

# ELEMENTOS PARA O DEBATE CURRICULAR CONTEMPORÂNEO: Richard Rorty e a contribuição do Neopragmatismo

---

**Etinete do Nascimento Gonçalves**  
Colégio Teresiano – CAP/PUC-Rio e Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil

**Siomara Borba**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

## Resumo

O objetivo desse trabalho é apresentar fundamentos filosóficos centrais à discussão curricular contemporânea. Para tal, são considerados aspectos característicos da ação de aprender na sociedade atual, seguidos de alguns princípios e pressupostos do pensamento filosófico que sintetizam a forma de se pensar e de se realizar a sociedade contemporânea. Tais pressupostos estão calcados no neopragmatismo, sustentado pelo pensamento de Richard Rorty. Nele identificamos alguns elementos que ajudam a discutir os projetos curriculares, atualmente, hegemônicos. Após essa identificação, são sugeridas algumas aproximações entre os fundamentos do neopragmatismo e as características da estrutura curricular contemporânea, destacando, ainda, a presença de alguns princípios e pressupostos que merecem uma análise crítica. Embora, as discussões sobre as múltiplas possibilidades culturais presentes nas práticas e instituições educativas e formativas sejam de importância acentuada nas discussões curriculares, o ponto central dessa crítica está no entendimento de que as questões econômicas estão na raiz dos problemas educacionais e, em última análise, na base do desenvolvimento social como um todo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem e tecnologia; Discussão Curricular; Neopragmatismo; Richard Rorty; Sociedade contemporânea.

## Abstract

The objective of this paper is to present the main philosophical basis to the contemporary curricular discussion. Some characteristic aspects of the action of learning in today's society are considered, followed by some principles and assumptions of the philosophical thought that summarizes the way to think and accomplish the contemporary society. These assumptions are based on the neopragmatism, supported by Richard Rorty's knowledge, in which we identify some elements that help to discuss the curricular projects, at present, hegemonics. After this identification, some approaches are suggested between the fundamentals of neopragmatism and the characteristics of the contemporary curricular structure, emphasizing though, some principles and assumptions that request a critical analysis. Although the discussions on the multiple cultural possibilities present on the practices, on educational and formative institutions are of great importance to curricular discussions, the main point of this paper is on the understanding that economical issues are on the basis of educational problems and on a last analysis, on the base of social development as a whole.

**Key-words:** Learning and technology; Curricular discussion; Neopragmatism; Richard Rorty; Contemporary society.

## **Introdução**

Toda criação humana, e o currículo é uma criação humana, nasce no seio de uma sociedade. Para entendermos, então, o sentido e o significado da criação é importante, de uma forma ou de outra, considerar a sociedade.

Várias possibilidades nos ajudam a entender a sociedade. Dentre elas, destacamos o conhecimento científico e o conhecimento filosófico. Podemos, então, explicar a sociedade através do conhecimento científico produzido sobre ela. Na relação de possibilidades científicas que podem nos explicar a sociedade, sua constituição, seu funcionamento, podemos recorrer, dentre outras, à Sociologia, à História, à Economia ou à Antropologia.

No entanto, o conhecimento científico não é a única possibilidade para o entendimento da sociedade. Uma outra possibilidade é buscar entender a sociedade, procurando elucidar o seu sentido e o seu significado. Nesse caso, a ciência não pode ajudar muito. A Filosofia, por conseguinte, é o conhecimento que pode oferecer contribuições, uma vez que, no seu compromisso com a interrogação, com a problematização, ela parte da existência social cotidiana e constrói ou elabora os fundamentos teórico-conceituais que sintetizam e traduzem o sentido e o significado que a sociedade, ao longo da sua existência, se atribuiu e se atribui.

Partindo, então, das opções críticas que o conhecimento filosófico nos oferece, na medida em que ele nos ajuda a entender os sentidos que a sociedade atribui às suas criações, nosso objetivo, neste trabalho, é discutir o currículo contemporâneo, certamente, não na sua opção epistemológica, mas em seus fundamentos filosóficos.

Organizamos o nosso trabalho em três momentos. No primeiro, vamos destacar alguns procedimentos próprios à ação de aprender na sociedade atual. Em seguida, vamos nos ocupar de apresentar, ainda que de forma preliminar, alguns princípios e pressupostos do pensamento filosófico contemporâneo que sintetizam a forma de se pensar e de se realizar a sociedade hodierna. E, por último, vamos sugerir algumas aproximações entre os fundamentos do neopragmatismo e as características do currículo contemporâneo.

## **Aprendizagem: as marcas da contemporaneidade**

O educando contemporâneo, razão e centro da ação educativa, é produto de uma cultura denominada pós-moderna. Eminentemente familiarizado com os aspectos que caracterizam essa cultura e harmonizado com as ferramentas tecnológicas que se disseminam em nosso cotidiano, o modo de raciocinar e de se comportar do estudante do terceiro milênio é diverso daquele que é próprio da instituição escolar, pois as escolas são caracteristicamente produtos de um período histórico precedente, a modernidade. Essa proposição indica a possibilidade de estar em curso uma espécie de descompasso entre os estudantes e as instituições escolares que frequentam.

Os educandos têm em torno de si uma série de estímulos, provenientes das mídias eletrônicas e das tecnologias, que compõem um verdadeiro “arsenal” de informações que

concorrem para que comportamentos, estrutura cognitiva e visões de homem e de sociedade se tornem diversos das gerações anteriores. Os ideais da modernidade não seriam mais, para gerações contemporâneas, paradigmas a serem seguidos nem ofereceriam segurança de respostas explicativas da realidade. Gianni Vattimo (1996) relaciona a multiplicidade de modos e meios de comunicação com a possibilidade crescente de sub-culturas deles se utilizarem, fazendo-se, desta forma, notadas. Não podemos dizer que há, hoje, uma cultura hegemônica, unitária, baseada nos valores iluministas tecidos na Europa, mas um contexto de pluralidade cultural. Isso significa dizer que uma instituição, como a escola, lida, atualmente, com alunos provenientes de culturas diferentes e afetados pela polifonia de discursos que pululam das diversas fontes de informação. A escola, entretanto, seria uma instituição ainda ancorada nos pontos de vista da modernidade.

É perceptível que a escola esteja diante de um desafio: adequar seu papel de guardiã e transmissora do conhecimento à nova realidade cultural de seus alunos. Essa realidade cultural tem na tecnologia uma presença cada vez mais amplificada. O contato das novas gerações com as tecnologias de informação e comunicação vem, inegavelmente, operando transformações cognitivas. Segundo Pierre Lévy (1993), as pessoas moldam sua inteligência a partir da coletividade onde estão inseridas. O sujeito não pensa sozinho. Pensa seu contexto e o faz a partir de fatores não apenas de origem genética, mas em interação com o meio. Neste sentido, técnicas e coisas do mundo contemporâneo fazem parte de um arcabouço cultural que penetra no inconsciente intelectual, alterando e condicionando padrões cognitivos.

Não é possível compreender o ato cognitivo isolado do contexto cultural. Nesse sentido, por estarmos vivendo em uma sociedade onde cresce a dependência e a produção de novas tecnologias, essas influenciam a cultura e, por sua vez, o modo de raciocinar e de compreender o mundo. As tecnologias intelectuais contribuem para uma alteração dos fundamentos sobre os quais a cultura se apoia, alterando, conseqüentemente, a apreensão do real. A cultura, por conseguinte, depende intimamente “do uso histórico, datado e localizado de certas tecnologias intelectuais” (Lévy, 1993, p. 10).

