

A QUESTÃO DA *VERDADE* EM RICHARD RORTY:
REPERCUSSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Etinete Nascimento Gonçalves*

Resumo: O objeto deste artigo é a investigação das influências do neopragmatismo na educação, tomando como base o pensamento de Richard Rorty. Identifica algumas convergências entre a cultura pós-moderna e o neopragmatismo, especialmente quanto ao fim das metanarrativas, no sentido de reconhecer as alterações na educação daí decorrentes. Tem como foco de investigação principal a questão da *verdade*, que se relaciona diretamente com as atividades educacionais, como as discussões em torno de currículos escolares. Apresenta algumas das consequências pedagógicas e políticas decorrentes da presença do ideário neopragmatista no campo educacional, tais como o esvaziamento do conceito de verdade que transfere para a educação o relativismo exacerbado. Aponta a importância do resgate do valor da verdade, superando o relativismo e a postura de permanente desconfiança característica da pós-modernidade. Demonstra que o pragmatismo, em sua versão contemporânea, corrobora uma perspectiva que se alia às novas narrativas neoliberais, também presentes na educação. Tais concepções, ao mesmo tempo em que esvaziam o conceito de verdade, deixam também esvaziada a luta política por uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Neopragmatismo, relativismo, verdade.

Resumen: El objeto de este trabajo es investigar la influencia del neo-pragmatismo en la educación, basada en el pensamiento de Richard Rorty. Identifica algunas similitudes entre la cultura posmoderna y el neo-pragmatismo, especialmente cuanto al fin de los meta relatos, con el sentido de reconocer los cambios en la educación que se derivan de ello. Su foco principal es la investigación de la cuestión de la verdad, que está directamente relacionado con las actividades educativas, tales como las discusiones sobre los programas escolares. Presenta algunas de las consecuencias pedagógicas y políticas causadas por la presencia de ideas neo pragmatistas en el campo educativo, tales como el vaciamiento del concepto de verdad que transfiere para la educación exacerbado relativismo. Señala la importancia de la redención del valor de la verdad, superando el relativismo y la postura de desconfianza permanente de la posmodernidad. Demuestra que el pragmatismo, en su versión contemporánea, contribuye con una perspectiva que se une a las nuevas narrativas neoliberales, también presentes en la educación. Estos puntos de vista, no solamente vacían el concepto de la verdad, sino que también dejan en blanco la lucha política por una educación de calidad para todos.

Palabras-clave: neo-pragmatismo, relativismo, verdad

* Doutora em Educação (UERJ); Mestre em Artes Visuais (UFRJ). Especialista em Medidas Educacionais da Fundação Cesgranrio; *Webmaker* do Colégio de Aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Teresiano CAP/PUC. Endereço eletrônico: netenasg@hotmail.com

GONÇALVES, Etinete Nascimento. A questão da *verdade* em Richard Rorty: Repercussões no campo da educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 16: maio-out/2011, p. 30-47.

Introdução

Este estudo tem como ponto de partida as seguintes indagações: em um contexto social chamado por alguns de “pós-moderno”, que apresenta características peculiares que o distinguem de eras precedentes, qual corrente filosófica vem ganhando força e repercutindo no universo da educação? As práticas educacionais atuais encontram-se identificadas com qual corrente filosófica? Quais efeitos ou resultados podem ser percebidos pelo fato de a tendência educacional contemporânea conduzir-se segundo pressupostos desta determinada corrente filosófica?

A hipótese aqui assumida é que a corrente filosófica que pode ser identificada nas práticas pedagógicas contemporâneas é o *neopragmatismo*, termo cunhado a partir de sua raiz no pragmatismo norte-americano, que vem se disseminando com novo vigor, impulsionado pelas características da cultura contemporânea, também reconhecida como pós-moderna.

Dentre os autores assumidamente afiliados ao neopragmatismo está Richard Rorty, filósofo norte-americano cuja obra obteve repercussão em vários campos do conhecimento. O elemento-chave na obra de Rorty, que está diretamente associado ao ato educativo, é a questão da *verdade*, foco deste estudo. Verdade relaciona-se a conhecimento e conhecimento é o material de trabalho das instituições educacionais. Uma visão relativista do conhecimento implica mudanças no papel da educação escolar, bem como no dinamismo próprio da cultura característica dos ambientes destinados à educação. O neopragmatismo, além de outras proposições, questiona o papel da verdade e sugere que seja substituída pela adoção de inúmeras narrativas que, dessa forma, fariam parte dos currículos escolares sem que haja fixidez ou hierarquia, igualando todos os níveis e produções de conhecimento por julgar que todos são provisórios, contingentes e produto de jogos de linguagem.

