

2 Os pressupostos fundamentais do projeto pedagógico da Modernidade

2.1.

O diagnóstico hermenêutico sobre a supremacia do discurso da racionalidade científica no mundo contemporâneo

Ao partirmos da análise radical de Heidegger acerca da contemporaneidade, somos levados a concordar que o discurso técnico-científico tem ganhado cada vez mais força em nosso mundo. A ciência moderna, devido sua a essência, parece ter se tornado “um modo decisivo de se apresentar tudo o que é e está sendo” (HEIDEGGER, 2001b, p.39). Embora Heidegger não recuse a concepção geral da ciência como um bem pertencente à cultura humana, ele sinaliza que esta concepção tem se mostrado insuficiente filosoficamente para entendermos o atual contexto. Isso porque, muito antes de ser um instrumento privilegiado do saber, do qual poderíamos lançar mão, o método científico já deriva de uma decisão sobre o próprio caráter daquilo que pode ser conhecido. Dessa forma, o que chama a atenção de Heidegger é o fato de que a ciência moderna, à medida que consegue alcançar resultados cada vez mais exatos e abrangentes, passa a não admitir mais nenhuma crise fundamental no que se refere ao seu sentido de ser. Para o autor este é um indício preocupante, pois as crises deveriam ser inerentes ao movimento das ciências, já que é na ocorrência dessas crises que elas se vêem obrigadas a porem seus conceitos basilares sob revisão, como ele afirmava em *Ser e Tempo* (2001a, p. 35). Contudo, é justamente por conta de sua pretensa solidez que a ciência moderna conquista o posto de fonte mais legítima de conhecimento, predeterminando de maneira crescente o modo de ser do mundo em que o homem vive. Assim, diante das incertezas que se apresentam em nosso mundo tendemos a buscar respostas, ou ao menos algum conforto e segurança no poder explicativo da ciência, o que acentua ainda mais a questão.

O método científico alcançou tamanha confiabilidade e disseminação que se tornou cada vez mais comum atestar a legitimidade de outros tipos de conhecimento a partir do parâmetro da própria ciência, mesmo quando se trata daqueles saberes oriundos de tradições populares. Os procedimentos científicos e a própria linguagem científica se instituem e se propagam em todas as dimensões da vida humana. Prova disso é o fato de a expressão “cientificamente

comprovado” ter virado quase um sinônimo de verdade indiscutível para o senso comum. Até mesmo no campo da arte torna-se freqüente os especialistas, e mesmo os não especialistas, recorrerem ao discurso técnico-científico para atribuir ou não qualidade às obras.

No campo da educação, essa influência também é marcante. Temas tradicionais de pesquisa como currículo, avaliação, didática, assim como novos temas como gestão, *bulling* e mercado escolar, cada vez com mais freqüência buscam respostas confiáveis nas investigações científicas, pois é forte a crença de que mesmo quando essas investigações não apresentam soluções, elas podem nos ajudar a compreender melhor o mundo e orientar nossas ações sobre as circunstâncias práticas.

Como conseqüência do avassalador predomínio do discurso científico em geral, há também a valorização do vocabulário técnico-metodológico das ciências da natureza. Toda e qualquer disciplina acadêmica, ou narrativa em geral, com alguma pretensão de objetividade, busca tomar emprestada a legitimidade alcançada pelas ciências da natureza. Isso se dá porque na sua metodologia vemos presente um ideal de exatidão e neutralidade que todo conhecimento que se diz científico tem a pretensão de alcançar. Contudo, ainda poderíamos nos perguntar se não haveria uma diferença essencial entre as ciências naturais e as ciências sociais. Sobre isso, Gadamer afirma que:

Isso não exclui, o mínimo que seja, que os métodos das ciências modernas da natureza encontrem aplicação também no universo social. A nossa época, talvez, esteja até bem mais determinada pela racionalização crescente da sociedade e pela técnica científica de conduzi-la, do que pelo progresso espantoso da ciência moderna da natureza. O espírito metodológico da ciência impõe-se por toda parte. (GADAMER, 2001, p.15)

Embora o presente trabalho não pretenda se estender a respeito da questão do método científico, faz-se necessário apresentar em breves linhas esse ponto, pois ele é indispensável para se entender a crítica que o pensamento hermenêutico faz às bases da produção do conhecimento no mundo de hoje. Para darmos início ao assunto, aqui então podemos colocar as seguintes perguntas: o que pretende Heidegger ao questionar algo como a essência da ciência moderna? O que é a essência da ciência moderna da qual fala Heidegger?

Heidegger afirma que a essência da ciência moderna pode ser expressa em uma frase: “a ciência é a teoria do real” (2001b, p.40). Fazendo a etimologia das palavras “teoria” e “real”, Heidegger diz que somente na Idade Moderna “real” torna-se sinônimo para “certo”, “seguro”, pois em seu sentido mais originário a palavra realidade (*Wirklichkeit*, em alemão) expressa a presentidade do que é presente (*Anwesenheit des Anwesenden*), a *ousia* aristotélica, que não guarda nenhuma relação com a noção subjetivista de certeza, mas indica uma dação auto-fundada traduzida pela palavra grega *ergon*. Nas palavras de Heidegger, “realidade significa, então, estar todo em sua presentidade, significa a presentidade em si acabada do que se pro-duz e se leva ao vigor de si mesmo” (2001b, p.43). Já no sentido moderno, o real se apresenta como um “fato”, como aquilo que pode ser posicionado como objeto e sobre o qual se pode inferir representação, o que para Heidegger “não se trata de mero acaso e nem de um capricho inocente na evolução semântica (...)” (2001b, p.44). Já a palavra “teoria” em sua origem grega incorpora o sentido de “fisionomia, o perfil em que alguma coisa é e se mostra, a visão que é e oferece” (HEIDEGGER, 2001b, p. 44). A teoria é então uma visão, um saber, é um ter visto algo que seria a fisionomia do que está presente. Para os gregos o pensamento é a forma mais requintada dessa visão e a atividade mais elevada do homem. Assim, na atividade do pensar, o homem se aproximaria de um modo puro de ver, ou seja, de um saber mais elevado. A teoria é então o modo mais puro do ver e mais elevado de agir, justamente porque ela seria uma visão do eterno e inalterável. Todavia, ao ser traduzida para o latim, a palavra teria incorporado o modo romano de pensar. A forma verbal grega de teoria (*theorein*) foi traduzida por *contemplari* e a forma nominal (*theoria*) por *contemplatio*, o que teria feito desaparecer a essência da palavra grega. Em latim, *contemplari*, significa “observar com atenção” (*cum-*, pref. intensivo + *templum*, “templo”, “local demarcado como sagrado”). A idéia de templo, lugar demarcado, separado do restante, já é por si mesma incisiva e divisora e ao mesmo tempo carrega a imagem de algo a que podemos alcançar e nos apossar como um objeto. Esse então é o sentido como a modernidade compreende a teoria: “uma elaboração que visa apoderar-se e assegurar-se do real”.²

² Mais sobre isso, cf. HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. p.44-48

O que Heidegger então nos assegura sobre a essência da ciência é que a frase “a ciência é a teoria do real” é válida tanto para a ciência antiga (ou aristotélica), quanto para a ciência moderna. O que muda é o sentido que as palavras “teoria” e “real” adquirem nos dois contextos, como fica claro na fala do filósofo:

De ambos os lados, quer do lado da antiga, quer do lado da moderna ciência, encontramos as duas coisas, os factos e os conceitos; mas o decisivo é o modo e o processo como os factos são concebidos e os conceitos são avaliados. A grandeza e a superioridade da ciência da natureza, nos séculos XVII e XVIII, reside no facto de todos aqueles investigadores serem filósofos; eles compreendiam que não há meros factos, mas que um facto apenas é aquilo que é à luz de conceitos fundadores e de acordo com o alcance de tal fundamentação. O que caracteriza o positivismo (no qual desde há décadas nos encontramos e hoje mais do que nunca) é, pelo contrário, ele pensar que lida com factos, ou com factos diferentes e novos, enquanto os conceitos são apenas expedientes, de que se necessita de qualquer modo, mas com os quais não nos devemos relacionar demasiado – pois isso seria filosofia. (HEIDEGGER, 1987, p.73)

Então, se hoje as investigações partem da concretude dos fatos e estes são sempre diferentes e novos, o que torna possível assegurar a legitimidade das proposições teóricas? Bom, o que vemos na crítica hermenêutica é que a resposta para tal pergunta está no método. A supremacia do método sobre a ciência, contudo, é uma questão que Nietzsche já havia percebido. Em um fragmento já bastante citado, Nietzsche³ diz que o que caracteriza o século XIX não é a vitória da ciência, mas sim a vitória do método sobre a ciência. Isso porque, o que mais claramente vai distinguir a ciência moderna da ciência antiga é o modo como a primeira atua sobre o real. Na ciência moderna, o real é colocado a serviço do método, a serviço de um posicionamento teórico prévio. A ciência antiga tinha um caráter muito mais descritivo, ao contrário do que normalmente se acredita, já que a descrição não dependia da adequação a um posicionamento prévio sobre a realidade.

Antes de darmos início ao debate sobre como a hermenêutica filosófica compreende o método das ciências modernas, é interessante fazer uma breve exposição de como essa questão chega ao campo da educação.

O método científico é um assunto que frequentemente vem à tona na educação, principalmente, por meio dos autores que se dedicam a estudar o

³ Cf. NIETZSCHE, F. *Vontade de Poder*, 2004.

desenvolvimento da pesquisa educacional. O que podemos afirmar é que hoje há o entendimento corrente de que cada tipo de pesquisa comporta diferentes tipos de metodologias, contudo, essa já foi uma questão bastante controversa. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa em educação, diferentes metodologias começaram a ser adotadas dentro dos estudos. Muitas delas sendo trazidas pelos diversos campos de conhecimento dos quais a educação se aproximou. Como consequência, importantes debates foram travados por diferentes autores que tentaram formular bases teóricas mais sólidas para o entendimento da questão metodológica. Um desses debates, ocorrido no final da década de 80 é apresentado por Gatti (2001) e explicita a complexidade dessa questão sob o ponto de vista de Luna (apud GATTI, 2001) e Franco (apud GATTI, 2001).

Luna (apud GATTI, 2001) entendia que cada metodologia se constitui a partir de um horizonte teórico diferente e considerava que o mais importante dentro de uma pesquisa seria poder avaliar o grau de confiabilidade da resposta obtida dentro do referencial escolhido pelo pesquisador. Ou seja, cada método só poderia ser avaliado dentro de si mesmo, verificando-se o rigor do pesquisador dentro de cada metodologia escolhida. O problema não estaria propriamente no método, mas no procedimento do pesquisador que seria mais importante que a metodologia em si. Portanto, o grau de confiabilidade da pesquisa dependeria especialmente da capacidade do pesquisador em por com clareza todos os processos que o levaram a resposta obtida. O embate metodológico sobre as diferentes técnicas seria secundário para Luna, uma vez que cada tendência guardaria uma verdade e sua validade não implicaria na fragilidade da outra. Gatti (2001, p. 73), no entanto, entendeu que na base dessa análise estava uma concepção de realidade empírica complexa, porém, objetiva e sem ambigüidades. Dessa forma, seria possível, através do uso de diferentes abordagens metodológicas, analisar uma mesma realidade sob diferentes perspectivas sem que uma negasse a outra. Franco (apud GATTI, 2001), por sua vez, defendeu que era impossível fazer uma separação clara entre aquele que interpreta e a coisa a ser interpretada. Em outras palavras, não existiria uma realidade totalmente independente a ser interpretada pelo homem, pois essa realidade só aparece a partir dos seus diferentes modos de interpretá-la.