As gerações que manipulam imagens e sons por toques na tela vêm se acostumando ao imediato e aprendendo a raciocinar e realizar operações com maior velocidade. Entretanto, sair da máquina e lidar com outras “interfaces” da vida cotidiana, como as relações humanas não mediadas pela máquina, a interação com o outro e com a natureza, significa confrontar-se com o fato de o mesmo imediatismo não ser possível. Significa perceber que essas interações são uma construção empreendida pela experiência cotidiana. Significa, ainda, estar apto a se frustrar por não poder com um clique recriar, imediatamente, tudo com o que se depara, e aceitar conviver com a radical diferença. O educando contemporâneo é afetado sobremaneira em sua subjetividade. Ele é reflexo de uma sociedade pós-moderna, com a qual a escola, como instituição, tem como demanda a necessidade de aprender a lidar. As características de um comportamento típico do pós-moderno, como a negação dos grandes relatos legitimadores, a rejeição à racionalidade, o desencantamento com as promessas de progresso sem fim, a publicidade exaustiva, a desconsideração pelo passado, o gosto pelo efêmero, a fragmentação da informação, a

busca desenfreada pelo bem-estar pessoal, entre outros aspectos, compõem um perfil do educando contemporâneo<sup>1</sup>.

Em contrapartida, via de regra, o que é oferecido a esse educando é um currículo tradicional. Segundo Silva (2001, p.115), o currículo existente está associado às perspectivas modernas. Ele é, em muitos casos,

“linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado em uma separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade”.

O pós-modernismo coloca em suspeita não apenas o currículo tradicional, mas também qualquer questionamento que não conduza a uma radicalização da organização curricular, a fim de que se distancie da “vontade de domínio e controle da epistemologia moderna” (Silva, 2001, p. 115). Nesse sentido, a própria pedagogia crítica é alvo de desconfiança, pois tanto ela quanto a pedagogia tradicional “acabam convergindo em uma genealogia moderna comum” (idem).

Uma corrente filosófica, denominada *neopragmatismo* tem sido dominante na definição dos valores, significados e expressões da cultura pós-moderna. Como corrente filosófica dominante, o *neopragmatismo* aparece sustentando a cultura pós-moderna e oferecendo elementos para uma compreensão do dinamismo social contemporâneo. Suas concepções podem ser identificadas nas mais diferentes instâncias da vida cotidiana e, por conseguinte, também nas estruturas curriculares. Advinda do pragmatismo norte-americano, a noção de *experiência* passou a ser vinculada ao comportamento linguístico, acirrando o debate a respeito da *verdade*. Tratar de um tema como a *verdade*, obviamente, implica questionar as instituições escolares, por serem portadoras de *verdades* manifestadas nos conteúdos curriculares. Depois de considerarmos, brevemente, aspectos concernentes às mudanças culturais que estão remodelando o ato de aprender, vamos identificar alguns elementos centrais que caracterizam os princípios e os pressupostos básicos do *neopragmatismo* para em seguida, destacarmos, ainda que de forma incompleta, alguns pontos que marcam a presença dessa corrente de pensamento nos projetos curriculares desenvolvidos para a escola contemporânea.

### **Aspectos do pensamento filosófico da sociedade contemporânea: o neopragmatismo**

A lógica e o funcionamento da sociedade do final do século XX e início do século XXI será o ponto de partida de nossa discussão, na medida em que é condição para entendermos a criação curricular contemporânea. Desse modo, vamos apresentar, ainda que de forma

resumida, alguns princípios e pressupostos que traduzem os sentidos que a sociedade se atribui como criação humana.

Uma corrente explicativa da lógica e das realizações da sociedade contemporânea, que vem ganhando força e penetração é o neopragmatismo, ou a filosofia neopragmática. Richard Rorty é o filósofo identificado como principal representante dessa linha de compreensão do mundo, da vida, da sociedade e do homem, bem como defensor de um determinado modelo de sociedade. Este professor norte-americano, que nasceu na cidade de Nova York, no ano de 1931 e faleceu em 2007, atuou em Yale, no Wellesley College, nas Universidades de Princeton, da Virginia e de Stanford. Rejeitou a filosofia platônica, depois de vários anos de estudo e contato com novas perspectivas filosóficas, bem como aprofundou a tradição pragmatista de John Dewey, enraizada nos EUA.

O tipo de sociedade apregoadado pelo neopragmatismo de Rorty é a comunidade liberal, marcada por uma cultura “totalmente esclarecida e secular” (2007, p. 90). A concepção de sociedade ou de comunidade liberal afirma uma sociedade totalmente laica, anticlerical, sem espaço para o cultivo de qualquer experiência de transcendência identificada com a metafísica. O sentido da existência, o fim último de todas as coisas, seria o próprio ser humano.

O critério da utilidade é um elemento central do neopragmatismo, usado para definir o que tem validade ou o que é digno de crédito. Qualquer atividade humana que se configure como sem utilidade, nessa perspectiva, não deve ser alvo de interesse ou de ocupação e, conseqüentemente, deve ser relegada ao abandono. Aquilo que é eminentemente útil é o que sobrevive, o que tem serventia à vida humana. Logo, seria esse o conhecimento mais aproximado da *verdade*, que estaria aliada, para Rorty, a uma determinada audiência ou grupo humano que justifica determinada sentença como digna de crédito e verdadeira.

Há, por conseguinte, na visão neopragmatista, um caráter arbitrário para a consideração daquilo que é o verdadeiro. A *verdade* seria o produto de jogos de linguagem<sup>2</sup>. Não estaria posicionada em uma instância superior à vida humana nem poderia ser identificada como resultado da investigação científica. Só existiriam enunciados provisórios e associados a grupos humanos, em suas diferenças, que tornam relativas as crenças e os conhecimentos de outros grupos.

Além da visão acerca da *verdade*, Rorty sustenta uma versão de individualismo, concernente a uma sociedade liberal utópica. Apesar de questionar os grandes relatos legitimadores da cultura ocidental, que definem uma posição do homem diante da história, da produção, do inconsciente e da sexualidade e que se pretendem universais, o autor propõe a universalização de sua utopia liberal. Nessa perspectiva, sua proposta, segundo Aldir Carvalho Filho (2006, s/p.), “é a mais sofisticada possível para um mundo aparentemente laicizado e propositalmente anômico, um mundo de subjetividades ‘em rede’ e ‘em fluxo’” Rorty apresenta sua utopia sem forçar qualquer convencimento, como se fosse a ordem natural das coisas. Ela é o que há de melhor e, por isso, só resta aos indivíduos aderirem ao individualismo, por ser, de acordo com o pensamento do autor, o apogeu da organização humana.

Outro aspecto que caracteriza as comunidades liberais é a não necessidade de

fundamentos filosóficos, a fim de que sejam suficientemente criativas para fazer suas próprias descrições: “a cultura liberal necessita mais de uma autodescrição aprimorada do que um conjunto de fundamentos” (Rorty, 2007, p. 102). Rorty pensa que uma necessidade de fundamentos estaria vinculada ao cientificismo iluminista, que não deixa espaço para qualquer experiência que não seja a da racionalidade, e que teria se tornado uma nova autoridade, substituta da autoridade religiosa, ao ditar normas ou apresentar critérios de validade e de fidedignidade. O cientista, nessa perspectiva, passou a ser visto como “uma espécie de sacerdote, alguém que chegou ao contato com a verdade não humana por ser ‘lógico’, ‘metódico’ e ‘objetivo’” (idem).