Neste artigo, o tipo de análise que será empreendido assume uma postura crítica e respeitosa ao neopragmatismo, ao passo que apresentará interfaces com a educação e decorrências na prática educativa e na vida política.

O (Neo)Pragmatismo

O pragmatismo é identificado como uma corrente filosófica que pretende muito mais ultrapassar os problemas do que solucioná-los. Esta é uma das primeiras noções que nos interessarão abordar. Uma autodefinição como “corrente filosófica” situa o pragmatismo em um “lugar” no conjunto da filosofia como linha de reflexão. Essa definição se deve a uma característica própria do pragmatismo: propor uma permanente conversação sobre os temas que lhe são caros. Assim, seus pensadores constataam que nunca se chega a um “acabamento” ou a uma teoria definitiva e unificada, o que faz do pragmatismo não um movimento ou um tratado filosófico, mas uma corrente, que designa movimento e circularidade.

Situar-se como corrente não faz do pragmatismo um movimento menor nos debates filosóficos. O que corrobora essa afirmação é que o pragmatismo, no contexto contemporâneo, vem se tornando um tipo de discurso e de prática frequentes quando se analisa as opções adotadas na política, na economia, nas ciências e na educação, só para citar alguns campos de atividade.

A opção por ultrapassar os problemas, ao invés de solucioná-los, pode ser compreendida pela própria etimologia da palavra pragmatismo. Em grego, *pragmatikós* significa aquilo que é próprio da ação, que tem eficácia. Isso significa, em um primeiro momento, compreender o pragmatismo como uma corrente que considera um aspecto como válido em função de seus resultados práticos, da eficácia de sua aplicação. Se um conhecimento é eficaz, se produz consequências e aplicações válidas para os humanos, ele é verdadeiro, aquele que terá validade, pois foi “coroadado” por sua utilidade prática.

Como uma corrente filosófica que possui múltiplas raízes¹, o neopragmatismo abarca um verdadeiro leque de concepções que resultou em uma linha de pensamento multifacetada, hábil em se harmonizar com outras diferentes

¹ William James, por exemplo, dizia que o pragmatismo era uma nova denominação para práticas e pensamentos já existentes, que vão do empirismo da Antiguidade ao utilitarismo de John S. Mill. Cf. James, William. *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking* (1907) em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu005116.pdf>

concepções.² Em função de as sociedades humanas contemporâneas possuírem estas mesmas características, o neopragmatismo demonstra ser um reflexo da cultura que vem prevalecendo no modo ocidental de viver, o que também pode ser verificado no cenário da educação.

Para Richard Rorty, herdeiro do pragmatismo deweyniano e afiliado à filosofia analítica, a questão da verdade foi tratada em uma perspectiva em que “toda e qualquer teoria da verdade fosse considerada uma ‘pista errada’” (RORTY, 2002, p.173). Há que se considerar que entre o conhecedor da verdade e a verdade em si há uma instância intermediária: a linguagem. Ela tem poder de subverter a verdade, de adulterar seu conteúdo ou, ao mesmo tempo, de esclarecer e trazer à tona o que está encoberto. É justamente nesta força da linguagem que Rorty se apoia para construir sua argumentação acerca da verdade.³

Ao trilhar o caminho do pragmatismo, Rorty acrescenta algumas reflexões significativas que sugerem um avanço no modo de compreender a verdade. Se os pioneiros do pragmatismo⁴ apontam a experiência e a utilidade como critérios, Rorty argumenta que a concretude dos fatos “é simplesmente a concretude da concordância prévia, no interior de uma comunidade, quanto às consequências de certos eventos” (RORTY, 1997, p.114). Poder-se-ia refletir a respeito do limite da concordância a uma determinada comunidade como uma forma restritiva de compreensão da verdade, ou mesmo um novo relativismo. Rorty não oferece, em uma primeira impressão, uma solução para esse impasse, até mesmo pelo fato de rejeitar qualquer relato que se presuma universal, dando prevalência à polifonia do mundo contemporâneo: “há tantas linguagens para descrever (...) (uma) transação causal quantos são os fatos trazidos ao mundo” (RORTY, 1997, p.114). Para ele, a

² Essa capacidade de harmonização assemelha-se ao que Zygmunt Bauman argumenta na obra *Modernidade Líquida* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001), quando afirma que o potencial que os líquidos têm de adquirir a forma de seus recipientes constitui a metáfora que bem define a modernidade, pois especialmente nessa segunda modernidade (ou pós-modernidade), “derrete-se” tudo aquilo que poderia vir a se tornar impedimento à prevalência do “nexo dinheiro”. Cf. pp. 9-13.

