

EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA SOCIAL¹

ALVIN I. GOLDMAN²

TRADUZIDO POR ALEXANDRE MEYER LUZ³/

MARCOS RODRIGUES DA SILVA⁴

¹ Nota dos tradutores:
Este ensaio foi publicado originalmente no Yearbook 1995 da Philosophy Of Education Society, disponível em versão eletrônica em: <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/default.asp>, com o título “Education and Social Epistemology”. Os tradutores agradecem à Philosophy of Education Society, na pessoa de Barbara Stengel, pela autorização para publicação desta versão em língua portuguesa. Ressaltamos que todos os direitos sobre este ensaio estão reservados à Philosophy of Education Society.

² Nota dos tradutores:
Alvin I. Goldman é professor da Universidade do Arizona.

³ Mestre e doutorando em Filosofia (PUC-RS). Professor da Fundação Educacional de Brusque. E-mail: meyerluz@febe.rct-sc.br.

⁴ Mestre (PUC-RS) e doutorando em Filosofia (USP). Professor da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marcosrod@uol.com.br.

⁵ Este resumo – assim como as palavras-chave – não aparece na versão original do ensaio; seu conteúdo é de inteira responsabilidade dos tradutores (N. dos T.).

⁶ The abstract is not in the original essay. It was added by the translators, by their own responsibility.

Resumo⁵

Neste ensaio será defendida a tese de que a educação deve ser guiada primordialmente pelo interesse pela verdade, tese que supõe a existência de verdades em sentido “absoluto”, e que será sustentada frente a tese contrárias, como as defendidas por teorias pós-modernas e sócio-construtivistas. Será indicado, ainda, que a educação interessada na verdade compartilha interesses com uma epistemologia também fortemente centrada na noção de verdade, como a que será aqui defendida; estes interesses consistem na melhor compreensão da atividade intelectual do agente conhecedor e na identificação dos fatores sociais envolvidos nos processos de aquisição de conhecimento.

Abstract⁶

In his essay, Alvin Goldman intends to maintain the thesis that education must be truth-guided, taking “truth” in an “absolute” sense. Furtherly, he will argue to show the mutual interests among truth-guided education and a truth-guided epistemology, a ‘veristic’ epistemology; these interests are to understand the intellectual activity of the individual knower and to identify social components involved on the knowledge-acquisition processes.

Palavras-chave:

Educação e epistemologia, conhecimento, verdade, justificação, confiabilismo.

Verdade, ensino e especialização

Numa conferência recente, eu fui descrito como defensor de “valores familiares” epistemológicos. Isto causou-me uma certa surpresa, já que eu era considerado, e em muitos lugares ainda o sou, um epistemólogo radical. Entretanto, os tempos estão mudando. Em qualquer caso, eu sou um defensor da tradição na medida em que permaneço firme contra as hostes do pós-modernismo e do social-construtivismo, que tentam apagar qualquer vestígio de verdade e objetividade. Eu acredito na verdade – verdade “absoluta”, como por vezes é chamada – e eu acredito que uma grande variedade dos empreendimentos humanos são dedicados, de modo muito adequado e compreensível, à descoberta e à disseminação das verdades.

Dois motivos guiam a busca pela verdade: mera curiosidade e vantagens práticas. O primeiro é ilustrado pela fascinação popular por dinossauros e por sua extinção. As pessoas querem saber porque os dinossauros se extinguíram, apesar deste conhecimento não servir para nenhum fim prático, na maioria dos casos. Apesar disso, elas querem conhecer a verdade, ou seja, o que realmente aconteceu, não simplesmente aquilo que em geral se acredita (de modo que a verdade não deve ser igualada a crença consensual). O desejo por verdade também pode conter uma razão prudencial. Se uma criança sofre um grave acidente em uma viagem e necessita de atenção imediata, os pais desejam uma resposta verdadeira para a questão “onde é o pronto-socorro mais próximo?” Crer na verdade é usualmente (mas não invariavelmente) um meio útil para atingir fins práticos, tal como rápida atenção médica.

O interesse em crer em verdades é amplamente demonstrado pela universal prática lingüística de questionar. O objetivo padrão ao perguntar-se uma questão é o de aprender do interlocutor a resposta verdadeira. Há exceções a este padrão. Professores fazem perguntas a seus alunos mesmo quando eles (os professores) já sabem as respostas. Pesquisadores de campo fazem questões aos entrevistados simplesmente para saber das suas opiniões, corretas ou incorretas. Mas o propósito normal do fazer-se uma pergunta é o de aprender a resposta verdadeira. Por isto fazemos questões diretas, quando possível, para pessoas que julgamos sábias ou autoridades [no assunto], isto é, pessoas que possuem a verdade. Eu não pergunto a uma pessoa tomada a esmo na rua se meu departamento tem uma reunião agendada para sexta-feira; eu pergunto para a secretária do departamento, que sabe sobre estes assuntos.

O interesse pela verdade – ou “conhecimento”, como eu o tenho chamado, usando este termo em sentido fraco – não está confinado a indivíduos. Muitas instituições sociais também têm um interesse no conhecimento. A Ciência busca descobrir novo conhecimento; a lei busca a verdade sobre quem violou um dado estatuto, ou quem cometeu um delito, de modo que a justiça possa ser feita. Finalmente, o objetivo fundamental da educação, isto é, dos sistemas escolares, em todos os níveis, é o de prover os estudantes com conhecimento e desenvolver habilidades intelectuais que elevem suas habilidades de aquisição

de conhecimento. Isto, de qualquer modo, é a imagem tradicional, e eu não conheço nenhuma boa razão para abandoná-la. Eu não sustento que conhecimento factual e habilidades de aquisição de conhecimento são os *únicos* objetivos da educação; mas eles são, em minha opinião, os seus objetivos mais intrínsecos e característicos.