Esse debate, que ainda é capaz de render frutos, é marcado pela falta de consenso sobre o que venha a ser o real. Enquanto Luna parece adotar a

perspectiva moderna de uma realidade factual, Gatti e Franco colocam em dúvida essa idéia. Dentre estas perspectivas talvez a crítica de Franco seja a que mais se aproxima à de Heidegger, no entanto, a questão em Heidegger vai um pouco mais além. Para ele, na medida em que o homem interpreta a realidade através de um método, ele já parte de um pressuposto do que seja essa realidade, pois a própria crença no método já carrega consigo uma interpretação específica do que seja o real. Portanto, falar de uma realidade objetiva, como quer Luna, onde conviveriam todos os métodos, implicaria fazer uma distinção problemática entre conhecimento e realidade, ou sujeito e objeto.

Esse conflito sobre a percepção da realidade, para Gadamer, é um dos efeitos do próprio modo científico de especulação:

Atualmente se diria que o mero perscrutar das ciências em todas as direções, que permite a realização de suas idéias metódicas, deixa insatisfeita uma necessidade última da razão, ou seja, a de manter a unidade do todo anterior. (...) Uma das consequências da técnica é o haver conduzido a uma tal manipulação da sociedade humana, da opinião pública, das formas de vida de todos nós que, às vezes, se chega a perder o alento. A metafísica e a religião parecem haver oferecido melhores pontos de apoio para as tarefas de ordenação da sociedade humana que o poder acumulado pela ciência moderna. (GADAMER, 1983, p.10)

Evidentemente, Gadamer não está pregando a volta da dogmática metafísica ou a fé em uma religião, o que ele está querendo nos dizer é que as pesquisas metodológicas já partem de uma concepção a priori do sentido da realidade, ou seja, da certeza de que a realidade é uma substância passível de ser dividida em inúmeras partes. Assim, elas se desenvolvem necessariamente a partir das especializações. Essas subdivisões, no entanto, ao se juntarem já não dão conta do todo, o que produz uma desorientação na medida em que já não há mais um parâmetro, ou um princípio, que norteie a nossa ação. Como consequência, este contexto repercute na desenfreada proliferação meramente técnica de métodos e objetos de pesquisa, que é acompanhada, ao mesmo tempo, por um distanciamento quanto à reflexão sobre a questão de seu sentido.

Observamos, contudo, que para Heidegger, esse modo técnico-metodológico de proceder não é simplesmente resultado da vontade e da ação humana e nem uma imposição do próprio real. Ou seja, não é nem fruto de um desenvolvimento especulativo, ou teórico, muito menos é resultado de uma orientação nascida de uma lógica no modo como o próprio objeto investigado nos

afeta. Esse modo de proceder, assim como toda transformação no modo de agir e de pensar tem uma origem misteriosa que não é passível de uma apreensão historiográfica. Como compara Heidegger: “Se os grandes pensadores sempre chegam com os pés do silêncio, muito mais ainda é o que acontece com a transformação da presentidade de todo presente.” (HEIDEGGER, 2001, p.49). Compreender esse acontecer histórico de todo pensamento é também compreender a impossibilidade de induzir voluntariamente uma transformação radical.

Diferente do que pressupõe a ciência moderna, para a hermenêutica, a compreensão que temos sobre a realidade não é simplesmente fruto de uma análise metodológica. Uma vez que o real não se deixa reduzir a objetificação que o método científico propõe. O que a teoria consegue assegurar é apenas uma “região do real”, que ela antecipadamente prevê como um possível campo de investigação e, já visando um objetivo, predetermina comportamentos e metodologias. O modo como usualmente procedemos nas pesquisas empíricas está ainda carregado de uma forte influencia dessa pretensão de objetividade, que por vezes é posta em cheque, mas da qual não conseguimos nos desvencilhar tão facilmente.

A própria idéia de empiria⁴ carrega a noção daquilo que é objetivo, que pode existir independentemente do sujeito que observa. Dessa forma, como coloca Hermann “o processo de conhecimento restringi-se à mediação de dados empíricos, como modo de configurar o objeto” (2002, p.16). Para tornar essa idéia mais clara, podemos lançar mão de um exemplo. Quando, no campo da educação, nos colocamos diante daquilo que consideramos ser um objeto de estudo, por exemplo, a relação entre professor e aluno, e perguntamos como nessa relação se dá a construção do conhecimento, acreditamos que estamos partindo de algo certo e factível: a relação entre professor e aluno e a construção de conhecimento. Assim, seguimos para a compreensão do modo de consumação dessa relação entre duas instâncias subsistentes e a partir daí recolhemos metodologicamente os dados que vão nos esclarecer, por exemplo, que influência tem a utilização dos jornais e das revistas na sala de aula, qual a melhor didática a ser usada com determinado

⁴ Usualmente se classifica os conhecimentos dos séculos XVII e XVIII como racionalistas e empiristas, porém, essa não é uma divisão exata. Embora o empirismo apresente críticas ao racionalismo, principalmente no que diz respeito às idéias inatas – das quais falaremos mais adiante –, ele também incorpora aspectos racionalistas ao contrapor razão e percepção sensorial. Mais sobre isso cf. HAMLIN, D. W. *Uma História da Filosofia Ocidental*, p.160-199.

grupo, que influência tem o tipo de gestão escolar no aprendizado do aluno etc. Podemos ir testando as variantes infinitamente, pois como disse Hermann, acreditamos que estamos dando conta do objeto de estudo – que é a construção do conhecimento na relação entre professor e aluno – que aparece na mediação dos dados empíricos, retirados a partir das variantes colocadas acima.

Ao pôr em cheque o “mito do objetivismo”, de que fala Hermann (2002, p.16), – no qual se acredita que é possível acessar uma verdade objetiva, fruto de uma realidade objetificável – a hermenêutica também questiona o que há algum tempo circunda o tema das metodologias de pesquisa: a pretensão de neutralidade. Isso porque, somente dentro da crença de que é possível separar homem de mundo é possível vislumbrar uma neutralidade interpretativa.

Caso possa parecer, a crítica que a hermenêutica faz não é fruto de um “engajamento não científico” e nem tem como propósito negar a validade do trabalho metodológico dentro das ciências como esclarece Gadamer (1999, p.14). As questões que se colocam são: o que condiciona o uso do método? E, que implicações ele tem sobre o conhecimento que produz? Ao negar a existência de uma realidade passível de ser objetificada – sobre a qual o homem necessitaria utilizar um método para de lá extrair, da forma mais neutra possível, os dados que vão possibilitar o conhecimento dessa mesma realidade – a hermenêutica reavalia a pretensão de universalidade de toda metodologia científica e a idéia de verdade que elas carregam. Para Gadamer, a hermenêutica filosófica dedica seus esforços para “descobrir e tornar consciente algo que permanece encoberto e desconhecido por aquela disputa sobre os métodos, algo que, antes de traçar limites e restringir a ciência moderna, precede-a e em parte torna-a possível” (GADAMER, 1999, p.15). Em linhas gerais, o que a hermenêutica se propõe a fazer é tornar clara a perspectiva do interpretar em toda a construção de conhecimento, reconhecendo a vinculação histórica da compreensão humana.

Contudo, Gadamer entende que é infrutífero falar à consciência do “querer-saber” e do “poder-fazer” humanos, que aprenda a lidar com certo cuidado com as ordenações naturais e sociais de nosso mundo. Nas palavras do autor, tão absurda quanto a função do “pregador moral revestido de investigador” (GADAMER, 1999, p.16), é a pretensão do filósofo que deduz que se deveria transformar a “ciência” para que esta fosse legitimada filosoficamente.

Com o exposto acima, notamos que não somente o campo da educação, mas todo nosso tempo está atravessado pelo modo de conhecer da ciência. O modo técnico-científico de proceder, como vimos, tem uma compreensão sobre o que seja a realidade, que é a de algo que se pode posicionar como um objeto e dele inferir conhecimentos através das metodologias e da mediação dos dados empíricos através dos conceitos. Assim, nesse contexto em que nos encontramos, ou seja, em meio à banalização do uso dos conceitos, tendemos a tomar as questões como as que colocamos no presente estudo: “o que é a aprendizagem?”, “o que é a razão humana?”, “quem é o sujeito que a educação pressupõe?” e “o que é a formação humana?”, como prosaicas e ultrapassadas por já terem sido demasiadamente explicadas por diversas teorias no campo da psicologia, ou excessivamente enigmáticas e complexas devido às investigações biológicas da neurociência sobre a cognição humana. Assim, somos levados a rejeitar por completo a possibilidade de entrar em um assunto tão aborrecido e lançamos mão dos conceitos de aprendizagem, razão, sujeito, educação, formação, dentre outros, sem nos envolvermos muito com ele. Mas, com a nossa compreensível indisposição para entrar nessa modalidade de assunto acabamos nos apoiando inevitavelmente nos preconceitos modernos, não só sobre o que venha a ser a realidade, mas também, como veremos a seguir, em uma visão de sujeito racional que se coloca diante dessa realidade e dela extrai conhecimentos.

Para começarmos a discutir tais pressupostos não podemos perder de vista que a ciência constrói seus conhecimentos sobre a aprendizagem e a formação humana a partir de uma idéia de sujeito. Esse sujeito, que a ciência pressupõe, no entanto, tem uma origem: a Modernidade. Se tomarmos como referência o *cogito* cartesiano e seu desenvolvimento no pensamento de Kant, veremos que a construção desse sujeito possui características bastante específicas – e que foram fortemente questionadas pelo pensamento hermenêutico. Contudo, ressaltamos aqui que nos interessa muito mais problematizar os pressupostos hermenêuticos em que se apóia a construção da subjetividade moderna, do que investigar problemas específicos relacionados ao sistema cartesiano, ou kantiano. Em outras palavras, nosso foco principal estará na análise do ideal de humanidade projetado pelos modernos, que se fundamenta sobre o poder inaudito do conhecimento racional e científico, e na compreensão de sujeito que esse ideal acarreta. Essa

compreensão é o que vai repercutir no modo como entendemos a aprendizagem e a formação humana – que é o objetivo maior de nosso estudo.

2.2.

A idéia de sujeito no interior do pensamento moderno: razão, cognição e aprendizagem

Ao dar continuidade a aspectos fundamentais do pensamento de Descartes, Kant contribuiu fortemente para a fundamentação de um conjunto de noções fundamentais que hoje nos parecem bastante comuns e familiares, como por exemplo, as noções de sujeito, de autonomia, de liberdade e de racionalidade. Essas noções, mesmo desarticuladas entre si no entendimento comum, constituem aquilo que podemos chamar de identidade moderna (TAYLOR, 1997). O princípio mais originário sobre o qual se apóia a construção desta identidade é, sem dúvidas, o *cogito* cartesiano, que é a certeza da própria existência como ser pensante e como sujeito do conhecimento.

A intenção tanto de Kant, como, anteriormente, de Descartes, era encontrar fundamentos sólidos sobre os quais seria possível a construção de todo o conhecimento, tanto o conhecimento da natureza, quanto o metafísico-especulativo. Foi partindo dessa intenção que Descartes elaborou suas mais famosas obras: *Discurso do Método e Meditações Metafísicas*. No *Discurso do Método*, Descartes estabeleceu quatro regras a serem seguidas “para conduzir bem a própria razão na busca da verdade nas ciências”⁵ – meta que ele coloca para suas indagações. Em síntese as regras estabelecem: 1) Ter a dúvida como princípio, “jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal”; 2) “dividir cada uma das dificuldades que eu examine em tantas parcelas quantas possíveis”; 3) “dirigir por ordem os pensamentos, começando dos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos (...).”; 4) E por fim, ser abrangente e geral, de modo a “ter certeza de que nada *foi omitido*”. (DESCARTES, 1973, p.46). Essas quatro regras, que nos soam tão familiares, encontram validade até os dias de hoje. Suas variações são facilmente encontradas nas metodologias das investigações científicas, inclusive nas ciências humanas.

⁵ Essa frase se encontra como subtítulo da obra *Discurso do Método*.

