artigo refletimos sobre alguns aspectos da contribuição filosófica do pragmatista contemporâneo Richard Rorty para a discussão de temas, estudos e pesquisas no campo educacional. 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, a saber, a socialização e a individualização, articulados com a possibilidade do uso de narrativas como elemento de formação. Tal medida culmina numa tentativa de incentivo à manutenção, modificação ou invenção de hábitos de ação que possam vir a resultar numa solidariedade humana criada através do aumento de nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e humilhação que padecem outros seres humanos. Primeiro, apresentamos as principais críticas e objeções feitas por alguns de seus interlocutores que, assim como Rorty, também são professores e, em seguida, destacamos as réplicas feitas pelo filósofo pragmatista. Desse modo, faremos uma análise tanto das críticas quanto das réplicas de Rorty e, concomitantemente ao processo analítico de tal embate dialógico, também tecemos comentários acerca de questões pontuais que, em nossa concepção, não foram contempladas pelas referidas réplicas. Para a consecução deste artigo tivemos como base estudos realizados por Rorty (1990, 1994, 2000), Arcilla (1997, 1998) Van Hook (1998), Hendley (1999) e Reich (1996). Para finalizar, defendemos que, a despeito das objeções levantadas, críticas, réplicas e poucos consensos, até mesmo os críticos mais ferrenhos de Rorty, ao procederem a uma leitura atenta de seu vasto legado filosófico, reconhecem em seus escritos uma distinta filosofia da educação.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Pragmatismo. Ironismo. Solidarismo.

INTRODUÇÃO

O principal propósito deste artigo é discutir as críticas sobre alguns aspectos da contribuição filosófica do pragmatista Richard Rorty (1931-2007) para o debate filosófico educacional. 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, a saber, a socialização e a individualização, articulados com a possibilidade do uso de narrativas como elemento de formação. Tal medida culmina numa tentativa de incentivo à manutenção, modificação ou criação de hábitos de ação que possam vir a resultar numa solidariedade humana criada através do aumento de nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e humilhação que padecem outros seres humanos.

1. CRÍTICAS À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE RORTY

Nesta seção, apresentaremos algumas objeções, questões e considerações a respeito da contribuição de Rorty para a filosofia da educação a partir da ótica de alguns professores críticos de Rorty. Como veremos, o teor destas considerações variam entre a receptividade ora entusiástica, ora cautelosa (Arcilla e Van Hook) e o repúdio quase incondicional (Reich).

Segundo Arcilla (1997, p. 47-48), no texto *Edificação, conversação e narrativa: os motivos rortianos para a filosofia da educação* Rorty "articula o destino da filosofia epistemológica às perspectivas da filosofia da educação" quando propõe em *Philosophy and the Mirror of Nature*, uma substituição do paradigma epistemológico para o educacional: "da noção de 'conhecimento' para a noção de *Bildung* (educação, autoformação).

Van Hook (1998), por sua vez, afirma em *Cavernas, cânones e o professor ironista na filosofia da educação de Richard Rorty* que o considerável aumento do interesse de Rorty por temas políticos e sociais – cuja constatação pode ser feita principalmente nas obras e artigos publicados na década de 1980 em diante –, deve ser reputado à "significativa influência" que Dewey exerce sobre seu pensamento e que, portanto, "sua virada política incluiu um aumento de atenção à educação, senão uma total atenção", uma vez que ele "associou a conversação contínua como educação; e na sua própria abordagem, a conversação é um dos principais objetivos da filosofia" (p. 8).

Para Van Hook (1998), em oposição ao platonismo, caracterizado como uma "busca pela verdade imutável e eterna" e como o "desejo em transcender a contingência histórica", o pragmatismo rortiano opta por uma concepção de filosofia que privilegia antes a solidariedade do que a objetividade: "uma série de narrativas ou vocabulários nos quais os humanos expressam o sentido de suas vidas individuais ou coletivas" (p. 8-9).