³ Para Rorty, a linguagem não tem uma função de intermédio. É uma expressão do humano ou da cultura, forma de narrar o mundo, sempre construída com uma sucessão de metáforas.

⁴ Os pioneiros do pragmatismo norte-americano são Charles S. Peirce, William James e John Dewey.

linguagem não é um anteparo entre os humanos e o mundo, nem pode haver uma narrativa ideal ou exemplar.

O que Rorty deseja colocar no lugar de uma noção de verdade calcada nos fatos ou na coerência dos discursos, que anuncia como novidade do pragmatismo atual, é uma nova metáfora calcada no “comportamento linguístico, enquanto usando ferramentas da linguagem, enquanto uma via que apreende as forças causais e as faz operar como nós queremos: alterando a nós mesmos e à nossa ambiência para seguir nossas aspirações” (RORTY, 1997, p. 115-116). Dito dessa forma, o pragmatismo contemporâneo indica como caminho para a reflexão filosófica acerca da verdade a verificação de seu papel no contexto comunicacional, o que ainda supõe a adoção da utilidade como critério para a definição do verdadeiro, só que uma utilidade definida pelos jogos de linguagem, como o próprio autor esclarece: “dizer que a verdade não está dada é simplesmente dizer que, onde não há frases, não há verdade, que as frases são componentes das línguas humanas, e que as línguas humanas são criações humanas” (RORTY, 2007, p. 28).

Fica evidente a estreita vinculação da noção do que seja verdadeiro à linguagem humana. Em decorrência de a linguagem ser uma criação, a verdade, para Rorty, é também um elemento criado, tornando-se impossível encontrá-la ou possuí-la. Não há um mundo em si ou uma entidade que seja detentora de uma verdade que os humanos devam se esforçar para desvendar. A ideia de que “a verdade está lá fora”, correspondente à filosofia platônica, é refutada por Rorty como uma concepção idealista, em que há a crença na existência de “um legado de uma era em que o mundo era visto como criação de um ser que tinha linguagem própria” (RORTY, 2007, p. 28).

Porque as pessoas manifestam suas crenças e tentam explicar os fenômenos que as cercam, Rorty compreende que os indivíduos possuem um acervo de palavras que possibilita criar justificativas para suas crenças, para suas ações e para vida como um todo. As palavras constroem narrativas, formam um conjunto definido por um vocabulário. São múltiplos os vocabulários, com as características singulares de cada grupo social. Tal conjunto vocabular dá legitimidade e

identidade para cada cultura, que enuncia suas crenças, suas histórias, seus heróis, elaborando, enfim, suas narrativas.

Os vocabulários que predominam ou as narrativas que seguem adiante são aquelas que se revelaram mais úteis, aquelas que prevaleceram porque oferecem as ferramentas adequadas para descrever o mundo, definindo os temas que seriam dignos de ser apreciados em função da vitalidade que possuem.

Um determinado conhecimento teria validade por sua utilidade prática e por seu emprego em outras aplicações. Os critérios para o predomínio de um conhecimento ou de uma narrativa estariam calcados na capacidade de sobrevivência de uma ideia ou de um objeto. Devido à mutabilidade da história e da cultura, os vocabulários são sempre provisórios. Por isso, devem ser postos constantemente em dúvida por não serem possuidores de argumentos capazes de definir verdades imutáveis. A única certeza é de que as dúvidas não podem ser debeladas pela utilização de argumentos construídos pelo mesmo vocabulário, ou mesmo com vocabulários diferentes. Não existe um *metavocabulário* que se torne referência universal para a explicação da realidade.

A discussão sobre a verdade empreendida por Rorty propõe o abandono da “ideia de verdade como algo que está aí, à espera de ser descoberto” (RORTY, 2007, p. 33), ou seja, a ideia de que há no mundo ou nos humanos uma natureza intrínseca que está encoberta e que pode vir a ser desvelada, como se fosse possível captar a totalidade das coisas, das pessoas e dos fenômenos. No entanto, Rorty adverte que não advoga a inexistência de qualquer tipo de verdade, mas que seria melhor se conduzíssemos “nossos propósitos deixando de ver a verdade como uma questão profunda, um tema de interesse filosófico, ou de ver ‘verdadeiro’ como um termo que justifica a ‘análise’” (RORTY, 2007, p. 33). Para ele, não há utilidade em discutir a verdade. Se não há, melhor abandonar o tema.