Descartes, inspirado por seus estudos matemáticos, defendia fortemente o método analítico. Enfatizava, por isso, a necessidade de isolar e se assegurar daquilo que era mais simples, para só então tentar construir o complexo sobre sua base. Assim, com o auxílio desse método, que ele próprio havia estabelecido para suas investigações, Descartes chegou a sua mais famosa idéia: a verdade indubitável do “Penso, logo existo” (*Cogito ergo sum*). Para ele, tudo aquilo que concebemos com clareza e evidência é verdadeiro. Com isso, como ele entendeu que a certeza da própria existência seria algo claro e evidente, esta certeza poderia então funcionar como uma premissa a partir da qual outras verdades poderiam ser derivadas:

E notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de abalá-la, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava. (DESCARTES, 1973, p.54)

Algo interessante a ser observado é que a investigação a que Descartes dá início constitui-se a partir de um processo monológico, onde ele Descartes, consulta as idéias contidas em sua própria razão, já considerando a razão, ou o pensamento, como algo universal. Em outras palavras, para ele não havia diferença se a investigação partisse dele ou de outro indivíduo, pois considerando que todos partilham de um mesmo aparato cognitivo, as conclusões a serem chegadas deveriam ser necessariamente as mesmas.

Descartes foi o pensador que articulou a origem da interiorização do sujeito. Se para os antigos, a racionalidade se encontrava em um conjunto harmonioso entre o homem e o mundo, e perceber a realidade era uma questão de se aproximar do mundo das coisas – pois, o mundo era que determinava nosso pensamento sobre ele próprio –, com a interiorização do saber uma virada importante ocorre. O sujeito, o eu, passa a ser toda a referência de verdade, ou seja, nem mesmo a tradição das escrituras, da palavra dos apóstolos e santos é mais o parâmetro. Com isso, também há uma universalização do poder sobre o saber, para além dos domínios da tradição escolástica⁶.

⁶ A palavra Escolástica caracteriza a linhagem filosófica da Igreja na Idade Média, que tentou fundamentar teoricamente o pensamento cristão dando origem aos dogmas católicos como o da “revelação divina”, “providência”, “criação a partir do nada” etc. Esta escola filosófica, essencialmente cristã e profundamente influenciada pela Bíblia Sagrada, buscou justificar a fé na doutrina ensinada pelo clero, que era o guardião das verdades espirituais. Inicialmente ela foi

Esta virada revolucionária traz, no entanto, severas conseqüências. Esse pensamento parece ter, em um primeiro momento, o poder de confrontar qualquer tipo de hierarquia política e religiosa, já que a capacidade de adquirir conhecimento científico e verdadeiro passa a ser entendido como algo de que qualquer ser humano compartilha. Entretanto, em um segundo momento vê-se que a idéia de uma racionalidade universal também pode servir de argumento para justificar o domínio social e político de racionalidades mais desenvolvidas sobre outras mais primitivas, sendo por isso também potencialmente hierarquizante. Essa questão, porém, deixaremos para mais adiante.

Como vimos, Descartes postulou como princípio a dúvida sobre tudo aquilo que fora aprendido pelo costume ou pelo exemplo. Ele afirmava que somente assim seria possível nos livrar dos erros que “podem ofuscar a nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir a razão” (DESCARTES, 1973, p.41). Essa idéia se funda na certeza de que o homem tem a capacidade natural de deduzir verdades a partir de simples raciocínios metódicos. Contudo, segundo o seu entendimento, o que atrapalharia essa habilidade seria o fato de não podermos desde cedo usar adequadamente nossa razão. Tanto para Descartes, quanto, mais tarde, para Kant, o fato de sermos, quando crianças, governados por nossos caprichos e por nossos preceptores impossibilitaria nossos juízos de serem tão puros e sólidos quanto poderiam ser.

Um reflexo desse pensamento que ainda se faz muito presente na educação é a crença de que a aprendizagem é algo que melhor se realiza quando há pouca, ou nenhuma interferência entre aquele que aprende e o objeto de conhecimento. Idéia essa que carrega ainda uma profunda crítica ao modelo tradicional de escola que privilegia a repetição e a assimilação mecânica de conhecimentos já prontos. Nesse mesmo caminho, pensadores como Piaget defenderam que a aprendizagem era algo que se dava de maneira singular em cada sujeito, e que na educação, o aluno poderia, através de tentativas e erros, chegar por ele mesmo a um conhecimento sobre as coisas.

ensinada no interior das catedrais e monastérios, mas posteriormente ela também se estendeu às Universidades. A Escolástica compreende o período que vai do início do século IX ao final do século XVI, período de declínio da era medieval. Mas sobre esse assunto, Cf. PAULI, Evaldo. *Escolástica de Ouro*. 2010.

Podemos também perceber que a própria separação entre sujeito e objeto de conhecimento, ou, entre aquilo que é interior e aquilo que é exterior ao homem cria uma perspectiva objetivadora sobre o processo de aprendizagem que está presente em diversas correntes de pensamento, como o behaviorismo, o tecnicismo e, o próprio construtivismo piagetiano. Por mais diferenças e nuances que estas correntes guardem entre si, todas elas partem, em última análise, do princípio de que há basicamente uma realidade interior ao homem e outra exterior, no tradicional esquema cartesiano de distinção entre a *res cogitans* e a *res extensa* (a coisa pensante e a coisa extensa), e que a aprendizagem e a construção do conhecimento se dá nessa interação do indivíduo com o meio.

2.2.1.

A questão do conhecimento em Kant

Não era a intenção de Kant, na verdade, prescrever à ciência moderna da natureza, como ela deveria se comportar para ser aprovada diante do tribunal da razão. Ele colocou uma questão filosófica, quer dizer, ele perguntou pelas condições de nosso conhecimento, através das quais torna-se possível a ciência moderna, e qual o alcance da ciência. (GADAMER, 1999, p.16)

Em linhas gerais, o que possibilitou os avanços no pensamento de Kant, com relação ao de Descartes foi que ao se deparar com as críticas dos empiristas, sobretudo a de David Hume, Kant se questionou sobre a possibilidade de alguns conhecimentos serem concebidos unicamente pelo intelecto, como por exemplo, a relação de causa e efeito. Segundo Kant, Hume:

Demonstrou de maneira irrefutável ser totalmente impossível à razão pensar esta conexão a priori e a partir de conceitos, pois ela encerra necessidade; não é, pois, possível conceber que, pelo fato de uma coisa ser, outra coisa deva ser necessariamente e como seja possível introduzir a priori o conceito de tal conexão. (KANT, 1980, p.09)

Para Hume, a faculdade de conhecer se regulava pelo objeto e as associações que se fazia entre uma coisa e outra era fruto da experiência, do hábito, e não de uma necessidade objetiva, sendo assim impossível conhecer as coisas somente por meio de uma auto-investigação do pensamento, como Descartes supôs ser possível. Instigado pelas críticas feitas pelo empirismo ao racionalismo de Descartes, Kant começou a investigar a relação entre conhecimento e objeto para por fim, tentar provar que nem Descartes e nem a

crítica empirista estavam no caminho correto. Para Kant, o que na verdade ocorria era que o objeto se regulava pelas faculdades da intuição e do entendimento, ou seja, pela mediação do sujeito.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant concebeu o conhecer como uma faculdade, podendo haver duas formas de conhecimento: o puro (a priori) e o empírico (a posteriori). O primeiro seria universal e necessário a todos os homens, não sendo, portanto, fruto de nenhuma experiência sensível. Já o segundo teria origem nas impressões fornecidas pelos sentidos.

Kant ao mesmo tempo em que fez a distinção entre conhecimento puro e empírico, também entendeu como necessário distinguir dois tipos de juízo: o juízo analítico e o juízo sintético. No primeiro tipo de juízo, o predicado não acrescentaria nada que o sujeito já não carregasse implicitamente, pois ele seria apenas uma elaboração feita a partir de uma análise comum. Um exemplo que Kant fornece sobre esse tipo de juízo foi: “todos os corpos são extensos” (KANT, 1980, p. 27). Este é um juízo analítico porque ser extenso é uma qualidade inerente a todos os corpos, assim como é uma qualidade inerente a qualquer triângulo ter três ângulos ou a qualquer bola ser redonda. Já o segundo, o juízo sintético, seria o juízo em que o predicado promoveria um acréscimo ao conceito do sujeito, como no exemplo: “todos os corpos são pesados” (KANT, 1980, p.27). Kant, então, classificou os juízos em três tipos: analíticos, sintéticos a posteriori e sintéticos a priori. A grande questão de Kant estava justamente na possibilidade dos juízos sintéticos a priori, que, segundo seu entendimento, seriam universais, necessários e capazes de oferecer uma base sólida a sua teoria do conhecimento.

Na visão de Kant, a física e a matemática haviam conseguido encontrar esses juízos sintéticos a priori, uma vez que elas se apoiavam em verdades inquestionáveis. Com isso, em sua primeira crítica, ou seja, na *Crítica da Razão Pura*, ele se coloca as questões “como são possíveis os juízos sintéticos a priori na matemática?”; “como são possíveis os juízos sintéticos a priori na física?” e, “como são possíveis os juízos sintéticos a priori na metafísica?” (KANT, 1980).

Em síntese, podemos dizer que nas duas primeiras partes da sua primeira crítica – *Analítica Transcendental* e *Estética Transcendental* –, Kant vai se dedicar à busca dos juízos a priori que podem garantir o conhecimento da matemática e da física, para finalmente na *Dialética Transcendental* dedicar-se à

análise do uso das categorias do entendimento e mostrar as antinomias que resultam do mau uso da razão.

Na teoria desenvolvida nas duas primeiras analíticas, Kant mostra que é através da síntese dos dados da intuição sensível espaço-temporal que todo conhecimento é constituído, em conformidade, é claro, com as categorias apriorísticas do entendimento. Para que isso fique mais claro, faz-se necessário uma breve explicitação do que vem a ser a intuição sensível para Kant.

A princípio Kant distingue duas faculdades básicas da cognição: a sensibilidade e o entendimento. A primeira seria constituída de dois elementos: espaço e tempo. Kant tentou provar que estes dois elementos são também universais e a priori, configurando-se como possibilidade para o conhecimento. Ou seja, para ele não é porque percebemos que os objetos são exteriores a nós e que estão em relação uns com os outros que formamos a noção de espaço, e nem é porque vemos um acontecimento ser sucedido por outro que formamos a noção de tempo. O que ocorreria seria justamente o oposto. Só temos a percepção das coisas dessa maneira porque possuímos o espaço e o tempo como estruturas inerentes à nossa sensibilidade. Um dos argumentos que Kant utiliza para provar sua idéia é o de que, todos os objetos que se encontram dentro de um espaço, assim como todos os acontecimentos que se sucederam durante um determinado período, podem ser subtraídos, no entanto, o mesmo não se pode fazer com o próprio espaço e o tempo. Logo, se os objetos do conhecimento podem ser tomados como dados da sensibilidade, o mesmo não se pode dizer das intuições puras, que condicionariam a apreensão desses dados.

Desta forma, o argumento de Kant diz em suma que todo conhecimento é garantido pelos dados apreendidos pela intuição sensível que compreende as estruturas de espaço e tempo e ao mesmo tempo pelas as categorias do entendimento, que são a priori e universais. Kant afirma com isso que para o homem é impossível conhecer as coisas em si mesmas, pois, somente os fenômenos, ou aparições das coisas, nos são acessíveis. Os objetos, tais como os concebemos são o resultado das sínteses a priori do ato de conhecer.