A cultura liberal, por conseguinte, além de abandonar qualquer relação com a metafísica, julga que “as ciências já não são a área mais interessante, promissora ou empolgante da cultura” (Ibid., p. 103). Rorty sugere a inutilidade do método científico. Não que a ciência seja obsoleta e que deva ser abandonada, mas a prevalência deve ser dada, na comunidade liberal, “para as áreas que estão na vanguarda da cultura, aquelas que excitam a imaginação dos jovens, a saber, a arte e a política utópica” (idem).

O conceito de solidariedade, a ser vivido na comunidade liberal, projeta-se para o futuro, “mediante uma adequada (mas não exagerada) redistribuição dos bens ‘materiais’” (Carvalho Filho, 2006, s/p.), ao passo que individualidade “deve ser criada já no presente” (idem). A busca de uma sociedade solidária é, para Rorty, em última instância, a promoção de uma sociedade caracterizada pela liberdade de seus indivíduos. O bem comum realizar-se-ia por meio do bem individual. Ocorre, contudo, que o bem comum nem sempre advém do bem individual.

O neopragmatismo também contempla uma concepção de ser humano. O sujeito de Rorty, por exemplo, ou os cidadãos de sua utopia liberal “seriam pessoas com uma ideia da contingência de sua linguagem de deliberação moral e, portanto, de sua consciência moral e de sua comunidade” (Rorty, 2007, p. 18), ou seja, os “ironistas liberais”: aqueles que relativizam qualquer discurso, identificam a provisoriedade de conceitos, buscam novos vocabulários para descrever o cotidiano, são identificados com os poetas fortes e desconsideram a *verdade* por julgarem impossível tê-la como um absoluto. Também julgam que a *verdade* tampouco está “lá fora”. Utilizam-se da persuasão para o convencimento e veem a moral como decorrência de uma língua, sendo que cada língua é uma contingência histórica.

Para o ironista liberal, aquele que realiza um movimento de autocriação autônoma, mas em uma esfera privada, nada está fora do tempo e do acaso. Além disso, cultiva o desejo de trabalhar pela diminuição do sofrimento humano, pela extinção da humilhação impingida por um ser humano a outro. Nesse sentido, a solidariedade para com seus pares é uma atitude requerida, diferente daquela aliada a um sentimento religioso, mas a que existe como um objetivo a ser alcançado, “não pela indagação, mas pela imaginação, pela capacidade imaginativa de ver pessoas estranhas como semelhantes sofredores” (Rorty, 2007, p. 20). Por isso, a solidariedade deve ser criada “pelo aumento de nossa sensibilidade aos detalhes particulares da dor e da humilhação”, a fim de tornar o diferente como “um de nós” (idem).

Rorty enaltece um individualismo em que o sujeito realiza sua autocriação privada. Simultaneamente, ele conclama à solidariedade, o que parece paradoxal, já que individualismo e solidariedade são posturas, aparentemente, não conciliáveis. Por isso, Rorty propõe uma espécie de *solidariedade individualista*, ou seja, a capacidade de se tornar solidário mantendo-se firme na posição de indivíduo. Trata-se de uma solidariedade minimalista realizada por individualistas solidários, em uma sociedade, segundo Carvalho Filho (2006, s/p.), “cujo foco é a manutenção (e até ampliação) do isolamento dos indivíduos em suas esferas privadas, ainda que aceitem se congregar no culto dominical e neste ou naquele encontro acadêmico.” O que faz um indivíduo ser considerado bem sucedido, para Rorty, é o tamanho de sua individualidade: quanto mais exacerbada, maiores as chances de sucesso.

O ironista liberal tem como suas fontes de inspiração e de mudança, tendo em vista o progresso moral dissociado da norma, não o sermão e o dogma, mas “o romance, o cinema e o programa de televisão” (Rorty, 2007, p. 20), pois são fontes de inúmeras narrativas. Tais meios questionam o universal e evidenciam o particular. Possibilitam a interação e a reconstrução de ideias. Estão abertos aos sujeitos, a fim de que se expressem e que inventem novos vocabulários. O sujeito de Rorty é autônomo, é produtor de sua história e é forte para não permitir que nenhuma narrativa universalista se sobreponha à micronarrativa que ele mesmo constrói.

A afirmação de alguns pressupostos, tais como, o liberalismo, o critério de utilidade como identificação da *verdade*, o individualismo como a utopia da sociedade liberal, a negação dos fundamentos filosóficos e do conhecimento científico como metadiscursos, reconhecendo na linguagem a construção de micronarrativas capazes de darem conta do real e a solidariedade como possibilidade de realização do individualismo, ajudam-nos a entender a maneira como o neopragmatismo concebe a sociedade contemporânea, a vida coletiva e a ideia de homem. Tais elementos são plenamente identificáveis na vida social, o que nos conduz a concluir que vivemos em um contexto que encontra no neopragmatismo um modo de explicação, sustentação e compreensão de nosso cotidiano.

Certamente, as concepções de sociedade e de homem estão intimamente relacionadas à ação e à criação humanas. Nesse sentido, entendemos que esses pressupostos aparecem, ainda que de forma subjacente, presentes nos elementos constitutivos dos currículos escolares. Eles são construções que expressam um modelo social, que fazem narrativas sobre o conhecimento e que contribuem para definir o tipo de ser humano que se quer plasmar.

Considerando essas condições e essas relações, pensamos ser importante identificar, embora indiretamente, a presença do ideário neopragmatista na lógica que sustenta a definição dos projetos de currículos.

## O debate curricular contemporâneo: algumas contribuições do Neopragmatismo

Uma característica do neopragmatismo que é fundamental na discussão do **currículo** é sua crítica **definidora** à possibilidade de o conhecimento científico ser portador da *verdade*. O neopragmatismo rejeita a ciência como uma narrativa mestra. Julga que a ciência substituiu a religião e a filosofia como objetos de sacralização social. Desse modo, a crítica ao modelo tradicional de currículo acadêmico aproxima-se de alguns princípios do neopragmatismo, em sua rejeição aos discursos que oferecem explicações unitárias e globais da realidade.

O conhecimento é relativizado por ser um elemento contingente. Para Rorty (1994, p. 165), a “ideia de ‘fundamentos do conhecimento’ é um produto da escolha de metáforas perceptuais”, ou seja, cada dado é escolhido de acordo com as demandas ou com o ambiente sócio-cultural ou das conversações que se estabelecem para se chegar a um consenso, sempre provisório. Na verdade, o pragmatista não está preocupado com a existência de “fundamentos”.

Do mesmo modo, o conhecimento não existe “em si”, nem é algo que existe de antemão em algum lugar, só bastando aos humanos encontrar, decodificar e nomear. O conhecimento só pode ser julgado por aqueles que vivenciam cada época, pois “o Verdadeiro e o Correto são questões de prática social” (idem).

A justificativa de Rorty (1994, p. 184) para essa visão relativa do conhecimento é que “não há matriz neutra permanente, segundo a qual os dramas da inquirição e da história são encenados”. Isso equivale a dizer que não há conhecimento neutro, o que faz de cada conteúdo alvo de suspeita. Do mesmo modo, “a crítica da cultura de alguém só pode ser fragmentada e parcial” (idem) e jamais pode estar referenciada em padrões eternos.

Essa visão relativista do conhecimento sugere uma suspeita dirigida a qualquer discurso ou conteúdo acabado. O conhecimento é posto em dúvida e é questionado, de maneira que a multiplicidade de pontos de vista é privilegiada, ao invés de um conceito unitário e homogêneo.