Segundo Van Hook, tentativas como as de Platão, expressa no já mencionado Mito da Caverna, "terminam todas por absolutizar um conjunto particular de contingências históricas" (p. 10). Em contrapartida, segundo ele, a via proposta por Rorty mantém a idéia de que "a descavernalidade, a tentativa de dar um passo para fora da história e da cultura é impossível"; sendo assim, as escolhas possíveis restringem-se entre "permanecer para sempre na sua própria caverna" ou "expandir sua experiência explorando outras cavernas" (p. 11). A opção de Rorty privilegia a segunda alternativa, uma vez que ele aposta na possibilidade de executar o que Dewey chamava de "ampliação de nossa imaginação moral" (p. 11).

De modo geral, embora a análise de Van Hook a respeito dos textos rortyanos que tratam de tópicos escolares seja favorável, ela não é isenta de críticas, como podemos notar através das pertinentes questões formuladas. Van Hook escreve:

Várias questões emergem para a filosofia da educação, contudo, na conexão com a distinção de Rorty entre ironia privada e liberalismo público, e são concernentes à sua admissão de que uma sociedade cuja socialização é essencialmente irônica é virtualmente inconcebível. Para onde esta perspectiva conduz o professor? O professor é um colaborador da auto-criação irônica ou um agente para a democracia liberal? A educação é primariamente uma questão de solidariedade pública ou de ironia privada? O público e o privado podem ser claramente separados? A ironia de um professor permanece privada se ele publica um livro? (1998, p. 14).

Neste sentido, embora Van Hook (1998) concorde com a observação rortyana de que a educação é constituída por dois processos distintos e indispensáveis – a socialização e a individualização –, ele suspeita que o fato de tanto os papéis de solidaristas quanto os de ironistas serem desempenhados por professores, não torna a questão do ensino menos complexa, já que "por nenhum meio está claro que estes papéis podem ser separados" (p. 15). Ele acredita também que, se levarmos em consideração o fato de que as injustiças sociais fazem com que muitos estudantes não tenham acesso à educação superior (ironista); e que um outra parcela significativa tenha uma formação básica (solidarista) deficitária; entenderemos que embora haja em determinados momentos o predomínio de umas das funções educacionais sobre a outra, "a educação solidarista e a educação ironista deveriam ocorrer em todos os níveis da educação" (p. 17). Apesar desta divergência, Van Hook concorda com Rorty, em linhas gerais, de que a filosofia não deve prover "fundamentos abstratos e eternos", mas sim constituir uma conversação terapêutica" (p. 18).

Em contrapartida, no texto *Rorty revisitado* Hendley (1998) pensa que, apesar dos esforços de pessoas como Van Hook que tentam "extrair da visão de Rorty,

uma posição coerente para a educação", Rorty continua "um participante relutante em debates educacionais" (p. 20-21). Hendley (1998) também contesta a reivindicação de Rorty de ser um deweyano, com base na suposição de que Dewey recusaria a divisão rortyana de socialização e individualização (p. 19).

Arcilla (1998), desta vez no texto *Os selves privados devem ser ironistas? Uma resposta a Van Hook*, observa que "fazer da formação do self irônica o objetivo dominante apenas do ensino superior exacerbaria contradições entre educação superior e básica" (p. 26). Por outro lado, se trouxermos o solidarismo e o ironismo para serem cultivados em todos os níveis da educação – como quer Van Hook –, ele acredita ser "provável que estes objetivos diferentes viessem a trazer um confuso conflito aos estudantes" (p. 26). E neste caso, o problema também reside no fato de que Rorty "não explica como os professores deveriam ou poderiam ajudar os estudantes com tal conflito" – o conflito entre a necessidade de auto-aperfeiçoamento do indivíduo e as necessidades da sociedade (p. 26).

