

GILSON RICARDO DE MEDEIROS PEREIRA

**EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE.
ELEMENTOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO OBJETIVA
DO PROCESSO EDUCATIVO.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Educação e Trabalho) à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Norberto Jacob Etges.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

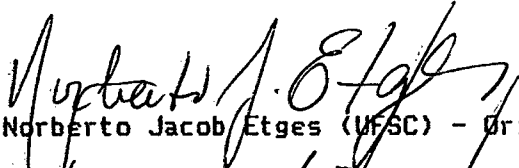
Florianópolis - 1992


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

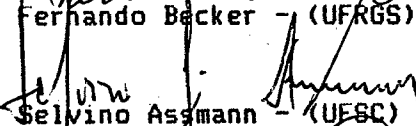
**EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE: ELEMENTOS PARA UMA
FUNDAMENTAÇÃO OBJETIVA DO PROCESSO EDUCATIVO**

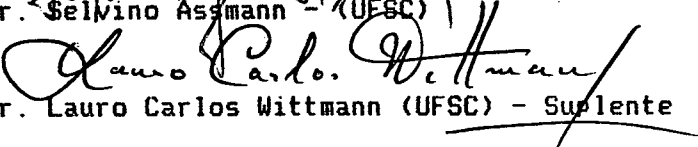
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a ob-
tenção do Título de Mestre em Edu-
cação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM: 24/09/1992.


Prof. Dr. Norberto Jacob Etges (UFSC) - Orientador



Prof. Dr. Fernando Becker - (UFRGS)


Prof. Dr. Selvino Assmann - (UFSC)


Prof. Dr. Lauro Carlos Wittmann (UFSC) - Suplente

GILSON RICARDO DE MEDEIROS PEREIRA

FLORIANÓPOLIS/SETEMBRO DE 1992



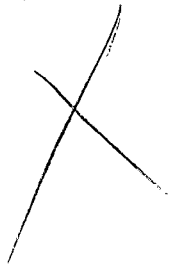
Para Dona Ana, Maria José,
Manolita e Manuelito (in memoriam).
Amizades inesquecíveis.

E para

Deisi:

Y will show you something different from either
Your shadow at morning striding behind you
Or your shadow at evening rising to meet you.

(T. S. Eliot: The Waste Land)



Assi vivo; e se alguém te perguntasse,
Canção, como não mouro,
podes-lhe responder que porque mouro.

Camões

SUMÁRIO

NOTA LIMINAR	I/VI
1. A RAZÃO COMO INSTRUMENTO	15
1.1. O farol da alma	15
1.2. O interesse do indivíduo	21
1.3. O traumatismo da razão	28
1.4. O futuro inescapável	31
1.5. A falsa antinomia	36
2. A SUBSTÂNCIA DA RAZÃO	45
2.1. A Fenomenologia do Espírito	46
2.2. O conceito e o trabalho	51
2.3. A objetividade posta	60
3. A RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO	65
3.1. A vontade	68
3.2. A responsabilidade	72
3.3. A maioria	75
3.4. A autoridade	78
3.5. A formação	87
3.6. O conceito	90

4. ENSINO E RACIONALIDADE	93
4.1. A formação e o ensino	94
4.2. A imediateidade	100
4.3. Em polêmica contra o erro	106
4.4. Ensino e racionalidade meios/fins	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
6. BIBLIOGRAFIA	129

RESUMO

Este estudo analisa, inicialmente, o processo de subjetivação da razão - da razão objetiva dos antigos à razão instrumental moderna. A subjetivação é entendida como o longo percurso histórico no qual as categorias que sustentam a objetividade imanente do real foram sendo desqualificadas. Em seguida procura-se "recompor" o conceito de razão. A referência básica neste caso é a tradição moderna da razão substancial, cuja vertente original se encontra em Hegel e depois em Marx. A partir disso pergunta-se pela racionalidade substancial do processo educativo. A educação é despida de suas formas e tomada em seu fundamento: exteriorizar-se do homem, constituição do homem enquanto tal, processo de construção histórico-concreta do gênero humano. Com base nessa racionalidade procede-se a um exame das relações entre o ensino e a racionalidade, tentando captar o seu núcleo objetivo - a compreensão da estrutura dos bens e dos princípios de produção de bens culturais - e dando ênfase à análise dos obstáculos pedagógicos à plena realização do ensino.

SUMMARY



This study analyzes initially the process of subjectivization of reason - objective reason of old as well as instrumental reason of nowadays. Subjectivization is seen as a long historical traject in which the categories that sustain the inherent objectivity of the real has been disqualified. Next it tries to "reshape" the concept of reason. The basic reference in this case is the modern tradition of substantial reason, whose original source is to be found in Hegel and later in Marx. From this point the substantial rationality of the teaching process is questioned. Education is stripped of its forms and taken in its fundamentals: exteriorization of man, and his constitution as such, a process of historical concrete construction of human-kind. Based on this rationality the relations between teaching and rationalization is carried, with the scope of catching its objective core - understanding the structure of goods and principles of production of cultural achievements, and emphasizing the analisis of pedagogical hindrances to the full realization of teaching.

NOTA LIMINAR

Venceu a razão; fui-me aos estudos.

Machado de Assis

Entremos in media res.

O esquema desta dissertação é o seguinte.

1^o) Um percurso no interior da razão. Em primeiro lugar trata-se de uma análise do processo de subjetivação da razão - da razão objetiva dos antigos à razão instrumental moderna. Subjetivação aqui diz respeito a um longo processo histórico, no qual as categorias que sustentam a objetividade imanente do real foram sendo desqualificadas. Esse processo, que Max Weber chamou de "racionalização", encontra na razão instrumental moderna o corpo categorial mais adequado, mais refinado, mais ajustado a uma visão do real que progressivamente introjeta no sujeito abstrato os critérios últimos da racionalidade.

Em segundo lugar procura-se "recompor" o conceito de razão. A referência básica é outra tradição moderna: a da razão substancial, cuja vertente original se encontra em Hegel e depois em Marx. Essa tradição retoma o legado clássico grego e o eleva a uma potência mais alta.

Sem desejar antecipar resultados, devemos dizer no momento que os membros dispersos da razão moderna só podem ser

reunidos sob o signo da substancialidade da razão. A consequência disso é da maior gravidade para a educação. Na ocasião adequada, quando da tematização da "dialética do esclarecimento", veremos que o esclarecimento não pode ser cumprido nos marcos da instrumentalidade da razão, ou só pode ser parcialmente cumprido.

2º) Um percurso no interior da educação. Pergunta-se pela racionalidade essencial do processo educativo. A educação é despida de suas formas e tomada em seu fundamento: exteriorizar-se do homem, constituição do homem enquanto tal, processo de construção histórico-concreta do gênero humano.

Não se trata de justapor à educação uma racionalidade especulativa. Não se trata de montar um esquema a priori que dê conta da racionalidade educativa. Adotou-se o pressuposto segundo o qual "o conceito se desenvolve a partir de si mesmo, progride e produz as suas determinações de maneira imanente" (*). Desse modo, uma postura objetiva é a de assistir ao desenvolvimento do conceito, sem perturbá-lo com a consciência imediata. Assim sendo, a racionalidade educativa é vista a partir de suas determinações fundamentais: a vontade, a responsabilidade, a maioridade, a autoridade, a eticidade, o trabalho e os carecimentos, e a liberdade.

Em seguida, como decorrência, procede-se à exposição de uma "equação" conceitual da educação: "educação para a vida ética".

(*) HEGEL. Princípios da filosofia do direito, p. 50.

3º) Partindo da racionalidade educativa procede-se a um exame das relações entre o ensino e a racionalidade, dando ênfase à análise dos obstáculos pedagógicos à plena realização do ensino. Aqui a tônica incide sobre a relação de ruptura e superação que o ensino, cuja lógica imanente conduz ao conceito, guarda com o imediato.

*

* *

Embora tenha muito de entusiasmo, o tema desta dissertação não brotou subitamente para mim. Ao contrário, foi lento o seu maturamento.

No primeiro ano de mestrado (1990) apresentei dois trabalhos, de conclusão de curso, que antecipam, de forma bastante embrionária, os temas que aqui se fazem presente. Um, versando sobre a razão instrumental e a educação, sobremaneira marcado por uma postura anti-cientificista, e o outro sobre a tecnocracia e a educação. Ao baterem de encontro ao rochedo da razão instrumental, tanto um como o outro refluíam a um humanismo subjetivo, a exigências morais abstratas, meramente retóricas. Os impasses e as insuficiências desses dois trabalhos me conduziram a um alargamento temático - daí o comparecimento da razão substancial.

Contribuiu decisivamente para essa ampliação o meu encontro com Hegel (ainda que em traduções) e, de certa forma,

com Marx. Esse encontro foi patrocinado pelo professor Norberto Etges, em seus cursos, e reforçado pelo professor Selvino Assmann em curso singular sobre Hegel. A leitura de O Capital, livro 1, e da versão espanhola dos Grundrisse foram a pedra-de-toque no abandono de qualquer perspectiva subjetivista na apreciação de fenômenos sociais, mormente a educação. Em seguida viria a descoberta de Bourdieu. Filosoficamente, a busca dos fundamentos racionais da educação e, sociologicamente, a busca da objetividade das relações internas e externas à educação e ao sistema de ensino, constituem os dois polos de atração da reflexão que aqui é feita.

A princípio este estudo esbarrou com uma curiosa dificuldade. A quase total ausência de referências bibliográficas sobre o tema da razão e a educação. Exceto trabalhos mais recentes, que tratam muito mais da Teoria Crítica e a educação, e que inevitavelmente abordam os temas do agir instrumental e do agir comunicativo, portanto da razão instrumental e da razão comunicativa, nada de substancial foi encontrado na bibliografia disponível entre nós. Nos meios educativos brasileiros, um singular silêncio paira sobre o tema da razão. Suponho que isso se deva ao inusitado abandono da reflexão filosófica entre os educadores. Na reunião anual da ANPED deste ano, comento a título de exemplo, não há um só grupo de trabalho destinado ao pensar filosófico. As publicações refletem esse descaso. Isso explica a quase absoluta ausência de obras de educadores na bibliografia constante ao final deste trabalho.

Essa incursão, algo solitária, nos domínios dos temas que aqui se fazem presente foi para mim benéfica, pois me deixou mais livre no enfoque dos problemas, por um lado, e, por outro, evitou polêmicas muitas vezes desnecessárias. Mas ao mesmo tempo me deixou na impossibilidade de confrontar este trabalho com uma literatura já amadurecida.

Acrescento que procurei me inspirar no conselho de Umberto Eco, para quem uma tese pode servir de ponto de partida para um trabalho intelectual mais amplo, continuado vida afora. Um lento laborar, com a tenacidade de mouro e a perseverança de garimpeiro, é o que exige o estudo das obras de Hegel e Marx.

Ao final de um trabalho como esse, por mais modesta que tenha sido a intenção, computa-se o auxílio de um sem-número de pessoas sem o concurso das quais a caminhada teria sido muito penosa. Manifesto a minha sincera gratidão a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para com este estudo.

Os colegas de curso, os funcionários do CED - da secretaria e da sala de vídeo, os familiares, os amigos presentes e ausentes, cuja nomeação tornaria enorme esta nota liminar, ajudaram com os debates, as conversas, a acessibilidade, o ânimo. Em especial Zeina, Tânia e Araci, em companhia das quais cursei a maior parte das disciplinas, obrigado pela amizade.

O professor Selvino Assmann leu os dois primeiros capítulos do trabalho, quando os submeti à sua apreciação como exigência formal do curso "Razão e dialética em Hegel", ministrado no segundo semestre do ano letivo de 1991. Suas

observações críticas foram de muita valia. Agradeço nu'hora boa s'ua sempre mui-gentil disponibilidade.

O professor Lauro Wittmann, "padrinho" de primeiro semestre de minha turma, suavizou nossas cabeçadas iniciais. O professor Erno Taglieber e a professora Edel Ern, sempre atenciosos. Aos três agradeço dois anos e meio de convívio ameno e civilizado.

Ao professor Norberto Etges devo não apenas o debate rigoroso, a amizade generosa, o auxílio criterioso. Devo também o modelo de honestidade intelectual, de modéstia, de empenho e disciplina. Trabalhar sob sua orientação foi para mim não só um prazer; sobretudo, foi um motivo de orgulho. Tudo o que há de veraz neste estudo deve-se à sua segura orientação. O que há de engano é de minha exclusiva responsabilidade.

Devo acrescentar que Deisi se saiu muito bem na tarefa que lhe confiei de coligir as epígrafes. Sua sensibilidade e delicadeza têm sido para mim um bálsamo.

1. A RAZÃO COMO INSTRUMENTO

Deixou-me armar primeiro da razão.
Camões

1.1. O farol da alma

Segundo Aristóteles, no homem há duas almas: uma delas governada pelo princípio racional, e a outra, privada de razão. Em cada uma dessas partes da alma Aristóteles estabelece duas subdivisões. A parte irracional divide-se em uma parte vegetativa e outra apetitiva ou desiderativa (1). Os antigos identificavam a irracionalidade com a animalidade, com as paixões e os impulsos descontrolados. Por contraste, a racionalidade era entendida como uma faculdade eminentemente humana, através da qual o homem guiava-se no caminho da virtude. A virtude era associada ao "meio-termo" e as determinações do meio-termo eram ditadas pela "reta razão". Só a razão - este era um ponto de vista partilhado por todas as correntes da filosofia clássica grega (2) - é capaz

(1) *Ética a Nicômaco*, p. 63.

(2) Fogem ao escopo deste trabalho a discussão realizada pelos gregos clássicos das afinidades entre a razão e outras faculdades humanas, como a profética, o instinto, etc, e a discussão sobre as distinções entre a razão intuitiva e a discursiva. Apenas chamamos a atenção para o fato de que a razão discursiva - o diálogo do espírito consigo mesmo, segundo Platão -, está mais próxima de aspectos da visão hodierna de razão, razão que encaminha as provas de uma argumentação seguindo o rigor de uma demonstração matemática, do que a razão intuitiva, que pretende alcançar diretamente a essência da coisa sem recorrer ao *détour* da demonstração. Esta última modalidade de razão entre os antigos é modernamente assimilada pelo irracionalismo.

de fornecer ao homem a "justa regra" da vida sábia e prudente.

Antes de passarmos à segunda subdivisão aristotélica concernente à alma, convém sublinhar essa primeira significação da razão entre os antigos: um guia imanente ao homem nos caminhos da virtude e do saber. Neste sentido a razão opõe-se à sensibilidade, fonte dos apetites sensuais e igualmente fonte da opinião, do senso-comum, das crenças, do engano.

Prossigamos. Aristóteles divide a parte racional da alma em científica e calculativa ou deliberativa (3). É a distinção, no âmbito da razão, entre a contemplação e a ação, ou, usando uma terminologia que viria posteriormente a se tornar célebre, entre a parte pura e a parte prática da razão. A fração científica da razão, para Aristóteles, é a sede do conhecimento científico. Esse, sem dúvida, é um traço característico e perene da ciência, desde os gregos: o conhecimento científico subtende uma base racional. Observamos, en passant, que o saber científico entre os gregos clássicos não tinha a componente empírica que veio a ter sobretudo a partir de Bacon. O conhecimento científico era o conhecimento das coisas universais e necessárias, e porque necessárias, eternas, imperecíveis, invariáveis.

Já a parte deliberativa da razão é a sede da sabedoria prática, da arte política. É o suporte da ação e da escolha enquanto "desejo raciocinativo". Escreve o estagirita:

"A origem da ação - sua causa eficiente, não final - é a escolha, e a escolha é o

(3) *Ética a Nicômaco*, p. 141.

desejo^o e o raciocínio com um fim em vista. Eis aí por que a escolha não pode existir nem sem a razão e intelecto, nem sem uma disposição moral" (4).

Mas quem escolhe, delibera:

"e o homem que delibera, quer o faça bem, quer mal, busca alguma coisa e calcula (5).

A escolha não pode existir sem a razão. O desejo raciocinativo, a escolha, é a busca de algo e o conseqüente cálculo para obtê-lo - tudo presidido pela razão. A razão prática adequa meios a fins, instrui o desejo e o direciona para o bem.

Para Aristóteles, e também Platão, a alma é um todo hierarquizado cujo topo é ocupado pela razão. Tanto na função de guia da conduta humana quanto na de método ou procedimento de conhecimento, a razão é a faculdade mais importante, é o piloto da alma. Para usar um termo sugestivo, a razão detém a hegemonia face as demais partes, instâncias ou frações da alma humana.

"A razão é a força que liberta dos preconceitos, e do mito, das opiniões enraizadas mas falsas, das aparências, e consente estabelecer um critério universal ou comum para a conduta do homem em todos os campos. Do outro lado, como guia propriamente humano, a razão é a força a qual consente que o homem se liberte dos apetites que tem em comum com os animais, submetendo-os a controle e mantendo-os na justa medida. Esta é a dúplíce função que foi atribuída à razão desde os primórdios da filosofia ocidental" (6).

Na função que lhe é atribuída, a razão mantém os

(4) *Ética a Nicômaco*, p. 142.

(5) *Ibid.*, p. 149.

(6) Nicola ABBAGNANO. *Dicionário de filosofia*, p. 792.

apetites sob controle, na justa medida. Essa paráfrase merece complemento: controle que é sempre muito precário. Não é ilícito supor que como a razão controla o desejo, o inverso também possa ocorrer. Quando isso acontece, a razão deixa de ditar o meio-termo, o caminho da virtude, e prevalece a intemperança. Nesse caso dá-se um transtorno e perde-se o caminho da verdade e da justiça. Como evitar esse transtorno? Aristóteles recorre à noção de *habitus*: a razão prática fornece a regra justa do meio-termo para a temperança, e esta, por sua vez, virtude praticada, repõe a base racional dos juízos da razão prática: O *habitus* da virtude é uma garantia da qualificação cognitiva do homem (7).

Na filosofia aristotélica, por outro lado, a razão tem ainda um importante significado: de essência, razão de ser da coisa, substância. Vamos nos deter nesse ponto.

Na *Metafísica* Aristóteles define a filosofia como a ciência teórica "dos primeiros princípios e das causas". A filosofia pergunta pelas causas e princípios primeiros da coisa, ou, conforme terminologia de Heidegger, pelo ser do ente. Só o que se refere às causas e princípios primeiros é que revela o ser do ente. O problema das causas e princípios primeiros é o problema do ser e este, por seu turno, é o problema da substância.

"Aquilo que desde há tempos e agora e sempre temos procurado, aquilo que será sempre um problema para nós: o que é o ser? significa: o que é a substância?"(8).

(7) Sérgio P. ROUANET. *A razão cativa*, p. 18.

(8) ARISTÓTELES, apud., ABBAGNANO. *História da filosofia*, p. 208.

Não teria sentido, dada a natureza deste trabalho, comentar aqui toda a doutrina aristotélica da substância. Vamos tão somente explicitar algumas das determinações da substância mais concernentes à razão.

A substância, para Aristóteles, é o princípio constitutivo do ser. É o princípio a partir do qual o ser é, necessariamente. É um princípio de inteligibilidade: razão de ser, conceito - o que a razão apropria do real, a componente estável, entendível e demonstrável do ser. O conceito, para Aristóteles, é universal e necessário; logo, invariante. É nesse domínio que se alicerça a ciência. A opinião, sempre segundo Aristóteles, é não-conceitual, trata de elementos acidentais e perecíveis. A razão separa a ciência, universo da essência necessária, do senso-comum, mundo das aparências, meras formas, essências não-necessárias.

Além do princípio de inteligibilidade, a substância é também a própria coisa, a *adaequatio* do conceito com a realidade material. A substância, desse modo, é uma reunião bipolar de subjetividade, conceito pensado do ser que permanece no sujeito, e objetividade, a colagem do conceito com o real da matéria.

Foi dito que a filosofia, para Aristóteles, pergunta pelas causas e princípios primeiros, isto é, pela razão, pela substância do ser. A filosofia, *epistéme*, é uma modalidade de competência (Heidegger) para olhar o ser em sua essência necessária. E nesses termos a razão comparece enquanto razão substancial. Uma razão que é princípio constitutivo do ser, simultaneamente um princípio de cognoscibilidade - que gera o

conceito do ser -, e um princípio intrínseco ao ser tal qual é, necessariamente, o conceito reconciliado com a materialidade objetiva, conteúdo e forma do ser.

Percurso feito, convém fazer um balanço. Uma primeira abordagem dos antigos com respeito à razão era axiológica: a razão era tida como um bem supremo, um guia na condução da própria vida. Deixar-se guiar pela razão era trilhar o caminho da vida virtuosa, justa e sábia. Além deste sentido de guia, a razão era vista como entendimento, atividade da inteligência: argumentação, demonstração, prova (9). Nesse ângulo a razão assume a conotação de procedimento formal de conhecimento. A ciência, locus privilegiado do conhecimento racional, constituiu-se em uma cadeia de raciocínios causais estabelecidos pela técnica discursiva (10), pelo silogismo (Aristóteles), enquanto que a opinião é não-causal, desprovida do rigorismo silogístico, portanto não-racional. O limite dessa razão intelectual é a lógica.

Pelo exposto, portanto, estão presentes na antiguidade clássica: uma razão ética, programa norteador objetivo das relações humanas; uma razão técnico-discursiva, razão que dá conta das operações lógicas do raciocínio; e, finalmente, uma terceira significação: uma razão substancial que, como vimos, é simultaneamente princípio cognitivo e estrutura inerente ao real.

(9) Originalmente ratio tem o sentido de calcular, contar. Na matemática razão tem o sentido específico de relação direta ou inversa entre duas grandezas.

(10) ABBAGNAND. Dicionário de filosofia, p. 795.

1.2. O interesse do indivíduo

Os três membros da razão antes citados não estavam dispersos. Na metafísica da antiguidade eles compunham os elementos distintos de uma indissolúvel unidade, unidade esta que recebeu de Horkheimer o nome de razão objetiva.

"Os grandes sistemas filosóficos, tais como os de Platão e Aristóteles, o escolasticismo, e o idealismo alemão, todos foram fundados sobre uma teoria objetiva da razão. Esses filósofos objetivavam desenvolver um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e os seus fins. O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonia com essa totalidade. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais" (11).