Nas duas primeiras analíticas, Kant chegou à idéia de que o que confere à matemática e a física o título de “disciplinas científicas” é o fato destas se adequarem de modo claro a sua teoria sobre as condições a priori do conhecimento. Em seguida, na Dialética Transcendental, ele se coloca a questão

sobre a legitimidade do mesmo título poder ser estendida à metafísica, tal como ela se encontrava naquele momento. Nas palavras de Kant, Deus, liberdade e imortalidade são problemas que inevitavelmente se colocam à razão pura:

A ciência, porém, cujo propósito último está propriamente dirigido com todo seu aparato só à solução desses problemas denomina-se Metafísica; o procedimento desta é de início dogmático, ou seja, assume confiantemente a sua execução sem um exame prévio da capacidade ou incapacidade da razão para um tão grande empreendimento. (KANT, 1980, p.25)

Na visão de Kant “a razão não é constituída apenas por uma dimensão teórica, que busca conhecer (e ultrapassa os limites do conhecimento), mas também por uma dimensão prática, que determina seu objeto mediante a ação” (KANT, 1980, p. XVIII). Nesse sentido, a razão criaria um “mundo moral” onde os fundamentos do agir humano poderiam ser encontrados. Por conta dessa questão prática, relativa à ação, ou seja, daquilo que se deve fazer com o que se conhece, que mundo projetar de acordo com o cânone da razão etc., Kant desenvolveu duas obras fundamentais para o pensamento moderno: a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Crítica da Razão Prática*.

A razão prática seria pura por excelência, pois ela não estaria restrita à experiência possível. Diferente da razão pura que necessita dos dados sensíveis, na razão prática não há mais o problema da limitação imposta pelo acesso aos dados sensíveis, na medida em que, a razão prática tem a própria práxis como seu objeto. Sendo assim, é na razão prática que Kant encontra um campo mais apropriado para questionar os fundamentos das obrigações práticas do homem.

O que nos interessa destacar dessa breve apresentação é que Kant defende que algumas idéias que temos são a priori, ou seja, os conteúdos dessas idéias não seriam derivados da experiência. Essas idéias nos forneceriam não só a base para o conhecimento teórico, mas para todo o agir moral da vida prática. Para Kant, a nossa razão teórica, por meio da qual formulamos juízos sobre as coisas, necessita da faculdade da sensibilidade (intuições puras), de caráter receptivo, que nos proporcionaria o acesso aos objetos, e a faculdade do entendimento, constituída pelas categorias puras. Enquanto que, a nossa razão prática, responsável por nosso agir moral seria essencialmente pura, pois o seu objeto seria a própria práxis humana, o que lhe conferiria um caráter incondicionado.

Assim, para Kant, com relação ao conhecimento teórico, nem todos os conceitos e conhecimentos são derivados da experiência, mas isso não significa que eles sejam totalmente independentes com relação a ela. A experiência só se torna possível por que temos uma estrutura a priori que nos torna aptos a acessar os objetos como fenômenos. O conhecimento prático, por outro lado, é necessariamente puro e não está condicionado a nenhum dado empírico que lhe imponha um limite. Dessa forma, Kant vai afirmar que não depende de nosso arbítrio ter ou não obrigações morais, embora possamos decidir agir ou não de acordo com essas obrigações. As questões da filosofia moral de Kant então passam a ser: qual é o fundamento destas obrigações? E, porque não podemos deixar de conhecê-las? (ALMEIDA, 1997, p.175).

O que mais importa aqui é que a ideia de uma razão pura universal, como a concebida por Kant, coloca, como já observamos, todos os seres humanos em condições de igualdade com relação ao conhecimento, pelo menos potencialmente. Caberia, então à educação, num sentido lato, auxiliar o indivíduo no exercício do uso da razão, para que nenhum fator externo prejudicasse seu desenvolvimento e para que suas predisposições fossem desenvolvidas. O âmbito do projeto pedagógico seria um âmbito determinado pela razão prática, ou seja, por aquilo que se deve promover para que o indivíduo consiga alcançar a autonomia de se agir. No entanto, é importante observar que essa ideia, que é quase um consenso para a modernidade, de que a razão é algo universal, tem origem no contexto histórico do Iluminismo e se apóia em bases que podemos retomar criticamente.

Aqui, então poderíamos ir um pouco mais além e nos perguntar se não é daí que começa a se formar a noção de que o aprendizado se dá a partir de estruturas cognitivas, não apenas formais, de uma razão transcendente, mas de estruturas físicas, que ao serem estimuladas seriam capazes de armazenar e processar dados em conformidade com o meio.

Ainda tomando Kant como referência, a ideia de que somos seres racionais e ao mesmo tempo sensíveis, a princípio parece apresentar uma conciliação para a dicotomia entre o corpo e o espírito. Contudo, ao investigarmos mais a fundo, vemos que Kant não abre nenhuma possibilidade nesse sentido. O conceito de sujeito no pensamento de Kant se refere particularmente a uma estrutura formal de subjetividade, como acima mencionamos –, passível de ser experimentada

somente por meio da intuição sensível, onde nos tornamos também objetos de conhecimento. Sobre as nossas faculdades sensíveis, na análise kantiana, ela se caracteriza pela mera receptividade. Como esclarece Bicca, não podemos desconsiderar que em Kant “a capacidade de pensar e *de sentir, podem ser considerados modos da consciência ou do ser consciente.*” (BICCA, 1997, p.163).

Nos textos que se referem à educação, Kant chega a mencionar a necessidade de educar o corpo. Essa educação seria, contudo, uma educação mecânica, capaz de torná-lo mais forte e eficiente, não há, portanto uma referência clara de um desenvolvimento cognitivo inerente a um componente da estrutura física do homem, e nem mesmo propiciado a partir de uma educação corporal. Muito pelo contrário, para Kant, o nosso corpo só pode ser apropriado por nós mesmos como um fenômeno. A educação do corpo já parte de uma apropriação intelectual sobre o que seja corpo. Dito de outra forma, não haveria para Kant a possibilidade de descobrir a partir do próprio corpo, como uma coisa em si, as faculdades do intelecto, como acredita fazer a neurociência nos estudos sobre as funções cerebrais. Como mais adiante veremos, Kant equipara a educação mecânica dos homens à educação que impomos aos animais.

Curiosamente, Bicca (1997) diz que para os contemporâneos de Kant, o idealismo transcendental representa uma inversão na ordem de costume, na qual o espírito humano estava subordinado a uma ordem natural. Essa ordem estava na base do “esquema de representação que fora aplicado com tanto sucesso à investigação do mundo natural; dos diversos modelos mecânicos introduzidos para explicar o pensamento e a ação humana.” (BICCA, 1997, p.167) O que nos leva a crer que o modelo de explicação natural para as funções cognitivas e para a aprendizagem humana possivelmente surge de uma tradição anterior a Kant. No sentido oposto às tendências de sua época, Kant elaborou “toda uma concepção que sublinhava as funções criativas e construtivas do intelecto, sendo tais funções encaradas como independentes do reino da natureza.” (BICCA, 1997, p.167)

2.2.2.

Sobre a pedagogia de Kant

Kant acreditou ter conseguido chegar aos princípios universais da razão humana, a partir dos quais todos os homens poderiam produzir conhecimentos válidos sobre a realidade, e foi guiado por essa certeza que Kant tornou-se um dos

maiores incentivadores da luta travada pela *Aufklärung* (Esclarecimento) contra o dogmatismo das crenças religiosas. Por isso, a educação, segundo Kant, partia da pretensão de formar um ser humano autônomo, sob o princípio da *Aufklärung*, capaz de pensar por si próprio não apenas as leis que regem os fenômenos naturais, mas também os princípios morais universais nos quais sua ação devia se fundamentar.

A maneira como Kant disserta sobre a educação em sua conhecida obra *Sobre a Pedagogia*, é atravessada pelo ideal de sujeito racional moderno e por isso ela pode ser tomada como um bom parâmetro para compreendermos o projeto moderno de educação. Nessa obra Kant afirma que o ser humano vem ao mundo em estado bruto, porém, repleto de disposições naturais, as quais a educação deveria ajudar a desenvolver, para que este alcançasse a sua autonomia – objetivo já presente em *Resposta a Pergunta: que é “Esclarecimento”?*, um artigo bem anterior ao *Sobre a Pedagogia* que é um escrito tardio de Kant.

É possível distinguir a concepção de educação de Kant em três processos: a cultura escolástica ou mecânica, a formação pragmática e a cultura moral.

A cultura escolástica ou mecânica é a que o homem teria em comum com os outros animais. Esta se refere basicamente aos cuidados com as necessidades do corpo. Kant acreditava que na infância quanto menos instrumentos fossem oferecidos às crianças, melhor elas se desenvolveriam. Elas deveriam ter seus movimentos livres, pois seriam capazes de sozinhas aprenderem muitas coisas de maneira mais eficaz (KANT, 2006). Kant entendia que quanto mais fossem usados os meios artificiais, mais os seres humanos ficariam dependentes deles. Os meios artificiais, em sua maior parte seriam desnecessários e prejudiciais. Desnecessários, pois o ser humano teria meios naturais para desenvolver suas habilidades; e prejudiciais, pois o tornaria mais fraco em suas habilidades naturais. Kant pregava uma educação rígida, que afastasse o corpo das comodidades e o tornasse mais forte. Segundo sua visão, o homem anda, fala e escreve não somente porque aprendeu com o outro, mas porque ele segue uma natureza universal, contudo essa habilidade só poderá se desenvolver pela educação. Antes ela só existe potencialmente, mas nada garante que ela vá se manifestar.

A formação pragmática seria relacionada à prudência. Kant confere a esta formação um valor público, pois ela pretende desenvolver a capacidade de usar bem e proveitosamente a própria habilidade, sendo, com isso, o momento em que

o homem aprende a ser um cidadão. Assim, na formação pragmática, o indivíduo deveria se conformar à sociedade e a se orientar por seus fins. Contudo, essa formação deveria se submeter à educação moral, pois quando o indivíduo age para fins de proveito próprio, ele deve agir guiado pelo “imperativo categórico”, pois esses fins não devem se chocar com os fins da sociedade como um todo. O imperativo categórico versa sobre o dever de agir segundo uma máxima que desejamos poder se tornar uma lei universal (KANT, 1980).

A formação moral, que viria por último. Esta se baseia nos princípios que o próprio homem deverá reconhecer quando terminada a sua educação. Para Kant, ela deveria ser praticada desde o início juntamente com a educação física, mesmo que em um primeiro momento, estivesse simplesmente apoiada em um senso comum, pois, de outro modo, “muitos defeitos acabariam por enraizarem-se, tornando vãos todos os esforços da arte educativa” (KANT, 2006, p.36). A cultura moral também envolveria os deveres para com a própria sociedade.

Sob esses três processos está uma clara idéia de que todo o agir humano tem como dever seguir uma orientação superior e de caráter universal. Essa orientação, contudo, não seria mais oriunda das ordenações religiosas, mas da própria razão.

Kant acreditava que as práticas da arte de educar se aperfeiçoariam através dos tempos, sendo com isso impossível para uma geração criar um modelo completo de educação. Os conhecimentos seriam aprimorados de geração para geração, fazendo com que as gerações futuras se tornassem mais capazes de desenvolver plenamente as disposições naturais da espécie humana. Para ele, o homem ainda não havia conseguido alcançar toda a pureza e perfeição de que a natureza humana é capaz, no entanto, esta era uma conquista que nenhum homem singular alcançaria, mas somente a espécie humana. É importante observar, dessa forma, que Kant não naturaliza o processo de desenvolvimento da humanidade. Embora ele pressuponha de que há disposições naturais, estas só podem ser compreendidas como possibilidades na medida em que se realizam por meio da educação. Kant, por isso, coloca esse ideal de perfectibilidade humana como um limite próprio da razão.

A concepção kantiana de educação também pode ser subdividida em duas partes fundamentais: a disciplina e a instrução. A função da disciplina, que é essencialmente negativa, seria a de retirar o homem de seu estado de “selvageria”, ou de animalidade, e evitar que suas inclinações o impedissem de desenvolver sua

humanidade. A instrução, ou a cultura, por outro lado, seria a parte positiva da educação, pois ela transmitiria os conhecimentos e as experiências das gerações anteriores às seguintes, que por sua vez deveria acrescentar algo e dar continuidade ao processo.