A linguagem, seguindo os passos do autor, não é o fato em si, mas apenas uma tentativa de descrição que se desdobra em muitas possibilidades. Só podemos nos utilizar de metáforas para falar de forma aproximada daquilo que nos rodeia. Por isso, “só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado ‘fato’” (RORTY, 2007, p. 52). A

descrição não é o fato. Logo, não há como estabelecer uma correspondência entre discurso e acontecimento que seja digna de ser classificada como a forma ideal de descrever. Pelo motivo de alguns vocabulários se mostrarem mais eficazes do que outros, acabam superando os antecessores.

O autor recomenda a “ironia liberal” para lidar com a vida cotidiana, uma ironia que emerge da constatação de que nossos vocabulários nunca são definitivos, mas transitórios e contingentes, tendendo a ficar obsoletos. Por isso, sugere uma renovação constante dos discursos, por meio da conversação entre comunidades que possuam afinidades epistemológicas. A renovação se dá na medida em que o vocabulário vai sendo substituído por maneiras melhores – ou mais úteis – de dizer as coisas. Não há vocabulário final, mas um movimento dinâmico de trocas de enunciados, que jamais podem oferecer aos seus enunciadores o contentamento por terem atingido uma espécie de “apogeu” do estar no mundo.

Inexiste, para Rorty, uma verdade definitiva. Há apenas muitas aparências temporárias. Essa argumentação é vista como uma aderência ao relativismo, na medida em que nenhuma narrativa desperta um contentamento, ou seja, nenhuma oferece condições de se dizer que se chegou a um ponto em que é possível afirmar que a descrição de tal evento é digna de confiança.

Também a ciência tornou-se despossuída da verdade objetiva. Rorty estabelece uma distinção entre o cientificismo, que tem um método alegadamente confiável, e o naturalismo, que realiza amplas generalizações, sem necessitar de um método. O pragmatismo é, portanto, para Rorty, uma corrente filosófica que não possui um método tal como o método científico: “eu posso dizer que o outro lado holístico do pragmatismo pareceria ser naturalista sem ser cientificista” (RORTY, 2002, p. 94). Ele recomenda uma “atitude experimental, *falibilista*, mas difícil isolar um método que venha a corporificar essa atitude” (Idem). O pragmatismo de Rorty, dessa forma, deseja ser uma corrente livre de qualquer amarra, exatamente por sua posição diante da busca da verdade. Ele pensa que “há muitas maneiras de falar sobre o que está acontecendo, e que nenhuma delas está mais próxima do jeito como as coisas são em si mesmas que qualquer outra” (RORTY, 1998, p. 15),

deslegitimando qualquer discurso que se julgue proprietário da verdade. Nessa perspectiva, sugere que se adote como critério uma “distinção entre formas mais úteis e menos úteis de se falar” (Idem), ou seja, a utilidade, conferida àquilo que prevalece na história, é o grande critério do neopragmatismo.

Neopragmatismo na educação contemporânea

A educação escolar é uma das instâncias responsáveis por propagar o conhecimento acumulado pela humanidade. Obviamente que esse conhecimento é transitório, superável, passível de aperfeiçoamento. Também é evidente que o conhecimento é narrado, o que implica que narrativas possam ser feitas de maneira tendenciosa, que a história possa ser contada na ótica apenas dos “vitoriosos”, em detrimento da cultura dos vencidos. O conhecimento pode ser usado, portanto, de acordo com interesses diversos. Mesmo assim, ninguém advoga a supressão da educação escolar, argumentando que ela seja prejudicial ao ser humano. Ao contrário, apontam-se suas falhas e contradições, no sentido de que o currículo seja instrumento não de mera transmissão, mas ferramenta de reflexão e de recriação do conhecimento.

O neopragmatismo descarta a noção de verdade objetiva, entendendo-a como contingencial, relativa ou produto de um acordo convencionalmente coletivo. Compreende que não é possível identificar “uma” verdade, mas uma sequência de verdades transitórias ou de enunciados que se modificam de acordo com a diferenciação de pontos de vista e de contextos culturais. Tal compreensão, uma vez transposta à educação escolar, faz-nos refletir sobre uma série de aspectos que estão implicados, por exemplo, nos conteúdos escolares.