A razão objetiva, segundo Horkheimer, é, ao mesmo tempo, uma "força da mente individual e do mundo objetivo". É uma razão que não coordena apenas meios a fins, conceitos a propósitos, mas, e sobretudo, conceitos entre si. Inversamente, a razão subjetiva

"relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais

(11) Max HORKHEIMER. Eclipse da razão, p. 11.

no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação" (12).

A razão subjetiva, em Horkheimer, é polissêmica. Como um dos sentidos é a razão instrumental da ciência e da técnica, convém observar esse ponto mais de perto.

Em primeiro lugar, e fundamentalmente, a razão subjetiva é a razão autopreservadora do indivíduo. Domínio sobre a natureza e os homens, organização racional do mundo para submetê-lo ao primado da vontade e finalidades humanas. É uma razão que nasce do ancestral instinto de conservação do homem e que encontra na era burguesa o solo fértil para o seu pleno desenvolvimento formal. Observe-se o que diz Hobbes:

"Pelo termo de justa razão não entendo, como tantos outros, uma faculdade infalível, mas o ato de raciocínio verdadeiro e particular a cada homem, concernente àquelas de suas ações que causam o prejuízo ou o benefício de seus vizinhos (...) A razão de cada um deve ser considerada não somente como critério de suas próprias ações mas como critério aplicável à razão do outro em todos os momentos que lhe concernem" (13).

Comparada com a razão substancial da antiguidade, a razão, no texto de Hobbes, já foi destronada para uma posição subalterna. A razão, aí, é subjetiva, originada da necessidade de autoconservação do indivíduo, e, além disso, é relativista.

É um segundo sentido da razão subjetiva: o relativismo. Os fins das ações são determinados não a partir da racionalidade inerente à própria estrutura dos entes, mas a partir do

(12) HORKHEIMER. Op cit., p. 11.

(13) Apud., Olgária MATOS. Os arcanos do inteiramente outro, p. 184.

"interesse por si mesmo". O relativismo reside no fato de que, sendo a razão uma capacidade "particular a cada homem", não é mais possível afirmar um padrão objetivo que guie as ações. O padrão é tomado do ponto de vista subjetivo, "a razão de cada um", o interesse, o lucro, a autoconservação do indivíduo.

Outro aspecto a ser considerado, com respeito à razão subjetiva, é a formalização da razão. A razão formal rebaixa o pensamento racional às manipulações axiomáticas, combinatórias e linguísticas do entendimento, permanecendo indiferente aos conteúdos. Aproxima-se dos objetos somente na medida em que são signos de operações lógicas.

Além de formal, a razão subjetiva pretende-se neutra. Justamente por que as relações meios-fins são enfocadas do ponto de vista utilitário, pragmático, a razão proclama-se desqualificada para um julgamento axiológico dos fins. A razão detém-se apenas no cálculo dos meios - que, uma vez cindidos do julgamento dos fins, tornam-se formais - e não enfrenta as tarefas antes reservadas à figura da razão ética dos antigos.

Além disso, a pretensão à neutralidade por parte da razão subjetiva decorre de um fato fundamental: a neutralidade relativa do conhecimento científico. Dada a sua relevância, é inevitável que esse tópico seja abordado, mesmo sucintamente.

As ciências da natureza, que constituem o paradigma da cientificidade moderna, são um modelo de objetividade relativamente livre de julgamentos de valor. A relatividade aqui sublinhada tem justificação, pois se, por um lado, as ideologias têm escassa determinidade no alcance cognitivo das ciências

naturais, por outro lado influenciam sobremaneira a feição das relações entre a ciência e a sociedade. No domínio estrito de sua validade, o conhecimento científico-natural é livre de valores. O fato da escolha do objeto e a finalidade técnica dos resultados da pesquisa serem prescritos pelas ideologias vigentes, não afetam a verdade objetiva das descobertas científicas (14).

Um exemplo do condicionamento ideológico na escolha do objeto e na utilização dos resultados, bem como do não condicionamento da verdade objetiva da ciência, é relatado por Isabelle Stengers quando se refere à detecção da partícula elementar boson W no Centre d'Etudes et des Recherches Nucléaires (CERN):

"Para criar o CERN, os físicos utilizaram-se de todas as cartas do poder, o argumento da guerra fria, do prestígio da Europa frente aos Estados Unidos, possíveis recaídas em matéria de armamentos (o átomo não permitiu a bomba?). E no entanto, devemos imaginar também o momento de alegria dos físicos quando o "boson" que eles procuravam se manifestou nas condições previstas pela teoria" (15).

Essa relatividade é perdida na razão subjetiva. Será visto mais à frente que a razão subjetiva, em sua componente instrumental, toma o entendimento pela própria razão. Neste momento observamos que desse movimento simultâneo - absolutização da neutralidade científica e redução da razão ao entendimento -

 (14) Michael Löwy, As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen, pp. 190-91.

(15) Quem tem medo da ciência?, p. 15.

advém a irresistível compulsão de neutralidade axiológica da razão subjetiva.

"Quais são as conseqüências da formalização da razão? Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as suas raízes intelectuais. Ainda permanecem como objetivos e fins, mas não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva (...) podem ainda gozar de certo prestígio, e alguns estão presentes nas leis supremas dos maiores países. Contudo, falta-lhes a confirmação da razão em seu sentido moderno" (16).

Foi antecipado o raciocínio acima para que seja observada uma outra face da razão subjetiva: a perda de conteúdo do conceito. O conceito, segundo a metafísica clássica, como foi visto anteriormente, capta o elemento entendível e demonstrável do ser, é a apropriação da multiplicidade "invariante" da realidade. Na razão subjetiva o conceito é unidimensionalizado. O conceito "perde suas raízes intelectuais" e não dispõe mais da força suprema que sancione a sua ligação com a realidade. O conceito é avaliado na sua ligação a um propósito e não a um conteúdo objetivo (17). O pragmatismo exacerba essa tendência ao

 (16) HORKHEIMER. Op cit., p. 31.

(17) Tomemos a título de exemplo da perda de conteúdo do conceito e sua subordinação a propósitos, um comentário de Max Weber sobre a "filosofia da avareza" de Benjamin Franklin: "Com efeito, escreve Weber, todas as atitudes morais de Franklin são coloridas pelo utilitarismo. A honestidade é útil porque assegura o crédito; do mesmo modo a pontualidade, a laboriosidade, a frugalidade, e esta é a razão pela qual são virtudes (...) Estas virtudes somente o são na medida em que são realmente úteis ao indivíduo, e sendo substituíveis pela mera aparência, sempre são suficientes quando o mesmo objetivo tiver sido atingido". (Max WEBER. A ética protestante e o espírito do capitalismo, p. 32.)

conceber o conceito como plano de ação.

"O centro dessa filosofia é a opinião de que uma idéia, um conceito ou uma teoria nada mais são do que um esquema ou plano de ação, e portanto a verdade é nada mais do que o sucesso da idéia" (18).

Perdida a noção de conteúdo objetivo do conceito, estranhas mercadorias são contrabandeadas para o âmbito da razão: a predileção, o gosto, a sensibilidade, o proveito, a satisfação, elementos da subjetividade que os gregos clássicos prefeririam debitar à parte desiderativa da alma, são tidos pela razão subjetiva como critérios da verdade.

Ao retirar o conteúdo objetivo do conceito, ao privá-lo de significado próprio, ajustando-o a um significado extraído de uma relação que lhe é alheia, a razão subjetiva instrumentaliza o conceito, dotando-o de uma mera operacionalidade.

"Os conceitos se reduziram à síntese das características que vários espécimes têm em comum. Pela denotação da semelhança, os conceitos eliminaram o incômodo de enumerar qualidades e servem melhor assim para organizar o material do conhecimento. São pensados como simples abreviações de itens a que se referem. Qualquer uso dos conceitos que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como um último vestígio de superstição. Os conceitos foram "aerodinamizados", racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra" (19).

Seja feita agora uma breve síntese, realçando o seguinte: a razão objetiva não é o oposto abstrato da razão subjetiva. A razão objetiva não é só a razão das coisas. Pode-se

(18) HORKHEIMER. Op cit., p. 50.

(19) Ibid., p. 29.

afirmar, conforme Hegel, que "é irracional crer que só na natureza haja razão, e não no espírito" (20). *Mutatis mutandis*, uma razão só do espírito não está em condições de conhecer a verdade.

Comentando a conciliação entre a fé e a razão, Hegel escreve que a afirmação do direito da razão diante da fé, racionalizando a fé, conduziu a um empobrecimento subjetivo da razão. Diz ele:

"Esta assim chamada razão dá maior valor, em contraste com a verdadeira, ao sentimento ou pressentimento interior, e desta maneira o subjetivo torna-se a medida do valor (...) Indiscutivelmente, a convicção individual é o fato último e absolutamente essencial que a razão e a sua filosofia, do ponto de vista subjetivo, reclama para o conhecimento. Existe, porém, diferença entre a convicção baseada em estados subjetivos - isto é, sentimentos, aspirações, intuições, etc - e a convicção que brota do pensamento e da compreensão do conceito e da natureza do objeto. No primeiro caso, a convicção não passa de mera opinião" (21).

Não há oposição entre a razão objetiva e a subjetiva. A razão objetiva sempre incorporou a subjetiva, mas esta foi vista por aquela como um aspecto subsidiário de uma racionalidade universal, que abarca o homem, seus propósitos, sua autoconservação. As duas figuras da razão, a objetiva e a subjetiva, caminharam juntas no passado e a substituição da primeira pela segunda efetuou-se após demorado processo.

(20) HEGEL. *Introdução à história da filosofia*, p. 344.

(21) *Ibid.*, p. 331.

1.3. O traumatismo da razão

Finalmente chegamos à componente instrumental da razão subjetiva. Vamos pintar-lhe a feição, discutir em alguns casos as conseqüências de sua adoção, surpreendê-la em meio às relações entre o entendimento e a razão, e finalmente questioná-la a partir de seu reduto mais próprio, a ciência. Procurar-se-á determinar o seu devido lugar no conhecimento humano. Desse modo, a razão instrumental perderá a sua fama de Moloch. A razão instrumental, antecipamos, só é o monstro que pede sangue numa situação de desmembramento e amesquinhamento da razão.

Foi dito anteriormente que as duas figuras da razão, a objetiva e a subjetiva, caminharam juntas no passado e que o destronamento da primeira pela segunda efetuou-se após demorado processo. Falta dizer que com a vitória da razão subjetiva deu-se uma notável modificação: com esta, só o sujeito pode ter razão. A razão é tomada como uma faculdade exclusiva da mente. A realidade, a partir disso, é compreendida como um aglomerado de totalidades postas. A ciência, por conseguinte, torna-se um empreendimento de justaposições conceituais - conceitos, lembramos, instrumentalizados - e de somatória de fatos.

Com base na razão subjetiva a realidade é entendida como um aglomerado de fatos. O conhecimento, desse modo, é sempre um conhecimento aditivo, sistematizador de dados. É também um conhecimento formal, reduzido à lógica (neste caso já não existe verdade objetiva, mas validade científica, isto é, lógico-metodológica). Formal, o conhecimento também é burocrático,

protocolar: a realidade é identificada com a contabilidade dos fatos. É um conhecimento manipulativo: o saber é cálculo, operation sobre os objetos petrificados do mundo. Esta concepção da realidade e da ciência, que nada vê para além do Eu-cartesiano senão coisas, que concebe os conceitos e categorias como dados uma vez por todas, esvaziados de conteúdos e tratados como autômatos que se prestam a tudo, e que naturaliza toda a realidade, inclusive o homem, tomado como homem-coisa passível de dominação e manipulação, enfim, esta concepção da realidade e da ciência é a própria razão da ciência e da técnica modernas.

A razão instrumental é a razão técnico-científica do indivíduo atomizado da sociedade industrial moderna. Sob o prisma dessa figura da razão, que, repetimos, vê a si mesmo como o único espaço moderno da racionalidade, o mundo objetivo é um mundo objetual, não estruturado, dimensionado ao nível da facticidade.

Ao homem atomizado, ao sujeito frente as externidades factuais caóticas só resta a opção pela adequação entre meios e fins, entre conceitos operacionalizados e propósitos. Esta adequação é encarada como o momento supremo da razão, e não como uma instância necessária, mas primária do entendimento.

Face a um real compartimentado a razão instrumental reserva ao sujeito a tarefa de ordená-lo. Os fins são postos voluntariamente a partir do sujeito, de seus feelings. Desse modo, a razão instrumental, que já cristalizou a dicotomia entre o ser e o objeto, estabelece uma definitiva cisão entre meios e fins. Os meios são inseridos no âmbito da racionalidade, da ratio técnica, enquanto que os fins fogem a qualquer valorização e julgamento racionais. Os fins se autonomizam. Junto com os fins,

o método também se autonomiza. A ciência veste a capa de um formalismo destinado ao permanente refinamento metodológico (22).

Funda-se a neutralidade da técnica.

O instrumento delira.

Vejamos isso mais atentamente.

Sob os auspícios da razão instrumental o homem tem um relacionamento com o mundo centrado no domínio da natureza, através das regras do método. Sem método não há procedimento eficaz e também não há verdade. Sem método não há verdade porque o método é o único instrumento capaz de garantir, através da estrita fidelidade a procedimentos pré-definidos, o controle intersubjetivo da afirmação científica. Isto é, o método - que é operacional - é a garantia da validade científica. Mais: como a validade é formal, só tem que prestar contas ao rigor lógico, é igualada ao próprio método. O método torna-se autônomo e absoluto. Como observa Oskar Negt, o método

"termina formando, independente de qualquer conteúdo, suas próprias regras de validade e de refutação" (23).

A razão instrumental é uma razão marcada pelo absolutismo metodológico, pelo domínio da natureza e dos homens, pelo controle, pelo proceder eficaz. A razão instrumental não se confina na ciência: ela acompanha o fenômeno, detectado por Max

(22) Oskar NEGt. *Dialética e história*, p. 44.

(23) *Ibid.*, p. 45.

Weber, de expansão da racionalidade científica a todos os domínios da vida. É uma razão que transforma tudo em instrumento.

É o que Horkheimer chamou de razão transtornada.

1.4. O futuro inescapável

Seja aberto agora um tópico com uma análise sumária da noção de racionalização em Max Weber. Não é uma digressão. Pelo contrário. Ao examinar a noção weberiana de racionalização, estará sendo enfocada uma das mais expressivas e problemáticas abordagens da razão neste nosso século. Expressiva porque, é truísmo dizer, a obra de Weber é uma das mais influentes da sociologia contemporânea. Problemática porque, refletindo as propostas, conflitos e impasses da inteligência burguesa do fim da *belle époque*, é uma análise desesperançada da racionalidade moderna, que termina por operar uma reversão ao irracionalismo. Fique como registro que o tema weberiano da racionalização é parcialmente adotado por Horkheimer, Adorno e Marcuse sob o conceito de razão instrumental. Além disso, o tema da racionalização tem sido uma referência sempre presente no estudo da gênese histórica da razão instrumental.

Racionalização é um processo resultante do desmoronamento das visões de mundo tradicionais, e compreende os seguintes aspectos:

"1º) o modelamento de toda prática científica de acordo com as tendências naturais e a extensão da "racionalidade científica" à conduta da própria vida;

"29) racionalidade dualista meios-fins, onde se dá a obtenção metodológica de um dado científico e de um fim prático por intermédio do cálculo cada vez mais preciso dos meios;

"30) aumento da racionalidade em termos do desenvolvimento de uma ética que está sistemática e inequivocadamente orientada a fins fixos" (24).

O primeiro aspecto está incluso na démarche weberiana de uma ciência social livre de julgamentos de valor. Seja lembrado que para Weber a problemática das ciências do espírito não é axiologicamente neutra; os resultados da pesquisa, sim, são rigorosamente livres de valor (25). Essa racionalidade científica, marcadamente naturalista, expande-se a todos os domínios da vida, acompanhando a expansão da racionalidade formal da economia. O segundo aspecto relaciona-se com a análise da burocracia, onde a eficácia é obtida pelo cálculo preciso dos meios. Finalmente, a ética fixista é a ética ascética do cristianismo que, com o desenvolvimento do capitalismo, se transforma em ascetismo protestante, mundano, ascetismo do trabalho voltado para o lucro e a segurança do indivíduo.

Vejamos isso um pouco mais detidamente.

O que explica o desenvolvimento da burocracia e lhe confere um sinal todo peculiar é a sua superioridade técnica

(24) Olgária MATOS. Os arcanos do inteiramente outro, pp. 128-9.

(25) Michael LÖWY. Op cit., pp. 33-47.

sobre todas as demais modalidades de organização. Diz Weber:

"Un mecanismo burocrático perfectamente desarrollado actúa con relación a las demás organizaciones de la misma forma que una máquina con relación a los métodos no mecánicos de fabricación. La precisión, la rapidez, la univocidad, la oficialidad, la continuidad, la discreción, la uniformidad, la rigurosa subordinación, el ahorro de fricciones y de costas objetivas y personales son infinitamente mayores en una administración severamente burocrática" (26).

A economia capitalista exige que as grandes empresas sejam administradas sob o império da "precisão crescente". O nível de complexidade das tarefas jogou por terra as tradicionais formas de organização, tornadas incompatíveis com a lógica da eficácia lucrativa do capitalismo.

A burocratização otimiza a divisão social do trabalho e despersonaliza a administração, substituindo o comando pessoal por um conjunto de "regras previsíveis". O objetivo da gestão burocratizada é "la eliminación del amor, del odio y de todos los elementos sensibles puramente personales, de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo" (27). Enfim, segundo Weber, a eficiência da burocracia se deve ao fato da conduta orientada pela previsibilidade ou calculabilidade do resultado ser a peculiaridade da cultura moderna, especialmente em sua "subestrutura técnico-econômica".

A calculabilidade é a peculiaridade da cultura moderna.

(26) Max WEBER. *Economía y sociedad*, p. 730.

(27) *Ibid.*, p. 732. Sublinhado por nós.

Assim sendo, a ação racional com respeito a fins é a ação social por excelência da modernidade ocidental. A ação racional com respeito a fins é a ação tipo de uma racionalidade finalista, orientada, como foi visto, para fins fixos, por um lado, e, por outro, para o cálculo cada vez mais preciso dos meios.

A burocracia racional, formada por funcionários especializados, só se dá quando da racionalidade formal da gestão econômica. A racionalidade formal, nos termos de Weber, é "o grado de cálculo que le es tecnicamente posible y que aplica realmente" (28).

O processo de racionalização, portanto, é característico da civilização ocidental; vem da ética cristã do claustro, ganha o mundo da gestão econômica e expande-se para o conjunto da vida social, irreversivelmente.

"El futuro es de la burocratización (...) En unión con la máquina muerta, la viva trabaja en forjar el molde de aquella servidumbre del futuro a la que tal vez los hombres se vean algún día obligados a someterse impotentes, como los fellahs del antiguo Estado egipcio, si una administración buena desde el punto de vista puramente técnico llega a representar para ellos el valor supremo y único que haya de decidir acerca de la forma de dirección de sus asuntos" (29).

Ora, a utopia negativa de Weber tem fundamentação numa visão restritiva de razão. A racionalidade, para Weber, é racionalidade técnica, instrumental, formal. A razão é rebaixada à sua dimensão técnico-analítica de modo que tudo o que se

(28) *Economía y sociedad*, p. 20.

(29) WEBER. *Op cit.*, pp. 1072-74.

subtraia ao cálculo é tido como irracional. Os elementos que fogem ao cálculo só podem ser ajuizados como irracionais se a razão for vista como puro intelecto. Desse modo, a totalidade do social é dimensionada exclusivamente com a trena do cálculo.

Está claro que se trata aqui de um empobrecimento da vida: a praxis é reduzida à manipulação técnica, a razão é circunscrita às operações lógico-formais do entendimento e o real é coagulado no dado calculável (30).

Ao cair nas armadilhas da razão instrumental, Weber, por um lado, desenvolve uma imagem pessimista do mundo, do homem, dos seus problemas, potencialidades e desafios, imagem esta dominada pela racionalização inexorável, que se converte em desencanto intelectualista do mundo e banalização da vida, e, por outro, ao exacerbar a lógica da racionalidade formal, condiciona o seu trabalho intelectual a uma ideologia desagregadora da razão. Weber se aproximará da crítica irracionalista de Nietzsche à razão (racionalização como ante-sala do holocausto humano) e buscará soluções extra-rationais para os impasses a que foi jogado, em virtude da redução da razão à sua dimensão técnico-analítica. Weber apelará, na sua luta pessoal contra o "demônio da racionalização", para a imanência mística e a virtude aristocrática (31).

Embora qualquer diagnóstico da era moderna não possa

 (30) Carlos N. COUTINHO. O estruturalismo e a miséria da razão, pp. 28-29.

(31) Arthur MIRTZMAN. La jaula de hierro, pp. 165-73.

ignorar a obra de Weber, parece não restar dúvida de que a sua visão da racionalização conduz a impasses irracionalistas. Provavelmente o justo é o meio caminho: nem pessimismo, nem apologia. A racionalização liberta o homem do jugo da tradição e da tutela religiosa, aumentando os seus graus de liberdade. Não se deve deixar, contudo, de reconhecer que a racionalização traz em seu bojo uma componente repressora regida pela razão instrumental. É essa esfera analítica e quantificadora da racionalização, autoproclamada o único domínio autêntico da racionalidade moderna, efetuando um "putsch da parte sobre o todo" (a expressão é de Rouanet), que deve ser criticada por um racionalismo fundado numa razão substancial.

1.5. A falsa antinomia

Tentemos agora sistematizar, sob um novo ponto de vista, a diferença entre a razão instrumental e a razão objetiva. A relação que a primeira guarda com a segunda é da mesma natureza que a relação que o entendimento guarda com a razão. O entendimento manipula eficazmente o real, divide-o, o reduz a elementos discretos e os combina seguindo uma lógica pré-estabelecida. A razão, por outro lado, tenta apreender a estrutura da coisa, a essência.

Vejamos isso no detalhe.