O neopragmatismo relativiza de tal maneira os conhecimentos humanos que alguns dos últimos conceitos que poderiam ser concebidos como universais, tais como *humanidade* ou *direitos humanos* também são vistos com desconfiança. Para Rorty (2002, p. 264), a noção de “humanidade” é antes biológica do que moral, além do que “não há nenhuma dignidade humana que não seja derivada da dignidade de alguma comunidade específica, e que não há nenhum apelo para além dos méritos relativos de várias comunidades atuais”. Dignidade e direitos, portanto, devem estar “a serviço” dos padrões culturais de cada grupo humano. Embora essa ideia possa ser questionada, ela diz respeito à negação de grandes relatos legitimadores e explicativos da modernidade, que ainda são objeto dos currículos.

Rorty, ao tratar da sociedade contemporânea, usa a expressão “pós-modernismo” exatamente no sentido dado ao termo por Jean-François Lyotard (1998), “que diz que a atitude pós-moderna é a atitude de ‘desconfiar das metanarrativas’, narrativas que descrevem ou predizem as atividades de tais entidades como o si próprio numenal, ou o



Espírito Absoluto, ou o Proletariado” (Rorty, 2002, p. 265). Ele define todas as narrativas como provisórias e concernentes a um dado momento histórico ou a uma comunidade específica:

“Essas metanarrativas são estórias que pretendem justificar a lealdade a, ou rupturas com certas comunidades contemporâneas, mas que não são narrativas históricas sobre o que essas ou outras comunidades fizeram no passado, nem cenários sobre o que elas podem fazer no futuro” (Idem).

Sendo qualquer narrativa provisória e aliada a um momento e a uma comunidade, para o autor, “nada mais tem *qualquer* força moral” (Rorty, 2002, p. 167). A solidariedade para com o/a outro/a não estaria justificada em nenhum fundamento, a não ser na identificação com os membros de uma mesma comunidade. Rorty propõe trocar a “dignidade humana intrínseca” da tradição hegeliana pela “dignidade comparativa do grupo com o qual a pessoa identifica a si mesma” (idem).

A afirmação volta a sustentar o individualismo neopragmatista, presente nas práticas curriculares em que o indivíduo é o centro do processo competitivo que conduz a desempenhos medidos por diversos procedimentos: provas, classificações, colocações, *rankings* comparativos etc. Esse tipo de individualismo está associado a uma moralidade em que prevalecem as intenções corporativas, ou seja, concernentes a determinada comunidade. Rorty (2002, p. 168) prossegue a reflexão a esse respeito:

“A maioria dos dilemas morais são, então, reflexões do fato de que a maioria de nós se identifica com um número de diferentes comunidades e está igualmente relutante em se marginalizar frente a qualquer uma delas. A diversidade de identificações aumenta com a *educação* exatamente como o número de comunidades com as quais uma pessoa pode se identificar aumenta com a civilização”.

Como não convivemos apenas com uma comunidade, faz-se necessário interagir com todas as que estão em nossa linha de trânsito, estabelecer alianças e administrar um comportamento aceitável para desempenhar os diferentes papéis sociais. O processo educacional seria a forma de conquistar as ferramentas para essa interação. Pela educação seríamos “treinados” a lidar com as demandas sociais advindas das comunidades, a fim de nos tornarmos, segundo Rorty (2002, p. 168), o “liberal burguês pós-moderno”. Treinados, também, para acolher o “diferente” que queira se tornar “um de nós”, pois “é parte da tradição de *nossa* comunidade que o estrangeiro humano, do qual toda dignidade tenha sido extirpada, tem que ser reinserido, tem que ser revestido com dignidade.” (p. 269) Desse modo, Rorty delimita concessões à sua visão de individualismo, em que o outro é acolhido para que venha a aderir à comunidade.

O currículo da suspeita\*<sup>3</sup> está embebido da corrente filosófica neopragmatista por estar “equipado” para formar o “ironista liberal”. O educando aprende a relativizar os conteúdos e a questioná-los<sup>4</sup> de antemão. Aprende a desconfiar de discursos categóricos e a

contemplar a história de acordo com o olhar de cada agente social, para que não lhe baste o conhecimento sobre a história dos vencedores<sup>5</sup>. Compreende que não há um único portador de verdades, mas que existem enunciados que devem ser considerados por serem representativos, uma vez que estão vinculados a comunidades específicas.

A velocidade como a tecnologia avança e, com ela, a cultura visual, impulsionam o educando contemporâneo a considerar tudo provisório e fugidio. A transição de uso das tecnologias tradicionais às eletrônicas, no âmbito da escola, acelera esse embate com a provisoriedade. Mudança tecnológica e velocidade inspiram a mudança de mentalidade e de vocabulário, como deseja Rorty, a fim de que sobreviva o que se mostrar mais útil e prático. O ironista é, como o “poeta forte”, aquele que sobrevive a um sistema competitivo e excludente, elemento acessório das estruturas curriculares.

A comunidade seria considerada para afirmar os indivíduos. A solidariedade seria estimulada na medida em que viesse a trazer bem estar a indivíduos singulares. Solidariedade e comunidade seriam valores associados ao empreendedorismo individualista, que o currículo trataria de estimular, pois a criatividade, a ousadia e a capacidade de agregar são atributos necessários à livre iniciativa. Um currículo estruturado de acordo com essas características impulsionaria, portanto, a nosso ver, a formação do ironista liberal, o sujeito de uma sociedade em que o neopragmatismo fosse a concepção filosófica predominante.

Outro aspecto concernente à estruturação curricular que se identifica com o neopragmatismo é a interdisciplinaridade, associada à figura do ironista. É próprio do ironista não criar compartimentos no conhecimento. As bibliotecas, para os metafísicos, por exemplo, estariam divididas de acordo com as disciplinas. Os ironistas, no entanto,

“vêm as bibliotecas como divididas segundo tradições, cada um de cujos membros adota em parte e modifica em parte o vocabulário dos autores que eles leram. Os ironistas encaram os escritos de todas as pessoas dotadas de talento poético, todas as mentes originais que tiveram um dom de redescoberta (...) como material a ser processado em um mesmo moinho dialético. Os metafísicos, ao contrário, querem começar por saber ao certo quais dessas pessoas foram poetas, quais foram filósofos e quais foram cientistas” (Rorty, 2007, p. 138-139).

Áreas do conhecimento seriam apenas tradições que ajudam o ironista a expandir e recriar o próprio vocabulário. Nessa perspectiva, são colocadas em um mesmo moinho, metáfora que denota dinamismo, mistura, integração, ao contrário de uma postura que as classifica de acordo com categorias específicas.

Um currículo interdisciplinar encontra sustentação teórica no pragmatismo a partir das reflexões sobre o holismo, que rompe com visões dualistas ou com uma visão fragmentada do conhecimento. Rorty defendia a ideia de que deveríamos nos libertar da noção de que existem caminhos científicos especiais para lidarmos com as diferentes concepções. É preciso, ao contrário, pensar na cultura inteira, “da física até a poética, como uma única atividade, contínua, sem emendas, na qual as divisões seriam meramente institucionais e

pedagógicas”. (1997, p.107)

O neopragmatismo, para Rorty, possui uma missão: a de colocar em ação o holismo, a fim de que os seres humanos possam solucionar problemas por meio de todo o espectro de suas atividades, e não em parcelas fragmentadas. O pragmatismo, seguindo a tradição de Dewey, desenvolve um modo holístico de ver as coisas, “reclassificando a cultura em termos de gêneros, enquanto opostos aos ‘temas-chave’ e aos ‘métodos’” (p. 127). Rorty afirma que há uma tradição em nossa cultura que cria separações no mundo por meio de métodos usados para examinar partículas desarticuladas. O neopragmatismo, no entanto, “trata cada uma dessas divisões do mundo em ‘temas-chave’, como um experimento designado para ver se podemos pegar o que queremos em um certo momento histórico usando uma certa linguagem” (p. 127).