A alternativa proposta por Arcilla (1998), entretanto, contrasta nitidamente com os intentos anti-metafísicos rortyanos, uma vez que ele sugere o "questionamento metafísico" como um "outro veículo para a formação do self, além da ironia" (p. 26-27). Assim, a dificuldade de avaliar a viabilidade ou não de uma aproximação entre a indefinida 'educação metafísica' de Arcilla – traçada em linhas gerais como uma metafísica pessoal sem pretensões epistemológicas legitimadoras para a esfera pública – e as noções rortyanas relativas à educação – *grosso modo*, o liberalismo, o ironismo, o solidarismo, a socialização e a individualização – reside principalmente no fato de que Rorty transpassa todas elas pelo viés anti-metafísico.

Reich (1996), professor na Stanford University, inicia o artigo *The Paradoxes of Education in Rorty's Liberal Utopia*, afirmando que "Richard Rorty é um fardo de aparentes contradições" (p. 1). Em seguida, Reich (1996) discorre sobre alguns paradoxos filosóficos e educacionais que, segundo ele, podem ser constatados nos textos rortyanos. Dentre estes paradoxos o maior deles é fato de que, embora Rorty proclame a irrelevância da filosofia para a educação, o "seu trabalho filosófico, acoplado com alguns de seus ensaios mais populares, esboça uma distinta filosofia da educação" (p. 1). Apesar deste reconhecimento do contributo rortyano para o campo educacional, Reich argumenta que as "declarações rortyanas a respeito da educação contradizem os objetivos e o *ethos* de sua utopia liberal" (p. 1).

Para Reich (1996) há dois problemas específicos na vislumbrada sociedade utópica liberal rortyana na qual o ironismo privado e o solidarismo público coexistiriam sem qualquer tentativa teórica de unificá-los. O primeiro problema é aquele que, de certo modo já fora apontado por Van Hook a propósito do ensino superior, a saber, que a educação liberal rortyana é "crivada pela desigualdade"; isto é, ela "cria um sistema que dispõe somente a uma seleta elite as oportunidades da auto-edificação adequada para um ironista liberal" (p. 1). O segundo problema diz respeito à possibilidade de que uma das "conseqüências de se encorajar uma comunidade de auto-criados ironistas liberais é potencialmente causar graves conflitos entre cidadãos" (p. 1).

Reich (1996) acredita que a distinção feita por Rorty entre o público e o privado, assim como a indicação da complementaridade de ambas as perspectivas na sua utopia liberal, é insuficiente para proteger os cidadão das "ilimitadas buscas por auto-criação dos outros indivíduos"; e por conseguinte, ele necessita completar a sua "contingente noção de solidariedade com uma descrição de como os cidadãos são educados para serem liberais; ou alternadamente, ele precisa explicar como poderia haver uma conexão interna entre ironia e liberalismo" (p. 1). Na análise de Reich (1996), o *desejo* rortyano por uma *utopia liberal* – habitada por cidadãos que sejam ironistas liberais – expressa um incômodo determinismo no pensamento rortyano, a saber, a idéia de que se os seres humanos não são *naturalmente* liberais, eles *devem* aprender a ser, eles devem ser educados para se tornarem liberais e ironistas (p. 4).

Em relação aos dois problemas supra-citados, embora não tenhamos conhecimento de nenhuma réplica por parte de Rorty, acreditamos que ele possivelmente traçaria a sua resposta nos seguintes termos: sobre o primeiro problema ele diria que configura uma tentativa de limitar as buscas por auto-criação dos indivíduos e, ainda que como medida de salvaguarda para os próprios indivíduos, cercear a liberdade dos mesmos é inadmissível; já sobre o segundo problema apontado, ele diria que se trata de um resquício das tentativas metafísico-teológicas de unificar o público e o privado, tentativas estas que devem ser abandonadas. E finalmente, talvez Rorty respondesse à acusação de determinismo dizendo que querer que todas as pessoas odeiem a crueldade e tenham dúvidas radicais e contínuas sobre suas crenças e vocabulário final, não é determinismo, é nutrir esperanças (Cf. Rorty, 1994, p. 23-100; Idem, 1999b, p. 99-117).