O entendimento realiza as operações da inteligência. Deduz, induz, mensura, calcula, abstrai, analisa, disseca.

Quando o homem pega um bloco de sílex e, com o concurso de outro material mais resistente, o quebra em planos definidos, tateando a princípio, depois seguindo um programa pré-estabelecido, e constrói algo totalmente novo, na operação estão contidas, in totum, as operações da inteligência. Entre o momento inicial e o final a inteligência interpõe movimentos parciais que se combinam em maior ou menor complexidade, através de uma cadeia de juízos mais ou menos longa, de acordo com a natureza do objeto. Esses movimentos parciais combinados, abstrações, cálculos, etc, incidem sobre realidades setoriais que exigem meios para serem verificadas e apropriadas.

Aqui está abstratamente a base da ciência.

Claro que inúmeras revoluções ocorreram desde o fabrico do mais simples artefato até o experimento controlado. O que importa reter aqui é que todas as formas de intercâmbio com a natureza exigem do homem poder. E a inteligência é um poder. Enorme poder foi conferido ao homem quando ele se absteve de medir empiricamente figuras na protogeometria e passou a "ver" figuras geométricas perfeitas a partir da intersecção de retas e planos infinitos. Geometria sem mão é poder e liberdade. Retornemos ao entendimento.

A inteligência é função da finitude do objeto (32). Como tal fragmenta, destrói, mata, paralisa o movimento, granula o tempo, puntualiza o espaço, separa o que está unido. Dissolve o

(32) Henri LEFEBVRE, *Lógica formal/lógica dialética*. Muito da reflexão que aqui se faz sobre as relações entre o entendimento e a razão tem como fonte esse manual.

todo em componentes particulares e se detém neles. O saber do entendimento é cortar (Foucault).

Todos os movimentos do entendimento estão presentes na modificação da natureza pelo homem, no trabalho. Do elementar metabolismo entre o homem e a natureza à máquina ferramenta automática há uma lógica essencial; igualmente, da mais primária operação da inteligência aos sofisticados modelos matemáticos também há uma lógica essencial. Perseguindo a lógica do trabalho, antecipamos como resultado, despindo o trabalho de suas formas chega-se ao trabalho humano abstrato como "pressuposto do pensamento e da razão"; e esta se constituindo como "um incondicionado que "conserva", subsumindo-os, todos os elementos do trabalho" (33). Isso será conceitualmente desenvolvido na ocasião adequada.

O movimento da razão, por seu turno, é de outra ordem. A atividade intelectual da ciência e da tecnologia não está em oposição abstrata à razão. O entendimento constitui um momento, uma etapa necessária em direção à racionalidade. A razão, conseqüentemente, não põe obstáculos às operações do entendimento. Divisão, finitude, combinação formal, etc, são operações insubstituíveis em todas as esferas da vida humana - mas como momentos. A razão não se fixa nessas operações manipulatórias, mas as incorpora e as ultrapassa, assim como a apropriação de uma realidade ultrapassa a manipulação da mesma.

(33) Norberto ELGES. Trabalho e conhecimento, p. 2.

Se o entendimento é função do elemento discreto, do abstrato, a razão é função da totalidade, do concreto.

"O entendimento determina o detalhe, o elemento, destruindo (negando) o todo e o conjunto, **dissolvendo** esse todo. A razão, por sua vez, nega as determinações do entendimento; critica-as; constata que a inteligência "tem razão" num certo sentido, já que o objeto que ela determina é um objeto real; assim, na anatomia, os órgãos que se disseca são objetos reais. Mas a razão constata que a inteligência está errada num outro sentido, pois ela perde de vista a ligação entre os elementos e mata o conjunto vivo; assim, busca compensar esse erro do entendimento, busca curar a consciência humana desse mal e dessa infelicidade, que a obrigam a matar, quebrar, decompor a fim de conhecer. Tomado isoladamente, o entendimento é capaz de todas as sofisticadas, de todos os jogos destrutores através das contradições lançadas umas contra as outras. A razão o impede de fazê-lo" (34).

Foi dito que a razão não está em oposição abstrata ao entendimento. Agora fica meridianamente claro: o entendimento nega o todo pela determinação do particular; a razão nega as determinações do entendimento e restitui a totalidade momentaneamente perdida; o entendimento dissolve o conjunto, a razão "dissolve as determinações do entendimento" (35).

O traumatismo da razão ocorre justamente quando o movimento operatório-formal do entendimento apresenta-se como a razão *tout court*. Nesse caso a razão traumatizada - razão

(34) LEFEBVRE, *Lógica formal/lógica dialética*, p. 104.

(35) Lênin, apud., LEFEBVRE, *op. cit.*, p. 269.

instrumental - não impede os "jogos destrutores" do entendimento.

Horkheimer refaz o caminho que a razão percorreu até esse traumatismo. Eclipse da razão pretende ser a descrição desse processo, do golpe da razão subjetiva sobre a objetiva, culminando na plena vitória da primeira sobre a segunda; nesse caso o produto da racionalidade contemporânea é, paradoxalmente, um irracionalismo idiotizante.

Se se considera a razão abstrata como a razão *tout court*, então advêm duas posições face a ciência.

a) Cientificismo triunfante: "a ciência é a partir de agora senhora dos destinos da humanidade, conduz o mundo para um futuro desconhecido e inimaginável" (36);

b) Desprezo e hostilidade pela ciência: "o projeto científico realiza o que se anunciava desde a alvorada grega: a vontade de poder que ocultaria toda a racionalidade (...) o homem de ciência, a exemplo do técnico, é a sede de uma vontade de poder disfarçada em apetite de saber; a sua aproximação das coisas é uma violência sistemática" (37).

O cientificismo triunfante e o anticientificismo constituem os polos de uma falsa antinomia. A primeira posição, se não for uma vulgar ideologia colada ao industrialismo, que não interessa aqui, é um naturalismo epistemológico. Como se sabe, o naturalismo epistemológico deposita nas ciências naturais os

(36) Ilya PRIGOGINE e Isabelle STENGERS. A nova aliança, p. 23.

(37) Ibid., pp. 22-23.

critérios insuspeitados da verdade. Estribado nos extraordinários êxitos das ciências ditas exatas, reduz a racionalidade à quantificação e elege a objetividade científico-natural a padrão universal de objetividade. A segunda posição, por identificar razão ao abstracionismo lógico-operatório, é um protesto formal contra a razão. Tanto uma quanto a outra participam, embora com sinais trocados, da mesma visão de razão, estreita e mitificada.

A falsa antinomia acima exposta elude um problema real: a razão científica clássica, como forma de pensamento esclarecido, derrubou barreiras, libertou o homem do medo, mas criou um mundo autônomo da quantificação, uma "geometria deificada" (Koyré).

Esse problema está sendo posto em bases novas. Longe do irracionalismo anticientífico e do mito da ciência todo-poderosa, longe do mundo desencantado pela técnica moderna, da ciência como eterna suspeita de conluio com o poder e a dominação, propõe-se um debate onde a razão instrumental da ciência é questionada não somente pelos filósofos que a repudiam como usurpadora, mas também a partir do interior da própria ciência.

"Uma das perspectivas mais prometedoras é o fim da ruptura cultural que faz da ciência um corpo estranho e lhe dá as aparências duma fatalidade a assumir ou duma ameaça a combater. Queremos mostrar que as ciências matemáticas da natureza, no momento em que descobrem os problemas da complexidade e do devenir, se tornam igualmente capazes de compreender algo do significado de certas questões expressas pelos mitos, religiões e filosofias; capazes também de melhor avaliar a natureza dos problemas próprios das

ciências cujo objeto é o homem e as sociedades humanas" (38).

Merleau-Ponty escreveu, em algum lugar: "A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las". Desde Bacon que o saber é identificado com a manipulação. A dinâmica parece ser o ramo por excelência onde conhecer é manipular. No entanto, o próprio desenvolvimento das ciências da natureza - a abertura de campos antes impensáveis - instabiliza a dominância da equação saber = manipulação. Abre-se a possibilidade real para um intercâmbio onde a natureza não é o outro passivo e silencioso. A termodinâmica dos processos irreversíveis, por exemplo, caminha célere nesse sentido.

Façamos uma rapidíssima exposição, sem maior rigor, de uma questão candente. A lei de Fourier descreve a propagação espontânea do calor. É um processo sem retorno. Não é possível controlá-lo. Pode-se evitá-lo, criar estratégias para que não ocorra a propagação irreversível (39). Nos sistemas fechados ideais, caracterizados por transformações reversíveis, a entropia do sistema permanece constante. Na natureza, no nosso mundo familiar, que é o mundo da irreversibilidade, os processos termodinâmicos só fazem aumentar a entropia (40).

"Pela primeira vez se encontra tematizado, não o manipulável, mas o que,

(38) PRIGOGINE e STENGERS. Op cit., p. 25

(39) Ibid., p. 206.

(40) Entropia é um conceito dificilmente traduzível em palavras. É uma função de estado termodinâmico definida pela integral de dQ/T , onde dQ é o calor trocado pela fonte que se encontra à temperatura absoluta Kelvin T .

por definição, escapa à manipulação ou não pode ser a ela submetido senão como estratagemas e perdas. E, portanto, a física reconhece que a dinâmica corresponde senão a um caso particular. Em termodinâmica, o caráter controlável não é natural, resulta de um artifício; a tendência a escapar à dominação manifesta uma atividade intrínseca da natureza" (41).

Se a dinâmica, ciência da manipulação, é um caso particular, a razão instrumental está desautorizada - não só pela filosofia, como também agora pela ciência natural - na sua pretensão de ser o todo da razão.

Max Weber, em trecho anteriormente sublinhado, se referiu a elementos irracionais que fogem ao cálculo. As ciências matemáticas da natureza descobrem que o que foge ao cálculo não é irracional. O devir, a instabilidade, a mutação, o salto não controlável, as flutuações imprevisíveis, o probabilístico, o aleatório, as rupturas de simetria, enfim, a questão da legalidade heterogênea do universo é tema nuclear da ciência contemporânea. Assim, cria-se uma situação curiosa e prenhe de novas possibilidades: em meio à criada duplicação do mundo - um mundo do homem, "sublunar", para usar um termo da física clássica grega, pretensamente irracional, e um outro mundo, "das esferas

(41) PRIGOGINE e STENGERS. Op cit., p. 207.

celestes imutáveis", o da racionalidade quantificadora -
descortinam-se as chances de uma recomposição dos disjecta membra
da razão (42).

(42) Sem retorno a uma "indiferenciação pré-moderna". Sérgio
Paulo Rouanet. *As razões do Iluminismo*, p. 210.

2. A SUBSTÂNCIA DA RAZÃO

Não resiste ao ensaio da razão.

Shakespeare

A razão instrumental é cega. Formal, abstrata, reduzida que está à quantificação, à análise e à classificação, a razão instrumental é incapaz de autocrítica, de pensar os seus limites. A razão instrumental, por se pôr a circular em torno do entendimento, transforma o verdadeiro no falso. Pela óptica hegeliana sabe-se que a verdade é o processo de constituição do todo; a verdade não se encontra nos momentos autonomizados e abstratos desse processo. Ao tomar os intervalos parciais do processo de desenvolvimento da verdade como o todo da verdade, a razão subjetiva:

a) torna-se serva do poder do entendimento, que Hegel chamou de "poder absoluto". Nesse caso, como já observamos anteriormente, a razão mostra-se impotente diante dos jogos destrutivos do entendimento;

b) ou sequer se constitui enquanto tal, permanecendo mera subjetividade, intuição sensível, opinião individual, etc, uma razão que não pode reconhecer a verdade pois não realiza o trabalho do conceito.

"Jacobi tinha caracterizado a Crítica de Kant, escreve Hartmann, como uma tentativa para conduzir a "razão até o entendimento". Na medida em que Hegel vê em Kant o filósofo da reflexão, prossegue Hartmann, preso obstinadamente à finitude do entendimento, esta definição não será, aos seus olhos, desacertada. Mas a

questão estava em levar a razão à Razão, quer dizer, a si mesma" (1).

O processo de desenvolvimento completo dessa razão levada a si mesma, razão autoconsciente, "razão que se concebe a si mesma, tanto no universo quanto no homem" (2), passa agora a ser o objeto de nossa atenção.

2.1. A Fenomenologia do Espírito

Não há nem pode haver num trabalho como este qualquer pretensão de realizar uma abordagem sistemática dos complexos problemas suscitados pela obra de Hegel, nem evidentemente é possível esperar um apanhado geral do multifacetado conteúdo da obra do filósofo, conteúdo rico e, em certo sentido, inesgotável. O propósito é bem mais simples. Não se pretende exhibir uma interpretação a mais de Hegel, nem tampouco comentá-lo. O que vai ser feito a seguir, neste subcapítulo, é o seguinte:

1º) Será apresentado brevemente o plano geral da Fenomenologia do Espírito, com base nas categorias de posição e pressuposição.

2º) Em seguida será desenvolvido, ainda que de forma muito sumária, o movimento das figuras da consciência até a primeira manifestação da razão.

Para este estudo o intento tem justificativa. Em primeiro lugar em termos metodológicos, já que se trata do autodesenvolvimento do espírito, e em segundo lugar, por abordar

(1) Nicolai HARMANN. A filosofia do idealismo alemão, p. 366.

(2) Ibid., p. 367.

categorias que se apresentam como exemplarmente pedagógicas.

Antes de prosseguir, uma observação. Como se sabe, o texto de Hegel é difícil. Talvez por isso não seja suficientemente estudado na Universidade e fora dela, o que é uma lástima. Não são poucos os autores que insistem na atualidade de Hegel. Sobre a aludida dificuldade, vale a pena transcrever as duas observações que seguem.

Diz Hartmann:

"A índole do homem atual não é favorável à valorização do patrimônio de Hegel, pois o homem moderno isola os fios e põe na balança o que em si mesmo carece de peso, já que este reside num todo que ele não vê. Desta maneira o espírito comum não encontra plenitude: retém formas vazias e fica estranho ao seu caráter dialético" (3).

Gadamer, logo no início de uma conferência sobre Hegel, alerta (talvez exageradamente) sobre os percalços do percurso:

"Gostaria de facilitar o acesso a um pensador cuja obra é enigmática, de uma maneira muito estranha e quase única. Não é exagerado afirmar que não existe nenhuma pessoa vivente que esteja em condições de compreender e repensar a obra de Hegel; de tal modo que, em caso de que lhe seja apresentado um texto de Hegel, pudesse imediatamente, ou depois de algum esforço, compreendê-lo totalmente (...) Entre os contemporâneos de Hegel, Goethe era, sem dúvida, o espírito mais universal. Entretanto, o próprio Goethe não estava em condições de poder ler Hegel realmente" (4).

Feitas essas ressalvas (a bem da honestidade intelectual), podemos prosseguir.

(3) Op. cit., p. 293.

(4) Hans GEORG-GADAMER. A razão na época da ciência, pp. 26-27.

A **Fenomenologia do Espírito**, no dizer de Ruy Fausto, é "uma história (filosófica) da **constituição do espírito**" (5). Segundo essa visão, o espírito só aparece no final, só é exprimível no fim do processo. Durante todo o processo, que é rigorosamente a pré-história do espírito, o espírito aparece nos seus predicados. Consciência sensível, entendimento, autoconsciência, etc, são os predicados do espírito, a partir dos quais o espírito é dito. O "sujeito" (espírito) passa no predicado, é negado pelo predicado, negação não vulgar. Sublinhe-se o "não vulgar", pois dizendo o espírito pelos seus predicados dizemos o espírito, "mas dizendo o seu outro" (6).

Desse modo, portanto, compreende-se a **Fenomenologia do Espírito** como a odisséia do espírito, desde a sua pré-história, quando ele está ao mesmo tempo ausente e presente, até a sua plena constituição. Durante o processo de constituição do espírito, o espírito é sempre pressuposto. O que é posto ao longo da pré-história é o outro do espírito (percepção, representação, relações de dependência da natureza, da tribo, etc). No final o espírito está posto: o espírito é espírito.

Esse é o esquema hegeliano. Vamos tratar em seguida de alguns detalhes.

Em primeiro lugar, o começo. Hegel principia com a certeza sensível. Aparentemente a certeza sensível é um conhecimento rico e infinito. Além disso, parece ser o mais

(5) Marx, **Lógica e Política**, p. 28.

(6) *Ibid.*, p. 28.

verdadeiro, pois capta o objeto "en toda su plenitud". Nada fica de fora. Mas a certeza sensível claudica justamente naquilo que é: o saber do imediato. A experiência que a sensibilidade tem do objeto é que ele é um isto a que correspondem um aqui e agora. A consciência, por seu turno, apresenta-se nessa certeza sensível como puro EU. O objeto não tem qualidade nem determinidade. O objeto não tem existência per si. Eu o conheço, logo ele é. A verdade da certeza sensível foi, desse modo, "expulsa do objeto" e centralizada no eu cognoscente.

Para a certeza sensível, o objeto é. A simplicidade dessa imediaticidade é a verdade da certeza sensível. Porém, essa simples imediaticidade revela o objeto como uma universalidade abstrata. Daí o fato da certeza sensível ser "la verdad más abstracta y más pobre" (7).

Como foi dito, a certeza sensível é o começo. Mas uma vez que o conhecimento tenha alcançado um grau mais elevado, tendo o espírito já feito um certo percurso, passado a outros predicados, a certeza sensível é superada. A certeza sensível é negada não como certeza, mas como sensibilidade. Logo no início da seção do entendimento, quando o espírito já superou a certeza sensível e a percepção, Hegel observa: "En la dialéctica de la certeza sensible han desaparecido en el pasado, para la conciencia, el oído, la visión, etc" (8). A ciência não está sempre recomeçando do zero. Tendo o saber alcançado determinado

 (7) HEGEL. Fenomenología del Espíritu, p. 63.

(8) Op. cit., p. 82.

patamar, não volta atrás.

Em segundo lugar, o universal incondicionado. A experiência da certeza sensível acredita reter o real. A certeza sensível acredita que o conteúdo de sua verdade é o objeto, casa, árvore, dia, noite. Mas o verdadeiro conteúdo da experiência sensível é o aqui e agora, universal abstrato, ainda paupérrimo em determinações. A certeza sensível julga que o seu objeto é um particular, mas este revela-se como um universal abstrato. Essa dialética eleva a certeza sensível a um novo registro: o da percepção. A percepção, por sua vez, já surge no universal; é o seu meio. O objeto da percepção é a coisa não mais limitada ao aqui e agora. A coisa está no tempo e no espaço. A coisa é enquanto tal por um conjunto de determinações que a faz diversa de outra coisa. O sal, como no exemplo dado por Hegel, tem uma coisidade que o diversifica em relação ao outro. Ao mesmo tempo o sal repele as propriedades que contradizem o seu ser sal. Por conseguinte, o objeto é uma unidade na diversidade. A coisa aparece agora como uma unidade consigo e com os outros. A coisa é ela e sua oposição aos outros. Nesse caso tem-se "un ser para sí, que lleva implícito el ser para otro; pero, al ser estos dos momentos esencialmente en una unidad, se presenta ahora la universalidad absoluta incondicionada y es aquí donde la conciencia entra verdaderamente por vez primera en el reino del entendimiento" (9).

(9) HEGEL. Op. cit., p. 80.

Chegou-se a um resultado de relevância categorial: o universal incondicionado, unidade do ser-para-si com o ser-para-outro, fundamento de si mesmo, livre de determinações, que não tem o seu oposto externo a si mesmo, mas em si.

Finalmente, o bosquejo da razão. Na última citação que fizemos, Hegel observa que é com o universal incondicionado que a consciência entra pela primeira vez no reino do entendimento. Voltaremos ao entendimento na ocasião propícia. No momento importa registrar o seguinte: o universal contém uma unidade e uma diversidade; a coisa não é ela mesma somente por si, mas também na oposição às outras coisas. O entendimento penetra nas coisas e encontra a força que estabelece a autorrelação das coisas entre si. Mas a força só é pensada, e, desse modo, a verdade da força é a verdade do pensamento. Está-se assim em pleno mundo das essências, reino suprasensível, oposto ao fenomênico. A descoberta desse mundo mais verdadeiro - por que mais determinado - além do mundo sensível é "la manifestación primera de la razón, manifestación todavía, por tanto, imperfecta o solamente el puro elemento en que la verdad tiene su esencia" (10).

2.2. O conceito e o trabalho

A razão fez sua primeira aparição no nível do entendimento. Pisou o palco da caminhada do espírito. Aparição imperfeita, pois a consciência, o saber do outro, não é

(10) HEGEL. Op. cit., p. 90.

autoconsciência, o saber de si mesmo.

Sejam agora averiguadas mais de perto as determinações da razão. Antes, porém, observe-se com insistência que no reino do entendimento - o reino da lei, da explicação e da análise, da penetração no objeto e seu desmembramento -, nesse reino, a razão está pressuposta. Ela está lá, no entendimento, na consciência (11). Está lá, pois as suas determinações são as determinações da consciência. Mas a razão não está lá, está lá sob uma forma imperfeita, não está posta. O estatuto de posição a razão só adquire com a autoconsciência, o saber de si, a negação (Aufhebung) da consciência.

Ora, produz-se aqui um autêntico ponto de inflexão na corrente de argumentos expostos no presente texto: a razão instrumental, razão do entendimento, analítica, quantificadora, fica na poeira do passado como subsistência, ou seja, "solamente manifestación o diferencia" (12).

O equívoco dos que reduzem a razão às operações lógico-formais do entendimento é o mesmo equívoco dos que identificam a gênese com o conceito. Com isso perdem-se as determinações e mediações que vão sendo postas pelo conceito. A consequência é a fixação "num mundo de coisas prontas, justapostas e, se muito, relacionadas externamente. Como relações puramente externas, elas podem ser concebidas como casuais, não necessárias, que

(11) Esse desenvolvimento é análogo ao de Ruy FAUSTO. Marx *Lógica e Política*, pp. 27-37 e pp. 103-107.

(12) HEGEL. *Fenomenología del Espiritu*, p. 108.

facilmente poderiam ser manipuladas" (13).

A razão instrumental tem o poder do entendimento e também toda a vacuidade.