Talvez muitas pessoas concordem com minha ênfase na verdade para um pequeno setor da educação, como, por exemplo, a matemática ou as ciências. Quem poderia querer o ensino de matemática falsa? Mas o que dizer sobre o resto do currículo? Bem, mesmo a história deveria almejar o ensino da verdade. *Quais* as verdades históricas que deveriam ser ensinadas é uma questão difícil, mas eu não penso que devemos ensinar falsidades históricas, nem teses históricas *enganadoras*, onde uma tese enganadora é aquela que, em si mesma é verdadeira, mas que leva a conclusões adicionais que são falsas.

Muitas objeções podem ser prontamente antecipadas aqui. Primeiro, algumas pessoas negam a existência da verdade objetiva absoluta; ou elas negam que exista a verdade em certos assuntos, de modo que meus princípios ali não se aplicariam. Segundo, poderia ser observado que muitas verdades são muito complicadas, ou requerem excessivas qualificações, para que sejam ensinadas a crianças pequenas. Certamente é permitido que se simplifique, mesmo às custas da inexatidão. Terceiro, pode ser freqüentemente preferível deixar que os próprios estudantes aprendam as verdades, antes de termos professores (ou livros) apresentando tais verdades. Quarto, quem deve decidir o que é verdadeiro e, daí, o que deve ser ensinado? Como devem as escolas e professores proceder quando eles têm opiniões divergentes na comunidade local ou profissional?

Começando com a primeira objeção, eu lamento que eu não possa aqui desafiar um ceticismo global ou niilismo sobre a verdade. Eu planejo atacar esta questão num livro que estou atualmente escrevendo [já publicado, N. do T.]⁷, mas isto não pode ser satisfatoriamente tratado em uma conferência curta, que tem outros assuntos na agenda. É suficiente dizer que considero as críticas globais à verdade, baseadas no pós-modernismo, no social-construtivismo ou em temas relativistas nada persuasivas. Permitam-me que eu me volte, então, ao ceticismo restrito sobre a verdade. Eu concedo que podem existir domínios com lacunas de valores-verdade, e que minhas teses poderiam não se aplicar diretamente a tais domínios. Mas percebam que em qualquer domínio nós podemos distinguir julgamentos *primários* de julgamentos *secundários*. Para ilustrar, um julgamento primário em estática musical poderia ser; “a *Eroica* de Beethoven é maior do que a sinfonia 40 de Mozart”. Um julgamento secundário nesta área seria: “alguns amantes da música *pensam* (ou *dizem*) que a *Eroica* é maior do que a sinfonia 40 de Mozart pelas razões A, B e C”. Mesmo se julgamentos primários nesta área carecem de valor de verdade, julgamentos secundários claramente o tem, e é plausível esperar que os professores ensinem alguns destes julgamentos secundários. Um ponto similar poderia ser estabelecido em Ética. Mesmo se nós concedemos que enunciados primários de um tipo ético careçam de valor de verdade, existem enunciados secundários com valor de verdade que podem ser muito bem dignos de serem ensinados; e os verdadeiros são preferíveis aos falsos.

⁷ O livro em preparação é temporariamente chamado *Knowledge in a Social World* [título sob o qual foi efetivamente publicado pela Oxford University Press, em 1999 (N. dos T.)].

Seguindo para a segunda objeção – a necessidade de simplificação ao custo da inexatidão – eu concedo completamente este ponto. Frequentemente, são simplificações ou aproximações com a verdade que devem ser ensinadas às crianças pequenas; permitam-me modificar minha proposta, de acordo com a concessão. Indo para a terceira objeção, é claro que por vezes é preferível deixar que os estudantes aprendam coisas por si mesmos, antes de instruí-los didaticamente. Isto é assim porque a educação deseja ensinar habilidades, não apenas fatos. Mas os desejados métodos ou habilidades de investigação solitária devem ser métodos condutores-à-verdade: técnicas ou habilidades que facilitem a identificação da verdade e a rejeição do erro. As habilidades mais básicas e universais que interessam à educação são os três R's, e estes podem ser melhor entendidos como meios para a aquisição de conhecimento. Competência aritmética capacita uma criança a corretamente determinar (ou saber) se ela está recebendo crédito ou troco apropriado em uma transação financeira. Habilidades de leitura e escrita aumentam a competência comunicativa, promovem a recepção e transmissão de informação relevante, e conseqüentemente aumentam a capacidade de busca de conhecimento do aprendiz e da comunidade. Uma outra importante habilidade é a de participar, de modo construtivo, de discussões e de debates o que ainda, creio, pode ser racionalizado em termos de descoberta coletiva e mútua persuasão da verdade.⁸

A quarta objeção diz respeito à integridade e viabilidade da especialização. Especialização é um tópico importante em epistemologia social, que é o contexto no qual eu me aproximo deste tópico.⁹ Vamos definir um especialista como alguém que tem respostas verdadeiras às questões de seu domínio, ou alguém que possui a capacidade de fornecer respostas rápidas quando as questões se apresentam. Assim, um especialista em ópera é alguém que pode corretamente responder a questões sobre ópera (sem consultar a um livro de referência), e um especialista em motores de automóveis ou em rins é alguém que pode corretamente determinar porque um determinado componente está funcionando mal e que tratamento poderia corrigir o defeito. Especialistas podem ser compreendidos também em sentido comparativo ou absoluto. Alguém é um especialista em sentido comparativo se seu poder de responder às questões é grande em comparação aos outros; é um especialista absoluto se seus poderes estão no topo do ranking, em termos absolutos. A definição de especialista, então, é relativamente não-problemática.