As divisões em áreas ou disciplinas, para o neopragmatismo, são arbitrárias e contingentes, vinculadas a uma linguagem ou a uma metanarrativa. As subdivisões em disciplinas são típicas da modernidade, que esteve sustentada em metanarrativas. É apenas um modo de descrever a realidade entre tantos outros. Para o neopragmatismo, contudo, o holismo é o modo de compreender a realidade em sua totalidade. A partir do todo é possível criar novos vocabulários e entrelaçar gêneros, sem que, para isso, existam regras:

“Não há nada geral e epistemológico a ser dito sobre como os contribuidores de vários gêneros devem conduzir a si mesmos. Nem há nenhum *ranking* dessas disciplinas de acordo com os graus ou espécies de verdade. Resumindo, não há nada a ser dito sobre a relação desses gêneros com o “mundo”, só coisas a serem ditas sobre as relações de uns com os outros” (Rorty, 1997, p. 127).

Quando Rorty afirma que “não há nada a ser dito”, não quer dizer que está vazio de argumentações, mas que temas dessa natureza são superados por uma visão holística do conhecimento. Não há nada de categórico, pois a fragmentação do conhecimento é mais um jogo de linguagem dentre vários que se prestam para que novas crenças e novos vocabulários sejam formulados. Para ele, “não há nenhum modo de dividir o mundo em relações externas e internas, nem em propriedades intrínsecas e extrínsecas”. (p. 136)

O pragmatismo, conforme o pensamento de William James (1979, p. 18), um de seus precursores, procura “interpretar cada noção traçando suas consequências práticas”. A fragmentação do conhecimento, por conseguinte, dificulta a possibilidade de com ele lidar de forma prática, de modo a extrair resultados que correspondam a um progresso em termos de novas descrições do ser humano e do mundo. “Não há nada a ser dito” porque, quando não é possível identificar vantagens práticas, qualquer disputa se torna vã.

Tratando-se de uma contribuição às teorizações sobre currículo, o neopragmatismo perguntaria sobre quais consequências práticas seriam desejáveis, no que diz respeito à aprendizagem dos educandos. Provavelmente desejaria resultados satisfatórios. No entanto, poderíamos tentar definir quais resultados práticos seriam eminentemente satisfatórios. O neopragmatismo, contudo, não tem respostas finais ou definitivas para questões como essas, pois compreende que as respostas estão em permanente construção.

Se o neopragmatismo tem uma resposta a oferecer para a teorização sobre o currículo, está no fato de o currículo ser um meio de promover o desenvolvimento de pessoas cujo modo de conceber a si mesmas, ao conhecimento e ao mundo caracterize o ironista liberal, inserido em uma comunidade possuidora de um vocabulário, mas interessado em recriar vocabulários; que se sabe contingente e que preza sua afirmação como indivíduo; que compreende todo conhecimento como também contingente.

Identificar o conhecimento como contingente significa uma mudança no papel desempenhado pelo currículo e no papel das próprias escolas, que não seriam mais lugar de enunciação de conhecimentos tidos como verdadeiros, mas de contato com narrativas provisórias. O currículo estaria, nessa perspectiva, aberto à multiplicidade de narrativas, que seriam apresentadas por meio de articulações entre conhecimentos, preservando-se uma visão holística em práticas interdisciplinares.

O neopragmatismo também oferece contribuições a uma reflexão a respeito do multiculturalismo e, conseqüentemente, a estruturas curriculares que tenham assumido um viés multicultural.

Rorty faz uma distinção de três sentidos dados ao termo *cultura*. Primeiramente, apresenta a cultura como “um conjunto de hábitos de ação compartilhados, hábitos que permitem aos membros de determinada comunidade humana conviver, tão bem quanto lhes é possível, com os outros membros e com o ambiente que os cerca”. (2005, p. 227)

Chamaremos esse significado de cultura como “hábitos de ação”. O sentido diz respeito à cultura dos diferentes grupos sociais a que nos filiamos: a cultura escolar, a de uma comunidade religiosa, a de uma empresa, de organizações das quais participamos etc. Cultura, nesse sentido, “não é o nome de uma virtude nem, necessariamente, o nome de algo que os seres humanos possuem, ao contrário dos outros animais” (2005, p. 227).

Uma segunda concepção de cultura é associada por Rorty à virtude e a “algo como ‘cultura elevada’” (p. 227). Trata-se da cultura adquirida por meio da educação, que permite às pessoas refinarem suas experiências, fazer distinções entre estilos artísticos e gêneros literários, realizar abstrações por puro prazer, dentre outras atividades. Esse tipo de atividade cultural, que denominaremos “refinada” (o que não significa melhor ou pior, mas um resultado de um processo de desenvolvimento), está associado a uma racionalidade que tende à tolerância, ao respeito às diferenças e à tendência à persuasão, no lugar da força, “numa inclinação para discutir, em lugar de lutar, incendiar coisas ou banir pessoas” (Ibid, p. 225). O resultado seria a coexistência pacífica entre diferentes modos de vida.

A terceira acepção de cultura está associada a um tipo de racionalidade que permite aos humanos se autodescreverem em contraste aos organismos não humanos e a “estabelecer uma hierarquia de valor em lugar de simplesmente ajustar os meios aos fins admitidos como certos” (p. 225). Esse tipo de compreensão de cultura diz respeito à superação do irracional e do animal por uma crescente humanização, mais próxima do “essencialmente humano”. Isso supõe uma hierarquização natural que se estabelece, na medida em que culturas são confrontadas e se verifica que umas são mais humanizadas do que outras, que são mais violentas e cruéis com seus membros. Essa cultura “é a superação do básico, irracional e animal por algo universalmente humano, algo que todas as pessoas e culturas

são mais ou menos capazes de reconhecer e respeitar” (Ibid, p. 227-228). Chamaremos a essa cultura de humanizada.

Rorty adverte que, independentemente do tipo de cultura, há, atualmente, uma tendência a se identificar *qualquer* cultura como objeto de preservação. Isso significa que, se uma cultura, pensando-se em cultura como “hábito de ação”, tiver algum ritual em que, de tempos em tempos, suas crianças são assassinadas, em nome da singularidade e de todo o trajeto histórico dessa determinada cultura, seus hábitos de ação devem ser preservados, mesmo que ultrapassados por outras culturas que se revelaram mais humanizadas.

Há que se admitir que determinados hábitos de ação têm como resultado sofrimento e desumanização e que, por isso, devam ser superados. Não há que se preservar, como afirma Rorty, “a cultura dos campos de concentração, das gangues criminosas, das conspirações internacionais de banqueiros”(Ibid, p. 228). Entretanto, há uma espécie de tensão entre a concepção de que é preciso preservar algo que foi engendrado durante tanto tempo e a necessidade de modificar drasticamente práticas culturais. Essa tensão é resultado de uma confusão entre os três sentidos de cultura descritos por Rorty e aqui apresentados, perdendo-se o discernimento entre aquilo que deve ser mantido e aquilo que deve ser denunciado e transformado.

Segundo Rorty (2005, p. 228), essa confusão não teria surgido

“se não tivéssemos adquirido o hábito de tratar várias culturas [enquanto hábitos de ação] como obras de arte que, automaticamente, mereceriam ser apreciadas como exemplos do triunfo de determinada cultura [humanizada] sobre a natureza, e, a partir daí, inferido que não apreciar e não estimar triunfos como esse seria um sinal de falha da cultura [com o sentido de refinada]”.