Prossigamos na empreitada de averiguar as determinações da razão. Vamos começar com um resultado: o trabalho humano abstrato será concebido como "o pressuposto ou pré-condição do pensamento e da razão" e na ocasião adequada enfocaremos a razão como "uma ruptura, um incondicionado que "conserva", subsumindo-os, todos os elementos do trabalho" (14).

O estudo da trajetória do trabalho, produzida por ele mesmo e suas mediações, até a sua condição de pressuposto da razão já foi feito (15). Aqui serão abordados alguns tópicos que merecem presença neste estudo em função da relevância para com o objeto - a racionalidade. Esses tópicos são a gênese da abstração e o devir do conceito.

Que seja abordado inicialmente o conceito. A primeira designação do termo conceito vem da metafísica clássica, como vimos nas páginas iniciais do primeiro capítulo deste trabalho: o conceito como a componente estável, entendível e demonstrável do ser. Isso em palavras aristotélicas. Hoje diz-se a mesma coisa, em novo registro: "no conceito vivem a verdade e a essência

(13) Norberto ETGES. Trabalho e conhecimento, p. 2.

(14) Ibid., p. 2,

(15) Remetemos aos ensaios Trabalho e conhecimento, O conceito de trabalho e a ação do conceito e Produção do conhecimento e interdisciplinarietà, do prof. Norberto ETGES, aos quais o encadeamento que segue muito deve.

das coisas", segundo Hegel (16). O conceito em seu pleno desenvolvimento é a idéia, mas idéia que exprime a essência do real, conquanto realizada plenamente, totalmente desenvolvida.

Por exprimir a essência, por ser verdade, quem diz o conceito diz o sujeito. É a segunda designação que deixamos impressa. A idéia de homem, por exemplo, é o homem autodeterminado, inteiramente posto no mundo, que não se anula nos seus predicados. Quando fazemos o juízo "o homem é proletário, capitalista, etc", exprimimos *ipso facto* a realidade do capital, pré-história do homem, onde o homem só existe nos seus predicados. Esses predicados são determinações, são negações do sujeito homem (que fica pressuposto) (17). Quando, por outro lado, dizemos "capital é dinheiro, mercadoria", dizemos o capital enquanto conceito, portanto, sujeito. Sabe-se que o capital não se anula nos seus predicados. Estes são determinações do sujeito capital. É Marx quem o diz:

"Na circulação D-M-D, pelo contrário, ambos, mercadoria e dinheiro, funcionam apenas como modos diferentes de existência do próprio valor, o dinheiro o seu modo geral, a mercadoria o seu modo particular, por assim dizer apenas camuflado de existência. Ele passa continuamente de uma forma para outra, sem perder-se nesse movimento, e assim se transforma num sujeito automático. Fixadas as formas particulares de aparição (...) então se obtêm as explicações: capital é dinheiro, capital é mercadoria. De fato, porém, o valor se

 (16) Apud., Herbert MARCUSE. Razão e revolução, p. 124.

(17) Ruy FAUSTO. Op. cit., p. 31.

torna aqui o sujeito de um processo"(18).

Para Hegel, "o caráter do sujeito deve ser expressamente reservado ao conceito" realizado, que é a idéia (19). E acrescentamos, ainda que de forma redundante após a análise imediatamente acima: conceito e sujeito não estão dados de uma vez por todas. São antes o resultado de um processo. Como observa Etges,

"O conceito não é produto direto nem da matéria, nem das relações materiais abstratas. É, no entanto, é um resultado. Resultado de uma pressuposição (com suas determinações)" (20).

O conceito em seu pleno desenvolvimento, totalmente determinado, adequado, é a verdade e a essência, o sujeito e, além disso, "a estrutura racional do ser, o mundo como logos, razão" (21). Tudo isso corrobora fortemente a assertiva que pronunciamos sobre o fato do conceito ser um resultado. Se o conceito é a estrutura racional do ser, então está longe de ser algo contingente, produto do devaneio extemporâneo do intelecto, associado a propósitos, como o quer a razão subjetiva. Pelo contrário, o conceito em pleno desenvolvimento é verdade e, como tal, é "sistema de necessidade". Aliás, suas determinações são necessidade e liberdade. Portanto, quando posto, o conceito acompanha o movimento do mundo como razão.

(18) O Capital, p. 130.

(19) Apud., MARCUSE. Razão e revolução, p. 127.

(20) ETGES. Trabalho e conhecimento, p. 39.

(21) MARCUSE. Op. cit., p. 127.

Ora, se o conceito comporta simultaneamente necessidade e liberdade, então ele é um incondicionado. Como tal, fundamento de si. Vejamos isso mais de perto.

O conceito é um resultado. Melhor dizendo, ele se torna um resultado através do processo de devir:

"As pré-condições, ao porem ou "produzirem" um novo ser, são negadas, pois o novo ser se diferencia qualitativamente delas, e nem é "causado ou produzido" por elas, mas é princípio e fundamento de si mesmo. Negam-se, abrogam-se, destroem-se as primeiras determinações e surge o seu oposto. Um "condicionado" se torna um incondicionado" (22).

Uma vez incondicionado, o conceito se desenvolve seguindo a sua necessidade, ele se torna pressuposto de seu desenvolvimento:

"Inicialmente indeterminado, vazio, aberto, infinito, ele vai pondo suas determinações. Sai de si, de seu infinito, ab-rogando esta sua determinidade de ser indeterminado - o óvulo, a semente, o DNA - assumindo formas bem determinadas, específicas, finitas" (23).

Tomemos o trabalho como paradigma. O conceito simples de trabalho, trabalho enquanto silogismo real - indivíduo (carecimentos), trabalho e cessação dos carecimentos (produto) (24) -, tem uma existência muito antiga. Este silogismo do trabalho, diga-se en passant, é captado pela consciência na forma

(22) ETGES. O conceito de trabalho e a ação do conceito, p. 3.

(23) Ibid., p. 3.

(24) Idem. Trabalho e conhecimento, p. 9.

de silogismo do entendimento - coisa, operação lógico-formal, dissolução da coisa. Entretanto, "considerado en esta simplicidad desde el punto de vista econômico, el "trabajo" es una categoría tan moderna como las relaciones que dan origen a esta abstracción simple" (25). E um pouco mais adiante Marx diz:

"La indiferencia por um trabajo particular corresponde a una forma de sociedad en la qual los individuos pueden pasar facilmente de un trabajo a otro y en la que el género determinado de trabajo es para ellos fortuito y, por lo tanto, indiferente (...) La abstracción de la categoría "trabajo", el "trabajo en general", el trabajo sans phrase, que es el punto de partida de la economía moderna, resulta por primera vez prácticamente cierta" (26).

O conceito simples de trabalho, através do processo de devir, põe-se enquanto trabalho abstrato. Este, a princípio indeterminado, desenvolve-se, segue sua lógica imanente e põe-se nas suas formas através de suas mediações. Concretiza-se na máquina automatizada e volta ao seu fundamento. Aqui o homem objetivou-se. No limite de sua lógica, o trabalho corporificado na máquina substitui totalmente a mão humana. O homem torna-se, então, "general intellect". O silogismo do trabalho está pronto para ser negado, através de outro devir (onde o acaso comparece), pelo não-trabalho.

Não precisamos entrar em detalhes no que diz respeito à trajetória do trabalho, pois, conforme foi dito, isso já foi feito. O que motivou a elaboração do condensado acima foi a

(25) MARX. Borrador I, p. 24.

(26) Ibid., p. 25.

análise do devir do conceito, e do seu desenvolvimento, através do exemplo paradigmático do trabalho.

Abordamos o devir do conceito. Falta ainda tratar da gênese da abstração. Com isso fica concluído o percurso que vai do trabalho abstrato (como pressuposto) ao conceito. No próximo subtítulo tratar-se-á da razão como um incondicionado que conserva os elementos do trabalho.

Aqui o que é pertinente é apenas traçar em sumárias linhas o nascimento lógico do pensamento conceitual, da abstração e da razão. Os dados históricos da gênese da abstração, bem como os fundamentos da filosofia clássica grega, que completariam esta explanação, serão omitidos. Como se trata de um esboço, seja registrado o seguinte.

Na troca os agentes abstraem as qualidades das mercadorias. Trocam somente quantidades, o quantum da substância social que gera os valores, ou seja, o trabalho abstrato. É uma abstração real que se manifesta na ação generalizada da troca (mesmo que os agentes não tenham consciência disso). Abstraída a qualidade, abstraem-se também, com a troca, o tempo e o espaço. O tempo e o espaço tornam-se homogêneos, contínuos e vazios. Dão-se as pré-condições para o número (27) e a geometria. Além disso, com a troca a mercadoria torna-se uma substância abstrata, de

 (27) Embora seja relevante para os agentes trocarem, por exemplo, vinho por trigo, na troca essa relevância é congelada. O que está sendo realmente trocado é x quanta de trabalho abstrato por y quanta de trabalho abstrato. O que surge como decisivo é a relação entre x e y , abstraída de dimensões. É quantidade sem dimensão é número (adimensional).

inquestionável materialidade, porém desprovida de qualidades sensíveis. A abstração que se manifesta (de forma real) na troca, em suma, "contém os elementos formais essenciais para a faculdade cognitiva do pensamento conceitual" (28).

Observemos o seguinte, talvez de forma um tanto polêmica. Rethel situa na troca a gênese da abstração. Segundo Rethel, "a troca de mercadorias é uma fonte original de abstração" (29). Ocorre, segundo o nosso entender, que a gênese da abstração está não na troca, mas no trabalho. No próprio conceito simples de trabalho está subtendida a abstração. O conceito simples de trabalho é:

"A mediação que, para a carência particularizada, prepara e obtém um meio também particularizado" (30).

Sublinhemos a "carência particularizada" e o "meio também particularizado". Na ação do trabalho o homem seleciona meios e opera de acordo com a natureza mesma do objeto e de suas carências. Ou seja, "a especificidade dos meios e das carências" (Hegel) é uma fonte de abstração mais primária do que a troca. Ora, mas o trabalho é antidiluviano, enquanto que o pensamento conceitual tem pouco mais de dois mil anos. Acontece que o trabalho percorre uma trajetória lógico-histórica (muitas vezes milenar) na condição de pressuposto da abstração. Somente na

(28) Alfred SOHN-RETHEL. Trabalho intelectual e trabalho manual, p. 29.

(29) Ibid., p. 29.

(30) HEGEL. Princípios da filosofia do direito, p. 187.

troca generalizada - na troca de valores mercantis, cuja substância social é o trabalho abstrato - é que devem a matemática, a geometria, a filosofia, enfim, o conceito. Desse modo, a abstração realizada no trabalho é que contém, parafraseando Rethel, os elementos formais para o conceito.

A gênese da abstração é encontrada no trabalho. Mas uma vez posto o conceito, este prescinde do trabalho abstrato enquanto substância pré-lógica, isto é, o conceito abstrai-se dessa substância e pode ser tomado, se se quiser, como um a priori do tipo kantiano, dado que agora ele, o conceito, é o pressuposto e fundamento de seu próprio desenvolvimento.

2.3. A objetividade posta

A certeza - retomando a Fenomenologia do Espírito - começa na consciência como certeza sensível. O objeto é a "coisa concreta da percepção", o imediato em si. A esse nível do conhecimento, o objeto em si é somente para outro. Através da superação da representação imediata, dada pela experiência sensível, a consciência alcança uma nova modalidade de certeza, independente dos sentidos, uma certeza que é igual ao verdadeiro (não-contingente).

Para a consciência, todas as formas de certeza que precedem à verdade são algo distinto de si mesma - é um outro. Este saber do outro também desaparece, embora seus momentos sejam conservados, e surge um saber de si mesmo, autoconsciência.

A autoconsciência é razão. Inicialmente sua atitude

frente ao outro é negativa:

"Solo le preocupaban su independencia y su libertad, para salvarse y mantenerse para sí mesma a costa del mundo o de su propia realidad, ya que ambos se le manifestaban como lo negativo de su esencia" (31).

Depois, como razão, passa a uma atitude positiva:

"Segura ya de sí mesma, se pone en paz con el mundo y con su propia realidad y puede soportarlos, pues ahora tiene la certeza de sí mesma como de la realidad o la certeza de que toda realidad no es otra cosa que ella" (32).

Aparece aqui o conceito de razão tal como o idealismo o concebe (segundo Hegel): "la razón es la certeza de la conciencia de ser toda realidad" (33). Não idealismo como teoria filosófica, mas como "fenômeno do espírito" (34). Ou seja, labor do espírito: a consciência percorreu todo um longo caminho, passou pela sensibilidade, percepção e entendimento, negou essas figuras do espírito e se reconheceu como autoconsciência que é razão. O espírito "trabalhou" e "experimentou" que é razão.

A razão, vista a partir do resultado, portanto, não sai de si mesma. A princípio começa com as figuras não-rationais (ações e conjunto de ações que perfazem a substância pré-lógica a que nos referimos antes: trabalho abstrato; ao nível da interioridade: intuição, sensibilidade etc). Aparece imperfeitamente no entendimento, quando ainda desconhece a si

(31) HEGEL. *Fenomenología del Espíritu*, p. 143.

(32) *Ibid.*, p. 143.

(33) *Ibid.*, p. 144.

(34) HARTMANN. *A filosofia do idealismo alemão*, p. 405.

mesma, e, na autoconsciência, alcança o saber em si e para si. É agora um incondicionado que subsume todos os momentos anteriores, inclusive e sobremaneira o momento do trabalho. É um movimento que culmina com um total rigorismo objetivo: o conceito como razão, o mundo como logos.

Uma vez construída, "trabalho universal do gênero humano" (Hegel), formada (a razão é espírito formado), incondicionada, a razão é substância. Vamos observar esse ponto mais de perto.

Foi visto no capítulo anterior no que consiste a razão objetiva da antiguidade clássica grega. Lá foi dito que a substância, na concepção aristotélica, é o princípio constitutivo do ser. É o princípio a partir do qual o ser é, necessariamente. Princípio de inteligibilidade: razão de ser, conceito, o que a razão apropriada do real, a componente estável, entendível e demonstrável do ser. A partir de agora essa substancialidade é elevada a um novo registro. A substância será concebida não como a essência imutável, mas como a dinâmica da coisa, o movimento e as leis do movimento da coisa enquanto conceito. O movimento do "pôr-se-a-si-mesma" da coisa é a sua substância. A razão como substância, seguindo essa linha de raciocínio, é uma unidade substancial, unidade "que se sabe a si mesma na autoconsciência, que se torna a si mesma indefinida e universal" (35).

"La razón es sustancia, como aquello por lo cual y en lo cual toda realidad tiene su ser y consistencia (...) La razón non necesita de medios dados, de los cuales reciba el sustento y los objetos de su

(35) HEGEL. Introdução à história de filosofia, p. 367.

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

têm em comum, mas, como se sabe, é o universal em si e para si, que depois de ter realizado as suas determinações retorna a si mais rico, objetivado, uno e diverso. O universal em si e para si é o racional (39). Nesse sentido podemos afirmar, como Hegel: o que é racional é real e o que é real é racional.

(39) Hegel. Princípios da filosofia do direito, p. 45.

3. A RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO

A razão fala, ressurgida.
Goethe

Perguntamos pela razão da educação.

O que é a educação? Responder a essa pergunta é descortinar o núcleo racional da educação, pois de Hegel sabe-se que "o que é, é a razão".

Quais os elementos da racionalidade educativa? Quais as determinações do conceito da educação? O que é necessário no processo educativo? Por contraste, o que é contingente? Despindo a educação de suas formas, tratando a educação de modo puramente especulativo - pois a racionalidade só pode ser concebida especulativamente -, perguntamos pelos momentos constitutivos da educação como sistema da necessidade.

Essas questões estarão a partir de agora sob o foco de nossa atenção.

É perfeitamente compreensível que surja imediatamente o seguinte problema: se se pergunta pela racionalidade educativa, supõe-se que se saiba o que se quer dizer com "racionalidade". Vamos submeter esse ponto à luz do que foi até aqui desenvolvido.

Schäfer e Schaller põem esse problema no limiar de suas "explanções pedagógicas da racionalidade" e fazem a seguinte observação:

"A racionalidade não é algo que o homem já tenha dentro de si ou carregue como

suas inclinações, impulsos, interesses e vontades (...) "Racionalidade" também não significa uma instância superior e absoluta, ou uma capacidade crítica que sabe discernir e averiguar o certo. "Racionalidade" é muito mais: refere-se a determinado procedimento na conduta da vida - um procedimento humano" (1).

Schäfer e Schaller identificam a racionalidade com a forma procedural, isto é, estabelecem a fórmula "racionalidade = racionalidade procedural". Um determinado procedimento humano, contudo, é sempre uma forma da racionalidade, não a racionalidade tout court. Conteúdo e forma constituem uma unidade na razão, não uma irrisória identidade. Equívoco similar é o de identificar a razão analítica com o conteúdo mesmo da razão. Reduz-se a razão a uma manifestação incompleta dela. Por outro lado, após o percurso já efetuado até o momento percebe-se que é evidente que a racionalidade não é "algo que o homem já tenha dentro de si". A razão é construção, "trabalho universal do gênero humano". Por conseguinte, não é uma totalidade posta, já dada de uma vez por todas. É igualmente óbvio que a racionalidade não é algo que o homem "carregue consigo como suas inclinações, etc". O que geralmente escapa à reflexão é que a razão carrega consigo as inclinações e os impulsos humanos - mas como subsistência, manifestações vazias cujos momentos desaparecem e se conservam na razão.

Com respeito aos interesses e vontades. Se se fala da vontade subjetiva, unilateral, então essa vontade é subsistência

 (1) Karl-Hermann SCHÄFER e Klaus SCHALLER. Ciência educadora crítica e didática comunicativa, pp. 127-8.

na razão. Porém uma vontade objetiva, uma vontade conforme o seu conceito é sem dúvida uma determinação de todo procedimento humano racional. Em relação aos interesses. Se são interesses imediatos, mesquinhos, egoísticos, então estão pondo apenas um momento de sua racionalidade, muito próximo ainda da singularidade vazia do seu mero em-si. Nesse caso a razão seria um meio para a satisfação desses interesses privados. Se a razão volta-se para a satisfação de interesses meramente subjetivos, torna-se um instrumento da não-liberdade (2). Contudo, se o interesse é universal então é interesse da razão. Se é interesse da razão é ipso facto "interesse pela liberdade", logo determinação de todo comportamento humano racional.

Schäfer e Schaller não podem se descartar tão rapidamente das vontades e interesses, especialmente se considerarmos que eles se pautam pela racionalidade como um procedimento humano.

Destaquemos ainda este trecho: "Racionalidade não significa (...) uma capacidade crítica que sabe discernir e averiguar o certo". É claro. O certo e o errado, o bom e o mau, etc, são fragmentos do mundo das opiniões. A razão é o que é, o universal concreto, o conceito que deveo idéia, após percorrer toda uma trajetória lógico-histórica cuja culminância é a sua plena posição no mundo. Não pertence ao âmbito da razão o debate sobre o certo e o errado. Por outro lado, Schäfer e Schaller dizem que a racionalidade não significa uma "instância superior e

(2) Valério ROHDEN. Interesse da razão e liberdade, p. 91.

absoluta". Instância não é, pois é construção permanente. Mas existe para o homem algo que seja superior à razão humana?

Em suma, Schäfer e Schaller fizeram uma enorme confusão, no nosso entender.

Neste estudo a racionalidade é sempre racionalidade substancial. Perguntar pela racionalidade da educação, nosso objeto, é perguntar pela sua substância. Tem-se aberto adiante um caminho objetivo: o caminho da substância, do ser, da coisa como universal concreto, o racional.

Antes de empreender essa caminhada convém deixar claro que não se trata de justapor à educação uma racionalidade especulativa. Não se trata de montar um esquema a priori que dê conta da racionalidade educativa. Vamos adotar o seguinte pressuposto conforme a razão substancial:

"O conceito se desenvolve a partir de si mesmo, progride e produz as suas determinações de maneira imanente" (3).

Uma postura rigorosamente objetiva, portanto, consiste em assistir "ao desenvolvimento da idéia como actividade própria da sua razão" (4), sem as perturbações da consciência imediata.

3.1. A vontade

A educação começa com o que há de mais imediato. É o que se apresenta de mais imediato ao homem, no sentido da educação, é a vontade. Por essa determinação a educação é a

(3) HEGEL. Princípios da filosofia do direito, p. 50.

(4) Ibid., p. 51.

transição da vontade imediata à vontade livre em si e para si.

1º) Vontade primária.

Da Psicologia da infância sabe-se que o lactente não possui consciência de si; melhor dizendo, possui consciência de si como disposição, capacidade, potência. Até construir o seu eu a criança experimenta um "adualismo", isto é, uma não-demarcação da fronteira entre a sua interioridade e o mundo exterior (5). Sujeito e objeto, na relação de conhecimento, são indissociados. Nessa fase de "egocentrismo radical" (sem ego), pois o mundo está centrado no próprio corpo da criança, a vontade é puro impulso, pura tensão, tendência, imediateidade absoluta. Vontade infinita, premente, a quem o mundo, identificado com as carências da criança, deve submeter-se instantaneamente. Essa vontade mais abstrata é pura ação desprovida de pensamento de si. Essa vontade contém universalidade, ainda que abstrata. É so natureza, negatividade abstrata.

Nesse primeiro elemento da vontade, entretanto, vão se dando as pré-condições para a sua negação: é o momento da constituição dos objetos pela resistência e sujeição às ações coordenadas da criança (6). A negação desse primeiro elemento da vontade, portanto, se dá na fase da constituição do eu, na passagem da indiferenciação à diferenciação, na fase que Piaget

(5) Jean PIAGET. A Epistemologia genética, p.7.

(6) Ibid., p. 8.

chamou de "revolução copernicana" do nível sensório-motor, na qual a criança - na materialidade - descobre que o seu corpo é um objeto a mais no espaço que a circunda.

A vontade ilimitada do "egocentrismo radical" é negada e surge um segundo momento da vontade, o primeiro propriamente dito: a vontade imediata, que se desenvolve no ser humano a partir do início da linguagem e da inteligência representativa.

2º) Vontade imediata.