A questão mais dura sobre especialização é se ela pode ser reconhecida ou identificada. Muitas pessoas *afirmam* ser especialistas, mas como pode uma comunidade decidir se elas são? Quando uma comunidade deveria submeter-se ao especialista ou à autoridade de educadores (ou de escritores de livros-texto), se é que deveria, para a decisão do que é verdadeiro? Como pode uma comunidade decidir quem é um especialista a menos que eles saibam as verdades relevantes por eles mesmos, casos nos quais não há espaço para deferências? Finalmente, quando um professor tem o direito epistêmico de se considerar como suficientemente especializado a ponto de apresentar suas próprias opiniões como verdades? Instrutores de matemática e textos frequentemente apresentam apenas “verdades”, ou ensinam certas técnicas (por exemplo, divisões, ou derivações de raízes-

⁸ Minha visão da discussão e do debate intelectual diverge profundamente daquele dos construtivistas sociais, que vêem estes processos como “negociação”, i.e., *criação* da verdade. Ponho em dúvida a sugestão de que a verdade, em geral, é criada *via* discussão ou debate. Sem dúvida, algumas discussões levam a novas políticas e, daí, criam novos fatos relativos à políticas. Mas a discussão intelectual (como oposta à prática) é geralmente preocupada com a formação de crenças sobre verdades ou fatos anteriormente existentes, não em criar novas verdades ou fatos.

⁹ Eu discuto isto em termos similares em Epistemic Paternalism: Communication Control in Law and Society, *The Journal of Philosophy*, 88, 1991, p. 113-131, sect. viii.

quadradas) sem provar sua eficiência; e isto é assim também em muitos outros campos. O que torna isto epistemicamente apropriado, se e quando isto o é? E pode isto ser apropriado mesmo quando membros de uma comunidade local ou profissional discordam?

Eu posso tocar neste tópico apenas de modo sucinto, mas o ponto principal é este. É por vezes possível que a especialização seja demonstrada aos novatos e, quando isto ocorre, a deferência ao especialista é defensável, e é razoável que um especialista declare sua especialização. A especialização pode ser demonstrada pelo que eu denomino “situações reveladoras da verdade”. Se um meteorologista prediz o clima do dia de amanhã, os noviços podem checar se a previsão está correta, pois o clima “revela-se” para todos. Isto se dá similarmente para diagnósticos médicos ou sobre auto-mecânica. A diagnose e o tratamento de uma máquina defeituosa ou de um rim doente podem freqüentemente ser checados observando-se se o sistema ou as funções do órgão passam a funcionar bem após o tratamento. O sucesso ou a falência do tratamento pode freqüentemente ser detectado mesmo por um noviço, e pode ser usado para calibrar o grau de especialização do especialista. Neste sentido, leigos no assunto podem acessar o grau de especialização. Quando a especialização está estabelecida, parece razoável prestar deferência ao especialista (a menos que eles tenham razões posteriores para confundir-se sobre seu conhecimento, como as pessoas freqüentemente o fazem). Nem todos os domínios admitem situações “reveladoras da verdade” e, então, a possibilidade de consenso é mínima. Em tais casos, pretensões por especialização não podem ser satisfeitas do mesmo modo. Isto se dá quando professores devem mover-se na direção do ensino de enunciados “secundários” no lugar do ensino de suas próprias pessoalmente aceitas asserções “primárias” sobre seu assunto. Por exemplo, nós poderíamos esperar que um professor universitário ensinasse verdades primárias sobre a estrutura formal do governo quando sua especialização fosse estabelecida. Mas em questões de política normativa, por exemplo, que lado está correto em uma disputa territorial, nós poderíamos esperar que professores não impusessem suas próprias visões acerca do certo e do errado sobre a questão (enunciados “primários”), mas sim que enfatizassem verdades “secundárias”, ou seja, como cada uma das partes defende suas pretensões territoriais.

Epistemologia verística e multiculturalismo

O tipo de epistemologia que eu estou defendendo poderia ser chamada *verística* devido a sua forte ênfase na verdade. Esta epistemologia poderia inicialmente parecer compromissada com uma certa posição no debate contemporâneo sobre o currículo. Poderia parecer que ela estivesse necessariamente próxima ao “essencialismo” – defensor de um currículo rígido – e oposta ao “multiculturalismo”.¹⁰ Eu não estaria, no fim das contas, defendendo a “tirania da Verdade” (com V maiúsculo), que é o coração do essencialismo? Absolutamente não. Esta associação (entre epistemologia verística e essencialismo) não é de modo algum necessária, e a impressão de que a conexão exista deve ser corrigida.