A tendência de tratar toda e qualquer cultura como “obra de arte” vem ganhando força especialmente, segundo o autor, “entre os intelectuais de esquerda do Ocidente contemporâneo” (Idem). Estaria acompanhada de uma espécie de sentimento de culpa em função de séculos e séculos de comportamento etnocêntrico, em que a cultura valorizada seria a europeia, marcadamente racional, masculina e branca. Além disso, estaria localizada em uma “revolta para com a ideia de que uma cultura pode ser tratada como menos ‘válida’ do que outra” (Ibid, p. 228-229), ou em atitudes que poderiam ser traduzidas como as que identificam as culturas “superiores” e as “inferiores”, sendo as inferiores aquelas sempre vinculadas aos mais empobrecidos. Se transpusermos essas reflexões de Rorty para o contexto da educação, veremos que muito do que identifica quanto ao tratamento indistinto dado à pluralidade cultural pode ser reconhecido no contexto escolar.

É preciso deixar claro que ações afirmativas tendo em vista dar voz e vez a culturas excluídas são imprescindíveis. Mas o que desejamos refletir é que tais ações não devem significar que as demais culturas devam ser forçosamente silenciadas. Lembrando uma vez mais a classificação de Rorty, o sentido de cultura que precisa ser revisto em suas particularidades é o de hábito de ação, e não o de refinamento ou o de humanização.

O silenciamento de culturas classificadas como opressoras, sem delas distinguir o que

têm de hábitos de ação, também encontra eco no pensamento de Nicholas Burbules, que reflete sobre um currículo que enfatiza as diferenças culturais. Essa concepção de currículo, para o autor, constitui “tanto uma oportunidade quanto um problema”. (Burbules, 2008, p. 260).

Vem a ser oportunidade, segundo o autor, “porque os embates entre os diferentes grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história” (Idem), ampliando o conhecimento sobre a riqueza da experiência humana. Além disso, porque o diálogo entre culturas diferentes pode “ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática” (Idem).

Burbules coloca em relevo, por conseguinte, a interculturalidade, ao mencionar o diálogo e o enriquecimento mútuo como elementos de refinamento e de humanização nas culturas, como salientou Rorty. No entanto, simultaneamente, a ênfase curricular na diferença, segundo Burbules (208, p.260).

“pode ser uma dificuldade em termos educacionais porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas; porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender”.

Tais dificuldades podem ser vistas, também, na condição de desafio, a fim de que a prática pedagógica não se torne terreno de fechamento ao outro e sectarismo. Como desafio, é alerta para a formação continuada de educadores, para que eles tenham sempre em mente a possibilidade de surgirem tais dificuldades e para que estejam preparados a lidar com elas. Afinal, como manifestou Rorty, ter cultura [refinada] vem significando “ser capaz de considerar todas as culturas oprimidas – todas as vítimas do colonialismo e do imperialismo econômico – como mais valiosas do que qualquer coisa feita pelo/no Ocidente”. (2005, p. 229)

O que o neopragmatismo propõe, segundo Rorty, é o acolhimento das boas ideias, independentemente do lugar ou da cultura da qual provenham, com o objetivo de lidar de forma mais eficaz e próspera com o ambiente. O critério da utilidade sustenta a integração entre culturas que deve conduzir, na acepção pragmatista, a uma realidade social em que “os humanos causariam aos outros humanos muito menos sofrimento do que causam na atualidade” (Ibid, p. 234), tendo em vista a democracia e o progresso, conforme desejava John Dewey.

Para Rorty (2005, p. 243-244),

“o verdadeiro trabalho de construção de uma utopia multicultural global será feito por pessoas que, no curso dos próximos séculos, possam desemaranhar cada cultura [como hábito de ação] numa multiplicidade de finos fios e, depois, entrelaçar esses fios com outros, igualmente finos, retirados de outras culturas,

promovendo assim o tipo de variedade na unidade característica da racionalidade [tolerante]”.

Como se vê, Rorty advoga a constituição de uma rede intercultural caracterizada pela unidade na pluralidade e pela tolerância. O pensamento do autor contribui sobremaneira para o debate em torno da temática sobre as diferentes culturas, embora sua percepção de unidade se desenvolva de acordo com os elementos próprios da cultura ocidental.

Nesse sentido, a abordagem neopragmatista para a questão das diferenças culturais estaria associada a uma visão assimilacionista, que admite a existência das diferenças, mas propõe um processo educacional que conduza a um tempo em que as diversas culturas farão parte de um mesmo “império galático”, formando uma comunidade que terá, de acordo com Rorty (2002, p. 282),

“sem dúvida instituições diferentes daquelas com as quais nós estamos presentemente acostumados, mas nós supomos que essas instituições futuras incorporarão e ampliarão os tipos de reformas”.

As práticas assimilacionistas objetivam uma integração de todos na sociedade para uma incorporação à cultura hegemônica, o que inclui assimilação dos elementos próprios da cultura dominante e abandono dos valores culturais específicos que, no máximo, podem vir a contribuir e se somar aos aspectos da cultura dominante, tornando as instituições diferentes do que são na atualidade. Nessa perspectiva, o neopragmatismo sustenta práticas pedagógicas bastante frequentes, em que as diferenças culturais, apesar de admitidas, passam ao largo do cotidiano escolar, que deve ser um indutor de condutas culturais socialmente valorizadas, por serem as dominantes, conforme pode ser verificado em mais esta citação:

“Nós, pragmáticos (...) queremos narrativas acerca de um cosmopolitismo crescente, apesar de não querermos narrativas acerca da emancipação. Pois nós pensamos que não há nada para emancipar. (...) Recentemente, nossa espécie construiu uma natureza particularmente boa para si mesma – produzida pelas instituições do Ocidente liberal”. (Rorty, 2002, p. 283-284)

A emancipação de minorias oprimidas, como se vê, não faz parte das discussões do neopragmatismo, por um julgamento de que não há o que emancipar, já que o que existe são diferenciações de linguagem que podem se somar, até que se forme um cosmopolitismo que terá por base as tradições ocidentais.

O pensamento de Rorty contribui para o avanço da reflexão acerca dos procedimentos adotados por aqueles que o autor denomina de “esquerda cultural”<sup>6</sup>, na medida em que relata como se deu, nos Estados Unidos da América, a modificação de pontos de vista e de atuação da esquerda.

Antes dos anos 1960, houve a suposição de que, se a desigualdade social e a insegurança naquele país viessem a diminuir, o preconceito gradualmente desapareceria.

Entretanto, na década seguinte, a esquerda constatou que a fórmula estaria equivocada. O sadismo em relação aos grupos classificados como minorias culturais tinha raízes mais profundas do que a resolução de questões econômicas. Desse modo, o sadismo se tornou o foco da esquerda, com grupos se dedicando à “política da diferença’ ou da ‘identidade’ ou do ‘reconhecimento’.” (Rorty, 1999, p.113) Segundo Rorty, “esta esquerda cultural pensa mais sobre estigma do que sobre dinheiro, mais sobre motivações psicosssexuais profundas e ocultas do que sobre a superficial e evidente ganância.” (Idem)

A esquerda, por conseguinte, deslocou seus interesses de crítica e atuação: dos meandros do capitalismo excludente para questões identificadas com as minorias culturais, em que os estudos acadêmicos sobre o tema se tornaram “estudos das vítimas” (Ibid, p. 116), não as vítimas de situações econômicas adversas, mas o “outro”, aquele que carrega um estigma e que foi historicamente humilhado por sua condição.