A vontade imediata é a vontade do indivíduo particular. Contém, segundo Hegel, dois momentos. O primeiro é o da "pura reflexão do eu em si mesmo". O eu procura abstrair-se de toda determinação, de todo vínculo, de toda limitação. É a "fuga diante de todo o conteúdo como diante de toda a restrição" (?). É uma universalidade abstrata através da qual o eu procura afirmação pela abstração da particularidade, dos momentos e elementos particulares do próprio eu. É a "liberdade do vazio". O segundo momento, negação do primeiro, é o da posição e delimitação do eu, quando o eu conforma-se à condição finita e particular de si mesmo. A unidade desses dois momentos é a vontade imediata.

O primeiro elemento pode se manifestar na realidade. Como exterioridade teórica é o fanatismo ascético do hindu e como exterioridade prática é o fanatismo político do carbonário. A

(?) HEGEL. Princípios da filosofia do direito, p. 31.

fuga do eu de toda determinação resulta numa liberdade abstrata, meramente negativa.

O segundo elemento resulta igualmente numa liberdade abstrata, já que é a vontade do indivíduo em prol de sua autoconservação, de seu interesse privado. A liberdade desse segundo elemento é o livre-arbítrio, o elemento contingente na liberdade da vontade. Para que a liberdade da vontade perca essa contingência, essa arbitrariedade, deve efetuar o trânsito da liberdade privada para a liberdade em geral; de outro modo, a vontade imediata deve aspirar à vontade mediata e universal enquanto posta objetivamente na lei e subjetivamente na eticidade, sendo dessa forma livre em si e para si.

39) Vontade livre em si e para si.

A vontade livre em si é a vontade imediata. Para tornar-se para si deve exteriorizar-se e retornar a si, isto é, constituir-se em seu objeto e fim.

A vontade livre em si e para si é a vontade objetiva "no sentido de que se tem a si mesma como destino e está portanto conforme com o seu conceito" (8). É a vontade como razão, ou o que há de racional na vontade. Como razão, é a idéia de liberdade. A vontade livre em si e para si é o querer do homem livre. Nesse sentido a liberdade constitui a substância da vontade livre.

(8) HEGEL. Op. Cit., p. 47.

A vontade imediata, livre em si, é a vontade do indivíduo privado. A sua liberdade é contingência, livre-arbítrio. A vontade livre em si e para si é uma universalidade concreta, o racional. Como universal concreto, passa para o particular sem se perder no processo. O elemento da particularidade confere conteúdo e fins específicos à vontade livre. Com conteúdos e fins determinados, ou seja, no elemento da particularidade, ela é a vontade do sujeito. A sua liberdade não fica à mercê das arbitrariedades, mas é conforme com o pensamento, a verdade, a razão.

"A consciência de si que purifica o seu objecto, o seu conteúdo e o seu fim e o ergue àquela universalidade, actua como pensamento que se estabelece na vontade. Eis o momento em que se torna evidente que a vontade só é verdadeira como inteligência que pensa" (9).

A purificação da vontade de todo elemento instintual, reflexo, enfim, da sensibilidade, a superação da imediateidade da natureza e da particularidade abstrata do indivíduo privado, a superação do livre-arbítrio pela liberdade concreta, essa purificação da vontade - tornando-a verdadeira, como inteligência que pensa - é o processo da educação (10).

3.2. A responsabilidade

A exteriorização da vontade subjetiva é a ação. A

(9) HEGEL. Op. cit., p. 43.

(10) Cf. Herbert MARCUSE. Razão e revolução, p. 178.

vontade subjetiva, ainda limitada, formal, põe-se no mundo e muda as coisas, apropria-se do seu objeto. O objeto, contudo, é exterior ao indivíduo e essa exterioridade é um limitante à sua apropriação pela vontade.

Disso decorrem duas especificações: 1º) O objeto exterior é "diversamente condicionado" e tal suposição é condição para a efetivação, como finitude, da vontade. 2º) A vontade é "responsável por aquilo que a realidade alterada [pela ação] contém do predicado abstrato de ser minha" (11).

Se a vontade não considerar que o objeto é diversamente condicionado, então ela é uma vontade infinita na ação, despótica. O despotismo reside no fato da apropriação do objeto pelo indivíduo ser a submissão do objeto, tido como sem ser-em-si, sem finalidade. A vontade, sob essa ótica, introjeta no objeto uma finalidade que ele antes não tinha. Ou seja, o objeto exterior sobre o qual age a vontade é visto como uma coisa morta, amorfa, sem determinações, sem conteúdo. É um mero meio para a ação da vontade instrumental do indivíduo. Estamos, nesse caso, no meio próprio da razão subjetiva: autoconservação do indivíduo, negação do outro, pragmatismo, arbitrariedade.

A vontade que parte do suposto que o objeto é diversamente condicionado vem a ser, por sua vez, responsável. Em dois sentidos. Primeiro: é responsável, conforme a citação anterior, por aquilo que foi alterado no objeto; a vontade, por conseguinte, só se considera "responsável por aquilo que sabe

(11) HEGEL. Princípios da filosofia do direito, p. 116.

pertencer às condições em que actuou, por aquilo que estava em seus propósitos" (12). Segundo, é responsável já na própria suposição: a responsabilidade aqui repousa na manifestação do respeito às determinações do objeto (*). Responsabilidade que é autodeterminação da vontade como "inteligência que pensa", que superou a imediateidade tanto do objeto (objeto informe) quanto do sujeito (livre-arbitrio). Tal responsabilidade, acrescentamos, é mais do que o senso do dever. Ela assume o senso do dever como subjetividade, o supera e o eleva a uma potência mais alta.

A responsabilidade, por conseguinte, não é a vontade que se exterioriza como puro voluntarismo, esmagando tudo à frente, nem vontade que se manifesta como abulia, paralisação contemplativa na imediateidade subjetiva. A responsabilidade manifesta-se na vontade disciplinada que, como razão, conhece a coisa e suas determinações, apreende o desenvolvimento do objeto em seus graus e momentos. Como expressão da ação, baseada na suposição do condicionamento diverso do objeto, a responsabilidade nunca é ação contingente, mera exterioridade que molda o objeto de acordo com os fins do intelecto subjetivo. Pelo contrário, é sempre ação necessária, baseada no trabalho do conceito.

(*). A noção de respeito aqui considerada merece uma explanação adicional. O objeto da responsabilidade, no caso da educação, é o homem. Para os sistemas da razão objetiva, o homem é um fim em si mesmo. Esse atributo confere ao homem dignidade, valor íntimo, valor incondicional, incomparável (termos de Kant), e o respeito é a adequada avaliação que se pode fazer desse fim objetivo.

(12) HEGEL. OP. cit., p. 117.

O processo da educação é a purificação da vontade, como já dissemos, tornando-a racional. Essa vontade racional, como vimos agora, é responsável. O processo da educação, portanto, é a construção da responsabilidade objetiva do ser humano, respeito às determinações do objeto.

3.3. A maioridade

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, pensava como menino; quando cheguei a ser homem, desisti das cousas próprias de menino.

1 Coríntios, 13-11

Nas teorias clássicas a educação é compreendida como:

"Capacitación para la autodeterminación racional la cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias" (13).

A educação assim concebida é um processo que envolve toda a vida do homem. Foi Kant quem assinalou um dos momentos estruturais desse processo ao responder à pergunta "que é esclarecimento?"

"Esclarecimento [escreve Kant] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu

(13) Wolfgang KLAFFKI. La importancia de las teorías clásicas de la educación, p. 44.

entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é 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. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento" (14).

A menoridade é definida como ausência de autonomia do pensamento. A maioridade, por contraste, é o estágio de desenvolvimento cognitivo e moral a partir do qual o homem pensa por si mesmo, cria, concebe, produz intelectualmente e, além disso, é responsável. Num outro opúsculo, *Que significa orientar-se no pensamento?*, Kant diferencia o "servir-se da própria razão" - divisa lapidar do esclarecimento - do simples aumento de conhecimentos. Embora a educação possa estabelecer o esclarecimento, Kant reconhece que de tanto embrutecimento tornou-se árdua, dolorosa, difícil a saída da menoridade, e que a maioria das pessoas prefere se aquietar sob a tutela de outrem. A entrada na maioridade é difícil tanto para o indivíduo particular como para os povos e as épocas.

A autonomia do pensamento tem duas significações iniciais bem precisas. A primeira é que o homem concebe a si mesmo como competente para a autodeterminação racional. O homem em maioridade repele as tutelas de quaisquer tipos. Tutelado, o homem é menor de idade. A segunda significação é que somente na maioridade que se pode ser livre. Na maioridade, e não antes, se não for coagido, preso, impedido de livre expressão, é que o

(14) Immanuel KANT. *Resposta à pergunta: que é "esclarecimento"?*, p. 100.

homem tem a liberdade para pensar. É com o esclarecimento que se atualiza, digamos assim, a liberdade humana. Em menoridade a liberdade é abstrata, potência ainda não totalmente exteriorizada, pondo as suas primeiras mediações.

Além da autonomia do pensamento, capacidade de autodeterminação racional e liberdade para pensar, a maioridade é igualmente consciência moral. O homem em maioridade orienta o agir em conformidade com o imperativo categórico, segundo a fundamentação kantiana da metafísica dos costumes: "age segundo a máxima que possa simultaneamente fazer-se a si mesma lei universal".

Mas a maioridade não é apenas a moral subjetiva da vontade, sintetizada no imperativo categórico, que implica em criação de moralidade em si, isto é, autodeterminação moral. No momento seguinte é moralidade objetiva, "o conceito de liberdade que deveio mundo real" (Hegel). É o momento em que a vontade livre em si e para si adquire realidade objetiva e se põe eticamente no mundo, na família, na sociedade civil e no Estado. Nos termos de Hegel, a entrada na maioridade é o momento em que ao homem devém a sua "vida substancial real", superação da arbitrariedade e da imediateidade sensível - reduzidos a momentos - e trânsito à racionalidade objetiva dos conceitos morais.

Portanto, a entrada na maioridade é o esclarecimento. Devemos deixar registrado, embora em largas pinceladas, o processo que hodiernamente é conhecido por "dialética do esclarecimento", antes já detectado por Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, e que consiste, em termos bem amplos, na perda da liberdade em meio à busca de liberdade: a regressão no progresso,

a barbárie na cultura, a recaída no mito em plena desmitologização, o infortúnio na iluminação feliz, o retorno do sagrado no profano, o feitiço no desenfeitiçamento. Alguns momentos dessa dialética foram em páginas atrás sistematizados sob a rubrica da racionalização. Convém apenas sublinhar que essa perda da liberdade desde o progresso é, em suma, devido a ampliação da racionalidade calculadora a todos os domínios da vida. Face a isso o que importa insistir é que somente para além da racionalidade instrumental é que essa dialética pode ser criticada. A maioria, como determinação do processo educativo, além de só ser possível com a superação da imediateidade, só não se inverte em seu contrário se o desenvolvimento cognitivo e moral não se deter frente às limitações da reflexão lógico-formal.

3.4. A autoridade

Estamos acompanhando o autodesenvolvimento da educação. A educação despida de suas formas, vista através dos elementos de racionalidade que a constituem especulativamente. Vimos que a purificação da vontade, tornando-a verdadeira, inteligência que pensa, é o processo da educação. A vontade exterioriza-se como responsabilidade e ambas, com a maioria, ascendem ao mundo moral.

Segundo Hannah Arendt, na esfera política contemporânea o termo "autoridade" perdeu precisão, ficou sem referências, "tornou-se enevoado por controvérsia e confusão". Aqui devemos

dizer que Hannah Arendt localiza a perda moderna de autoridade no processo de secularização e racionalização, processo esse cujas características já foram apontadas neste estudo. Na oportunidade foi observado que a racionalização detém em seu bojo uma componente repressora regida pela razão instrumental. A razão instrumental, que não tolera uma hierarquia entre os seres, é um dos vetores causadores da ruína da tradição.

Uma das tendências da racionalização é a expansão da racionalidade científica, padronizada pelas ciências naturais, a todos os domínios da vida, acompanhando a expansão da racionalidade formal da economia. Esse aumento da racionalidade formal faz-se paralelo a uma perda geral da autoridade, inclusive na família e na educação. Assim sendo, a crise se generaliza, pois os exemplos extraídos de específicas relações interpessoais - médico/paciente, professor/aluno -, que foram respeitados no passado, já não servem para a construção de modelos de autoridade na esfera política.

O não reconhecimento da autoridade na política pode, na condução da vida, significar um amálgama de duas tendências: a) a partir de agora, sem autoridade, todos somos responsáveis pelo mundo; b) a partir de agora, sem autoridade, todos somos irresponsáveis, que é a supressão da responsabilidade de dar e receber ordens (15). Se na esfera política isso é possível, por mais tenebroso que possa parecer, na educação, porém, como diz Hannah Arendt, tal ambigüidade face ao não reconhecimento da

(15) Seguimos *Entre o passado e o futuro*, pp. 127-30.

autoridade é vedada. Como não se pode exigir de menores responsabilidade pelo mundo, só resta a segunda alternativa, que assume a forma de um "repúdio ao mundo". A perda de autoridade, portanto, compromete a própria educação.

Tomemos alguns elementos constitutivos do conceito de autoridade e tentemos redimensionar a sua inserção na educação.

Segundo Hannah Arendt, a autoridade não é um misto de repressão pela força e convencimento pela linguagem. A autoridade exige obediência, sem dúvida, porém essa dupla natureza - repressão/convencimento - pertence à natureza do poder, e a autoridade se afirma em oposição ao poder. "A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, diz Hannah Arendt, "aumentar", e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação" (16). O "aumentar" dos que primeiro tiveram a experiência da autoridade, os romanos, era em direção ao passado: a autoridade era arrancada da tradição (que preservava o passado) e buscava na tradição os modelos do agir consagrados pela pátina do tempo. A crise contemporânea da autoridade é produto do enfrentamento crítico-dissolvente dos modernos em relação à tradição.

Examinemos agora a tensão entre o esclarecimento e a autoridade.

Na civilização ocidental a autoridade começa a ser perdida quando a Igreja cristã, depositária do legado romano, funde a obediência na liberdade (da autoridade) com a obediência

(16) Entre o passado e o futuro, p. 163.

sob coação e persuasão (do poder secular). Mas é com a Ilustração que se dá pela primeira uma empreitada sistemática de dissolução da autoridade. A filosofia das luzes é uma modalidade de pensar anti-tradicional por excelência. O lema do esclarecimento - *sapere aude!* - é essencialmente uma repulsa ao tradicional, quer no saber, quer nos costumes e na moral, na lei e sobretudo na religião. O homem ilustrado vê na autoridade um inimigo a combater e na tradição uma tutela inadmissível.

Contudo, parece existir motivo suficiente para assegurarmos que a oposição que a Ilustração estabelece entre a autoridade - em geral representada pela autoridade da fé - e a razão (individual, portanto subjetiva) é uma oposição unilateral, onde os polos permanecem abstratos. Justamente por não captar o conceito de autoridade em toda a sua plenitude, e quicá por não conceber a razão em sua substancialidade, a Ilustração só percebe na autoridade a obediência incondicional, irracional. Como tal, a autoridade, para a Ilustração, contrasta com a razão. Estando uma presente a outra está ausente, e vice-versa (*).

Também o conceito de autoridade que foi antes exposto, de Hannah Arendt, padece de insuficiências, é uma primeira aproximação e assim deve ser pensado. Salvo engano, a autora

(*) A dissolução da autoridade na filosofia da Ilustração é a correspondência filosófica à dissolução da autoridade baseada no trabalho dependente do passado e sua substituição pelas relações de contrato entre indivíduos juridicamente livres. A submissão do trabalhador dá-se no capitalismo, como se sabe, não em função das origens de classe do capitalista, mas a partir de condições econômicas não revestidas pelo manto da tradição. A autoridade, portanto, não desapareceu do mundo moderno, apenas mudou de forma. Cf. Max HORKHEIMER. *Teoria crítica*, pp. 191-213.

se detém nas manifestações ideológicas da autoridade e isso a induz a afirmar que a autoridade desapareceu do mundo moderno, que já não temos experiências incontestáveis que nos permitam afirmar o que a autoridade realmente é. Para a autora, tais experiências são políticas e os fracassos das revoluções modernas, desde a francesa às do século XX, exceção feita à norte-americana, testemunham a incapacidade dos modernos em restabelecer a autoridade (17). Destarte, se tais experiências só podem advir da esfera política, estamos jogados numa situação limite, onde a educação, pela perda da autoridade, fica comprometida enquanto processo civilizatório.

Na educação, contudo, e isso se ficarmos provisoriamente nos marcos teóricos de Hannah Arendt, é conveniente que a autoridade tenha suas raízes no passado, sancione a tradição? A dupla natureza da resposta, a nosso ver, relativiza a crise de autoridade na educação.

Em primeiro lugar a resposta é afirmativa porque a educação implica em certa dose de conservação. Uma educação totalmente revolucionária, que rompa os laços com o passado, que acompanhe o ritmo vertiginoso da vida anti-tradicional moderna é inconcebível. É da essência do processo educativo "abrigar e proteger alguma coisa" (Hannah Arendt), quer seja o educando, como no sistema de ensino, sobre o qual incide a responsabilidade do educador, quer seja o conhecimento, os costumes, etc. Em segundo lugar a resposta é negativa. Se a educação, tomada em sua

(17) Cf. *Entre o passado e o futuro*, pp. 127-87.

generalidade, visa o desenvolvimento integral da personalidade, o faz em contraposição ao conformismo social que garantiu o mínimo de solidariedade às gerações passadas. Sem essa oposição básica ao passado a educação seria mera adaptação, repetição do mesmo.

Em verdade, há uma realidade, não generalizável para a política, a partir da qual podemos dizer o que a autoridade é. Essa realidade, que se manifesta no mundo em uma multiplicidade de formas, é o saber, o conceito, a razão. De acordo com isso, a autoridade educativa é uma estrutura que subsume as relações interpessoais, que comportam respeito, responsabilidade, etc, e confere às relações educativas objetividade (à frente veremos em que preciso sentido). Nesse sentido, a autoridade, que é o saber, "implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade" (18) e uma hierarquia espontânea de comando e obediência.

Vejamos isso mais atentamente.

O que precisamos esclarecer é qual o fundamento de uma relação de autoridade.

Como já foi visto, a autoridade está assente no par comando-obediência, excluídos os mecanismos que se comprometem com o uso da força e do convencimento na sua aplicação. O par comando-obediência, por sua vez, está presente, como necessidade, no trabalho, de modo que uma relação de autoridade se constitui originariamente no processo de trabalho.

O trabalho é um agir autoritário. No seu fundamento há carências particulares que devem ser satisfeitas por meios

(18) Hannah ARENDT. *Entre o passado e o futuro*, p. 144.

igualmente particularizados, de acordo com o conceito simples de trabalho que examinamos em páginas atrás. Entre as carências e os meios se imiscue uma cadeia mais ou menos longa, mais ou menos complexa de comando e obediência, determinada pela natureza do objeto.

Com base na racionalidade objetiva, o fundamento da autoridade nos reporta, portanto, à natureza do objeto sobre o qual incide o agir autoritário do trabalho. Neste caso, a autoridade está necessariamente imbuída da responsabilidade, esta sendo a manifestação do respeito às determinações do objeto. Por conseguinte, a autoridade autêntica é inseparável do processo racional que procede a superação do imediato tanto do objeto (objeto sem determinidades) quanto do sujeito (superação do livre-arbítrio).

Como o trabalho referido neste estudo é sempre trabalho social, naturalmente deve-se pensar em formas de trabalho coletivo. Claro, Robinson Crusoe pode trabalhar conforme o seu capricho, mas o trabalhador coletivo, não.

No caso da forma capitalista, a princípio o comando do capital sobre o trabalho é decorrência formal do contrato. Com a cooperação, a cadeia comando-obediência torna-se indispensável à produção e independe dos sentimentos dos indivíduos envolvidos. A autoridade do capital decorre do processo de trabalho nas condições capitalistas, cujo objetivo último é a geração de valor. Diz Marx:

"Todo trabalho diretamente social ou coletivo executado em maior escala requer em maior ou menor medida uma direção, que estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais

que decorrem do movimento de seus órgãos autônomos (...) Essa função de dirigir, superintender e mediar torna-se função do capital, tão logo o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo" (19).

Até hoje o trabalho desempenhou um papel determinante na educação dos homens; e mesmo que no futuro o não-trabalho venha a desempenhar tal papel, tanto num caso como no outro a formação deu-se e dar-se-á sob o signo da autoridade.

Entretanto, a autoridade, essa estrutura necessária de comando e obediência que se manifesta no trabalho, pode implicar "tanto a submissão cega e servil, que subjetivamente resulta de indolência psíquica e incapacidade de tomar uma decisão própria e objetivamente contribui para a continuação de condições limitadoras e indignas, quanto a disciplina consciente de trabalho em uma sociedade em ascensão" (20). Portanto, é um equívoco considerar abstratamente a autoridade e a ela opôr a razão ou a ela [a autoridade] contrastar a vontade independente do indivíduo (Anarquismo). A autoridade não tem em si uma positividade imanente, e depende, para a sua avaliação, de um conjunto de circunstâncias históricas, podendo desempenhar na vida social um papel mais ou menos progressista, mais ou menos retrógrado.

Analogamente, o trabalho também não é uma positividade, uma totalidade posta. Como objetivação do homem o trabalho tanto pode ser "trabajo forzado, impuesto desde el exterior", ao qual

(19) O Capital, p. 263.

(20) Max HORKHEIMER. Teoria crítica, p. 193.

corresponde uma autoridade que implica em servilismo, como pode ser "travail attractif", autorrealização do indivíduo. A esse segundo caso também corresponde uma autoridade, pois o trabalho atrativo "en modo alguno significa que sea mera diversión, mero amusement". Ao contrário,

"Los trabajos realmente libres, como por ejemplo la composición musical, son al mismo tiempo condenadamente serios, exigen el más intenso de los esfuerzos. El trabajo de la producción material sólo puede adquirir ese carácter 1) si está puesto su carácter social, 2) si es de índole científico, a la vez que trabajo general, no esfuerzo del hombre en quanto fuerza natural adiestrada de determinada manera, sino como sujeto que se representa en el proceso de producción, no bajo una forma meramente natural, espontánea, sino como actividad que regula todas las fuerzas de la naturaleza" (21).