O espírito do essencialismo está sucintamente expresso no seguinte argumento de Robert Maynard Hutchins: “Educação implica ensino. Ensino implica conhecimento. Conhecimento é verdade. A verdade é a mesma em todos os lugares. Então a educação deve ser a mesma em todos os lugares”¹¹. As primeiras premissas deste argumento, questiúnculas a parte, parecem-me verdadeiras. Eu aceito que educação implica ensino, que ensino (ao menos em grande parte) converge para o conhecimento, e que conhecimento é verdade (mais precisamente, que conhecimento *implica* a verdade). O que dizer sobre a quarta premissa, que diz que a verdade é a mesma em qualquer lugar? Ela implica algumas questões técnicas sobre proposições, mas vamos restringir a discussão a proposições destituídas de qualquer elemento de demonstração ou indexação, como “eu”, “você”, “aqui”, “agora” etc. Então eu poderia concordar que, para qualquer proposição específica P, seu valor de verdade é o mesmo em qualquer lugar ou tempo. (As crenças das pessoas sobre um valor de verdade das proposições podem, é claro, variar no tempo, mas isto não implica que a verdade, ela mesma, varie ao longo do tempo.) Desde que eu aceito as quatro premissas, estou eu comprometido com a conclusão, isto é, que a educação deve ser a mesma em todos os lugares? Não, isto porque a conclusão não procede das premissas. A razão é simples. Existem muitas verdades; apesar de cada uma delas ser verdadeira em todos os tempos e lugares, não se segue que cada uma delas tenha de ser *ensinada* em cada lugar e em cada tempo. Ignorando nossas qualificações anteriores sobre simplificação e aproximação, podemos dizer que ser verdadeiro é uma condição *necessária* para ser ensinada, mas não uma condição *suficiente*. Isto deixa aberta a possibilidade de se ensinar diferentes verdades em diferentes lugares e instantes de tempo.

A conclusão de Hutchins poderia seguir-se das premissas se estas fossem tomadas como implicando que há apenas uma única verdade, ou uma única totalidade de verdades, que devesse ser ensinada em todos os lugares. Certamente, uma possível leitura da quarta premissa, “a verdade é sempre a mesma”, é a de que existe uma única totalidade de verdades. Mas, mesmo se concedemos a premissa, assim compreendida, Hutchins precisaria de uma premissa adicional para fins de

¹⁰ O título “Essencialismo” foi usado por Amy Gutmann em sua introdução ao livro de Charles Taylor et al, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992, p. 13.

¹¹ Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press, 1936, p. 66.

que esta totalidade devesse ser ensinada em todos os lugares, e isto é extremamente duvidoso. Numa interpretação mais plausível das premissas originais, elas implicam que apenas verdades devem ser ensinadas. Mas isto é compatível com a idéia de que para que ensinemos um subconjunto particular, este deva ser relativizado em relação ao local, à cultura e ao contexto.

Alguns essencialistas, sem dúvida, mantêm que as verdades da natureza e da moralidade humana encontram-se em algumas obras clássicas da tradição européia e, talvez, apenas nestas obras. Se você abraça esta posição, e se você aceita que as verdades destes tópicos devem ser ensinadas em todos os lugares, então você aceita a doutrina de que um certo cânone deve compor o currículo. Mas esta doutrina não se segue da objetividade da verdade, ou da objetividade em conjunto com a tese de que a educação deva ensinar a verdade. Estas são compatíveis com a idéia de que verdades são encontradas em obras de muitas diferentes tradições, de modo que nenhuma tradição em particular deveria monopolizar o currículo.

Além do mais, *mesmo* se uma tradição contém mais verdades do que outras tradições, pode ser uma verdade importante para estudantes aprender que há muitas outras tradições.¹² Em uma comunidade tão diversa quanto a América, por exemplo, pode ser particularmente importante ensinar sobre esta diversidade. Mas a existência de diversas raças, gêneros, culturas e etnias, e a gama de valores e perspectivas distintas que normalmente acompanham esta identidade diversificada são, em si mesmas, fatos ou verdades. Assim, o multiculturalismo educacional não precisa estar em conflito com a epistemologia verística.

Eu disse, apenas, que pode ser particularmente importante ensinar a diversidade. Mas o que torna o ensinamento de uma verdade mais “importante” do que o ensinamento de outra? Importância, eu creio, é uma função de interesses, mas diferentes tipos de partes interessadas ou interesses podem ser relevantes. Deixem-me começar com o primeiro. Dois dos tipos de partes [interessadas] que podemos identificar são crentes (ou aprendizes) individuais, por um lado, e os sistemas sociais ou instituições dos quais eles são uma parte, do outro. Apesar dos interesses dos estudantes serem certamente relevantes para a questão de o que deve ser ensinado, o interesse da sociedade como um todo deve também ser considerado (certamente, no caso do ensino primário e secundário). A situação é análoga àquela de uma investigação criminal. Jurados desinteressados ou desprovidos de consciência podem não se preocuparem se eles atingiram a verdade sobre a culpa do acusado. Mas o sistema jurídico como uma instituição certamente possui interesse na apresentação de um veredicto verdadeiro. Similarmente, a sociedade pode ter interesse que suas crianças aprendam certas verdades, mesmo se as crianças mesmas não estejam muito interessadas em tais verdades. Os interesses da sociedade não devem ser ignorados, assim como os interesses do sistema jurídico não devem ser ignorados.

Passando para a definição de “interesse”, permitam-me concentrar na questão dos interesses dos aprendizes. Existem três tipos relevantes de “interesse”. A medida do interesse de uma questão é se os aprendizes a acham *interessante*, ou

¹² Este ponto é enfatizado, por exemplo, por Susan Wolf em ensaio sobre Charles Taylor, em *Multiculturalism and “The Politics of Recognition”*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.

seja, têm uma curiosidade desperta ou preocupação em relação à resposta da questão. Esta preocupação pode dever-se a uma fascinação intrínseca, ou pelo reconhecimento do valor prático em potencial do conhecimento de uma resposta correta. Uma segunda medida de interesse é disposicional, ao invés de ocorrente. Muitas questões *poderiam* ser interessantes para uma pessoa se ele/ela as considerasse. Um terceiro sentido é mais amplamente disposicional: o que interessaria ao aprendiz se ele soubesse certas coisas que atualmente ele não sabe. Certos tipos de conhecimento poderiam ser objetivamente do interesse dos estudantes, por mais desinteressado que o estudante possa estar em relação a estes tipos de conhecimento neste momento.