Independente da maneira como os conteúdos são elencados, há que se constatar que existe uma espécie de acordo coletivo, na medida em que são identificados conhecimentos mínimos necessários para que figurem na educação básica. Os currículos escolares, portanto, são baseados em conteúdos supostamente fidedignos (o que não supõe imutabilidade) ou verdadeiros (apesar de não poderem conter a “totalidade” do conhecimento). Há que se considerar,

ainda, a impossibilidade de uniformidade nas estruturas curriculares, em função de regionalidades, dentre outros motivos.

Ocorre que a perspectiva relativista, característica do neopragmatismo, apregoa uma ideia de que tudo é válido, desde que esse “tudo” não esteja relacionado aos pilares epistemológicos da modernidade, por serem pretensamente “universais”. Nessa condição, não teriam mais legitimidade. A negação da razão, por esta ser identificada apenas com as atrocidades advindas de uma racionalidade desprovida de parâmetros éticos, resultou em rejeição de uma conquista humana, capaz de nos dar ferramentas para o discernimento. A persuasão, sugerida por Rorty, passou a ser estratégia de convencimento, e não mais os atributos da razão, dentre eles, o método científico.

A partir desse panorama de negação da verdade e do conhecimento fidedigno, afirma Jean-Claude Forquin que “é a validade do que se ensina – isto é, a possibilidade de se ensinar algo com credibilidade – que é posta em questão”. O autor prossegue:

Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar tal coisa em vez de outra? Ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso significa que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. (FORQUIN, 2000, s/p.)

Conteúdos escolares, por conseguinte, são portadores de uma legitimidade que faça deles objeto de ensino. No mundo contemporâneo, no entanto, o que confere legitimidade a um conteúdo? Essa legitimidade é realmente necessária? Em um contexto mundial no qual há alterações substanciais no conhecimento científico e tecnológico em saltos cada vez mais frequentes, é possível constatar que muito do que se ensinava, há poucas décadas atrás, já não faz mais parte dos currículos escolares contemporâneos, a não ser em aulas de história, caso haja relevância.

Os conteúdos escolares estão associados a narrativas e, portanto, também as legitimam. Fazem parte, segundo Forquin, de “universalismos”, que a escola

também é responsável por passar adiante. Ao se apresentar ao educando uma conquista científica, um tratado, uma teoria ou uma equação, com seus desdobramentos na vida cotidiana, está-se afirmando que tais conhecimentos são dignos de crédito e, por isso, estão sendo objeto de estudo. A educação escolar não é etapa de produção científica e de processos que gerem inovações tecnológicas em nível social. Seu papel mais preponderante está concentrado na garantia de que as gerações que se sucedem possam lidar com conhecimentos básicos, de modo que suas aquisições venham a sustentar um futuro em aberto, que pode torná-la produtora de novos conhecimentos ou simplesmente subsidiar a vida profissional.

Considerando a dinamicidade do conhecimento, é sabido que o rol de conceitos que faz parte dos currículos tende a se alterar, não implicando que aquilo que está sendo objeto de estudo hoje venha a ser considerado não verdadeiro logo em seguida. Tais conceitos dão sustentáculo a uma compreensão mais amplificada dos processos que resultam no desenvolvimento da ciência. É óbvio que não é possível nem desejável ensinar todo o conhecimento acumulado pela humanidade, o que supõe fazer escolhas para que os currículos não se tornem enciclopédicos. Um dos critérios dessas escolhas pode ser a obsolescência. No entanto, o obsoleto não é inverdade, pois foi digno de crédito em determinado contexto, datado e situado.

O neopragmatismo, especialmente a partir de Rorty, entende que as pessoas utilizam de sentenças e palavras para dar sustentação à sua ação e àquilo que acreditam. As palavras formariam um conjunto de narrativas que não são a realidade em si, mas apenas uma descrição. Assim, tudo seria representação, o que inclui o conhecimento e suas narrativas. Se tudo é representação e não corresponde à realidade, não há possibilidade de compreender algo como verdadeiro. Nessa mesma linha de raciocínio, os conhecimentos que fazem parte dos currículos escolares também não podem ser apresentados como expressão da verdade, mas como manifestação do provisório. Deixam, por conseguinte, de expressar os “universalismos”, apregoados por Forquin.