Esse trabalho que é autorrealização humana constitui a base de uma autoridade que significa disciplina consciente.

Tendo isso em vista, a educação, em seu momento de racionalidade, consiste na unificação do par comando-obediência. Quer dizer: fundados no trabalho que é atividade reguladora da natureza, tanto o comando quanto a obediência aparecem como subordinados a um plano comum de trabalho, de modo que a ordem externa ao indivíduo se revela só como momentaneamente externa, pois é ao mesmo tempo interna, expressão de interesses universais (22). Assim sendo, a educação é a criação das premissas sociais necessárias para que o comando não seja associado ao poder e a

(21) MARX. Borrador II, p. 120.

(22) Cf. HORKHEIMER. Op. cit., pp. 212-13.

obediência não signifique uma condição subalterna. Justamente porque o trabalho é de índole científica, porque o conceito encontrou a sua justa adequação, submeter-se a uma autoridade, comandar e receber ordens, com base na razão, são momentos de uma racionalidade educativa que se reveste em constituição de sujeitos livres. Além disso, a disciplina, o comando e a obediência, momentos intrínsecos à relação de autoridade, não são os resultados de uma situação de dependência a eventos caóticos, mas são instantes de um processo de atividades que culmina com a ordenação do mundo real.

3.5. A formação

Já foi dito que a Fenomenologia do Espírito pode ser caracterizado como um "romance de formação especulativo", no qual está narrado (quicá com grandiosidade de proporções épicas) o processo de encontro do espírito consigo mesmo. No prefácio Hegel expõe, num parágrafo de síntese magistral, o conceito de formação. Tomando as suas palavras, e adotando o seu conceito, pode-se dizer que a formação é inicialmente o elevar-se da imediateidade através de conceitos. Num segundo momento, a formação é a própria vida plena, vivida seriamente. Diz Hegel, no parágrafo antes aludido:

""El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la

rica e concreta plenitud con arreglo a sus determinidades, sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella. Pero este inicio de la formación tendrá que dejar paso, en seguida, a la seriedad de la vida plétórica, la qual se adentra en la experiencia de la cosa misma" (23).

Observar os aspectos fundamentais do conceito de formação:

1º) Elevar-se da imediateidade, do sensível;

2º) Elevar-se ao pensamento especulativo, que capta a coisa concreta. Conhecimento de princípios, aquisição de pontos de vista universais;

3º) Finalmente, a experiência com a coisa mesma, a seriedade da vida plena.

A formação dá-se em quatro domínios que, embora inseparáveis, possuem especificidades bem determinadas. São as formações: política, técnico-científica, ética e estética.

Vejamos isso um pouco mais detidamente.

Formação política, formação para a cidadania em geral, formação para o exercício da vida pública. Hegel confere ao sistema de ensino um papel básico nessa formação. Trata-se da preparação para a vida substancial real, em sua componente pública. Já acenamos para isso em páginas atrás. A purificação da vontade, eliminando pela superação a arbitrariedade e o sensível imediato, põe as condições para que o indivíduo se torne apto à universalidade posta na lei. Ver na lei a sua racionalidade

(23) Fenomenología del Espíritu, p. 9.

imane, tal a essência dessa formação.

A formação técnico-científica é o âmbito da qualificação especializada. Não há necessidade de nos demorarmos aqui. Basta acrescentar que essa formação contempla a instrução, a transmissão de habilidades e conhecimentos, os exercícios do entendimento e do juízo e as aplicações práticas de regras gerais. É o universo da formação lógico-formal, da ciência analítica e quantificadora, da técnica e da tecnologia.

O que é importante ressaltar é que a formação lógico-formal põe ao mesmo tempo as premissas para a formação ética. Sabe-se que para Hegel o espírito é uno. Assim, transcender o imediato sensório (o saber pré-científico da certeza sensível) e alcançar o conceito (a universalidade concreta) é simultaneamente transitar dos impulsos cegos (da vontade subjetiva) para a vontade livre em si e para si (para a objetividade do sistema ético). A formação das capacidades lógico-formais tem, desse modo, um efeito moral imediato. A propósito disso, observa um estudioso de Hegel:

"La hipótesis de Hegel es que superar la sensorialidad inmediata elevándose hacia el conocimiento racional y hacia el pensamiento puro, tiene al mismo tiempo el efecto de liberar la voluntad de su estar determinada por los sentimientos y los impulsos" (24).

Finalmente, a formação estética. Podemos transcrever um trecho de Klafki que resume no que consiste tal formação, nos marcos das teorias clássicas da educação:

(24) Lothar WIGGER. El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel, p. 34.

"Educación de la "sensibilidad" (en el sentido de perfeccionamiento de la facultad sensitiva) frente a los fenómenos de la naturaleza y frente a la expresión humana; desarrollo de la facultad imaginativa o fantasía; del gusto; de la facultad de gozo y de juicio estéticos; capacitación para el juego y para la sociabilidad" (25).

Enfim, a formação consiste na subsunção da universalidade abstrata e da subjetividade imediata pela racionalidade substancial. É um processo que vai do si mesmo ainda subjetivo à razão objetiva, mediado pelo trabalho do conceito.

3.6. O conceito

Tentemos agora, não circunscrever o conceito de educação, fechá-lo numa definição formal, mas expressá-lo em uma fórmula que contenha as suas mediações, ou numa equação cujas soluções sejam as suas determinações, seus elementos de racionalidade.

Da mais primária exteriorização da vontade à formação ética, foi visto que a educação é o domínio sobre a vontade, é a responsabilidade que é respeito ao outro, disciplina consciente, autonomia do pensamento, formação que aspira à racionalidade substancial. Todos esses momentos estão subsumidos, incorporados

(25) Wolfgang KLAFFKI. La importancia de las teorías clásicas de la educación, p. 57.

a uma totalidade que se configura desde o início. Essa totalidade é o sistema ético. Destarte, a educação, em todo o seu rigor conceitual, é educação para a vida ética.

Não é cabível aqui a exposição de elementos de uma filosofia da ética. Deve-se, porém, para maior precisão conceitual, sistematizar em que sentido é feita a afirmação "educação para a vida ética".

O sistema ético é o sistema da moral objetiva. Os parâmetros que norteiam a eticidade, ou sistema ético, não são encontráveis na mera subjetividade. O "querer ser bom", o "bem que deve ser" ainda estão situados na abstração da individualidade subjetiva. A consciência moral exige uma universalidade que só é alcançada quando o bem (universal concreto) identifica-se com a vontade em si e para si. Isto é, quando a vontade subjetiva ascende ao bem, tem-se a eticidade.

Para Hegel, a eticidade é a substância da subjetividade. Convém precisar: isso não quer dizer que a subjetividade simplesmente tenda para a vida ética. Da subjetividade à vida ética não há um abstrato "dever-ser". Dizer que a eticidade é a substância da subjetividade é dizer que a eticidade é a razão na subjetividade, pois, como já vimos, a substância do ser é o que há de racional nele. Desse modo, a eticidade deve ser alcançada pela subjetividade através do "forçoso trabalho" de constituição da própria racionalidade.

Esse trabalho de polimento da subjetividade, da subjetividade meramente individual, egoística, à subjetividade dotada de substancialidade, logo subjetividade que se transmuta, após o trabalho do conceito, em eticidade, é o processo da

educação.

Na eticidade, em conclusão, o racional é real. O mundo devém razão, o racional assume a autoridade do mundo. Nesse sentido, a eticidade realiza a liberdade. Assim, a subjetividade que ascende à eticidade não é mais abstrata, mas sim objetiva, vontade livre em si e para si, liberdade.

Em suas breves notas sobre a educação, na Filosofia do direito, Hegel observa que a educação familiar desenvolve na criança os rudimentos da vida moral (o amor, a confiança, o respeito, a obediência). Numa segunda fase, trata-se de proceder o trânsito daquela vida imediata (familiar) à vida substancial real. A educação deve, portanto,

"Conduzir as crianças desde a natureza imediata em que primitivamente se encontram para a independência e a personalidade livre e, por conseguinte, para a capacidade de saírem da unidade natural da família" (26).

Pela educação o homem não só se prepara como também cumpre o seu "destino substancial": viver plenamente, isto é, eticamente, no mundo real, a totalidade "entrelazada em si mesma de leyes e instituciones que apuntam a lo universal" (27).

(26) HEGEL. Princípios da filosofia do direito, p. 170.

(27) HEGEL. Apud., Lothar WIGGER. Op. cit., p. 29.

4. ENSINO E RACIONALIDADE

É portentosa a força dum raio de sol
no espírito humano!

Dostoievski

A partir da razão substancial, vimos no que consiste a racionalidade da educação. A educação foi despida de suas formas históricas e pensada como exteriorização do ser humano. No final do processo de determinação do conceito, este encontrou a sua justa adequação e foi expresso em uma "fórmula": educação para a vida ética. Nesse sentido, pela educação o homem não só se prepara, como também cumpre o seu "destino substancial": vida vivida plenamente, de conformidade com o que é objetivamente bom para o mundo, isto é, para si e para os outros, enquanto sujeitos.

Contudo, isso não é suficiente. A racionalidade da educação permanecerá pobre de conteúdo se não nos detivermos nos pormenores do ensino. A razão disso é que a escola, o sistema de ensino, é a mais característica instituição educativa das sociedades dotadas de cultura erudita. A parte mais significativa da educação do homem moderno, em especial a formação técnico-científica, dá-se em instituições escolares.

Ao abordar a lógica do ensino ver-se-á o que especificamente o homem formado deve à escola e ao ensino. Procurar-se-á, além disso, examinar os obstáculos pedagógicos ao êxito do ensino.

4.1. A formação e o ensino

Examinemos inicialmente, retomando o capítulo anterior, a formação em sua forma escolar.

Qual a relação entre a formação e o sistema de ensino?

Foi feita uma breve referência à questão quando nos reportamos ao fato de Hegel considerar o sistema de ensino como fundamental para a formação cidadã em geral. Devemos em seguida examinar a relação formação/ensino com a generalidade que se faz necessária.

O sistema de ensino, é truísmo dizer, complementa a formação familiar, procura realizar a formação que a família não consegue levar adiante. Numa abordagem sociológica pode-se afirmar que a função do sistema de ensino é inculcar. Pela ação de inculcação o ensino produz

"agentes dotados de um habitus secundário [escreve Bourdieu], ou seja, de um ethos e de um eidos secundários que constituem os produtos da interiorização de um conjunto, mais ou menos integrado em sistema, mais ou menos extenso, mais ou menos apropriado, destes esquemas" (1).

De quais esquemas se trata? "Esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada formação

(1) Pierre BOURDIEU. A economia das trocas simbólicas, p. 117.

social" (2).

Digamos assim: o sistema de ensino é concebido aqui como uma **condição formadora**. Implica na construção de esquemas capazes de formar agentes dispostos e aptos a compreender os princípios dos bens e os princípios da produção de bens culturais. Ou seja, esquemas são construídos e esses esquemas, por sua vez, geram outros esquemas (os educandos formados).

Observar que a relação professor-aluno está assim dotada de rigor objetivo (a objetividade das relações educativas a que fizemos alusão em páginas atrás). O professor põe as condições para que os alunos construam **habitus**, não por questões subjetivas, nem para fazer a revolução, como é o anseio político de alguns educadores, mas porque o objeto, o saber, o conhecimento exige **imperativamente** determinadas disposições (adequadas ao objeto) sem as quais não pode ser apropriado (3).

Formados, dotados de **habitus**, interiorizados os esquemas, em maioridade, como o queria Kant, os agentes podem vir a ser produtores, ou, na linguagem da filosofia das luzes, podem "servir-se da própria razão". Podem raciocinar. Chegaram ao conceito. Nos termos de Hegel, libertaram-se da sensibilidade imediata, das intuições, dos elementos instintuais, não estão mais limitados à universalidade abstrata da percepção. Superaram a primeira representação, ainda unilateral, dada pela experiência sensível, e alcançaram uma nova modalidade de certeza,

(2) BOURDIEU. Op. cit., p. 117.

(3) Idem, p. 116.

independente dos sentidos. Nesse novo mundo suprasensível, mais verdadeiro porque mais determinado, chegam enfim à razão. A princípio imperfeitamente, no entendimento, como razão calculadora, como vimos em páginas atrás, mas já aptos ao "forçoso trabalho do conceito".

Justamente porque estão formados, porque se apropriaram dos esquemas antes rapidamente citados, podem cumprir a exigência objetiva de toda genuína produção intelectual: pensar por conceitos.

Interiorizar um conjunto de esquemas capaz de catapultar o aluno e fazê-lo chegar ao conceito, tal a função formadora do ensino. Se não aspirar ao conceito, é inevitável uma afirmação polêmica, o ensino deve necessariamente fracassar.

A lógica do ensino atravessa essa função formadora. O educando não chega ao conceito espontaneamente, por pura inércia. Essa afirmação trivial deve ser dita, e vem sendo dita, desde Comenius, mas que, paradoxalmente, pouco é compreendida. É necessário um extenuante trabalho conceitual para que o aluno se aproprie dos esquemas que o tornam apto ao pensamento especulativo.

Sem essa ligação com o "forçoso trabalho do conceito", toda a discussão curricular se torna irrisória, pois, desvinculados dessa essencialidade, os conteúdos são meramente formais.

O que, por conseguinte, o homem formado deve ao ensino, à escola? Já vimos, linhas atrás: esquemas capazes de torná-lo apto e disposto à compreensão da estrutura imanente dos bens, por

um lado, e, por outro, à compreensão dos princípios da produção dos bens culturais. Ou seja, o homem formado deve ao ensino um *modus operandi* do pensamento. Mais do que um método, um *habitus*. O princípio imanente do sistema de ensino é a construção desse *habitus*, pois, como já foi visto, o objeto exige disposições objetivas para ser apropriado pelo pensamento. Sem tais disposições, que são subjetivas, mas que estão adequadas ao objeto, e que superam em muito a mera boa vontade, o objeto permanece desconhecido.

Além dessa função formadora, o ensino também possui uma função integradora, tanto moral como lógica. Em sua função lógico-integradora, a escola fornece o vocabulário. São as palavras, figuras, imagens, metáforas, os termos, os modelos, os blocos culturais que permitem a comunicação - e que são interiorizados via ensino. Indivíduos formados a partir de modelos, "programados", isto é, "dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação" (4), tal o específico produto cultural da escola.

Tão forte é a função lógico-integradora da escola, quando ela é bem sucedida, que os indivíduos podem ser classificados e agrupados a partir dos padrões fornecidos pelas escolas de origem. Anos depois de formados, os indivíduos podem se identificar a partir desses modelos.

No livro terceiro de suas memórias, seja dito a título de exemplo, Pedro Nava narra a sua formação no Colégio Pedro II,

(4) Pierre BOURDIEU. OP. cit., 206.

em meados da segunda década deste século. Em determinados trechos evocativos, Pedro Nava se dirige aos seus colegas remanescentes. É nítida a identificação que o narrador procura estabelecer com este seu público específico, a partir dos padrões culturais aprendidos no ensino do Pedro II. Isso sessenta anos depois.

É da escola que os indivíduos formados recebem as "categorias de pensamento" que permitem construir *habitus*, esquemas de percepção, de ação e de invenção, métodos de pensamento, e comunicar-se a partir dos modelos linguísticos e culturais. Com outras palavras, o ensino é a empreitada de construção de "lugares-comuns". Lugares-comuns no sentido que Bourdieu confere ao termo, isto é, linguagem, problemas e maneiras comuns de resolvê-los (5).

Isso não quer dizer, contudo, que o ensino escolar tenha como função formar indivíduos que pensam igual. O ensino propicia um determinado nível de consenso - o consenso dos lugares-comuns, obtidos através das funções formadora e lógico-integradora do ensino - mas não mais do que isso. É um sério equívoco achar que o ensino deve "conscientizar" o aluno, para fazer face à massificação de pensamentos e ações de que a escola é pretensamente responsável. Semelhante forma de encarar o trabalho pedagógico, conduzindo-o ao eixo da política, está sem dúvida fundada numa visão instrumental da escola e do ensino. Passa ao largo da lógica do ensino e se mantém graças ao desejo de trazer para a escola os anseios reformistas dos educadores.

(5) Op. cit., p. 207.

Desse modo, critica-se a escola tradicional por aquilo que ela não faz, e idealiza-se uma escola revolucionária com aquilo que ela não pode fazer.

Voltemos ao tema principal.

O que os indivíduos recebem da escola, então, e que constitui a lógica do processo de ensino, são as categorias básicas de pensamento que, no conjunto, formam a estrutura cognitiva de uma "arte da invenção". Isto é, recebem os *topoi*: "esquemas de invenção e suportes da improvisação".

"Estes *topoi* [escreve Bourdieu] fornecem pontos de apoio e pontos de partida aos desenvolvimentos, sobretudo os improvisados, do mesmo modo como as regras da harmonia e do contra-ponto sustentam a "invenção" musical mais inspirada e mais livre na aparência" (6).

Assim como as categorias de pensamento podem conduzir à arte da invenção, podem também constituir uma estrutura que funciona como um autômato, dispensando de pensar. É o que Lévi-Strauss denuncia como uma ginástica, um formalismo vazio que se presta a tudo, mero jogo raciocinante (7).

O que importa sublinhar é que assim como um indivíduo precisa de certos esquemas intelectuais para fruir verdadeiramente uma visita ao museu, sem os quais as obras de arte parecem insípidas e desinteressantes, também precisa de esquemas específicos para desbastar o cipoal das teorias, sem os quais os produtos destas parecem incompreensíveis, esotéricos.

(7) Apud., BOURDIEU. A economia das trocas simbólicas, p. 203.

"A escola não fornece apenas indicações, mas também itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento. Os esquemas intelectuais e linguísticos organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, de avenidas e impasses: no interior deste espaço, o pensamento pode manifestar-se com o sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares" (8).

Tem-se, de acordo com isso, aberto um caminho objetivo a partir do qual julgar a qualidade de um determinado sistema de ensino, avaliar qualidades e investigar até que ponto o sistema realiza sua lógica imanente.

4.2. A imediateidade

Já foi visto que Hegel começa a Fenomenologia do Espírito com a certeza sensível. A certeza sensível parece ser a mais verdadeira, pois toma o todo do objeto, mas em seguida essa certeza se revela como a mais pobre e abstrata. O saber do imediato ou a forma imediata de conhecimento apreende o objeto como um universal abstrato, ainda pobre em determinações.

A Fenomenologia do Espírito, que, segundo o seu autor, é o devir da ciência ou do saber em geral, começa com a consciência e a certeza sensível. Poder-se-ia indagar sobre as ligações do começo, a certeza sensível, com o fim, o espírito

(8) Pierre BOURDIEU. OP. cit., p. 214.

absoluto. As figuras do espírito, como nos esclarece Henrique de Lima Vaz, não obedecem a uma ordem cronológica de aparecimento, mas sim lógica.

"Na verdade, essas figuras têm uma dupla face. Uma face histórica, porque as experiências aqui recolhidas são experiências de cultura, de uma cultura que se desenvolveu no tempo sob a injunção do pensar-se a si mesma e de justificar-se ante o tribunal da Razão. Uma face dialética, porque a sucessão das figuras da experiência não obedece à ordem cronológica dos eventos mas à necessidade imposta ao discurso de mostrar na seqüência das experiências o desdobramento de uma lógica que deve conduzir ao momento fundador da Ciência: ao Saber absoluto como adequação da certeza do sujeito com a verdade do objeto" (9).

O vir-a-ser da ciência começa justamente com o mais carente de espírito: o saber do imediato. Para alcançar a ciência deve o indivíduo [o universal particular] cansar; nada lhe é poupado. No indivíduo particular se dão as etapas lógicas da exteriorização do espírito, da formação da cultura, mas não a sucessão cronológica dos eventos da experiência que conduzem ao saber absoluto. Hegel é claro quanto a esse ponto:

"O singular deve também percorrer os degraus-de-formação-cultural do espírito universal, conforme seu conteúdo; porém, como figuras já depositadas pelo espírito, como plataformas de um caminho já preparado e aplainado. Desse modo, vemos conhecimentos, que em antigas épocas ocupavam o espírito maduro dos homens, serem rebaixados a exercícios - ou mesmo a jogos de meninos; assim pode reconhecer-se no progresso pedagógico,

(9) Henrique Lima Vaz. A significação da Fenomenologia do Espírito, p. 10.

copiada como em silhuetas, a história do espírito do mundo" (10).

Se a formação cultural não deve se deter nos caminhos já aplainados, onde situar rigorosamente o começo, já que não se trata de refazer a mesma trajetória histórica das figuras do espírito? Enfim, com outras palavras, por onde começar o ensino? Onde o começo (*), que seja epistemologicamente sustentável?

A sugestão de Hegel é que se deve começar pelo mais simples. Salta aos olhos a obviedade da afirmação; dever-se-ia achar estranho que Hegel seja invocado em apoio a tal trivialidade. O problema deixa de ser óbvio justamente quando se começa a esclarecer o que é o mais simples. Pois o elemento mais simples é o abstrato, não o concreto. Não se deve, portanto, começar pelo sensível, pelo imediato, na tentativa de elevar-se ao abstrato. Para o senso-comum, esse caminho - do concreto ao abstrato - é o óbvio, aparece como o mais fácil, mas em verdade é o mais complicado. Hegel define esse caminho como o natural, o oposto do caminho científico. Diz Hegel:

"A juventude deve, primeiro que tudo, esquecer o ver e o ouvir, deve subtrair-se à representação concreta, retirar-se para a íntima noite da alma, deve aprender a ver neste plano, a estabelecer e a distinguir determinações" (11).

A lógica da exposição da *Fenomenologia do Espírito* impôs começar pelo imediato. Mas trata-se, como já vimos em

 (*) É necessário confinar as explicações que seguem aos alunos que já alcançaram o estágio lógico-formal do desenvolvimento cognitivo.

(10) HEGEL. *Fenomenologia do Espírito* [1992], p. 36.