Retornando ao multiculturalismo, um argumento a seu favor poderia estar baseado em vários dos fatores anteriores. Primeiro, pode ser do interesse da sociedade que os alunos tenham conhecimento da diversidade de seu mundo. Segundo, tal conhecimento pode ser do interesse dos alunos (no terceiro sentido de “interesse”), tanto se eles o percebem ou não. Terceiro, adequar ou ajustar o currículo às culturas de diferentes estudantes pode muito bem ser garantido pelo fato óbvio de que o material de sua própria cultura (ou gênero, ou etnia etc) é provavelmente mais interessante (no primeiro sentido de “interesse”). Um melhor aprendizado dá-se quando há interesse ativo, e o bom aprendizado de uma matéria frequentemente traz conseqüências benéficas para o aprendizado de outras. Então, mesmo uma abordagem verística da educação oferece muitas razões em favor do multiculturalismo.

Epistemologia Social, pedagogia e argumentação

Eu tenho caracterizado minha forma de epistemologia como “verística”, mas o título de meu ensaio faz referência à epistemologia *social*, e eu não expliquei completamente o que é isto. Eu penso sobre epistemologia individual e social como duas subdivisões do assunto. A epistemologia individual estuda as atividades intelectuais de agentes cognitivos solitários, abstraindo os outros, a fim de observar como modos de formação de crenças promovem ou impedem a aquisição de conhecimento. A epistemologia social estuda as práticas sociais ou interativas de diversos agentes, a fim de observar como suas interações encorajam ou obstruem a aquisição de conhecimento. Duas categorias de práticas sociais podem ser destacadas aqui. Primeiro, existem práticas de fala, nas quais um falante tenta informar ou persuadir uma audiência, freqüentemente apoiando suas afirmações com razões ou argumentos. Uma segunda categoria de práticas sociais são as práticas inferenciais dos ouvintes que tentam decidir o quanto devem confiar naquilo que o falante diz, avaliando sua credibilidade no tópico em questão e sua competência em comparação com outros falantes e com outras possíveis fontes de conhecimento. A teoria educacional está obviamente preocupada com uma avaliação das atividades dos dois tipos. Quais práticas de

fala deveriam ser esperadas dos professores, e que práticas de inferência e de aprendizado devem ser esperadas ou encorajadas entre os estudantes?

Um grupo recente de escritores de filosofia da educação aprofundaram a questão das *razões* na educação, incluindo Israel Scheffler, Harvey Siegel e Kenneth Strike. Aqui temos uma passagem significativa de Scheffler, mencionada com a aprovação de Siegel:

*Ensinar... é, sob certos aspectos, pelo menos submeter-se à compreensão e ao julgamento independente dos alunos, à sua busca por razões, ao seu sentido do que constitui uma explicação adequada. Ensinar a alguém que tal e tal é o caso não é meramente tentar levá-lo a crer nisto: enganar, por exemplo, não é um modo ou método para ensinar. Ensinar envolve mais que isso; se nós procuramos levar o estudante a crer que tal e tal é o caso, nós também tentamos levá-lo a crer nisto através de razões que, dada sua capacidade de compreender [grasp], são as nossas razões.*¹³

Siegel aceita esta idéia e a expande em termos de um ideal de pensamento crítico.¹⁴ Ele escreve, por exemplo:

*Nós queremos que os estudantes sejam capazes de pensar criticamente, e isto significa, em parte, levá-los a compreender o que são regras e critérios de avaliação de crenças. Nós queremos que nossos alunos aprendam, por exemplo, os critérios evidenciais que subjazem aos nossos julgamentos de que algumas evidências apoiam a crença X, mas que outro grupo de evidências não apoia a crença Y.*¹⁵

Eu tenho ampla simpatia pela posição de Scheffler e de Siegel, mas eu gostaria de fundá-las sobre fundamentos mais profundos, e também de trazer algumas (limitadas) exceções às suas teses.

O oferecimento de razões, eu sugiro, deveria ser entendido como argumentação. Fornecer razões para crer uma certa proposição é tratar tal proposição como a conclusão de um argumento nos quais as razões são as premissas. A lógica formal estuda as relações dedutivas e/ou indutivas entre proposições ou sentenças tomadas abstratamente. Mas a lógica formal não exaure o conteúdo da argumentação, onde a argumentação é construída como um ato de fala complexo no qual o falante defende uma tese frente a uma audiência através do apelo a razões ou premissas. Em um ensaio anterior, eu sustentei que existem regras tacitamente aceitas governando a prática da argumentação, regras que vão além daquelas da lógica formal ou da teoria das relações evidenciais.¹⁶ Por exemplo, eu sugiro as seguintes regras de boa argumentação:

- (1) Um falante deveria asserir uma conclusão apenas se ele nela crê;
- (2) Um falante deveria asserir uma premissa apenas se ele nela crê;
- (3) Um falante deveria asserir uma premissa apenas se ele está justificado em nela crer; e

¹³ Israel Scheffler, *The Language of Education*. Springfield, IL: Charles Thomas, 1960, p. 57.

¹⁴ Harvey Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge, 1988.

¹⁵ *Ibid.*, p. 44-45.

¹⁶ Alvin I. Goldman, "Argumentation and Social Epistemology". *The Journal of Philosophy*, 91, 1994, p. 27-49.