Entre a disciplina e a instrução, não por acaso, Kant elegeu a primeira como a mais importante. Sem a disciplina o homem fatalmente se desviaria de seu destino (da humanidade) e se renderia às suas inclinações animais e à selvageria, conduzindo seu comportamento apenas de acordo com suas vontades e caprichos, independentemente de qualquer objetivo coletivo. Kant acreditava ser, por isso, necessário desde cedo recorrer à disciplina, pois seria muito difícil submeter o homem às leis da humanidade depois que ele já estivesse acostumado com a liberdade – entendida aqui como uma espécie de permissividade.

Assim, vemos que para Kant, a educação, precisa dar conta de colocar a racionalidade em primeiro lugar, fazendo com que o homem submeta toda sua vontade ao jugo da razão. Contudo, como o homem nasce sem sua razão desenvolvida, ele deverá em um primeiro momento ser disciplinado, de maneira a se sujeitar às ordens e obedecê-las pacificamente. Kant dizia que nesse primeiro momento o constrangimento é mecânico, e somente quando o ser humano aprendesse a usar sua liberdade e reflexão, conduzindo seu agir com base em algumas regras, o constrangimento passaria a ser moral. O constrangimento, que num primeiro momento lhe é imposto, teria por finalidade fazer com que ele aprendesse a usar bem a liberdade para que um dia pudesse finalmente dispensar os cuidados do outro.

Ao mesmo tempo em que considerava o constrangimento mecânico necessário à educação, Kant afirmava que a este se deve conciliar o exercício da liberdade, pois seria insuficiente treinar as crianças sem fazê-las “aprender a pensar”, o que significava desenvolver a capacidade de observar os princípios dos quais todas as ações derivam. Dessa forma, a educação deveria durar até o momento em que o homem já fosse plenamente capaz de se autogovernar.

Um ponto a ser observado nesse projeto é que Kant coloca o sujeito como algo que deve estar totalmente imerso na busca de um bem maior. A educação tem uma função altamente disciplinadora, como Kant mesmo enfatiza: mais importante que a instrução é a disciplina. O que de acordo com a idéia de homem que ele carrega faz um grande sentido, pois se grande parte daquilo que

aprendemos através da instrução podemos por nós mesmos alcançar, à educação somente caberia resguardar o bom uso da razão que já de antemão possuímos.

A aprendizagem, sob essa perspectiva, só é possível graças ao exercício de lapidação que retiraria de dentro de uma rocha cheia de defeitos e disforme uma pedra preciosa: a razão. Esta, então, abrigaria tudo aquilo que ela mesma poderia ser, não sendo, portanto, fruto da criação humana.

2.2.2.1.

O educador segundo o pensamento kantiano

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. (KANT, 2006, p.15)

A figura do mestre está presente em todo o pensamento de Kant sobre a educação, incorporada na imagem daqueles que, por já terem sido educados, se encarregam de conduzir a educação dos que ainda não o foram, tornando-se assim, seus tutores (KANT, 1974). A eficácia de seu agir, no entanto, aparece sendo condicionada por dois fatores em especial. O primeiro seria que a própria humanidade ainda não teria conseguido alcançar o seu estado mais pleno de desenvolvimento. O que para Kant significa dizer que nenhum homem ainda detém todo conhecimento necessário para realizar a melhor educação possível à espécie humana. O segundo fator estaria na esfera pessoal, e teria a ver com a qualidade da educação que o mestre havia recebido. A sua habilidade para conduzir a educação de outra pessoa estaria intimamente relacionada com a disciplina e a instrução que recebera.

Kant entendia que o pensamento científico deveria ser incorporado na arte de educar, pois “de outro modo, esta não tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior tivesse edificado.” (KANT, 2006, p. 22). Assim, ele dizia que a pedagogia precisava tornar-se um estudo científico, pois, dessa forma, os tutores aprimorariam seu agir pedagógico, fazendo com que a educação atuasse de maneira cada vez mais eficaz na condução da humanidade ao seu destino. Kant também alertava que todo homem que se tornasse responsável pela educação dos demais, deveria ter em vista que não se

deve educar para o estado atual da espécie humana, mas para um estado futuro, muito mais evoluído. Em outras palavras o educador deveria seguir um ideal de perfectibilidade, que no pensamento kantiano é um projeto próprio da razão humana.

Podemos concluir então, que, no pensamento de Kant a figura do mestre se legitima pela necessidade da racionalização da educação, em vista de se obter resultados mais eficazes, ou seja, levar todos os homens ao desenvolvimento de sua razão e com isso, também conduzir a humanidade a um ideal de perfectibilidade que ela seria capaz de alcançar. Kant afirma que ao final da educação, o homem não deverá precisar mais de seu tutor, pois deverá ter alcançado sua maioridade – idéia já presente no artigo *Resposta a Pergunta: que é “Esclarecimento”?*. O mestre, nesse momento, não poderá mais guiá-lo e ele deverá conduzir suas ações autonomamente, tendo a sua racionalidade como única forma de autoridade.

Essa passagem da menoridade para a maioridade, no entanto, não significa simplesmente uma ruptura pela qual todo homem passa ao chegar à idade adulta, como hoje entendemos comumente. No pensamento de Kant, esta passagem representa também uma escolha, pois o homem seria “o próprio culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 1974, p. 100).

Kant criticava o homem que conduzia seu agir a partir dos preceitos morais da religião e da política, sem que os avaliasse criticamente por meio de sua razão. Para ele o homem deveria sair desse estado heterônomo e se arriscar a fazer o exame crítico e público de todos os dogmas, expondo a todos as suas observações, para que estas fossem julgadas. Para Kant, esta seria uma forma legítima de experimentar a autonomia e de conduzir a sociedade ao seu ideal de perfeição. Assim, dizia ele que “o uso público da razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar a *Aufklärung* entre os homens” (KANT, 1974, p.104), devendo por isso, ser incentivando e praticado por aqueles que se encontram na condição de educadores.

A *Aufklärung* almejava poder colocar diante do tribunal da razão toda e qualquer autoridade. Contudo, como afirmou Kant, sem que isso implicasse no descumprimento dos deveres do homem como cidadão na esfera da vida privada.

O uso público da razão visava promover o bem comum que só seria possível com o progresso da *Aufklärung* (KANT, 1974). Por isso, embora a *Aufklärung* moderna carregasse consigo um forte componente ideológico que reside na crítica feita à autoridade eclesiástica, Kant afirmava, que os governantes e os sacerdotes não tinham o que temer em vista da liberdade da razão, pois fazendo uso da razão, o homem constituiria por si mesmo o bem e a ordem. Porém, como pudemos observar, o que se pretendeu foi, em última instância, substituir toda a tradição pela razão como única autoridade e fonte de conhecimento legítimo.

Evidentemente, o projeto moderno não deixou de sofrer fortes objeções. Contra esse ideal de um estado perfeito de domínio da razão e do saber absoluto, se contrapôs o Romantismo que pregava uma paradoxal restauração do passado e das tradições em oposição ao progressivo “desencantamento do mundo”, o que para Gadamer (1999, p.412), caracteriza uma postura tão dogmática quanto a da própria *Aufklärung*. Na percepção de Gadamer “a sabedoria originária não é mais do que a outra face da ‘ignorância originária’” (GADAMER, 1999, p. 412). Jogar tudo no valor da tradição e tentar fazer um resgate apologético, sem rupturas, a despeito de qualquer dúvida ou crítica, seria retomar um dogma que legitimamente fora contestado pela *Aufklärung*.

2.3.

A crítica do pensamento hermenêutico às bases do projeto moderno de educação

Para iniciarmos esse debate, podemos adiantar que é justamente sobre essa idéia moderna de uma racionalidade universal, consumada no pensamento kantiano, que a crítica hermenêutica incide. Mas, uma vez que esta concepção da modernidade atua de forma decisiva na forma como entendemos diversas dimensões da vida humana, inclusive na forma de pensar a educação e a aprendizagem, a crítica hermenêutica também acaba tomando repercussões cada vez maiores.

Em contraposição ao pensamento de Kant, o homem, para o pensamento hermenêutico não carrega consigo nenhuma estrutura cognitiva a priori, que pudesse responder por sua capacidade de acesso à objetividade do real. Para a hermenêutica o homem é um ser histórico e sua experiência de mundo é de caráter fundamentalmente interpretativo. Dessa forma, a hermenêutica filosófica

questiona a crença da *Aufklärung* moderna de que todo conhecimento deveria ser submetido à racionalidade e “reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo” (HERMANN, 2002, p. 15).

O pensamento hermenêutico que Gadamer desenvolve a partir de Heidegger vê a história e a linguagem como as bases que estruturam a nossa compreensão, que é o que responde pelo nosso modo de estar no mundo. Compreender, nesse sentido, é já desde sempre estar inserido em um mundo de tal forma que ele inicialmente, e de maneira geral, já sempre nos orienta sem precisar ser tematicamente objetificado por nós. Em outras palavras, não é a partir de uma compreensão racional acerca do mundo que ocorre a inserção e o agir em seu interior, pois compreender não é se inserir por meio de nenhuma instância subsistente em nossa subjetividade, mas sim já estar inserido de maneira prévia, isto é, já se ver vinculado e familiarizado ao horizonte hermenêutico que o mundo é. É justamente aí que reside a diferença primordial da hermenêutica com relação à modernidade, pois a hermenêutica filosófica chama a atenção para o fato de que não é consultando alguma forma de racionalidade de maneira metódica que se torna possível um acesso compreensivo ao mundo, – como se não o compreendêssemos a princípio – a compreensão já é o ponto de partida para toda e qualquer interpretação. O que a hermenêutica chama de compreensão pode ser considerado como um conhecimento implícito, ou seja, aquele que se dá nas práticas cotidianas sem que seja fruto de um questionamento explícito, mas sim de uma orientação incorporada discursivamente.

Heidegger deriva exatamente da existencialidade do *Dasein*⁷ humano (ser-aí) a idéia de que a compreensão tem uma estrutura circular. Essa estrutura

⁷ O termo *Dasein* é usado por Heidegger para se referir ao modo de ser do ser humano para além de atribuições de propriedades substanciais. Esse termo é resultado da junção da forma verbal e nominal *sein* (ser ou estar) com a palavra *da*, que no alemão possui inúmeros significados. A palavra *da* pode servir para indicar um lugar: “lá”, “aqui”, “ali”, “aí” etc., como pode servir para indicar o tempo: “então” e “desde”. Além disso, o *da* também pode ser empregado com o sentido de: “pois”, “porque”, “então” etc. Na filosofia heideggeriana, os sentidos de lugar e tempo da palavra *da* se interpenetram no termo *Dasein*. Na tradução mais aceita do termo, ou seja, ser-aí, vemos então incorporada a idéia de um ser (que é também um estar) localizado espacialmente e temporalmente em um mundo. O que é importante perceber é que, pelo “*da*” ser uma palavra plurissignificativa, o ser-aí assume ao mesmo tempo um passado vivo, um “então” (*da*), que é concretizado no “aqui” (*da*) presente, que também se projeta em um lá (*da*) futuro. Sobre mais outros esclarecimentos acerca do conceito de ser-aí, cf. DAHLSTROM. *Heidegger's concept of truth*, p. xxiv-xv, 2005.

aparece quando entendemos que compreender significa já ter compreendido, pois temos sempre o aí como parâmetro, isto é, temos a situação em que nos encontramos como referência inicial de compreensão. A intenção de Heidegger, com essa idéia de compreensão, no entanto, não era a de elaborar uma nova teoria com vistas a modificar a práxis mediante sua aplicação. Como nos alerta Gadamer, o objetivo era muito mais possibilitar que “a autocompreensão da compreensão exercida constantemente fosse corrigida e depurada de adaptações inadequadas” (GADAMER, 1999, p. 400). Essas adaptações, seriam aquelas produzidas pela modernidade que, na tentativa de garantir a universalidade de uma razão transcendental, ignorou a historicidade de todo conhecimento e inclusive a historicidade da própria noção de razão.