(11) HEGEL. *Propedêutica filosófica*, p. 374.

ocasiões diversas, da **exposição** do devir da ciência. Superados determinados patamares, não se volta atrás.

A pedagogia, em geral, e a didática, em particular, não refazem esse caminho. O começo do ensino está situado num ponto diverso do começo do percurso que o espírito realiza. A razão disso é que se ensina e se aprende uma ciência já formada. O ensino é racionalização e canonização de conteúdos culturais (Bourdieu), não a redescoberta, partindo do imediato, de tudo o que já foi feito pelo espírito humano. Nesse sentido, ensinar é antes de mais nada ensinar a pensar - não no vazio do formalismo meramente formal, mas a partir de conteúdos efetivos. E, é claro, não se pensa com a mão, com a pele, os ouvidos, os olhos, mas sim com a cabeça.

Dissemos que ensinar é, antes de mais nada, ensinar a pensar. Mas complementamos: a partir de conteúdos efetivos. É deveras importante insistir nesse item. Já havíamos observado que os esquemas de pensamento, que possibilitam a construção das balizas a partir das quais o pensamento se move com liberdade, podem "degenerar" e, em vez de conduzir à invenção, podem conduzir a um jogo meramente formal, uma ginástica raciocinante que dispensa o indivíduo de pensar. Isso acontece quando os conteúdos são relegados a um plano secundário e a forma se autonomiza. Pelos mesmos motivos Hegel critica o ensino de filosofia do seu tempo.

"Em geral [escreve Hegel], distingue-se o sistema filosófico com as suas ciências particulares e o próprio filosofar. Segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia, não importa tanto instruir-se no conteúdo da filosofia quanto aprender

a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades os rios, os países, os homens, etc. (...) O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem" (12).

A via natural e a via científica na aprendizagem guardam uma rigorosa homologia com as vias natural e científica na pesquisa.

Vejamos isso mais de perto.

Nas suas famosas notas metodológicas, Marx diz que parece justo começar pelo imediato, o concreto, o efetivo. Na *Economia política* o real é a população, o capital, a divisão entre o campo e a cidade, o comércio mundial, etc. Porém, essas categorias se revelam abstratas se se desconhece os elementos sobre os quais elas repousam. Começar por elas, por conseguinte, resultaria num amontoado caótico. Já no método marxiano, como se sabe, o concreto é reduzido às categorias mais simples, sendo depois empreendido o caminho de retorno. Nesse movimento das categorias, no qual as determinações aparecem como negações, o concreto não é apreendido como uma representação caótica, mas na totalidade de suas múltiplas relações. Para Marx, assim, no método científico correto as determinações abstratas "conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento" (13). O movimento das categorias, das mais abstratas às mais

(12) *Propedêutica filosófica*, pp. 371-72.

(13) MARX. *Borrador I*, p. 21.

concretas, reproduz o concreto como "concreto espiritual". Diz Marx:

"Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación" (14).

O imediato é o ponto de partida das intuições e representações, não o da ciência.

O ensino que começa com o imediato - e nunca sai do imediato - refaz, como Sísifo com o rochedo, a totalidade caótica e inesgotável dos dados imediatos, do factual. No máximo alcança as representações e intuições, não o conceito.

Com outras palavras: para alcançar o conceito, e por conseguinte realizar a sua lógica imanente, para, portanto, não produzir o *símile*, o ensino deve operar uma ruptura com o imediato. Assim como a máquina de costura só foi inventada [demonstra Bachelard] abandonando-se a imitação dos movimentos da costureira, assim como o trabalho abstrato só é entendido [demonstra Marx] abstraindo-se o trabalho concreto, o ensino só conduz ao conceito se deixar de imitar o senso-comum e abstrair o sensível. Devemos deixar claro o que aqui se entende por ruptura: o rompimento não deve ser tomado como uma ruptura metafisicamente concebida. É antes uma negação, que consiste na incorporação, superação e elevação a nível superior. Desse modo, o elemento

(14) Op. cit., p. 21.

superador contém o superado como subsistência.

4.3. Em polêmica contra o erro

Dotar o aluno de *habitus* capaz de catapultá-lo ao nível do conceito, tal a função formadora do ensino.

Para tanto, como vimos, deve o aluno esquecer os sentidos, mergulhar na noite da alma, romper com tudo o que constitui o imediato (o senso-comum, o popular, as representações ordinárias, a intuição, os sentimentalismos, o trabalho concreto, a tagarelice inculta, etc), pois o imediato é fonte de distração.

"A realidade sensível concreta deve, sem mais, remover-se; é, pois, supérfluo assumi-la previamente, pois é preciso deixá-la novamente de lado e age apenas como fonte de distração" (15).

Distração no julgamento, quicá benevolente, de Hegel, mas sobretudo um poderoso **obstáculo pedagógico**.

Vejamos isso atentamente.

Já está resolvido o problema do imediato ser um obstáculo epistemológico à pesquisa científica, e que esta rompe epistemologicamente com aquele. Não existe nenhuma corrente da filosofia da ciência que ponha isso em dúvida, exceto naturalmente as correntes marginais que professam um franco irracionalismo. O enaltecimento da intuição, das paixões, do gozo dionísio não conduzem a outra coisa senão ao irracionalismo, que, em termos bem amplos, pretende colapsar o **détour** do

(15) HEGEL. *Propedêutica filosófica*, p. 274.

conhecimento científico ou evitá-lo por um apelo às instâncias não-rationais e anti-intelectivas da alma.

Quanto à vertente que procura estabelecer uma linha de continuidade entre o senso-comum, denominado de "saber popular", e a ciência, trata-se evidentemente de um enorme equívoco, tanto conceitual como histórico. Em verdade é necessário ser anti-alquimista para ser químico, anti-animista para ser físico, anti-anthropomorfo para ser cientista-social, etc. Sem romper com a cultura popular não se chega senão às explicações mágicas ou representativas do real, nunca ao rigoroso, lógico e racional discurso científico. As representações espontâneas e naturais do senso-comum não se confundem com os esquemas sofisticados e depurados da ciência, de explicitação do devir do real. Ao contrário, proporcionam apenas os elementos necessários à "vivência" cotidiana.

A valorização acrítica do popular, do coração, do "chão de fábrica", do "chão de escola", da labuta cotidiana, do trabalho manual e suarento como "fonte" de saber revolucionário e de classe, hoje em dia tão corriqueira no marketing pedagógico brasileiro, resulta, por conseguinte, em enorme prejuízo ao ensino e à pesquisa e constitui, sem dúvida, em manifestação cultural nitidamente irracionalista (*).

Em seu tempo, Hegel criticou acerbamente

(*) Para uma maior segurança no que diz respeito à objetividade das observações que aqui são feitas quanto à chamada "educação popular" da pedagogia brasileira, remetemos ao Boletim ANPED, 14^o Reunião anual, no qual se encontram pelo menos 47 resumos de trabalhos compactamente imersos na imediateidade.

manifestações irracionalistas muito semelhantes. A ignorância, a preguiça, a vaidade e a presunção, o verbalismo retórico e banal, o caráter meramente opinativo da chamada "filosofia natural", o formalismo raciocinante e a insolência dos que supunham desobrigados de percorrer o "esforço tenso" do conceito - com tudo isso Hegel não transigiu. Quanto ao sentimentalismo, a redução da comunicação das consciências à mera candura, e quanto ao barulhento mercado das opiniões, diz Hegel:

Enquanto o senso-comum recorre ao sentimento, - seu oráculo interior - descarta quem não está de acordo com ele. Deve deixar claro que não tem mais nada a dizer a quem não encontra e não sente em si o mesmo; em outras palavras, calca aos pés a raiz da humanidade. Pois a natureza da humanidade é tender ao consenso com outros, e sua existência reside apenas na comunidade instituída das consciências. O anti-humano, o animalesco, consiste em ficar só no estágio do sentimento, e em só poder comunicar-se através do sentimento" (16).

Se as questões levantadas - do imediato ser um obstáculo epistemológico à ciência e que esta rompe epistemologicamente com aquele - já estão suficientemente resolvidas no que diz respeito à pesquisa, por muito mais razões estão no que toca ao ensino. Acompanhando Bourdieu (17), podemos dizer que o trabalho propriamente pedagógico é de racionalização e canonização tardias dos produtos culturais produzidos nas instâncias produtoras de conhecimento, instâncias essas que não se confundem com as legitimadoras e consagradoras do campo

 (16) Fenomenologia do Espírito [1992], p. 60.

(17) A economia das trocas simbólicas, pp. 99-182.

cultural (nas quais se situa a escola). O ensino que aspira ao conceito, já foi visto, põe as condições para que o aluno construa *habitus* capaz de fazê-lo compreender os bens culturais, bem como compreender os princípios de sua produção. Isto é, a aprendizagem é "a aprendizagem de uma ciência já existente, formada" (18). Desse modo, o ensino, que é racionalização tardia, começa com o já existente. E o existente da ciência - digamos, o paradigma - já rompeu histórica e logicamente com o imediato. Por conseguinte, é um absurdo, um contra-senso começar o ensino com o sensível.

Assim, por exemplo, na pesquisa, pode-se querer compreender as relações que a escola guarda com outras instâncias do campo cultural. Partindo das interações psico-sociais, parte-se do imediato; enfrenta-se de saída um obstáculo epistemológico que desvia o curso do conhecimento, levanta falsos problemas e impede a solução dos genuínos. Para se fazer ciência exige-se uma ruptura com as interações psico-sociais e com as representações dessas interações, sem a qual permanece-se preso às armadilhas do imediato.

Do mesmo modo, em nível diverso, pode-se querer ensinar, por exemplo, eletricidade, e partir da construção de uma lâmpada (o imediato); um obstáculo pedagógico é enfrentado de saída, pois se descurou do abstrato, do intelectualivo, da lei. Não se procedeu à ruptura com os sentidos; nesse caso o *símile* passa pelo original.

(18) HEGEL. *Propedêutica filosófica*, p. 373.

Poder-se-ia questionar a validade do último exemplo dizendo que uma lâmpada não é o imediato, já que é um produto industrial, portanto suficientemente mediatizado pela ciência incorporada às relações de produção. De fato, uma lâmpada não é uma pedra. Acontece que para o aluno que não sabe física, que vai aprender física, uma lâmpada possui o mesmo estatuto de imediateidade que uma pedra. Assim como não se pode explicar a lei da queda dos corpos a partir da pedra (que é mais imediato do que a lâmpada), também não se pode explicar as leis básicas da eletricidade a partir da lâmpada (que é menos imediato do que a pedra), por mais que se construam lâmpadas e por mais que se joguem pedras para o ar.

Poder-se-ia ainda dizer que a lâmpada foi usada como ilustração. Nesse caso, objetar-se-ia que a ilustração pode ser feita após a lei, e não antes; além do mais, ilustração inútil, pois os alunos já estão familiarizados com tais produtos, sendo dessa forma banal a ilustração (*).

Tudo o que faz apelo aos sentidos é o imediato, mesmo que seja um elaborado produto da indústria humana. Na aprendizagem, o que é **mediato** não é necessariamente o que não contém, para usar uma expressão de Marx, nenhum átomo de matéria, mas sobretudo o que está polido por uma consistente mediação teórica.

(*) Diferente é o caso, seja dito a título de exemplo, do uso inteligente de computadores como instrumento didático. Um dos objetivos da linguagem Logo é justamente o rompimento com o sensível. Porém, se o uso do computador se limitar ao vídeo-game, não representa nada de novo em comparação às técnicas que se restringem aos apelos áudio-visuais.

Tomamos de Bachelard a noção de **obstáculo pedagógico** com o propósito de evidenciar a força dos erros iniciais na aprendizagem, provenientes da continuidade que uma dada pedagogia estabelece entre o conhecimento científico e o senso-comum. Diz Bachelard:

"Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. Sempre me surpreendeu o fato de os professores de ciências, mais ainda que os outros, não compreenderem que não se possa compreender. (...) Os professores de ciências não refletiram sobre o fato de que o adolescente chega na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: trata-se, então, não de adquirir uma cultura experimental, mas de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana" (19).

Um pouco mais à frente, no mesmo texto, Bachelard completa: "Torna-se muito difícil fazermos compreender o princípio de Arquimedes em sua surpreendente simplicidade matemática se, de início, não criticarmos e desorganizarmos o complexo impuro das primeiras intuições" (20).

Não há, por conseguinte, autêntica aprendizagem, não se fornece "à Razão, razões para evoluir", como diz Bachelard, sem a derrubada dos obstáculos amontoados pelo senso-comum e sem, de início, a crítica e a desorganização da imediateidade (21).

(19) Apud., Hilton JAPIASSÚ. Para ler Bachelard, p. 153.

(20) Ibid., p. 153.

(21) Uma excelente crítica à didática que não rompe com as percepções imediatas está em Creso FRANCO JÚNIOR. Os livros e a gravidade: uma queda pouco didática, onde a noção de obstáculo pedagógico é empregada.

O ensino deve, sublinhamos, romper com o imediato, superar o imediato. Além do imediato está o conceito, que conduz ao caminho da teoria, após um trabalho condenadamente sério; aquém estão as opiniões, o balofo e desarticulado senso-comum, a contingência e a inessencialidade.

4.4. Ensino e racionalidade meios/fins

Neste estudo não se pretende sustentar que o ensino deve ser composto apenas de abstrações. Quando Hegel escreve sobre o método de ensino de filosofia no Ginásio, observa que devem ser distinguidos três graus de ensino: o primeiro é o **abstrato**, caracterizado pela forma intelectual de pensar; é o pensar abstrato mediante a abstração; esse grau deve conduzir a um outro, chamado de **dialético** e este a um terceiro, **especulativo**, o mais propriamente filosófico. Hegel recomenda fortemente não permanecer no abstrato, no formal, no "especular assistemático" (22). O pensar abstrato é, por conseguinte, uma preparação, uma propedêutica exigida não só pelo objeto como também necessária ao nível de compreensão dos alunos.

O ensino deve começar com as abstrações, porém não deve se deter nelas. Quando as operações lógico-formais do entendimento são tomadas como o todo da razão, quando o formalismo ascende ao primeiro plano e as referências aos conteúdos são feitas de acordo com propósitos e utilidades,

(22) HEGEL. Propedêutica filosófica, pp. 365-78.

quando o conceito não é mais ligado a conceitos, formando teoremas e conjuntos de teoremas, levando a rupturas teóricas cada vez mais frequentes, mas é ligado tão somente a cálculos ou pensamentos congelados, sendo desse modo unidimensionalizado, quando tudo o que foge ao rigor do cálculo é tido como caótico e irracional, portanto passível de desprezo, quando enfim a razão é dessubstancializada, o trabalho pedagógico é também subjetivado, reduzido e dessubstancializado. É o reino da razão instrumental.

Vejamos isso mais pormenorizadamente.

Já que na sequência tratar-se-á da tecnocracia educacional, o locus mais privilegiado da razão instrumental na educação, seja permitido desde já um esclarecimento preliminar, não com intenções polêmicas, mas como parte de uma empreitada de demarcação teórica. É comum nas Universidades brasileiras, nas áreas de Ciências humanas, especialmente na de Educação, uma injustificada aversão a termos como eficiência, eficácia, produtividade, desempenho. Reivindicar um desses conceitos, ou semelhantes, é correr o sério risco de receber o estigma infame de "tecnocrata". Hans Lenk observou esse clima espiritual na Europa, resultante da crítica cultural dos anos 60: "Quem defender a racionalidade tecnológica, quem desejar planejar, decidir, desenvolver, produzir, gerenciar mais racionalmente, já parece ser um "tecnocrata"" (23).

Claro que se trata de um clichê, um mero slogan, um desses panegíricos às avessas que se alimentam da confusão

(23) Hans LENK. *Tecnocracia e Tecnologia: notas sobre uma discussão ideológica*, p. 129.

conceitual e dos conflitos ideológicos. O que é surpreendente é que reivindicar as ações sumarizadas por Lenk não implica em adoção da perspectiva tecnocrática. Nada indica que em si a defesa do desempenho, da eficiência e da produtividade seja sintoma de tecnocracia, pois, para além de suas formas, a tecnocracia é

"a perversão da relação entre fins e meios e a eliminação de problemáticas quanto a objetivos (...) [ou seja] a essência da tecnocracia surge como o turvamento ou até mesmo o obscurecimento das perspectivas individuais e sociais quanto a objetivos, em favor de um perfeccionismo absolutizado dos meios técnicos disponíveis" (24).

Digamos: essa é a substância da tecnocracia. Fora dessa substância, o termo "tecnocracia" tem sido muitas vezes usado de forma panfletária. Não há certeza nenhuma de que seja impossível defender a racionalidade tecnológica sem cair na perversão antes aludida.

Detalhemos os passos lógicos que conduzem à perversão meios/fins, tomando como modelo a já clássica discussão alemã sobre a tecnocracia, nos anos 60. De forma resumida, o encadeamento de argumentos que levam à perversão meios/fins é o seguinte:

1. "Na civilização técnico-científica, a técnica adquire uma nova qualidade.

2. O homem desenvolve um novo relacionamento com o mundo na construção técnica da realidade artificial.

 (24) Günter ROPOHL. Avaliação da discussão alemã sobre a tecnocracia, p. 68.

3. Esse mundo construído, artificial, técnico, reage sobre o homem; a determinação objetiva substitui a determinação natural.

4. Já que o homem, ao produzir ciência e técnica, também se reproduz como homem técnico, é-lhe impossível transcender sobre esse processo.

5. Desta forma, o homem perde a capacidade de estabelecer objetivos que extravazem os meios técnicos: os meios determinam os objetivos" (25).

A inquestionabilidade de determinados fins é encoberta pela absolutização dos meios. A tecnocracia repousa, por conseguinte, no ardil que cinde meios e fins. Fixos determinados fins, tornados inquestionáveis, resta à mente alienada a confortante manipulação dos meios.

Trata-se de um disfarce dos fins. Congelados os fins, a tecnocracia gere os mecanismos formais de apologia ao establishment. A tecnocracia tem, portanto, duas dimensões interligadas: uma, que absolutiza os meios e dissimula os fins, e outra, que nega a dimensão política dos processos conduzidos sob a égide da razão técnico-analítica.

No âmbito específico dos meios, a mente tecnocrática substitui, segundo Habermas (26), a realização de objetivos práticos inseridos no contexto global da sociedade, pela resolução de questões técnicas solúveis. Ou seja, é a eliminação na vida social das diferenças entre práxis (com seu sistema

(25) Günter ROPOHL. Op. cit., pp. 56-7.

(26) Cf. Jürgen HABERMAS. Técnica e ciência enquanto ideologia.

ético) e **técnica** (respondendo às exigências da ética fixista do agir-racional-com-respeito-a-fins). Isso significa um embotamento entre a crítica, potenciada pela razão substancial, e o gerenciamento dos ajustes técnicos úteis limitados ao sistema, patrocinado pela razão instrumental.

É necessário, porém, que se faça aqui uma mediação da maior relevância. A crítica à tecnocracia (que é uma ideologia baseada numa pervertida relação entre meios e fins) não pode ser confundida com uma crítica à técnica **tout court**. Uma crítica sem fronteiras à manipulação técnica pode conduzir a uma utopia reacionária, onde o ideal para o homem é uma singela comunicação com a natureza, sendo o trabalho encarado sob suspeição e responsabilizado pela quebra da comunicação (27). Ao contrário, devemos dizer que a razão técnico-analítica possui um momento necessário: a posse necessária pelo indivíduo do **habitus** técnico. No **habitus** analítico-instrumental, contudo, há que estar imanescentes seus próprios limites, ou seja, a necessidade de sua superação pela razão substancial, que apreende a totalidade homem-mundo em sua racionalidade universal, ética.

O primeiro momento, a posse pelo indivíduo do **habitus** instrumental, é necessário. Na racionalidade educativa, como já foi visto, esse **habitus** instrumental põe as premissas para a formação ética. A degenerescência anti-ética da tecnocracia provém da autonomização formal do **habitus** instrumental, quando este não incorpora de modo imanescente os seus limites.

(27) HABERMAS. Op. cit., p. 318.

Na educação, a posse do *habitus* técnico tem sido injustificadamente descurada. Um curso de administração escolar, por exemplo, que não dote os alunos das capacidades analíticas necessárias à competência e ao desempenho profissionais, capacidades que compreendem análise de sistemas, leituras de gráficos, matemática estatística, informática etc, dotando os alunos, em vez disso, da costumeira tagarelice que passa por "conscientização", é um curso sob todos os pontos de vista irresponsável.

A tecnocracia educacional, nas formas de tecnologia da educação e Engenharia da educação, carrega para a educação toda a sua visão problemática da racionalidade meios/fins.

Para a Tecnologia da educação, por exemplo, a educação é um processo tecnológico e o seu problema nuclear é o desenvolvimento de "estratégias, procedimentos e meios que permitam construir um sistema de aprendizagem eficiente através da utilização de conhecimentos científicos" (28). A partir disso, desenvolver estratégias, métodos e meios que otimizem uma aprendizagem eficiente é, por conseguinte, o máximo de razão na educação, ou a razão educacional possível, naturalmente como razão técnico-científica.

Já havíamos observado, quando do exame da razão instrumental, que o golpe da razão analítica moderna consiste na elevação do lógico-formal ao todo da razão, ou, com outras palavras, no rebaixamento da razão às operações analíticas do entendimento. Várias consequências surgem desse golpe, como já

(28) Cláudio DIB. *Tecnologia da Educação*, p. 3.

foram vistas, e vamos agora nos deter em uma, a mais importante para a educação.

Reduzida ao entendimento, a razão é dessubstancializada, isto é, a razão deixa de ser um guia imanente ao homem na solução dos problemas globais da humanidade, deixa de ser a estrutura do mundo como logos e passa a ser um instrumento útil na solução de questões técnicas, sempre inseridas nos marcos institucionais do sistema (posto como dado, fixo). Assim, a razão perde a capacidade e autoridade de prover o homem de um sistema ético racional, dotando-o, em vez disso, de um conjunto de padrões meramente técnicos de valorização. Isto é, os fins da educação, conduzida sob a ótica tecnocrática, não podem ser fins éticos, mas são fins legitimados pelo conhecimento técnico-científico do real. É a "coação fáctica" na educação: "es el conocimiento del "es" educativo (conocimiento experimental y casualmente orientado) lo que da significado y validez a los fines u objetivos del proceso tecnológico" (29).