Uma concepção universalista de escola, segundo este último autor, teve como princípio a garantia de que todo o educando teria o mesmo tratamento, que não haveria privilégios nem no que tange ao desempenho dos estudantes, nem nos conteúdos escolares. Os conteúdos, por sua vez, deveriam oferecer, criando uma base, elementos para que o sujeito progredisse cognitivamente e socialmente no decorrer de seu desenvolvimento.

Essa escola de características universalizantes tem o propósito de oferecer, de forma democrática, conhecimentos que possibilitem ao educando construir concepções de mundo e de homem que o ajudem a levar adiante o legado acumulado durante a presença humana neste planeta. Para isso, apresenta uma cultura geral, no sentido, segundo Forquin, “de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas ‘cumulativas’” (Idem).

O relativismo contemporâneo, corroborado pelo questionamento à verdade que o neopragmatismo anuncia, veio a colocar em dúvida esse caráter universalista da escola. O que isto supõe para o imaginário coletivo? Em que essas ideias atingem as tarefas de docentes e discentes? Poder-se-ia afirmar que a educação escolar seria alvo de suspeita constante.

A dúvida é, indiscutivelmente, interessante para o desenvolvimento das ciências. Entretanto, o relativismo acentuado cria o vazio da desconfiança permanente e a constante desqualificação do passado e do esforço humano para ir adiante na construção de conhecimentos que podem resultar em bem-estar coletivo.

Uma visão utilitarista do conhecimento fortalece uma concepção de educação voltada para a busca frenética por resultados, para a aprovação em exames ou para uma definição de projeto pedagógico tendo como eixo a divulgação de *rankings* que classificam as melhores ou as piores escolas. A utilidade, no contexto contemporâneo, supõe corresponder, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, “aos desafios do mundo atual: a satisfação dos clientes, a produtividade, a redução dos custos, a otimização dos resultados, a criatividade, a inovação e a sobrevivência

pela competitividade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 105). Tais aspectos supõem um processo educacional a serviço das demandas de mercado, das necessidades econômicas globais de formação de mão de obra que se apresentam em cada contexto social, articuladas de forma a suprir um mercado global caracteristicamente volátil.

Em um contexto educacional em que prevalecem as concepções neopragmatistas, qualquer conteúdo portador de metanarrativas deve ser relativizado. Diferentes campos da ciência seriam vistos com desconfiança por ocasionarem um enfraquecimento das múltiplas narrativas que brotam da parte dos educandos. Cada teoria seria apresentada aos que estão nas instituições escolares como uma forma a mais de narrativa, ou como um tipo de conversação que faz parte de uma tradição específica, transformada em uma espécie de “lei” elaborada, de certa forma, de acordo com convenções arbitrárias da comunidade que a elaborou.

Desse modo, qualquer hierarquia de conhecimentos fica rompida, chegando-se a nivelar o conhecimento científico ao conhecimento do senso comum. Qualquer conhecimento sistematizado por uma comunidade acadêmica (mesmo que ampla e reconhecida), provado e comprovado, passado pelo crivo da experimentação sucessiva, deve ser apresentado como uma narrativa entre as demais.

Todo conhecimento (ou toda narrativa) é provido de dignidade e de valor, é portador de uma história e de um significado. Entretanto, julgar que o particular não pode sequer ser “contaminado” e nublado por concepções plenamente aceitas, ou considerar as teorias científicas como uma forma a mais de narrativa é, a nosso ver, desvalorizar o conhecimento acumulado pela humanidade, destituí-lo de importância, esvaziá-lo de significado. Relativizar esse tipo de conhecimento e extrair de todas as formas de conhecimentos suas peculiaridades é liquidificar o saber que acumulamos, o mesmo saber necessário às novas gerações para que possam atuar coerentemente sobre o mundo e progredir em qualidade de vida no decorrer da história.

A posição de Rorty, por sua vez, identifica que a relação entre linguagem e mundo é apenas causal: “não há relações representacionais. Não há expressões íntimas que estão mais ligadas aos significados próprios das coisas internas (ou externas)” (RORTY, 1998, p.66). Se, para descrevermos os fenômenos ou qualquer campo do conhecimento, necessitamos da linguagem, a gênese da própria linguagem não teve a intenção de representar o fenômeno em si mesmo. A reunião de signos foi arbitrária e convencional, de tal maneira que, processualmente, estruturou-se uma língua. Qualquer descrição será, portanto, condicionada aos limites da linguagem, que jamais poderá descrever o conhecimento em si. Por esse motivo, o neopragmatismo compreende que “não pode haver hierarquia epistemológica entre as narrativas” (Ibid, p. 67), ou seja, um conhecimento consagrado historicamente, por ser enunciado com os limites da linguagem, que é invenção humana, e pelo próprio conhecimento ser invenção humana, teria tanta validade quanto uma nova narrativa produzida por um grupo de alunos, por exemplo.