(4) Um falante deveria afirmar uma conclusão com base nas premissas estabelecidas apenas se (a) estas premissas fortemente apóiam a conclusão, (b) ele crê que elas fortemente apóiam a conclusão, e (c) ele está justificado em crer que elas fortemente a apóiam.¹⁷

A teoria das razões e do pensamento crítico desenvolvida por Scheffler e por Siegel faz pouca referência aos objetivos de crer na verdade e de evitar o erro. Mas eu sugiro que as razões para as regras da boa argumentação são as de que elas promovem (ou são pensadas para que promovam) estes objetivos verísticos. Por exemplo, as duas primeiras regras instruem um falante a não asserir coisas que são falsas, na sua perspectiva, porque o que lhe parece falso na sua perspectiva pode muito bem ser falso; e a asserção destas crenças é capaz de induzir crenças falsas na audiência. O requerimento por justificação nas regras (3) e (4c) pode ser racionalizado em termos similares. De modo particular, numa abordagem confiabilista da justificação epistêmica, do tipo que eu venho defendendo, crenças justificadas são aquelas produzidas por processos-formadores-de-crenças que possuem uma taxa alta de produção de verdades.¹⁸ Assim, crenças justificadas provavelmente são verdadeiras; e confinar a si mesmo a premissas e a relações de apoio entre crenças nas quais se está justificado em crer conduzirá à asserção de conclusões verdadeiras e, daí, à produção de crenças verdadeiras para os ouvintes que aceitam as conclusões. O objetivo do oferecimento de razões, no sentido de argumentação apropriada, então, tem seu fundamento no objetivo de produzir crenças verdadeiras e de evitar o erro. À medida em que os professores aderem aos princípios da boa argumentação, eles podem, também, esperar estar servindo ao objetivo educacional de fazer crescer o conhecimento de seus alunos. Assim, a prática de oferecer razões, como considerada, não é um objetivo *distinto* da verdade, mas um meio para este fim. Há ainda uma razão especial para que os professores apresentem as qualidades da boa argumentação, a saber, a de que professores são modelos e exemplares de fala e de pensamento.¹⁹ Apresentando boa prática argumentativa, conforme as regras que eu esbocei, os professores mostram o que conta como boa evidência e como boa fala argumentativa, e por meio desta exposição os alunos podem vir a internalizar os critérios para boa evidência e as habilidades da boa inferência (interna) e da boa argumentação (pública). Estas últimas estão entre as habilidades promotoras-da-verdade que um sistema educacional deveria esperar instilar nos estudantes.

Até agora, as regras da boa argumentação que nós consideramos tratam apenas do falante e do seu estado mental. Não deveriam também existir regras, neste quadro, que considerassem a audiência? Não deveria ser o conteúdo de um bom argumento algo de perceptível ao que é pretendido pela audiência, e isto não é particularmente relevante para professores, considerados como argüidores ou como fornecedores de razões? Este ponto é pelo menos em parte considerado por Kenneth Strike, que escreve:

Proposições que são evidência objetiva para alguma crença devem ser subjetivamente vistas como evidência pelo estudante (...) Uma proposição ou um fenômeno é evidência apenas para uma crença relacionada a um conjunto de conceitos que a/o interpreta (...) A

¹⁷ Ibidem, p. 34.

¹⁸ Veja meu *Epistemology and Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986, cap. 4-5, e *Liaisons: Philosophy Meets the Cognitive and Social Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992, esp. cap. 6, 7, 9.

¹⁹ Compare Kenneth Strike, *Liberty and Learning*. St. Martin's Press, 1982, parcialmente reimpresso em *A Professor's Duties*, Peter Markie (Ed.). Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1994, p. 106.

*sugestão de que evidência está relacionada aos conceitos correntes dos estudantes indica uma necessidade, da parte do professor, em saber quais são os conceitos correntes dos alunos.*²⁰

Eu gostaria de dizer que uma proposição é evidencialmente relevante para um ouvinte não apenas em relação aos *conceitos* do ouvinte (como diz Strike), mas também em relação às *crenças e capacidades prévias, dos ouvintes, de apreciação (dedutiva e indutiva) de relações de apoio*. Eu gostaria de formular isto em termos de uma regra adicional da boa argumentação:

*(5) Um falante, tendo em vista uma audiência em particular, deve restringir suas premissas a enunciados tais que a audiência esteja (ou possa estar) justificada em crer, e deve restringir a si mesmo a relações entre premissas e conclusão tais que a audiência seja capaz de reconhecer e apreciar.*²¹

Apesar de esta regra aplicar-se a todos os falantes e audiências, nós estamos interessados em sua aplicação a professores e alunos. A regra implica que um professor deve sempre levar em conta aquilo em que os estudantes já acreditam e aquilo em que não crêem, desde que isto determina se os estudantes podem estar justificados em crer em certas premissas possíveis. Em outros termos, a permissão para uso de certos enunciados como premissas depende do estado informacional prévio dos estudantes. Como a regra (5) implica, um bom pedagogo deve também levar em conta que relações inferenciais os estudantes são capazes de apreciar. Não é suficiente que a relação [que apóia a evidência] seja de fato forte; a audiência, no nosso caso, os estudantes, deve ser capaz de apreciar a força da relação.

²⁰ Ibidem, p. 106.

²¹ Esta regra é sugerida em meu "Argumentation and Interpersonal Justification," in *Proceedings of the 3rd International ISSA Conference on Argumentation*, ed. Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst, J. Anthony Blair, and Charles A. Willard. Amsterdam, a ser publicado. Ela foi parcialmente inspirada pela análise relativa à pessoa da argumentação, de Richard Feldman in "Good Arguments", in *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, ed. Frederick F. Schmitt. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1994.