A idéia de circularidade da compreensão, na perspectiva de Heidegger e Gadamer, assegura a possibilidade de um conhecimento mais originário, sem que para isso seja necessário apelar para a existência de uma razão a priori. A estrutura circular da compreensão se manifesta mais claramente quando entendemos que a origem de toda compreensão e, por conseqüência, a origem de todo conhecimento, se dá a partir de algo já necessariamente compreendido. A busca por quebrar essa estrutura circular, na pressuposição de que ela fosse viciosa, é um engano e produz inúmeras falsificações. A circularidade é condição de compreensão e, por isso, não deve ser evitada, mas sim explicitamente assumida.

Vemos então que a compreensão não é só cronologicamente anterior ao conhecimento, mas é condição de possibilidade para que ele aconteça. Ela permite que elaboremos “os projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que apenas devem ser confirmadas ‘nas coisas’, tal é a tarefa constante da compreensão.” (GADAMER, 1999, p. 402). Na esteira de Heidegger, Gadamer vê o compreender também como um “projetar”, na medida em que ao ler um texto, por exemplo, o intérprete já desde o início se vê na expectativa de alcançar o sentido do todo, antes mesmo que esse sentido se manifeste. Contudo, essa expectativa antes de ser um problema é o que possibilita, na verdade, que o sentido do texto se manifeste, pois, a compreensão se dá “precisamente na elaboração desse projeto prévio, que obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido.” (1999, p. 402).

Devemos, no entanto, compreender que, na verdade a expectativa não é algo que dependa do sujeito. Ao ler um texto uma projeção do sentido como um todo já se apresenta para o intérprete, ou seja, não é o intérprete quem a constrói. A coisa mesma, o texto, é quem vai orientando uma mudança nessa projeção, o que indica que Gadamer não é um relativista. O intérprete não controla a projeção de sentido. O projetar se dá em função daquilo que se interpreta e não meramente como uma perspectiva do sujeito. Nesse mesmo sentido, Heidegger entendeu que a realização da interpretação compreensiva pode ser descrita como:

(...) uma tarefa primeira, constante e última (...) de não receber de antemão, por meio de uma ‘feliz idéia’ ou por meio de conceitos populares, nem a posição prévia, nem a visão prévia, nem a concepção prévia (Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff), mas em assegurar o tema científico na elaboração desses conceitos a partir da coisa, ela mesma. (HEIDEGGER apud GADAMER, 1999, p. 401)

Dessa maneira, para que uma interpretação seja correta ela necessita, desde sempre ter em vista a coisa a ser interpretada ao mesmo tempo em que evita deixar-se levar simplesmente pelas “felizes idéias” que nos adiantam, de forma arbitrária, o sentido da coisa a ser interpretada.

O problema da racionalidade moderna está justamente em enxergar como um problema, ou uma limitação no sentido negativo, as antecipações que a nossa inserção no mundo nos leva a fazer. Na intenção de se assegurar do caráter universal da racionalidade, a modernidade colocou em descrédito toda e qualquer concepção prévia, ou “pré-conceito”, isto é, todo juízo de caráter histórico fornecido pela tradição, sem entender que:

Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isso significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização. Estamos, assim, desde já inseridos num mundo que constitui o horizonte em que se realizam nossos processos compreensivos. (HERMANN, 2002, p.20)

Dessa forma, a filosofia hermenêutica toma a posição de assumir a existência humana como sendo condicionada e limitada de diversas formas, em especial por sua finitude histórica. Assim, aquilo que se entendeu como sendo um preconceito limitador no pensamento moderno, na verdade é parte indissociável de uma realidade histórica já instaurada. Essa limitação, contudo, é

essencialmente positiva, por isso, não deve ser confundida com a noção de limitação do conhecimento em Kant, pois ela não é fruto de um problema de acesso ao mundo. Gadamer considerou que “os preconceitos de um indivíduo são muito mais do que seus juízos, são a realidade histórica de seu ser”, pois, a tomada de consciência do indivíduo seria apenas “uma centelha na corrente cerrada da vida histórica” (GADAMER, 1999, p. 426). Por isso, também, Gadamer entende que o homem, como um ente finito e histórico, não pode evitar que haja tais preconceitos. Preconceito, do alemão *Vorurteil*, quer dizer literalmente juízo prévio, pré-julgamento. O que Gadamer quer dizer é que essa situação pré-cognitiva não pode ser contornada, já que ela é condição para o próprio pensamento.

É necessário ressaltar que a idéia de preconceito por si só não apresenta a priori nenhuma valoração de caráter positivo, ou negativo. O seu caráter predominantemente negativo só teria se instaurado no contexto da *Aufklärung*, que tinha a pretensão de excluir todo preconceito fornecido pela tradição e fazer prevalecer a racionalidade do conhecimento científico. A *Aufklärung* conseguiu atribuir à idéia de preconceito uma dimensão eminentemente negativa, por ser ele de fato um “juízo não fundamentado”, ao mesmo tempo em que tentava estabelecer como regra a noção de que para que um juízo tivesse fundamento, ele necessitaria ter sua validade atestada racionalmente. Com isso, todos os modos de conhecimento que não alcançassem uma comprovação racional, aos moldes da cientificidade moderna, sofreriam descrédito por serem tomados como conhecimentos sem fundamentos claros e precisos.

Contra essa idéia, Gadamer avalia que também a razão é fruto da história. O que significa que, a própria razão só pode aparecer como uma construção, ou como um preconceito passível de legitimação, ou de desconstrução. Ou seja, “a razão não é dona de si mesma” (GADAMER, 1999, p. 415). No entanto, devido a sua força histórica é impossível aboli-la pura e simplesmente através da crítica. Assim, o que o pensamento hermenêutico tenta fazer é estabelecer um modo mais autônomo de lidar com a ideia já instituída de razão.

Podemos entender então que, a educação, a partir do pensamento hermenêutico de Gadamer, não encontra no sujeito nenhuma estrutura racional a priori a ser cultivada, mas sim suas determinações históricas e seus projetos prévios, que são fruto da sua inserção no mundo. Com isso, o objetivo da

educação em uma perspectiva hermenêutica deverá ser a instauração de uma “consciência cuidadosa”, que torne conhecidas as antecipações que trazemos na busca de uma compreensão mais legítima sobre aquilo que desejamos conhecer. Vemos, dessa forma, que Gadamer não prega um relativismo, pois não há uma mera apologia a todo e qualquer tipo de opinião.

A força dos preconceitos e definições historicamente sedimentadas sobre a educação também são responsáveis pelas diferentes maneiras de conceber a educação, sendo assim impossível elaborar uma definição acabada sobre o que seja o ensinar e o aprender. Diferentemente do que imaginava Kant, o conhecimento sobre a educação e, conseqüentemente sobre a aprendizagem, para o pensamento hermenêutico, não é absoluto e por isso, não se aprimora linearmente a partir de uma noção particular de racionalidade. Como todo e qualquer conhecimento, também o pensamento pedagógico se encontra imerso na dinâmica de seu tempo tendo que negociar com outras experiências, como por exemplo, as provenientes dos diferentes contextos culturais com os quais a escola deverá dialogar. Estes conflitos e negociações se dão porque outras perspectivas de saber permitem que o fazer pedagógico se articule ao seu mundo, se situe hermeneuticamente, ao invés de apenas se impor a partir da elaboração de um ideal específico.

Vemos com isso que a redução ao racionalismo científico não dá conta de explicar a plenitude dos fenômenos humanos, entretanto, como a cientificidade prescreveu o agir pedagógico durante toda a modernidade, retirar a educação desse domínio e colocá-la no âmbito da finitude e da temporalidade do saber é algo que ainda provoca certo desconforto e muita resistência.

Pela inviabilidade de se transpor ao campo histórico e objetificá-lo com o auxílio do método, como pretendeu o pensamento moderno, Gadamer afirma que a *Aufklärung* acabou por se tornar ela mesma uma forma de preconceito: “o preconceito contra os preconceitos” (GADAMER, 1999, p.407). Ao almejar, com a *Aufklärung*, poder colocar diante do tribunal da razão toda e qualquer autoridade fornecida pela tradição, o que a modernidade acabou conseguindo foi simplesmente substituir o poder prescritivo da tradição pela razão como única autoridade e fonte de conhecimento legítimo.

Para o pensamento hermenêutico a educação pressupõe o diálogo, pois é nele que reside o poder do próprio educar (HERMANN, 2002, p. 95). Uma vez

que toda a nossa orientação no mundo está estruturada linguisticamente, somente por meio do diálogo é que se pode efetivamente aprender algo. No entanto, devemos ter cuidado com o sentido de linguagem que a hermenêutica compreende. Linguagem para Gadamer não é o uso de um código por parte de uma subjetividade que interpreta o mundo, mas sim o modo de articulação da própria compreensão. Em outras palavras, a linguagem não é um instrumento do homem, mas muito antes voz de um mundo. Ela é a explicitação discursiva do mundo compreendido. Para Gadamer, “no espelho da linguagem reflete-se, antes, tudo que é” (2004, p.283). Por isso, no pensamento hermenêutico, a educação se dá em um processo dialógico onde os interlocutores confrontam suas opiniões prévias fazendo com que a coisa mesma apareça e oriente a ação interpretativa e ateste a legitimidade do conhecimento produzido sobre ela. O diálogo permite que o sujeito torne explícitas suas opiniões, e assim, se eduque com o outro reformulando tais opiniões.

A partir do que foi exposto conseguimos, pelo menos de uma maneira ampla e introdutória, entender que para o pensamento hermenêutico todo conhecimento se dá a partir da historicidade da compreensão humana e de sua concretude discursiva na linguagem e não a partir da ideia de uma subjetividade, como supõe a modernidade. A princípio, esse breve esboço deve nos dar material para compreendermos a crítica que a hermenêutica faz ao racionalismo moderno. Contudo, retornaremos a essas idéias de forma mais detalhada na segunda parte deste trabalho.

2.3.1.

O educador segundo o pensamento gadameriano

O reconhecimento dos preconceitos como algo inerente a compreensão humana colocou Gadamer diante da necessidade de repensar também a questão da autoridade. Ao promover o preconceito contra o preconceito, a *Aufklärung* acabou por descaracterizar o próprio conceito de autoridade, por ser a autoridade uma das principais fontes de preconceito. E, é justamente na elucidação do caráter da autoridade que é possível encontrar as bases que sustentam a figura do educador no pensamento hermenêutico de Gadamer.

A *Aufklärung* promoveu o embate entre a razão e toda e qualquer autoridade ao dizer que somente a primeira levava à liberdade, enquanto a segunda levava à

obediência cega. Contudo, Gadamer contesta que a autoridade tenha essa essência, ao afirmar que a autoridade só pode existir onde há reconhecimento e conhecimento. O que legitima a existência do mestre como uma autoridade, seria então o reconhecimento de que ele está “acima de nós em juízo e perspectiva e que, por conseqüência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio.” (GADAMER, 1999, p. 419). Esse reconhecimento é condição para que a autoridade exista. Com isso podemos entender que aquele que se torna educador não o pode fazer através de uma concessão, mas sim pela conquista de um reconhecimento que o legitima nessa posição.

A existência da figura do educador só é possível através do reconhecimento histórico de que a nossa compreensão encontra-se limitada por nossa facticidade e que a busca por um conhecimento mais legítimo tem tradicionalmente sido bem sucedida quando reconhecemos no outro a autoridade para nos apresentar uma perspectiva mais acertada. Nas palavras de Gadamer: “este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando. Na realidade, autoridade não tem nada a ver com obediência, mas com conhecimento”. (GADAMER, 1999, p. 419). A nossa dificuldade em aceitar que as coisas se dêem de fato dessa maneira comprova como a idéia de uma racionalidade subjetiva que assegura total autonomia à ação do sujeito é ainda muito presente.