A despeito das críticas desferidas contra Rorty, Reich (1996) reconhece que suas idéias antiessencialistas têm o mérito de fortalecer o debate contemporâneo acerca da

educação. Isto porque Rorty, diferentemente de Rousseau – cujo ideal educacional é baseado principalmente no postulado de que "qualquer prática educacional deveria ser de acordo com a natureza" –, sustenta que "não existe natureza, mas apenas educação (amplamente construída)" (p. 2). Para Reich (1996), esta concepção antiessencialista rortyana "permite-nos redefinir totalmente o que entendemos por Educação" (p. 2).

De modo similar ao de Van Hook, Reich (1996) crê que a divisão geral estabelecida por Rorty entre educação como processo de socialização e educação como processo de individualização é "imperdoavelmente rígida" e expressa em uma "formulação muito forte" (p. 3). Ele a considera forte porque concorda com as funções específicas dos referidos processos; e demasiadamente rígida porque não concorda com as razões rortyanas dadas para a separação de tais processos. Também como Van Hook, Reich (1996) acredita que a socialização e a individualização deveriam "proceder simultaneamente e coexistir nas escolas" (p. 5).

Segundo Reich (1996), restringir o ironismo ao âmbito do ensino superior, mina os efeitos da individualização e limita o escopo da "provocação para a auto-criação" (p. 5). Para ele, o implícito reconhecimento de Rorty de que o ironismo é para poucos – para àqueles que ingressam nas universidades – é perturbador e elitista. Isto porque, para ele, embora tal pensamento esteja em conformidade com a sua concepção de educação, o mesmo contradiz parte de sua idéia de utopia liberal: a esperança de que todos os cidadãos tenham chances iguais de auto-criação e sejam ironistas – ou melhor, que todos os intelectuais sejam ironistas, embora os não-intelectuais não o sejam (p. 5).

Para Reich, Rorty também se equivoca quando afirma esperar contar com a sorte para que os melhores estudantes tenham sucesso na alteração da sabedoria convencional – na qual eles próprios foram socializados – para que a próxima geração seja educada de um modo diferente (Cf. Rorty, 2000a, p. 95). Desta maneira, Reich (1996) contesta que a "sorte não é uma ferramenta confiável para assegurar iguais oportunidades para a auto-criação" (p. 5-6).

Outro argumento apresentado por Reich (1996) a favor da inclusão da individualização no ensino básico remete à idéia rortyana de que a solidariedade humana não deve ser encarada como um fato a ser descoberto, mas sim como um objetivo a ser atingido pela *imaginação*. Ora, diz Reich, se entendermos o processo de individualização como a "provocação da imaginação" ele "pode ser incluído em qualquer nível da educação" (p. 6). Dificilmente, alguém negaria a fertilidade da imaginação infantil; condição esta, devida em parte ao escasso tempo em que as

crianças estiveram expostas aos bloqueios impostos pelos hábitos e normas socializadores – que não precisam ocorrer necessariamente dentro das escolas, haja vista a influência dos pais, dos amigos, e dos meios de comunicação de massa (p. 6).

O caso das redescições também é comentado por Reich. Segundo ele, como o próprio Rorty (1994) reconhece "qualquer coisa pode ganhar um aspecto positivo ou negativo ao ser redescrita" (p. 104). Assim, o que Rorty estaria advogando seria um "otimismo geral" e exagerado a respeito da humanidade, ao acreditar que todos são liberais, no sentido de odiarem a crueldade. Para Reich (1996), o mais provável e perigoso é o domínio de uma relativista "ironia imperialista", uma situação na qual nada nem ninguém (pessoas ou instituições) estaria seguro contra as dores e humilhações que poderiam ser causadas pelas redescições de alguém que quisesse impor aos outros a sua perspectiva e vocabulário final (p. 7-8). Neste sentido, lembramos que a redescição não é uma atividade específica do ironista. Rorty (1994) distingue entre a *redescição metafísica* que confere conforto metafísico e a *redescição ironista* que propicia incertezas e dúvidas nos vocabulários e ações das pessoas (p. 123-124). Finalmente, o derradeiro ataque de Reich centra-se na auto-descrição de Rorty como um deweyano.