As narrativas universalizantes, no entanto, “dão forma ao movimento adiante do tempo, sugerindo motivos pelos quais tudo acontece, mostrando suas consequências” (SENNETT, 1999, p.31). As narrativas dão identidade a um grupo social e explicam como e porque os fatos se sucedem. Ocorre que, uma vez relativizando as narrativas, relativizam-se os conteúdos, que perdem a importância tanto sob o ponto de vista conceitual, quanto para o próprio educando. Ao se flexibilizar o conhecimento, o foco da ação educativa é depositado nas operações cognitivas a serem desenvolvidas pelos educandos, estimuladas por meio das atividades educacionais. Minimizar os conteúdos escolares dando prevalência ao método, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, significa desconsiderar a natureza social presente no fenômeno educativo. Significa, também, uma redução da pedagogia a um sistema teórico supostamente autônomo, que em nada se vincula à realidade social.

Tentar tocar em grandes questões políticas, por meio da ação educativa, tornou-se, para muitos educadores, um retorno às obsoletas metanarrativas. Por isso, “falar de gênero ou etnicidade estava bem; mas falar de capitalismo era

‘totalizante’ ou ‘economístico’” (EAGLETON, 2005, p.83). A literatura pedagógica contemporânea é repleta de exemplos de temas que evidenciam a cotidianidade. Evidentemente que há valor nas micronarrativas, nas particularidades e nas histórias de vida. Enaltecer o cidadão comum e sua vida cotidiana não deixa de ser uma virtude em um tempo em que a individualidade é afogada pela massa disforme que não encontra significado e acolhimento, especialmente nos conglomerados urbanos. Entretanto, também é importante constatar, ainda tendo como base o pensamento de Eagleton, que a teoria cultural contemporânea, na qual se pode identificar a pesquisa em educação,

estremece diante da noção de universal e desaprova perspectivas abrangentes e minuciosas. Em geral, só pode ver essas perspectivas como opressivas. Ela acredita no local, no pragmático, no particular. E, com esse devotamento, ironicamente, difere muito pouco da erudição conservadora que detesta. (Ibid, p.106)

Lidar com o local, o pragmático e o particular remete àquilo que Forquin apontou como “um grave problema pedagógico” (FORQUIN, 2000, s/p.), que diz respeito ao discernimento sobre os critérios que definirão “a escolha e a justificativa dos conteúdos de ensino” (Idem). Se um projeto pedagógico pretende dar conta de todas as micronarrativas, como deve ser estruturado o currículo? É possível abarcar todas elas? Corre-se o risco de “marginalização das expressões minoritárias ou ‘vernaculares’, reduzidas a uma espécie de folclore ‘residual’, seja de um risco que paralisa o sistema, seja de fuga em direção a um ecletismo disforme” (Idem) que, na tentativa de valorizar tudo, na verdade acaba desvalorizando expressões culturais que são adulteradas pela artificialidade e pela precariedade como são apresentadas no contexto escolar, em meio à “disputa” pela evidência de tantas micronarrativas.

O resultado é, mais uma vez, uma relativização do conhecimento, na medida em que prevalece a ideia de que tudo é válido. Com efeito, diz Forquin, “é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo” (Idem). Essa validade supõe o

reconhecimento de que certos conhecimentos são importantes e fundamentais para todos os seres humanos, o que confere o caráter universalizante da escola.

A negação da verdade e a necessidade de superação do relativismo na educação

Em meio às dúvidas quanto à existência de enunciados verdadeiros e dignos de confiança, faz-se a opção pelas verdades pulverizadas. No entanto, enquanto se anuncia o fim das metanarrativas, inevitavelmente é preciso reconhecer que estamos envoltos em novos discursos legitimadores, talvez não tão edificantes quanto os que foram enunciados na modernidade. Alguns exemplos significativos são: a globalização como pretexto para que decisões favoreçam enriquecimento ou penúria em intervalos de tempo acelerados, por estarmos todos conectados em “tempo real”; e todo tipo de fundamentalismo, que caracteristicamente oferece certezas para quem vive um ambiente de indefinições, vindo de encontro à necessidade de referências tranquilizadoras em um mundo conturbado.