Rorty acredita que essa esquerda vem obtendo sucesso quanto à conscientização necessária para que se desenvolva nas pessoas um respeito às diferenças: “eles têm reduzido o sadismo em nossa sociedade”. (Ibid, p. 117) Ele credita à educação essa melhoria das relações entre culturas:

“Esta mudança se dá em grande medida graças às centenas de milhares de professores que têm feito o melhor que podem para fazer os seus estudantes compreenderem a humilhação que as gerações anteriores de americanos impuseram aos seus concidadãos.”. (Ibid, p 118)

Em função dessa estratégia educacional, Rorty identifica melhorias na vida cidadã em seu país. Entretanto, o autor reconhece um lado de sombras nessas mudanças: na mesma medida que o preconceito e o sadismo contra o “outro” diminuíram, aumentaram a insegurança econômica e a desigualdade. A esquerda, ao deslocar seu foco, deixou de atuar sobre os condicionamentos econômicos, que produzem empobrecimento, aumento dos sem teto, de desempregados etc.

O descaso pelas diferenças foi substituído pelo reconhecimento da diversidade. No entanto, este reconhecimento seria uma forma de mascarar as desigualdades, como acentua Zygmunt Bauman, a partir da reflexão de Rorty:

“Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal, pela preocupação com o direito das comunidades à auto-afirmação e com o reconhecimento público de suas identidades por escolha ou por herança. Ele funciona, porém, como força essencialmente conservadora: seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em “diferenças culturais” – coisa a ser louvada e obedecida. A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural. O que se perdeu de vista no processo foi que a demanda por reconhecimento fica desarmada se não for sustentada pela prática da redistribuição – e que a afirmação comunitária da especificidade cultural serve de pouco consolo para aqueles que, graças à cada vez maior desigualdade na



divisão de recursos, têm que aceitar as escolhas que lhes são impostas” (Bauman, 2003, p. 97-98).

O neopragmatismo de Rorty contribui para o questionamento de algumas práticas curriculares conservadoras. Essa contribuição se dá no sentido de promover um deslocamento de orientação da atuação. Antes a atuação estava voltada para a superação das desigualdades geradas pelos condicionamentos econômicos. Com a contribuição do neopragmatismo de Rorty, a atuação passou a ser orientada pela ideia de diversidade cultural. Sustentar um projeto educacional com base na existência de diversas culturas pode representar um modo camuflado de perpetuar a situação socioeconômica.

Ocorre, contudo, que Rorty não conclama a uma ação em favor de uma ordem social mais equitativa. Ao contrário, propõe a comunidade liberal individualista como o paradigma a ser atingido, por meio da conversação e da persuasão, a todos os grupos humanos, como caminho de diminuição de desigualdades.

Para Rorty, por conseguinte, é próprio de uma visão neopragmática de sociedade tomar a sua própria estrutura social como parâmetro para as demais, sua comunidade como a que apresenta as asserções necessárias para o enfrentamento da vida, sem a preocupação com a existência ou não de uma verdade redentora ou condutora de reformas, o que constitui uma visão etnocêntrica.

## **Considerações finais**

O currículo como criação humana e social é profundamente marcado não só pelas formas de pensar das sociedades, mas, principalmente, pelas formas de a sociedade organizar a sua vida material. Por sua vez, a forma que a sociedade se pensa, os pressupostos filosóficos de uma determinada sociedade, é tributária de um modelo de sociedade e conseqüentemente de um modelo de homem, que só podem ser entendidos se considerarmos em conjunto a lógica e as exigências da ordem econômica dominante.

Nesse sentido, sem esquecermos a existência objetiva dessas condições, mas entendendo que a lógica da ordem econômica dominante se manifesta na ação e na criação humanas de forma mediata, o nosso trabalho teve como objetivo apresentar alguns elementos do pensamento filosófico contemporâneo, na medida em que esse pensamento sintetiza os sentidos que a sociedade, tendo como ponto de partida a sua organização econômica, atribuiu à sua existência.

De forma nenhuma, a nossa intenção foi identificar objetiva, direta e imediatamente a relação entre alguns aspectos do pensamento filosófico contemporâneo e as opções feitas para a definição de currículo, determinada nos diferentes projetos de educação escolar. O nosso propósito foi colocar em evidência algumas das principais características do pensamento filosófico contemporâneo, visando orientar uma discussão sobre os sentidos que estão subjacentes e que acompanham de perto as criações curriculares.

Começamos considerando o currículo na medida em que ela é pensada a partir de um

modelo ou de uma forma de *ser* aluno, de *aprender*. Por isso, nos preocupamos em identificar algumas características da aprendizagem e do aluno na atualidade. Se considerarmos o aluno que frequenta as salas de aula, hoje, vamos encontrar aprendizes inseridos concreta e objetivamente em um mundo organizado pelas mídias eletrônicas e pelas tecnologias de informação. Tais condições se traduzem não só em uma nova realidade cultural, mas, também, em uma nova forma de pensar, de raciocinar, de conhecer e de realizar a vida cotidiana.

Chamamos a atenção para o fato de que essa nova realidade cultural, além de alterar o processo de conhecimento do real, transforma as relações intersubjetivas, em relações instantâneas, descartáveis, mediadas pela máquina. Essa condição de existência mediada e centrada na máquina está em descompasso diante dos projetos curriculares que se organizam em torno dos grandes discursos humanos como *verdade* sobre a vida.

A educação contemporânea utiliza-se da ideia de manter a capacidade constante de aprender, não como fonte de realização e de natural adaptação às mudanças velozes que ocorrem no mundo atual, mas para estimular o “frenesi” da volatilidade do mercado, que precisa de sujeitos flexíveis para um capitalismo flexível.

No sentido de caracterizar o pensamento filosófico contemporâneo, representado de maneira significativa pelo neopragmatismo, destacamos como elementos centrais a valorização da sociedade liberal, a ênfase no individualismo como condição de existência dos homens em coletividade, a negação dos grandes discursos da modernidade, entendidos como portadores da *verdade* e da utopia e a afirmação da utilidade como o critério para se definir uma *verdade*. Esses pressupostos, por estarem presentes, de alguma forma, nas práticas e nas criações humanas, nos ajudam a refletir a respeito do currículo.

Após uma síntese das principais características do neopragmatismo como a forma de pensar a sociedade contemporânea, identificamos no pensamento de Richard Rorty alguns elementos que nos ajudam a discutir os projetos curriculares, atualmente, hegemônicos.

Dentre esses elementos, que de alguma forma, evidenciam-se nas **práticas curriculares** contemporâneas, é preciso ressaltar a crítica ao conhecimento científico como estratégia para se chegar à *verdade* sobre o real. No fundo, essa crítica se espalha e chega à crítica aos fundamentos da *verdade*. Negar a possibilidade de nossa ação estar *fundada* em princípios, pressupostos e valores universais, tais como o *humanismo* e os *direitos humanos*, é, em outras palavras, afirmar o relativismo como atitude frente à vida e ao conhecimento. O conhecimento torna-se relativo, pois a *verdade* sobre o mundo passa a ser definida a partir de condições culturais e por meio da linguagem. Torna-se, portanto, provisória, delimitada por um determinado momento da história da humanidade e pelo contexto de uma comunidade específica.

Essa existência pontual e essa inserção local, sem a dimensão do universal, transformam a existência em fato individual, desaparecendo a possibilidade de se pensar e viver a vida coletiva a partir da perspectiva da solidariedade efetiva e desinteressada. O indivíduo é o centro e é, a partir dele, que o mundo se organiza. Esse centramento no indivíduo, como outra característica da vida contemporânea, manifesta-se em todas as dimensões da criação humana e, dentre elas, nas práticas curriculares.