Rorty escreve que John Dewey é o seu herói intelectual, o pensador cujos passos ele segue. Todavia Dewey, a quinta-essência promotora de excelência e igualdade na educação, não poderia aceitar as idéias educacionais postas por Rorty. Construindo dualismos super-simplificados como socialização/individualização e domínio público/domínio privado, um método filosófico que Dewey desprezava, Rorty descreve uma educação na qual excessivas desigualdades infestam a sua utopia liberal e onde a perseguição privada de auto-criação pode causar choques antagônicos entre os edificantes ironistas liberais (1996, p. 8).

Após a exposição dos comentários críticos e de algumas questões levantadas por diversos professores a respeito de idéias filosófico-educacionais de Rorty, passaremos ao tópico das narrativas, particularmente, o que diz respeito à noção de redescição. Tal aspecto de sua filosofia da educação contribuirá para, ainda que indiretamente, indicar possíveis respostas para as objeções de seus críticos.

2. A RELEVÂNCIA DAS NARRATIVAS NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE RORTY

Rorty (1994, p. 19) acredita que podemos contribuir para a efetivação da solidariedade humana por intermédio da ampliação de nossa imaginação. Segundo ele, isto ocorreria mediante o ato de contar histórias: narrativas dramáticas ou inspiradoras sobre comunidades, instituições e indivíduos que, *grosso modo*, contribuiriam para que

as próximas gerações dessem continuidade (e amplitude) aos inacabados projetos pluralistas e igualitários das sociedades democráticas; auxiliariam no aumento da tolerância das pessoas para com a diversidade étnica e cultural; e, finalmente, motivariam ações tais como a invenção de novos vocabulários – através dos quais novos direitos poderiam ser formulados. Estas histórias seriam apresentadas em romances, contos, etnografias, produções cinematográficas, artigos jornalísticos, documentários televisivos, histórias em quadrinhos, músicas, poesias, peças teatrais, Internet e afins.

Rorty (1994) também escreve em *Contingência, Ironia e Solidariedade* que "não há resposta a uma redescrição a não ser uma redescrição" – isto porque para ele não existe nenhuma instância a-histórica, universal e absoluta que sirva de ponto neutro para julgar todas as culturas, que no seu entender são "vocabulários corporificados" (p. 111-112).

A relevância das narrativas neste processo educativo pode ser verificada no artigo *Duas Profecias* (1988), no qual Rorty sustenta que a leitura de livros como o *Novo Testamento* e o *Manifesto Comunista* deveria ser encorajada por "pais e professores", pois o conhecimento de tais narrativas (e a posterior reação a ela) contribuiria para que as próximas gerações fossem *moralmente melhores*. Em geral, esta seria a esperança rortyana de que os jovens das próximas gerações, ao elaborarem suas próprias narrativas (sob a forma de romances, filmes, leis, instituições etc.) se lembrem de ampliar o raio de ação do termo "nós", por mais estranho ou louco que tal descrição – ou redescrição – possa parecer para muitos de seus contemporâneos. Rorty escreve:

Devemos educar nossos filhos para que considerem insuportável o fato de nós, leitores do "Frankfurter Allgemeine Zeitung", sentado atrás de mesas e computadores, ganharmos dez vezes mais do que aqueles que sujam as mãos limpando lavabos e cem vezes mais do que aqueles que fabricam nossos computadores do Terceiro Mundo. Devemos nos certificar de que eles tenham consciência de que os países pioneiros na industrialização possuem uma riqueza cem vezes maior do que aqueles que ainda não se industrializaram. Os nossos filhos têm de aprender, desde cedo, a enxergar as desigualdades de suas fortunas e aquelas de outras crianças não como a 'Vontade de Deus', nem como 'o preço necessário da eficiência econômica', mas como uma tragédia evitável. Eles devem começar a pensar, o mais cedo possível, sobre como modificar o mundo, de modo a fazer com que ninguém passe fome enquanto outros se empanturram.