"De esta manera, o el tecnólogo se atiene a la coacción fáctica representada por el conocimiento científico y técnico disponible, o rechaza por irracional cualquier fin incompatible con aquél. esto quiere decir, en el mejor de los casos posibles, que la fundamentación última de los valores éticos es debida a su instrumentalidad técnica, o no lo es" (30).

O "decisionismo ético", ou seja, o reconhecimento da impossibilidade de fundar racionalmente um sistema ético

(29) J. Felix ANGULO RASCO. La estructura y los intereses de la Tecnología de la Educación, p. 196.

(30) Ibid., p. 197.

objetivo, que seja válido para todos, reconhecimento esse que leva a ética para o meramente subjetivo e para a esfera privada, resulta na educação que

"La decisión sobre un fin educativo depende de su estricta acomodación a los valores tecnocráticos, o queda como una decisión 'personal', 'subjetiva' y 'externa' a dicho discurso tecnocrático (y válida, por supuesto, mientras no abandone la esfera de lo privado)" (31).

Ou seja, a absolutização dos meios e sua manipulação pela razão instrumental dissolve a componente ético-moral dos processos educativos. Toda e qualquer valorização na educação passa a ser amparada por critérios instrumentais, critérios que logicamente estão presos aos objetivos deduzidos dos processos tecnológicos. Na medida em que conferem critérios absolutos de valorização, a ciência e a técnica, como se sabe, se comportam como ideologia.

(31) J. Felix ANGULO RASCO. La estructura y los intereses de la Tecnología de la Educación, p. 197.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Casos, opiniões, natura e uso
fazem que nos pareça desta vida
que não há nela mais que o que parece.

Camões

1. A razão instrumental na escola é uma ideologia do tempo presente. Como vimos, as operações lógico-formais do entendimento são necessárias em todas as esferas da vida, mas como momentos. Constituem, portanto, urgências do professor no seu cotidiano.

O golpe da razão instrumental consiste na substituição do todo pela parte, na substituição da razão pelo entendimento. O que advém desse golpe, como vimos, é um mundo de realidades rigidamente contrapostas, de elementos demasiadamente separados. Fins e meios, conteúdos e formas, sujeito e objeto, tudo é molecularmente autonomizado, resultando num mundo de positivities, num amontoado caótico. Os conceitos não se relacionam para compôr teoremas e, estes, teorias, mas se relacionam quer a propósitos, quer a cálculos, quer a pensamentos congelados ao nível do factual. Os conceitos são dessubstancializados, perdem o movimento de pôr-se-a-si-mesmo e são reduzidos a abstrações intelectivas.

Na educação, as separações demasiadas conduzem a situações problemáticas. Na alfabetização, seja dito a título de ilustração, as separações conduzem a um fracasso. Quando empregados desvinculados dos conteúdos, autonomizados, métodos e

técnicas se mostram incapazes de contribuir com uma real aquisição dos códigos que permitem a decodificação da linguagem escrita. O resultado é uma situação paradoxal: analfabetos que acreditam que sabem lêr. A técnica, tão necessária, se mostra impotente se o aluno não se apropria dos esquemas de pensamento que possibilitam o vôo livre da inteligência. E como já foi visto, a apropriação desses esquemas não é uma operação meramente formal; pelo contrário, implica na aquisição de categorias de pensamento que permitem chegar ao âmago dos conteúdos, os conceitos.

Também é uma mistificação, patrocinada pela razão instrumental, a idéia segundo a qual na escola o aluno deve, essencialmente, "aprender a aprender". Vimos à pagina 89 que ensinar é, antes de mais nada, ensinar a pensar. E complementamos, em seguida: a partir de conteúdos efetivos. Hegel denunciou o que ele chamou de "mania moderna da pedagogia", que consiste no aprender sem conteúdos. Aprender por aprender, aprender a aprender, aprender aprendendo e outros trocadilhos, são manifestações da degenerescência, como foi visto, dos esquemas de pensamento: de suportes da invenção eles se reduzem a ginásticas formais do raciocínio. Não conduzem a nada.

Pensando a educação com os instrumentos da razão instrumental desenvolve-se uma visão asséptica da educação. O primeiro momento, o justo momento da aquisição do *habitus* analítico-instrumental, é tomado como o único, ou o mais relevante momento. A educação se torna, então, um assunto de "especialistas", os que detêm o conhecimento analítico das questões educacionais. A educação torna-se um permanente

aperfeiçoamento dos meios pedagógicos. A esfera técnica fica assim plenamente autonomizada; isso significa neste caso que ela [a técnica] não mantém uma relação de oposição às outras esferas da cultura, mas é absolutamente autônoma. É a perversão tecnocrática já aludida neste trabalho.

Diante de tal perversão, há a tendência a contrapor à educação como ciência a educação como "arte". O trabalho pedagógico, neste caso, é visto como um trabalho basicamente artístico, lúdico, onírico, estético, associado à filosofia, enquanto que o primeiro, o científico, é tido como desligado da filosofia. Para esta tendência, que concebe a educação como arte, a ciência condena e mata a educação. Esta tendência, contudo, é também um irracionalismo. Todos os momentos da racionalidade substancial da educação são reduzidos e minimizados em prol de um único momento. A responsabilidade, a disciplina etc, as normas, os conteúdos, são desprezados em nome de uma "felicidade" cãndida que existe no processo educativo. Já vimos que isso é o puro reino da imediateidade e do sentimentalismo. É uma mistificação pensar que na arte pela arte haja mais filosofia do que na ciência pela ciência, por um lado, e, por outro, que a educação possa se isentar do forçoso trabalho do conceito. Mesmo que seja verdadeiramente livre, o trabalho propriamente pedagógico não pode deixar de ser "condenadamente sério", para usar uma expressão de Marx, exigindo por isso tensos esforços.

2. Este estudo está inevitavelmente marcado pela inconclusão. O seu objeto - a racionalidade, em geral, e a educativa, em particular - é ele mesmo inconcluso, está em

permanente remodelação, em contínuo processo de redefinição e de recolocação. É natural, portanto, que uma modesta dissertação como esta deixe abertos os problemas nela abordados.

Em determinadas épocas históricas, o tema da razão desce à ribalta e os homens empreendem esforços em outras direcções do conhecimento, seguros de sua racionalidade, das categorias e conceitos fornecidos pela razão. Em outras épocas, ao contrário, o tema da razão volta, e com toda a força, sob o signo da crise. Tudo o que parecia sólido como que se esfumaça no ar, para usar a provocante imagem do Manifesto de 1848 (de Marx e Engels), e os homens envidam esforços no sentido de resolver os candentes questionamentos que a própria razão levanta para si mesma.

Este final de século é uma dessas épocas de revolvimento interno da razão.

A queda do socialismo real e o fim de todo um modelo de transformação social, as possibilidades abertas para o mais estupendo crescimento capitalista jamais visto, a inviabilidade do desenvolvimento industrial a todo custo, sendo substituído ainda em tese pelo "desenvolvimento sustentado", a revolução da informática, com o consequente revolucionamento dos processos produtivos, a extraordinária acumulação de capitais no mundo industrialmente desenvolvido, ao lado da miséria relativa de 2/3 da população mundial, o redireccionamento de inúmeros ramos industriais, tornados obsoletos com o fim da corrida armamentista, a crise crônica da sociedade do trabalho, na qual o trabalho aparece como uma promessa cada vez menos cumprida, a

terceirização da economia, com a criação de novas modalidades de trabalho, a criação de novas tecnologias, com impacto ambiental, na saúde, no comportamento humano, os novos e insuspeitados avanços da ciência, tudo isso, produto da razão, incide sobre ela, a questiona e a desafia.

No campo cultural propriamente dito ressurgem velhas formas de irracionalismo e são criadas novas. No que segue tenha-se presente que nos restringimos a um brevíssimo olhar sobre o panorama cultural brasileiro recente.

Esmagados pela razão instrumental, muitos ideólogos propõem falsas alternativas. Por exemplo, a condenação da modernidade, pura e simplesmente, reputando-a de visceralmente comprometida com a dominação. A alternativa proposta, quase sempre, é uma prática antiintelectualista, de combate à cultura erudita, de rejeição da ciência e da tecnologia e de refúgio no chamado "saber popular". As propostas geralmente são líricas, fadadas ao fracasso ou ao gueto. Não se dão conta de que o conflito não é entre o homem e a razão, confundida com a razão instrumental, entre o homem e a técnica, entre o homem e a máquina, mas entre a razão instrumental e a outra razão, substancial, as duas igualmente humanas.

Esse irracionalismo se faz muito presente na educação.

Ao lado desse irracionalismo caminha outro, igualmente presente na educação, quicá por conta de interpretações problemáticas da obra de Foucault, e que consiste na identificação da razão com o poder. A razão, a ciência e a técnica são reduzidas, no melhor dos casos, a manipulações estratégicas do Estado. Logo, são recusadas em nome de valores

outros, "libertários", esses capazes não só de denunciarem a empulhação da razão e da ciência, como aptos a se constituírem em real alternativa ao conhecimento, portanto ao poder. Sob o ponto de vista desse irracionalismo, a escola, a disciplina, a responsabilidade, a autoridade, tudo é posto sob suspeita de conluio com o poder.

Daremos em seguida dois outros exemplos de irracionalismo contemporâneo brasileiro, presentes na educação, porém antecidos de algumas considerações prévias.

Em primeiro lugar, as notas que seguem têm a inspiração direta de Sérgio P. Rouanet (*). Em seguida, é necessário dizer que o irracionalismo presente na educação é minoritariamente produzido por intelectuais que atacam a razão e majoritariamente é produzido pela fetichização da prática, pelo desprezo da teoria, pelo desprezo à cultura erudita e pela valorização fetichista de tudo o que vem "de baixo". Isto é, é um irracionalismo de esquerda, resultado de uma problemática abordagem do popular e da supressão das mediações entre o senso-comum e a cultura científico-filosófica.

A primeira modalidade de irracionalismo que pretendemos examinar, e que se faz presente na cultura brasileira em geral, e na educação em particular, pode ser caracterizada por uma tendência anti-teórica. Para essa tendência irracionalista, todo "parar para pensar", todo e qualquer esforço teórico, todo trabalho intelectual que não esteja colado à realidade imediata,

(*) As razões do Iluminismo, pp. 124-46.

por conseguinte que não responda a imperativos práticos conjunturais, é visto com suspeição, rotulado de alienado, elitista, "descompromissado". Ao contrário, o trabalho fracamente intelectual, relatorial, a análise de conjuntura que forneça os elementos à ação (mesmo que essa ação se revele, na maioria das vezes, estrategicamente equivocada) é visto como "comprometido", "de base", "de classe", "revolucionário" etc.

Semelhante desprezo à teoria é uma novidade na história cultural brasileira. Até então, o irracionalismo sempre foi muito teórico, embora tais teorizações tenham tendido a amesquinhar a razão, como no caso do estruturalismo, ou a criticá-la extraracionalmente, como no caso da crítica cultural dos anos 60, de inspiração em certa produção marcusiana. Ambas as vertentes anti-racionais aportaram no Brasil nos anos 70.

A segunda tendência é a valorização da cultura genuína, combatendo a cultura alienada. Só que essa valorização, em princípio justa, é feita apenas do ponto de vista formal, não dos conteúdos. A cultura brasileira, simplesmente por ser brasileira, é genuína, enquanto que todas as outras que não falam imediatamente à nossa realidade são alienantes. O mesmo procedimento se dá com as culturas regionais. Desse modo, elementos da cultura de massa, veiculados *ad nauseam* pela mídia, são vistos como autênticas produções da cultura brasileira, devem ser valorizadas nas escolas, independente da análise de seus conteúdos objetivos. O resultado é que se repudia como incapazes de nos dizer algo os conteúdos culturais genuinamente universais e que não possuem matriz brasileira.

Ao lado dessas tendências irracionaisistas, que

constituem muito mais um "clima" difuso do que propriamente um movimento cultural com perfil definido, encontram-se na educação brasileira os que valorizam o lema da Ilustração: **Sapere aude!** **Ousa servir-te da tua razão.**

São os que confiam na razão como o único caminho a partir do qual resolver os problemas da humanidade. São os que não se deixam assustar pelo monstro da razão instrumental, pois sabem qual o seu devido lugar na hierarquia dos saberes humanos. Assumem uma perspectiva afirmativa diante da crise incontestada da razão, não se deixam arrastar pelo comportamento tristonho dos que ainda sonham com uma volta ao redil amado, uma razão pré-moderna, indiferenciada, pré-técnica, e, nesse sentido, não deixam de concordar com a opinião segundo a qual a ciência e a técnica constituem elementos essenciais da cultura contemporânea, não se deixando levar, portanto, por uma crítica saudosista à ciência, que faça apelo ao pensamento mágico, pré-industrial; não participam, por conseguinte, das propostas "exóticas" de uma ciência de iniciados, misteriosa, ritual. Em vez de uma crítica à ciência *tout court*, realizam uma séria crítica às bases mitológicas do cientificismo moderno, das pretensões de neutralidade axiológica absoluta do saber científico.

Em suma, nessa nossa época de crise da razão, não atendem ao canto de sereia dos inúmeros racionalismos instrumentais, que como razão formal se limitam a gerir os meios de uma aprendizagem eficaz, nem caem no passadismo de uma crítica à técnica que a repudia em nome de pretensos valores mais humanos. Ao mesmo tempo, não caem no engodo dos irracionalismos

contra-culturais, que facilmente enveredam quer pelo exotismo orientalista, quer pela bizarrice de ideologias há muito superadas teoricamente (como o anarquismo). Nem muito menos cedem à tentação do praticismo, da valorização acrítica do senso-comum, paródias da atividade intelectual que passam por críticas à razão.

6. BIBLIOGRAFIA

6.1. OBRAS CITADAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. Trad Alfredo Bosi et alii.

----- **História da Filosofia**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985. v. 1. Trad Antonio Borges Coelho et alii.

ANGULO RASCO, J. Felix. "La estructura y los intereses de la Tecnología de la Educación: un análisis crítico". in: **Revista de Educación**. Madrid, 289: 175-214, mayo/agosto, 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. Trad Mauro W. Barbosa de Almeida.

ARISTÓTELES. **Metafísica: livro 1 e livro 2; ética a Nicômaco; Poética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Trad Gerd Bornheim et alii.

BOLETIM ANPED. 14^o Reunião anual, números 1-2, jan/dez 1991.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. Trad Sergio Miceli et alii.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DIB, Cláudio Z. **Tecnologia da educação e sua aplicação à aprendizagem de Física**. São Paulo: Pioneira, 1974.

ETGES, Norberto J. O conceito de trabalho e a ação do conceito.
Florianópolis: UFSC, s/d. Mimeo.

----- Produção de conhecimento e interdisciplinariedade.
Florianópolis: UFSC, s/d. Mimeo.

----- Trabalho e conhecimento. Florianópolis: UFSC, s/d. Mimeo.

FAUSTO, Ruy. Marx, lógica e política. Investigações para uma
reconstituição do sentido da dialética. 2. ed. São Paulo:
Brasiliense, 1987. Tomo I.

FRANCO JÚNIOR, Creso. "Os livros e a gravidade: uma queda pouco
didática". in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
Brasília, 70(165): 224-42, maio/ago. 1989.

GADAMER, Hans-Georg. A razão na época de ciência. Rio de Janeiro:
Tempo Brasileiro, 1983. Trad Ângela Dias.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. in:
BENJAMIN, Walter et alii. Textos escolhidos. São Paulo: Abril
Cultural, 1983. Trad José L. Grunnewald et alii.

HARTMANN, Nicolai. A filosofia do idealismo alemão. 2. ed.
Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. Trad José
Gonçalves Belo.

HEGEL, Georg W. F. Fenomenologia do Espírito; Estética: a idéia e
o ideal; Estética: o belo artístico e o ideal; Introdução à
história da filosofia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
Trad Henrique C. de Lima Vaz et alii.

- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992. Parte I. Trad Paulo Meneses e colaboração Karl-Heinz Effen.
- *Fenomenología del Espíritu*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1966. Trad Wenceslao Roces e colab Ricardo Guerra.
- *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Tercera reimpressão. Madrid: Alianza Editorial, 1986. Trad José Gaos.
- *Princípios da filosofia do direito*. 4. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990. Trad Orlando Vitorino.
- *Propedêutica filosófica*. Lisboa: Edições 70, 1989. Trad Artur Mourão.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1976. Trad Sebastião Uchoa Leite.
- *Teoria crítica. Uma documentação*. São Paulo: Editora Perspectiva/Editora da USP, 1990. Trad Hilde Cohn.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: F. Alves Editora, 1976.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. in: ----- *Textos selecionados*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Trad Tânia Maria Bernkopf et alii.

- KANT, Immanuel. "Que significa orientar-se no pensamento?" in: ----- **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Trad Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes.
- "Resposta à pergunta: que é "esclarecimento"?" in: ----- **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Trad Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes.
- KLAFKI, Wolfgang. "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". in: **Educación**. Tübingen, 36: 40-65, 1987. Trad N. Castrillo.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Trad Carlos N. Coutinho.
- LENK, Hans. "Tecnocracia e tecnologia: notas sobre uma discussão ideológica". in: VV. AA. **Tecnocracia e Ideologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. Introdução e trad Gustavo F. Bayer.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**. Marxismo e Positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987. Trad Juarez Guimarães e Suzanne Felice Lewy.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Hegel e o advento da teoria social. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Trad Marília Barroso.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. V. 1, livro primeiro. Tomo I. Trad Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

----- Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Borrador). 15. ed. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1987. Tomos I e II. Trad Pedro Scaron.

MATOS, Olgaia. Os arcanos do inteiramente outro. A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MITZMAN, Arthur. La jaula de hierro. Una interpretación histórica de Max Weber. Madrid: Alianza Editorial, 1976. Trad Angel Sánchez Pascual e María Dolores C. Lobera.

NEGT, Oskar. Dialética e história. Crise e renovação do marxismo. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984. Trad Ernildo Stein.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Trad Nathanael C. Caixeiro et alii.

PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. A nova aliança. A metamorfose da ciência. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1984. Trad Miguel Faria e Maria Joaquina M. Trincheira.

ROHDEN, Valério. Interesse da razão e liberdade. São Paulo: Editora Ática, 1981.

ROPOHL, Günter. "Avaliação da discussão alemã sobre a tecnocracia". in: VV. AA. *Tecnocracia e Ideologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. Introdução e trad Gustavo F. Bayer.

ROUANET, Sérgio Paulo. *A razão cativa. As ilusões da consciência: de Platão a Freud*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

----- *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHAFFER, Karl Hermann & SCHALLER, Klauss. *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982. Trad Margit Martinic e colab de Dulce Helena P. da Silva.

SOHN-RETHEL, Alfred. *Trabalho intelectual e trabalho manual. Crítica da Epistemologia*. s/d. Mimeo. Trad. Norberto Etges.

STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência? Ciências e poderes*. São Paulo: Siciliano, 1990. Trad Eloísa de Araújo Ribeiro.

VAZ, Henrique de Lima. "A significação da Fenomenologia do Espírito". in: HEGEL. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992. Parte I. Trad Paulo Menezes e colab Karl-Heinz Effen.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1977. 2v. Trad José Medina Echavarría et alii.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987. Trad Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi.

WIGGER, Lothar. "El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel." in: *Educación*. Tübingen, 42: 7-21, 1987. Trad D. Sobrevilla.

6.2. OBRAS NÃO-CITADAS

Obras que embora não-citadas contribuíram para a elaboração deste trabalho.

BORNHEIM, Gerd A. *Dialética. Teoria. Práxis. Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética*. Porto Alegre: Globo; São Paulo: EDUSP, 1977.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. Trad Gilson Cesar C. de Souza.

FAUSTO, Ruy. "A "pós-grande indústria" nos Grundrisse (e para além deles)". in: *Lua nova*. São Paulo, 19: 47-67, nov. 1989.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A razão*. Lisboa; Porto: Edições 70, 1985. Trad João da Silva Gama.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. *Conceito de Iluminismo*. in: BENJAMIN, W. et alii. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Trad José Lino Grünnewald et alii.

LENK, Hans. **Razão pragmática. A filosofia entre a ciência e a práxis.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. Trad Emmanuel C. Leão.

MARCO, Rafaela & LINN, Márcia C. "Tecnologia e instrucción: promesa e problemática". in: **Revista de Educación.** Madrid, 283: 391-403, mayo-agosto, 1987.

MURPHY, John W. & PARDECK John T. "La concepción tecnológica del mundo y el empleo responsable del ordenador en el aula". in: **Revista de Educación.** Madrid, 283: 223-34, mayo-agosto, 1987.

SARRAMONA, Jaume. "La pedagogía como ciência tecnológica". in: **Revista de Educación.** Madrid, 280: 129-40, mayo-agosto, 1986.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. in: -----
Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Trad José Carlos Bruni et alii.

----- & ENGELS, L. **A ideologia alemã.** 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1976. Trad Conceição Jardim e Eduardo L. Nogueira.

MATOS, Olgária. "Luz na sombra. Em busca do materialismo no Eclipse da razão". in: **Revista USP.** São Paulo, 11: 77-83, set/out/nov. 1991.

6.3. FONTES DAS EPIGRAFES

A *Bíblia Sagrada*. Antigo e novo testamento. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1963. Trad João Ferreira de Almeida.

CAMÕES. *Poesia lírica*. 2. ed. s/l: Editora Ulisséia, s/d. Seleção e introdução por Isabel Pascoal.

DOSTOIEVSKI. *Humilhados e ofendidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1954. Trad Rachel de Queiroz.

GOETHE. *Fausto*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987. Trad Jenny Kabin Segall.

MACHADO DE ASSIS. *Dom Casmurro*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SHAKESPEARE. *Otelo, o mouro de Veneza*. in: _____ *Tragédias*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Vol I. Trad F. Carlos de Almeida C. Medeiros e Oscar Mendes.