No entanto, apesar da ênfase no indivíduo, ponto de destaque na concepção contemporânea de mundo e de sociedade, Rorty reconhece a importância de se preparar e treinar o indivíduo para a vida em comunidade. Nesse sentido, atribui à educação a tarefa de formar o indivíduo para que ele seja capaz de lidar com as exigências da vida em comunidade e, ao mesmo tempo, para que ele seja capaz de acolher o *diferente* que queira pertencer e aderir à comunidade, partindo de uma noção de comunidade como o grupo daqueles que são “como nós”.

Todas essas novas condições da vida transformam o compromisso da escola. Ela não formaria mais o indivíduo para a construção de uma sociedade humana, justa e livre, mas para a interação na vida local. A escola, por meio de sua estrutura curricular, não concorreria para a educação que conduz à formação do sujeito autônomo, capaz de fazer a história, mas o *ironista liberal*, aquele que é capaz de relativizar a *verdade*, questionar os valores, desconfiar dos enunciados que prometem, que anunciam um projeto utópico de mundo e de sociedade, afirmar a provisoriabilidade dos discursos e definir a utilidade, a praticidade e a eficiência como critérios para a sobrevivência humana.

Esses novos valores, em termos de projetos pedagógicos, vão se traduzir na construção de currículos voltados para o desenvolvimento de atividades de criação, de ousadia, de empreendedorismo, fundamentais para a formação do *ironista liberal*. O desenvolvimento dessas atividades é garantido por um currículo interdisciplinar, que se opõe a uma compartimentação do conhecimento. A possibilidade de se trabalhar com um currículo interdisciplinar busca no holismo, concepção filosófica que nega o dualismo e a fragmentação da vida, os elementos orientadores dessa opção curricular.

O conhecimento, na perspectiva do neopragmatismo, é contingente. Esse entendimento faz com que o currículo acadêmico seja entendido como momentos de narrativas sempre provisórias. Nessa condição, o currículo comporta várias e diferentes narrativas. Em outras palavras, comporta várias e diferentes culturas, constituindo-se em criações multiculturais.

Nesse contexto multicultural, Rorty afirma que qualquer cultura é válida, desde que ela permita ao indivíduo se inserir no mundo de forma eficaz e produtiva, dentro da perspectiva da democracia e da tolerância.

Em linhas bem gerais, esses são alguns elementos do pensamento neopragmático que podemos encontrar, de forma imediata ou mediata, nas discussões sobre os projetos curriculares contemporâneos. No entanto, entendemos que algumas questões merecem uma análise crítica.

O discurso da democracia e da tolerância culturais acaba por ocultar a continuidade das questões mais fundamentais que geram as desigualdades e o sofrimento de extensas parcelas da população mundial. O risco que a ênfase nas diferenças culturais proporciona, especialmente no que tange à educação, é que se torne uma força conservadora, gerando um enfraquecimento da luta política pela emancipação dos mais empobrecidos.

Os problemas mais candentes da educação brasileira estariam concentrados nas diferenças culturais ou nas consequências da miséria? Independente da cor da pele, da orientação sexual, das relações entre gêneros, há milhões de crianças, no Brasil, que não conseguem aprender ou permanecer na escola durante toda a trajetória da educação básica

em função da condição socioeconômica em que vivem: não provêm de um ambiente letrado, não encontram incentivo no ambiente doméstico nem na própria escola para nela permanecer, e as demandas pela sobrevivência acabam por conduzir à evasão escolar e à prematura iniciação no mundo do trabalho.

Obviamente que as discussões sobre as múltiplas possibilidades culturais presentes nas escolas, nas universidades, na formação de professores, por exemplo, têm que ter o seu lugar. No entanto, os educadores também não deveriam voltar sua reflexão e atuação política para as questões socioeconômicas, com destaque para as questões econômicas, que estão na raiz dos problemas educacionais e, em última análise, do desenvolvimento social como um todo?

Apesar da preocupação manifestada por Rorty com a solidariedade e com o tratamento equivocado dado às diferenças culturais, a presença de concepções neopragmatistas na educação contemporânea **não afasta** uma postura de questionamento e de crítica diante do critério da utilidade.

Fonte do lema “aprender a aprender”, em sua versão contemporânea, corrobora uma perspectiva neoliberal da educação e, ao mesmo tempo em que esvazia o conceito de *verdade*, deixa esvaziada a luta política pela inclusão real de populações inteiras que estão à margem de uma existência digna. Descrê do próprio conceito de dignidade, por ser ele também um jogo de linguagem, apesar de propor a solidariedade do ironista para que a crueldade diminua. Trata-se de uma solidariedade paliativa, pois não atinge a raiz das injustiças e das desigualdades, que residem em um sistema político excludente.

Essas questões, suscitadas pelo pensamento de Richard Rorty, são aqui colocadas para ampliar nossa reflexão quanto à necessidade de encontrarmos um equilíbrio na prática pedagógica, que conduza a uma atuação política consequente, tanto para as minorias culturais, contempladas com a devida dignidade nos currículos escolares, quanto na luta pela diminuição das desigualdades socioeconômicas.

## Notas

<sup>1</sup> Levando-se em consideração a pluralidade e as diferenças regionais.

<sup>2</sup> Rorty trabalha com as concepções filosóficas de Ludwig Wittgenstein, dentre elas a noção de “jogos de linguagem”. Para um aprofundamento do tema, recomenda-se a leitura de WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

<sup>3</sup> O relativismo exacerbado faz com que qualquer conhecimento seja visto com desconfiança, por nada mais poder ser considerado digno de crédito ou portador de verdade. A suspeita associada ao currículo, nessa perspectiva, implica um processo ensino-aprendizagem em que qualquer conteúdo seja considerado provisório e parcial.

<sup>4</sup> Cabe salientar que o questionamento e a dúvida são posturas esperadas e saudáveis. O que se coloca em análise é a postura frequente de rejeição inicial por absoluta desconfiança.

<sup>5</sup> O que também é uma conquista na abordagem da História.

<sup>6</sup> Cf. o capítulo 3 de RORTY, Richard. *Para realizar a América. O pensamento da esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

**Referências bibliográficas**

- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BURBULES, Nicholas C. (2008). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença como tópicos educacionais. In GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antônio Flavio B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO FILHO, Aldir (2006). Richard Rorty: a educação liberal como auto-edificação dos individualistas solidários. In: I Simpósio Internacional em Filosofia da Educação, 2006, Marília/SP. I Simpósio Internacional em Filosofia da Educação: Perspectivas Contemporâneas da Filosofia da Educação, v. CDROM.
- JAMES, William (1979). *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores.
- LÉVY, Pierre (1993). *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34,
- LYOTARD, Jean-François (1998). *A condição Pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- RORTY, Richard (1994). *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- RORTY, Richard (1997). Science as solidarity. In: NELSON, J. S.; MEGILL, A.; McCLOSKEY, D. M. (eds.) *The Rethoric of the human sciences*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- RORTY, Richard (1999). *Para realizar a América. O pensamento da esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A.
- RORTY, Richard (2002). *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- RORTY, Richard (2005). *Verdade e progresso*. Barueri, SP: Manole.
- RORTY, Richard (2007). *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2001). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VATTIMO, Gianni (1996). *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1996). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

**Correspondência**

**Etinete do Nascimento Gonçalves:** Professora do Colégio Teresiano – CAP/PUC-Rio e Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [netenascimento@terra.com.br](mailto:netenascimento@terra.com.br)

**Siomara Borba:** Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [siomara@infolink.com.br](mailto:siomara@infolink.com.br)

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---