As crianças precisam ler a mensagem de fraternidade humana de Cristo em conjunto com o relato de Marx e Engels sobre como o capitalismo industrial e o mercado livre – indispensáveis como são hoje – tornaram muito difícil instituir essa fraternidade. Elas precisam ver suas vidas como esforços no sentido de realizar a nossa potencialidade moral, inerente a nossa capacidade de comunicar as nossas necessidades e esperanças. Elas devem ouvir histórias sobre as congregações cristãs que se reuniam nas catacumbas e sobre os comícios operários nas praças de metrópoles. De fato, ambos cumpriram papéis igualmente importantes no longo processo de realização dessas potencialidades (Rorty, 1998, p. 7).

Em outras palavras, Rorty (1994) espera que possamos transformar partes do mundo, redescrevendo-o. Esta idéia prescinde do pressuposto universalista que sustenta a existência de uma essência humana comum em todos os seres humanos e, em contrapartida, investe em dois atributos comuns à humanidade: a *humilhação*, compreendida como a idéia de que todos são passíveis de sofrer um "tipo especial de dor", que "todos podem ser humilhados pelo dismantelamento forçado das estruturas particulares de linguagem e de crença nas quais foram socializados (ou que se orgulham de ter formado por si próprios)"; e a *narrativa*, a capacidade de contar histórias sobre sofrimentos ou triunfos passados e também sobre cenários alternativos, preferíveis aos atuais (p. 222).

Na acepção rortyana, a fim de compreender ou justificar uma ação genocida, tanto as vítimas quanto os algozes podem até tentar inutilmente negar a *humanidade* uns dos outros; mas ninguém podem negar que se algo de ruim acontece com uma pessoa 'estranha' do outro lado do mundo o mesmo pode acontecer com qualquer um de nós. Assim, devemos nos importar com pessoas desconhecidas e contar a sua dramática história. E, para convencer outras pessoas a ajudar indivíduos 'diferentes' (no que tange ao país, raça, costumes, religião etc.) podemos concluir nosso relato com algo do tipo: 'devemos nos importar com ela porque isso poderia ter acontecido com um amigo seu'; ou ainda 'ela poderia ser sua filha'. Neste sentido, a solidariedade que apela para o individualismo das pessoas faz mais pela comunidade do que qualquer tentativa de justificação universalista (Rorty, 1994, p. 239).

Neste sentido, convém lembrar que para Rorty, a solidariedade humana não deve ser concebida como um fato a ser descoberto, mas sim como um objetivo a atingir. A realização desse projeto passaria, necessariamente, pela ação da imaginação: isto porque as dores e humilhações afetam todos os seres humanos e a nossa capacidade imaginativa permite que ampliemos a nossa sensibilidade ao sofrimento alheio. Assim, através desta experiência redescritiva é possível criar a solidariedade onde antes havia apenas a indiferença gerada por uma rígida distinção ente o *nós* e o *eles*.