Devemos considerar, contudo, que nem sempre aqueles saberes que incorporamos e aceitamos como legítimos possuem fundamentos tão evidentes, o que também não significa que conseguiríamos derrubá-los pela capacidade crítica. Existe uma forma de autoridade que, segundo Gadamer, foi fortemente defendida pelo Romantismo, que é a tradição. Ressaltamos, porém, que a visão de Gadamer sobre a tradição é essencialmente diferente da visão do Romantismo. O que motiva a valorização da tradição no Romantismo é a busca por um refúgio nostálgico em resposta ao domínio da razão: o antigo pelo antigo e a valorização sentimental da natureza. Já Gadamer entende que a tradição determina a existência de instituições e comportamentos com tal força que a eles aderimos sem nos darmos conta, na maioria das vezes, de que sua essência é histórica. Isto, no entanto, não pode ser contornado, pois a tradição é constitutiva da compreensão. A tradição tem a força determinante daquilo que é constitutivo.

Assim, podemos até dizer que não simplesmente nos encontramos aderidos a uma tradição, mas que somos essa tradição. Ela é nosso modo de ser. O problema da modernidade está em não investigar com radicalidade suficiente a tradição por considerá-la alienante, sem perceber, ao mesmo tempo, que já está submetida a ela e utilizando seus parâmetros interpretativos.

A própria existência do mestre é fruto de uma herança histórica que foi consagrada pela tradição. A figura do mestre possui uma autoridade que se tornou anônima, o que faz com que antes mesmo de nos questionarmos sobre os fundamentos de sua existência já a incorporemos e a reproduzamos devido à tradição.

(...) mesmo no caso em que, na educação, a “tutela” perde a sua função com o amadurecimento da maioridade, momento em que as próprias perspectivas e decisões assumem finalmente a posição que detinha a autoridade do educador, esta chegada da maturidade vital-histórica não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de nos havermos libertado de toda herança histórica e de toda tradição. (GADAMER, 1999, p. 421)

Nessa passagem Gadamer, mais uma vez refuta a idéia da *Aufklärung* sobre a chegada a um estágio de maturidade que torne o ser humano autônomo com relação à autoridade da tradição, tendo apenas a sua razão como autoridade legítima. Nós, como seres condicionados por nossa inserção histórica, estamos determinados irrevogavelmente pelo que a tradição nos transmite. No entanto, Gadamer afirma que essa transmissão não é feita sem que haja transformações. Atuam sobre toda tradição as críticas e as dúvidas, o que faz com que ela sempre se renove e se modifique, mesmo que não tomemos uma clara consciência disso. Dessa forma a figura do mestre permanece sendo algo legítimo, pois é constantemente reafirmada, assumida e cultivada.

Concluimos, então, que embora tanto no pensamento moderno quanto no pensamento hermenêutico possamos encontrar bases que legitimam a existência do educador, essas bases se justificam por diferentes razões.

Kant parece legitimar a figura do mestre pela necessidade de se educar o homem para que este desenvolva sua humanidade (desenvolvimento baseado em um ideal de racionalidade, desenvolver a humanidade é desenvolver a razão), e também pela necessidade de instruí-lo. Contudo, ao mesmo tempo condena a submissão dos indivíduos à autoridade da tradição. Ele acreditava que essa

submissão era resultado de uma má compreensão de si mesmo, engendrada pelas limitações impostas pelos tutores que não permitiam o livre desenvolvimento da razão de seus educandos.

Kant afirmava que através do uso livre da razão o homem constituiria por si mesmo o bem e a ordem. Ou seja, ele próprio instituiria da melhor maneira possível aquilo que a autoridade insistia em manter. Por isso, ao terminar a educação o homem teria que guiar a si próprio, despir-se dos preconceitos engendrados pela educação de outrem e julgar suas próprias ações.

Gadamer, no entanto, ao reabilitar a autoridade da tradição parece dar fundamentos mais coerentes para a legitimidade da figura do educador. Aqui podemos recolocar o problema exposto por Gadamer, pois como é possível a constituição de uma autoridade que não leve em conta uma autoridade prévia? É possível pretender que a razão se constitua com esta independência? Se Kant se vê obrigado a apelar para a educação o mais cedo possível, notamos que ele já se compromete de início com alguma forma de autoridade que não pode ser em princípio contestada.

A *Aufklärung* mesmo tomando a educação como uma arte, uma criação humana, considerou que esta deveria ser cultivada aos moldes científicos o que já denota que há uma contradição entre a afirmação da educação como uma arte e a educação de fato defendida pela *Aufklärung*. Dessa forma, o que torna a perspectiva hermenêutica radicalmente diferente é que ela não pressupõe uma racionalidade a priori que garanta as medidas exatas para todo o agir e com isso entende como sendo necessários os preconceitos fornecidos pela tradição, assim como pela autoridade, na construção de todo conhecimento. A tradição, por sua vez, para Gadamer não é algo que não paira simplesmente sobre nós, mas que necessita ser constantemente reafirmado e assumido, ao mesmo tempo em que é formada e transformada.

2.4.

Um contraponto ao posicionamento hermenêutico: Jürgen Habermas e a razão destranscendentalizada

Foi mostrado até aqui como o pensamento moderno de Kant e a hermenêutica de Heidegger e Gadamer concebem o modo de ser do homem e a sua capacidade de conhecer. Vimos que Kant coloca como condição primeira a

todo conhecimento a racionalidade transcendental. Kant, em sua metafísica defende que todo objeto de experiência já se encontra constituído previamente pelas formas a priori da sensibilidade (espaço e tempo) e também pelas categorias puras do entendimento. A hermenêutica filosófica por sua vez, afirma que, o que permite ao homem conhecer é sua inserção histórica no mundo. Para a hermenêutica, o que na verdade é universal não é a razão (ou qualquer conhecimento a priori), mas a compreensão. O “já estar desde sempre inserido no mundo” é o que permite ao homem conhecer as coisas, de maneira eminentemente interpretativa.

Diante desse quadro, Habermas aparece como o autor contemporâneo que, de forma mais apropriada, nos permite fazer um contraponto à crítica que a hermenêutica gadameriana faz à racionalidade moderna, isso porque o autor por diversas vezes em seus trabalhos trava um consistente diálogo com a hermenêutica de Heidegger e Gadamer, ao mesmo tempo em que busca retomar a filosofia kantiana, com o objetivo de transformar a análise transcendental de Kant em uma acepção “mais forte”, possibilitada por um pragmatismo-formal. O posicionamento de Habermas, por sua vez, também é contestado por Gadamer, como veremos em seguida.

Fazendo referência a Thomas McCarthy, Habermas aponta dois caminhos que os críticos à idéia de razão em Kant tomaram a partir de Hegel: um caminho seria, o percorrido por Nietzsche e, posteriormente, pela hermenêutica heideggeriana que assumem a posição de atacar radicalmente a idéia de razão e de sujeito racional; e o outro caminho seria o que o próprio Hegel, e posteriormente, Marx percorreram ao assumirem a tarefa de reposicionar a idéia de razão e de sujeito em moldes sócio-históricos. Habermas, diante disso, se coloca então na mesma direção de McCarthy de não assumir nem uma posição que ele classifica como “iconoclasta”, ou seja, de ir contra aquilo que já está firmemente enraizado, nem de adotar uma versão normativista, que resguardaria a idéia de uma razão pura. Para Habermas é possível assegurar uma “transcendência de dentro da razão”, através da cooperação e crítica mútua dos sujeitos racionais, mesmo que estes sujeitos estejam enraizados nos seus contextos históricos de ação.

Habermas defende a possibilidade de uma razão destranscendentalizada, e por isso, busca as condições, não mais a priori, mas “presumidamente gerais, mas de fato apenas posteriormente viáveis, que devem ser satisfeitas, para que práticas

fundamentais determinadas respectivamente a êxitos possam ocorrer” (HABERMAS, 2002, p. 35). Ainda seguindo as idéias de McCarthy, Habermas adota quatro pressupostos pragmático-formais para que seja possível esta cooperação entre sujeitos na busca de acordos válidos, com fundamentos racionais, produzidos a partir daquilo que denomina “agir comunicativo”. São eles:

(...) a suposição comum de um mundo independente dos objetos existentes; a suposição recíproca de racionalidade ou da “imputabilidade”; a incondicionalidade de exigências de validade ultrapassadoras de contextos, como verdade e correção moral; e os pressupostos da argumentação repletos de exigências, que os participantes conservam para a descentralização de suas perspectivas de interpretação. (HABERMAS, 2002, p. 35)

Esses quatro pressupostos resguardam uma correlação genealógica com as idéias kantianas de: (1) uma unidade “cosmológica” do mundo como idéia “regulativa” da razão teórica, ou seja, uma unidade que não é objetivamente necessária (COSTESKI, 2009, p.91), mas que desempenha o papel de antecipar e totalizar os objetos da experiência possível; (2) uma razão prática que deve, a princípio, garantir liberdade a todos os sujeitos, uma vez que ela assegura os princípios do agir moral; (3) uma ação totalizadora da razão que aspira transcender tudo aquilo que é condicionado, ou seja, dependente dos contextos em que se encontra, em direção ao incondicionado, que seria os princípios, as significações fundamentais (4) e por fim, uma razão dotada de princípios e por isso, capaz de julgar e atestar a validade de todas as coisas. Idéias estas que Habermas coloca a caminho de uma transformação destranscendentalizadora.

Para Habermas, “a destranscendentalização conduz, por um lado, à inserção dos sujeitos socializados em contextos do mundo da vida; por outro lado, à convergência da cognição com o falar e o agir.” (HABERMAS, 2002, p. 39). Como uma das conseqüências, o idealismo transcendental de Kant é substituído por um realismo interno. Habermas junto à pressuposição de que há um mundo objetivo que é “idêntico para todos”, precisa pressupor também a existência de um realismo interno, onde “é ‘real’ tudo o que possa ser representado em expressões verdadeiras” (HABERMAS, 2002, p. 41). Como o mundo objetivo não possui uma linguagem própria, ou seja, é sempre através da nossa linguagem que os fatos são interpretados e comunicados, é necessário, então, distinguir “realidade” (que é necessariamente representada, de forma interpretativa, por “nossa” linguagem) da

“existência” que é experimentada na relação prática que temos com as coisas. Para Habermas, mundo, que é a totalidade dos objetos é então “existência”, enquanto “realidade” é tudo aquilo que representamos em “expressões verdadeiras”.

É intenção de Habermas encontrar os fundamentos que garantam que a validade de qualquer acordo produzido entre sujeitos possa repousar sobre a concordância de todos os sujeitos envolvidos, devido à racionalidade de seus fundamentos, não sendo apenas fruto de um consenso, ou de um contrato baseado em fatos. Um acordo produzido sob os moldes da racionalidade deverá ter “validade incondicional”, o que significa que ele deve ser aceito universalmente em qualquer tempo e contexto. Para Habermas é a racionalidade dos atores envolvidos, ou a “imputabilidade” que vai possibilitar que “a exigência de verdade correspondente não *seja* colocada em dúvida a cada contexto” (HABERMAS, 2002, p.36).

Habermas, então, lança mão da função regulativa de uma “orientação para a verdade” no interior das disputas discursivas que tentam alcançar uma interpretação mais correta sobre nossa experiência de mundo. O mais importante, na visão do autor, é que todos os tipos de expressões sócio-culturais possam vir a ser tematizadas e julgadas racionalmente pelos indivíduos. Para Habermas:

Os participantes da comunicação podem se entender por cima dos mundos da vida divergentes, porque eles, com visão de um mundo objetivo comum, se orientam pela exigência da verdade, isto é, da validade incondicional de suas afirmações. (HABERMAS, 2002, p. 47)

Habermas parece, com isso, acreditar na possibilidade de uma “auto-reflexão” racional que nos permitiria um afastamento com relação aos nossos contextos de origem, abrindo possibilidade para o consenso e, conseqüentemente, para a ordem, até mesmo em escalas mundiais entre as mais diversas culturas. Contudo, considerando que não podemos mais lançar mão de uma razão transcendental, e que o espaço de fundamentação da verdade é definitivamente histórico e que a própria racionalidade só pode aparecer como uma racionalidade construída. Sendo assim, o que há, nos contextos mais comuns de vida, é uma tentativa de fazer prevalecer aquilo que já de antemão nos parece mais correto, ou “racional”, como Habermas preconiza com a idéia da “antecipação da vida justa”. Antecipação esta que, no entendimento de Gadamer, “subjaz a toda parceria social

e seus esforços de entendimento” (GADAMER, 2004, p. 319). Isso por que todos carregariam consigo a pretensão de saber o que é o mais justo para o todo, o que na convivência social vai repercutir em uma tentativa de convencimento.