Autonomia, confiança e crença baseada em testemunho

Uma forma irrestrita da tese da "razão" diz que tudo que um professor assere deve estar baseado em razões. Mas isto é obviamente muito forte; as razões de um falante devem acabar em algum lugar, isto é, onde quer que suas asserções sejam outra coisa senão premissas não-defendidas. A regra (5), entretanto, diz que as premissas de um bom exemplar de argumentação devem ser enunciados tais que a audiência pode, ou poderia, estar justificada em nelas crer. Se isto está correto, A justificação para crer em premissas não-defendidas deve ter uma fonte diferente, não o argumento corrente do falante. Uma possibilidade é a de que o ouvinte tenha informação anterior independente tal que o justifique em aceitar as premissas do falante. Mas não há outra possibilidade? Não pode um ouvinte estar justificado em crer naquilo que um falante assere *apenas porque ele assere isto*? Aqui deveríamos mudar o foco da nossa discussão das práticas discursivas do falante para as práticas de crença dos ouvintes, mas a questão também toca a das práticas discursivas e práticas educacionais em geral, porque ela traz a questão

sobre o que os estudantes devem esperar ou ser encorajados a crer tendo por base as asserções dos professores. Muitos escritores sobre educação enfatizam a necessidade de se respeitar a *autonomia* dos estudantes. Estudantes, como todas as pessoas, têm *prima facie* direito e responsabilidade para ser auto-governados, e na esfera epistêmica isto parece significar que eles têm o direito e a responsabilidade para tomar, para si mesmos, decisões sobre crenças. Num certo sentido, isto é trivial. Existe, claramente, um sentido no qual qualquer um *necessariamente toma* suas próprias decisões sobre crenças. Mas como pode uma pessoa tomar uma decisão sobre crença para outra pessoa, em sentido literal? O que é presumivelmente dito sobre uma tese de autonomia, então, tem algo a ver com a rejeição da confiança. A autonomia forte poderia dizer que ninguém deveria confiar sempre nos outros, no sentido de aceitar o que os outros dizem, *simplesmente* porque *eles dizem isso*. Se um ouvinte está justificado em crer em P porque um falante asseve P, isto deve ser porque o ouvinte tem razões para confiar no falante. Esta confiança tem de ser obtida; ela não pode vir automaticamente. Então, professores não têm o direito de esperar que os alunos aceitem o que eles dizem simplesmente porque eles o dizem.

Esta tese tem um belo ar liberal; e ela *pode* estar correta. Mas discussões recentes na epistemologia do testemunho – uma sub-área da epistemologia social, como eu a caracterizarei – trazem muitas dúvidas. Vamos, de modo breve, rever três posições históricas em epistemologia do testemunho, as de Locke, Hume e Reid. Locke assumiu a posição mais estrita sobre a autoconfiança intelectual, sustentando que não devemos confiar nas faculdades dos outros. Ele demonstrava dúvidas sobre a concessão mesmo de autoridade derivativa para a opinião dos outros, ou seja, autoridade baseada na determinação prévia da confiabilidade do falante.²² Ao contrário de Locke, Hume enfatizava a utilidade da autoridade derivativa. Ele apreciou a extensão na qual nós confiamos na opinião dos outros, mas também insistiu que devemos confiar nestas opiniões apenas na medida em que temos razões observacionais, não-testemunhais, para pensar que elas são confiáveis. Thomas Reid adotou uma posição diferente. Ele sustentou que o testemunho dos outros – ou, ao menos, o testemunho sincero – é *prima facie* crível, mesmo que não tenhamos um teste independente da confiabilidades da testemunha. Reid pensava que se nossas atitudes naturais de confiança, tanto em nós quanto nos outros, não fossem razoáveis, o resultado inevitável seria o ceticismo. Ele, então, colocou a justificação testemunhal no mesmo pé que percepção e memória, como um “primeiro princípio”. Este primeiro princípio, Reid sustentava, está fundado em certas disposições inatas: veracidade, que nos dispõe a falar a verdade, e credulidade, que nos dispõe a acreditar no que é dito. Para Reid, então, a tendência comum das crianças de crer no que é dito está epistemicamente correta, não sendo algo que deve ser expurgado por um banho ácido de autonomia.²³

Uma posição reidiana foi assumida por um grupo de escritores contemporâneos sobre o testemunho, especialmente Tyler Burge, Richard Foley e Alvin Plantinga.²⁴ Eu considero a formulação de Foley sobre este assunto particularmente congênita. Foley distingue *egoísmo epistêmico* de *não-egoísmo*. O egoísmo epistêmico não concede autoridade fundamental aos outros, tal como o egoísta

²² “For, I think, we may as rationally hope to see with other Mens Eyes, as to know by other Mens Understandings. So much as we our selves consider and comprehend of Truth and Reason, so much we possess of real and true Knowledge. The floating of other Mens Opinions in our brains makes us not one jot the more knowing, though they happen to be true. What in them was science, is in us but Opiniatretry... Such borrowed Wealth, like Fairy-money, though it were Gold in the hand from he received it, will be but Leaves and Dust when it comes to use.” *An Essay Concerning Human Understanding*, A. C. Fraser. New York: Dover, 1959, livro I, cap. 3, p. 23. [tratando-se de um clássico, os tradutores optaram por manter o texto lockiano no original].