Na filosofia da educação de Rorty este processo de redescrição – de nós mesmos, da outras pessoas e do mundo – é retomado quando ele avalia a educação como uma combinação entre dois processos contínuos e complementares: os processos educacionais de socialização e individualização. No primeiro caso, as pessoas recebem valores (normas de comportamento, regras e leis) que as ajudarão no relacionamento cotidiano com as pessoas de seu grupo social; no segundo caso, as pessoas tomam conhecimento de perspectivas alternativas que criticam os valores assimilados e, em alguns casos, apresentam valores novos. Este processo de crítica e posterior redescrição

dos indivíduos pode ser iniciado tanto por intermédio dos ensinamentos de um professor quanto por narrativas envolventes relatadas em romances, filmes, histórias em quadrinhos e demais áreas nas quais predomine a narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da educação neopragmatista de Rorty é constituída por narrativas sobre o pragmatismo que evidenciam não apenas a contribuição dos pragmatistas clássicos e contemporâneos ao debate filosófico, mas, também, que destaquem a sua relevância à discussão de temas atuais sobre política, literatura, cultura e educação. Desde a publicação da obra *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) Rorty procurou estabelecer um diálogo entre o pragmatismo e outras tradições filosóficas contemporâneas, tais como as vertentes analítica (anglo-saxã) e continental (européia). Neste sentido, podemos afirmar que o pensamento filosófico rortyano, embora tenha no pragmatismo a sua principal orientação, é composto por idéias e instrumentos conceituais tomados de empréstimo de autores e áreas distintas. Nesse caso, convém lembrar que o mérito de Rorty está na originalidade de suas leituras e também na proposição de combinações e usos para tais *ferramentas*.

Após criticar a noção de Filosofia como uma área privilegiada do saber humano e, por isso, capaz de fundamentar ou legitimar o discurso das outras disciplinas, Rorty (1990) sugere que devemos abandonar o paradigma epistemológico juntamente com os temas e noções estipulados a partir da filosofia moderna, principalmente a idéia de que o conhecimento é a representação acurada da realidade. Em contrapartida, propõe a adoção de um paradigma educacional, e conseqüentemente, voltar nossa atenção para os problemas do âmbito da ética, da cultura, da política e da educação.

É neste sentido que Rorty aprimora em obras e artigos posteriores, particularmente no livro *Contingência, ironia e solidariedade* (1988), a idéia de que, ao invés de tentar estabelecer uma justificação universal e a-histórica para nossas crenças através de uma teoria, devemos nos esforçar na tarefa de tecer descrições novas e alternativas através de narrativas ou vocabulários, inclusive, ele sugere a ineficácia da linguagem legada por nossos antepassados e, propõe que inventemos vocabulários inéditos. Com isto, podemos perceber que boa parte das convicções de Rorty conduzem-no ao campo da educação.

Como vimos, tal alegação é sustentado por vários autores que confirmam ou que desconfiam de tal aproximação, como Hook, Hendley, Arcilla e Reich. Para finalizar, defendemos que, a despeito das objeções levantadas, réplicas e poucos consensos, até mesmo os críticos mais ferrenhos de Rorty reconhecem em seus escritos uma distinta filosofia da educação.

REFERÊNCIAS

ARCILLA, R. V. Edificação, conversação e narrativa: os motivos rortianos para a filosofia da educação. In: **Filosofia, sociedade e educação**, Marília, n.1, p. 47-58, 1997.

_____. Os selves privados devem ser ironistas? Uma resposta a Van Hook. In: **Filosofia, sociedade e educação**, Marília, n.2, p. 25-30, 1998.

HENDLEY, B. Rorty revisitado. In: **Filosofia, sociedade e educação**, Marília, n.2, p. 19-24, 1998.

REICH, R. The Paradoxes of Education in Rorty's Liberal Utopia, **Philosophy of Education**, 1996.

RORTY, R. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Oxford: Blackwell, 1990.

_____. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença, 1994.

_____. Duas profecias. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 maio 1998. Caderno Mais!, p. 7.

_____. Educação como socialização e como individualização. In: GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 81-97.

VAN HOOK, J. Cavernas, cânones e o professor ironista na filosofia da educação de Richard Rorty. In: **Filosofia, sociedade e educação**, Marília, n.2, p. 7-18, 1998.