Um dos caminhos que a teoria de Habermas adota é recolocar a idéia do imperativo categórico de Kant: onde todos devem buscar uma validade universal para suas ações, ligando sua vontade a máximas. E é exatamente, por isso, que Habermas necessita pressupor que o sujeito deve “orientar seu agir por exigências de validez que constituem sua ‘imputabilidade’ ou sua ‘responsabilidade racional’” (HABERMAS, 2002, p. 43). A hermenêutica, no entanto, confronta essa idéia, com a noção aristotélica do “bem”. No pensamento aristotélico, o bem é algo que não é passível de ser determinado a priori, ou seja, fora de suas circunstâncias práticas. A hermenêutica de Gadamer assume essa postura e defende que o bem só pode ser encontrado na práxis humana, em contextos reais de ação. Isso implica dizer que a nossa relação com a idéia de bem só pode ser entendida como uma experiência crítica e não um “consenso contrafático”, como deseja Habermas (GADAMER, 2004, p. 320). A própria idéia de “vida justa” é necessariamente “vazia”. Enquanto uma idéia geral, ela só pode ser uma antecipação à concretude da situação.

Na visão de Gadamer, a auto-reflexão, que permitiria certa isenção aos sujeitos dentro do diálogo é algo que não se realiza. Isso porque a distância irreduzível entre as crenças, os tempos, as culturas e até mesmo entre as pessoas, é o “que confere tensão e vida a todo compreender” (GADAMER, 2004, p.132). Para Gadamer, essa tensão, que necessariamente ocorre, pode repercutir em uma situação contrária ao diálogo, o que não significa uma cegueira, mas sim o predomínio de convicções divergentes.

As oposições insuperáveis entre grupos sociais e políticos repousam na diferença de interesses e na heterogeneidade das experiências. (...) Falar de cegueira nesse caso pressuporia a posse exclusiva da convicção correta da verdade. Afirmar isso, sim, seria um tipo de cegueira. A hermenêutica, por outro lado, parece-me continuar tendo razão quando, em favor do verdadeiro sentido da comunicação, sustenta que os preconceitos devem ser checados no confronto mútuo e quando mantém essa reciprocidade (...). (GADAMER, 2004, p.312)

O confronto mútuo se dá quando assumimos de fato a possibilidade de que a convicção do outro possa ser legítima, o que implica, pelo menos, na idéia comum de que seja possível nos colocarmos no lugar do outro. Gadamer descreve esse

confronto da seguinte forma: “Cada qual possui o seu próprio ‘horizonte’ e todo compreender representa uma fusão desses horizontes” (GADAMER, 2004, p.132). A realidade essencial capaz de mediar essas distâncias seria a linguagem, pois como parte constitutiva do sujeito, ela é, para Gadamer indissociável de todo processo de compreensão. Com isso, após um primeiro estranhamento causado pelo outro – estranhamento esse que somente nossos preconceitos oriundos da nossa inserção no mundo tornam possível – poderíamos entrar em um segundo momento: o da comunicação. Quando há essa possibilidade, o horizonte do outro e o nosso se fundem, abrindo-se espaço para se resolver ou não o problema da tensão anteriormente existente. É nesse momento que a compreensão ocorre, fazendo com que o outro deixe de ser para nós um embaraço.

Segundo Gadamer “o compreender só é possível quando aquele que compreende coloca em jogo seus próprios preconceitos” (GADAMER, 2004, p.132). Essa compreensão, no entanto, não deverá significar a priori um entendimento pacífico, o que não deve ser tomado como um problema, uma vez que, sob essa perspectiva, a existência de interesses antagônicos constitui a própria essência da ordem política que atravessa todos os nossos contextos de vida. Por conta disso, na visão de Gadamer, toda forma de governo deve lidar com dois momentos: “a manutenção de um equilíbrio, que oscila dentro de um espaço de jogo bem delimitado, e a condução, isto é, a determinação de um direcionamento do movimento que possibilite manter esse equilíbrio oscilante” (GADAMER, 2004, p.194-195).

Habermas, por sua vez, critica essa posição que a hermenêutica assume de não pressupor a racionalidade e a auto-reflexão como um parâmetro capaz de transcender a contingência dos contextos, uma vez que ela entende que toda a reflexão só pode ser reflexão histórica, onde tanto o interprete quanto a coisa interpretada estão em um mesmo momento contextual. Habermas afirma que com isso “a hermenêutica bate de dentro nas paredes do contexto da tradição; logo que estes limites são experienciados e conhecidos, ela não pode mais absolutizar tradições culturais.” (HABERMAS, 1987, p. 21). Dessa maneira, a hermenêutica então se desencaminharia para um “irracionalismo”, pois ao mesmo tempo em que coloca abaixo toda a possibilidade de um “idealismo absoluto” ela põe de volta a consciência na contingência dos contextos da tradição e acaba por se atolar em um “idealismo relativo”.

Em resposta a crítica habermasiana, Gadamer avalia que ela “não deixa de conter alguma verdade”, se a afirmação de que “a hermenêutica bate de dentro nas paredes do contexto da tradição” se referir ao contraste que este posicionamento estabelece com um “a partir de fora” que fica preso à observação e à constatação de que devem haver modificações, mas “que não entra em nosso mundo compreensível ou incompreensível” (GADAMER, 2004, p.282). Em outras palavras, Gadamer considera um engano a idéia de se querer absolutizar a tradição cultural, como um espectador que se põe fora dela (mesmo que de forma reflexiva), isso porque o mundo para Gadamer não é um mundo que conhecemos primeiro objetivamente, para depois nos apropriarmos dele como um objeto de conhecimento por meio da linguagem. O mundo já é desde início aquilo que a linguagem dá voz. O que não significa um nominalismo, pois linguagem para a hermenêutica não tem uma função utilitarista de decodificação de realidade. Isso significa dizer que a linguagem não possui autonomia com relação àquilo que se dá historicamente, como diz Gadamer:

No espelho da linguagem reflete-se, antes, tudo que é. Nele e somente nele encontramos o que não encontramos em parte alguma, porque somos nós mesmos (e não apenas o que pensamos e sabemos acerca de nós mesmos). No fundo, a linguagem não é nenhum espelho, e o que vemos nela não é reflexo de nosso ser nem do ser de todos, mas uma interpretação e revitalização do que existe conosco, tanto na dependência real de trabalho e dominação como em tudo mais que constitui nosso mundo. (GADAMER, 2004, p.283)

A questão aqui é que Habermas recusa a ideia de que a racionalidade fosse fruto de uma tradição cultural. A racionalidade, para ele, é um pressuposto necessário para a economia da ação. Por conta disso, Gadamer, em sua hermenêutica, não parece acreditar muito no potencial igualitário da teoria comunicativa de Habermas, como ele mesmo assume:

Não consigo ver como no âmbito social a competência comunicativa e seu domínio teórico possam derrubar as barreiras que há entre os grupos, que numa crítica mútua acusam o caráter coercitivo do acordo existente no outro. Nesse caso parece ser indispensável “a violência da iniciativa” (Giegel, 249) e com ela o postulado de uma competência totalmente diferente, ou seja, a da ação política, com o objetivo de possibilitar a comunicação onde ela não existe. (GADAMER, 2004, p.311)

Como vemos a mútua crítica entre Habermas e Gadamer parece repousar sobre uma intenção maior, que os impulsionam a seguirem caminhos distintos. Se

por um lado Gadamer parece buscar as condições históricas da compreensão e da interpretação como aquilo que nos permite o diálogo com a nossa própria tradição e também com culturas diversas, por outro, Habermas parece querer superar os obstáculos dessa comunicação, através de um estudo sobre as possibilidades de haver uma comunicação humana livre de qualquer inibição provocada por assimetrias de poder historicamente enraizadas.

Se para Gadamer o que nos permite o diálogo é estar desde sempre vinculado a um mundo que nos dá um horizonte de sentido capaz de se fundir com outros horizontes e com isso compreendermos o outro, para Habermas existe a possibilidade de pressupormos tanto um mundo objetivo comum e independente, como a possibilidade de nos despojarmos de nossas perspectivas de interpretação para que o diálogo se dê apenas sob a orientação de uma racionalidade também comum, ou seja, que se dê para além dos contextos.

Diante disso poderíamos nos perguntar sobre as possibilidades que a educação encontra, sob o ponto de vista da hermenêutica, de transformar os contextos sociais – uma vez que tradicionalmente atribuímos à educação um potencial transformador. Bom, avaliamos que Habermas, como uma forte expressão do discurso racional, critica a hermenêutica por sua falta de objetividade e por sua “irracionalidade”, características que a impediriam de refletir sobre a tradição e de transformá-la, validando ou rejeitando tudo aquilo que em um primeiro momento fosse interiorizado cegamente. Contudo, para a hermenêutica, a possibilidade de transformação da tradição está justamente no fato de todos os preconceitos por ela fornecidos constituírem um horizonte em aberto, que em última instância não é passível de ser determinado. É a própria falta de fundamentos últimos o que permite sua transformação, que se dá na constante busca pelo sentido e ao mesmo tempo na tentativa de se encontrar um equilíbrio. Dessa forma a transformação de uma realidade social através da educação, sob a perspectiva da hermenêutica, só é possível através do diálogo que, aquele que se educa, estabelece com o outro durante seu processo interminável de aprendizado e de formação de juízos próprios.

O que podemos concluir, é que a postura de Gadamer nos leva a adotar uma nova visão com relação às diferenças entre os grupos e até mesmo com relação à tradição na qual nos encontramos inseridos. Tradição essa à qual devemos aderir como bem coloca Gadamer, mesmo em presença de uma vontade transformadora,

na medida em que o voluntarismo racionalista moderno acaba por encobrir o caráter pré-conceitual de seus princípios:

É evidente que a expressão que utilizo, às vezes, dizendo que importa aderir à tradição, favorece a mal-entendidos. Não significa uma preferência pelo tradicional, ao qual deveríamos nos submeter cegamente. A expressão “adesão à tradição” significa, antes, que a tradição não se esgota no que sabemos de nossa própria tradição e de qual temos consciência, de tal modo que pudéssemos suspê-la mediante uma consciência histórica adequada. A mudança do vigente é uma forma de adesão à tradição não menos que a defesa do vigente. A tradição se dá propriamente numa constante mudança. A “adesão” a ela impõe-se como formulação de uma experiência, em virtude da qual nossos planos e desejos sempre se adiantam à realidade, como se não tivessem ligação com essa. (GADAMER, 2004, p.312)

Somente nos reconhecendo como pertencentes a uma tradição constituída de preconceitos sempre problemáticos é que podemos buscar um distanciamento hermenêutico com relação a ela. O diálogo precisa desse movimento de aproximação e afastamento de si mesmo. Então, como vemos, a crítica habermasiana de que a hermenêutica parece apresentar poucas alternativas para mudanças é muito questionável. Isso porque, essa crítica repousa sobre um ideal de sujeito e de racionalidade que foi fortemente criticado pela hermenêutica. O quê de forma alguma coloca um ponto final no debate, pois ambos os lados aqui apresentados já foram e continuarão sendo debatidos, defendidos e refutados em extensa literatura.