²³ Esta é a minha formulação, não a de Reid. A discussão de Reid pode ser encontrada em Thomas Reid, *Inquiry into the Human Mind*, ed. Timothy Duggan. Chicago: University of Chicago Press, 1970, cap. 6.

ético não concede valor fundamental à felicidade dos outros. O egoísmo epistêmico pode conceder autoridade derivativa para outros, mas apenas tendo por base o ter-se pessoalmente estabelecido a sua confiabilidade. Os não-egoístas epistêmicos, por analogia com os altruístas éticos, estão dispostos a conceder aos outros autoridade intelectual fundamental. Na teoria ética, tem sido debatido se o egoísmo é uma posição consistente, com os opositores da tese sustentando que é inconsistente conceder valor à própria felicidade de alguém, mas não para a felicidade das outras pessoas, a despeito da similaridade entre a minha felicidade e a dos outros. Com um espírito semelhante, Foley argumenta que se eu concedo autoridade intelectual fundamental a mim mesmo, para ser consistente, eu devo também concedê-la aos outros, porque é razoável para mim pensar que suas faculdades intelectuais e o ambiente são semelhantes ao meu próprio ambiente. Foley vai além para dizer que quando minha opinião entra em conflito com aquelas de uma testemunha, a autoridade *prima facie* de seu testemunho pode ser derrotada ou eliminada pela minha opinião (especialmente quando eu tomo a mim mesmo como tendo especialização no objeto em questão). Assim, não é *sempre* apropriado depositar confiança absoluta nas declarações de outras pessoas. Apesar disto, como uma posição padrão, a confiança nos outros está garantida mesmo quando uma pessoa não tem fundamentos independentes para certificar-se sobre a confiabilidade deles.

Muitos outros autores recentes questionaram a impossibilidade de verificar-se a confiabilidade do testemunho por meios não-testemunhais. C. A. J. Coady argumenta que é praticamente impossível para um indivíduo checar pessoalmente mais do que uma pequena porcentagem das informações baseadas em testemunho, de modo que a base para uma indução é deveras exígua para o fornecimento de justificação em grande quantidade.²⁵ John Hardwig notou que confiança é uma parte essencial da ciência, onde colaboração entre múltiplos cientistas é frequentemente requerida, e nenhum especialista sabe o suficiente sobre as outras especialidades.²⁶ Para tomar um exemplo recente, registrado na *Science*, a teoria dos grupos matemáticos possui um Teorema Enorme (como é afetadamente chamado), descrevendo a taxinomia de grupos simples, cuja prova tem estimadas 15 mil páginas compostas por diferentes ensaios escritos por centenas de pesquisadores. A prova do Teorema Enorme tem tantos pedaços que mesmo os especialistas que a produziram dependem um do outro para se assegurarem que as peças encaixam-se.²⁷ Se mesmo matemáticos dependem da confiança, porque não seria epistemicamente permitido a estudantes, especialmente a estudantes jovens, exercitar a confiança em seus professores?

Pode a prática da verdade ser racionalizada sob fundamentos verísticos? Poderia ser. Se Reid está correto em sustentar que as pessoas têm disposições inatas com respeito à veracidade e à credulidade, e se elas são suficientemente competentes, então a confiança pode ser uma prática condutora-à-verdade. Para crianças jovens, declinar da confiança em seus primogênitos seria algo que as relegaria à ignorância massiva. A situação pode ser comparada à aprendizagem linguística. Estudos cognitivos da linguagem cognitiva, na tradição chomskyana, indicam que crianças pequenas têm tendências inatas para aprender certas hipóteses do corpo linguístico onde elas se encontram. Isto pode ser uma inclinação, se você

²⁴ Tyler Burge, "Content Preservation", *The Philosophical Review*, 102, 1993, p. 457-88; Richard Foley, "Egoism in Epistemology", in *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, ed. Frederick F. Schmitt. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 1994; e Alvin Plantinga, *Warrant and Proper Function*. New York: Oxford University Press, 1993, cap. 4. Para uma útil discussão veja também C. A. J. Coady, *Testimony: A Philosophical Study*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

²⁵ Coady, *Testimony*, cap. 4.

²⁶ Hardwig, "Epistemic Dependence", *The Journal of Philosophy*, 82, 1985, p. 335-49.

²⁷ "At Math Meetings, Enormous Theorem Eclipses Fermat", *Science*, 275, 1995, p. 794-95.

preferir, mas é uma inclinação que as capacita a aprender corretamente a gramática das linguagens que eles realmente se encontram. A credulidade inata poderia ter propriedades similares.

É claro que, quando se fica mais velho, alguém pode fazer mais do que exercitar credulidade não-qualificada. (E, ainda que pareça plausível que se há um “módulo” de credibilidade, ele se arraiga quando deixamos a infância, assim como o módulo de aprendizado da linguagem torna-se disfuncional na adolescência.) Então eu não quero dizer que devemos diminuir o valor do pensamento crítico. Por outro lado, autonomistas radicais podem bem ir muito longe, epistemicamente falando, ao depreciar a propriedade da confiança. Nós não devemos construir um modelo epistêmico para a educação que seja excessivamente alto. Isto é uma de muitas questões nas quais a teoria educacional e a epistemologia social têm interesses convergentes.²⁸

²⁸ Eu gostaria de agradecer a Harvey Siegel pelo convite para a apresentação deste ensaio na Philosophy of Education Society, e por úteis sugestões bibliográficas. Obrigado ao meu debatedor, D. C. Phillips, pelos valiosos comentários, e a muitas pessoas, especialmente a Patrick Suppes e Sophie Haratounian-Gordon, que levantaram questões particularmente pertinentes, no momento de discussão.