Deixar de levar em conta essas realidades significa uma espécie de permissão para que a sociedade seja conduzida a mercê de interesses advindos de uma espécie de “divindade” que se tornou o que é denominado “mercado”.

O relativismo neopragmatista e sua visão utilitária em relação ao conhecimento esvaziam o conceito de verdade. Os significados de verdade universal e de verdade absoluta necessitam, obviamente, de análise aprofundada, assumindo-se, entretanto, um posicionamento crítico ao ceticismo. A obra de Rorty rejeita universalismos, mas deseja a construção de uma sociedade cosmopolita ou “galática”, estruturada segundo os moldes do liberalismo. Trata-se de uma contradição que está apoiada na própria negação de relatos universais, em que a negação se torna um novo relato.

Refletir a respeito da validade da verdade como critério para o discernimento acerca dos melhores caminhos e opções a serem trilhados é imprescindível ao campo da educação. Nesses caminhos está o conhecimento acumulado pela humanidade, que se transforma na medida em que avançam as pesquisas em diferentes campos da ciência, o que não significa um aniquilamento

da verdade. A educação, como tantas outras atividades humanas, é uma experiência de busca e encontro de sentido para a existência. É uma prática que produz esperança e é por ela alimentada. É uma atividade eminentemente política, que propõe transformações na realidade histórico-social.

O esvaziamento da verdade implica transferir também para a educação a desolação e a desesperança pós-modernas. Para que haja um resgate do valor da verdade, faz-se necessário superar o relativismo e a desconfiança, rompendo com os discursos da constante suspeita, cujo resultado é o ceticismo e a paralisia social diante das estruturas injustas, permitindo que sejam mantidas, a serviço daqueles que delas se beneficiam.

A linguagem, mais do que uma estrutura tecida em jogos, faz parte de nosso sistema simbólico. Por conseguinte, atua no dinamismo humano de busca e construção de sentido para a existência. O desejo está associado a essa construção, pois, em função de sermos seres de desejo, construímos objetos e alteramos a natureza para substituir a ausência ensejada pelo que é desejado. Por isso, se substituirmos a verdade pela utilidade, temos como resultado a manipulação de nossos desejos e a perda da autonomia. Nossa capacidade de simbolizar passa a ser governada pelo que está fora de nós mesmos, segundo os “úteis” interesses do mercado.

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 contemporâneo, mas para estimular o “frenesi” da volatilidade do mercado, que precisa de sujeitos flexíveis para um capitalismo flexível. O pragmatismo, 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.

Para a educação, abrir mão do conceito de verdade significa uma pulverização do conhecimento e do papel da escola. Além disso, torna o professor um mero condutor da discussão e da pesquisa de múltiplos temas de interesse dos educandos, em que o julgamento quanto à validade do conhecimento se perde em meio à aceitação de que só nos resta contar com jogos de linguagem. O relativismo que penetra na vida cotidiana e na educação desconsidera caminhos conceituais que nos sirvam de “mapas” seguros.

Por meio da discussão empreendida sobre a verdade, desejamos mostrar que o novo vocabulário do qual necessitamos não pode abrir mão da verdade como valor e como um “caminho” que nos ajude a construir mais sentido para a existência. O campo educacional teria como tarefa, portanto, atuar de forma mais ambiciosa, questionando as metanarrativas do mundo contemporâneo, bem como a ideia de que relatos explicativos que buscam dar significado à existência teriam sido eliminados. Elas não sucumbiram. Ao contrário, foram substituídas, às vezes de forma subliminar, sustentadas pela polifonia mediática.

Será importante identificar quais universalismos são eminentemente necessários para a consecução de uma educação de qualidade, verdadeiramente democrática, que beneficie especialmente as classes populares. Ainda é gritante a diferença da educação recebida pelos mais privilegiados, em comparação aos empobrecidos. Estes veem negados direitos que a educação deveria assegurar: minimamente o direito de *aprender* a partir de conteúdos que também fazem parte dos currículos dirigidos às elites.

Referências Bibliográficas

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Revista Educação e Sociedade, vol. 21, nº. 73. Campinas, Dec. 2000. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. & TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

RORTY, Richard. 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, 1997.

RORTY, Richard. Pragmatismo, filosofia analítica e ciência. In: PINTO, Paulo Roberto Margutti. *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

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

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 1999.

Recebido em 29/04/2011

Aprovado em 21/05/2011