

Pedagogia e hermenêutica

uma revisão da racionalidade iluminista

*Hans Georg Flickinger**

O horizonte dos raciocínios aí apresentados neste trabalho é delimitado pela pergunta sobre se os ideais da tradição iluminista – a autonomia da razão humana, a objetividade do conhecimento, a idéia de liberdade – deveriam ser aceitos ainda hoje, como princípios orientadores frente aos desafios a que a pedagogia se vê exposta.

Em consequência disso, aproximo-me da temática articulada no título com uma observação preliminar, que, ao primeiro olhar, parece perder-se em divagações. No entanto, quero apenas facilitar o entendimento do motivo que me levou a colocar algumas considerações acerca da hermenêutica no momento em que queremos compreender algo sobre a atualidade das idéias iluministas no contexto dos debates atuais nas ciências educacionais.

Iluminismo e razão

As duas últimas décadas vêm sendo marcadas por um debate que, em parte, chegou a assumir a qualidade de conflito e que ainda está vivo. Discute-se se o projeto da modernidade já teria fracassado, desde que substituído pelo pluralismo dos regionalismos pós-modernos da razão, ou se, ao contrário, a razão, autônoma deveria ser ainda reconhecida como instância última de legitimação de nosso saber e agir. O motivo mais importante que levou a esse debate encontra-se na experiência segundo a qual o domínio da razão autônoma desencadearia forças perigosas de destruição, encontradas ao avesso de suas conquistas inquestionáveis. A coisificação do homem em nome da racionalidade instrumen-

* Professor da Universidade de Kassel/DE e da PUCRS.

tal ou a crise ecológica decorrente do gesto dominador do homem frente à natureza representam apenas dois dos exemplos mais significativos.

Julgo que o debate deveria ser compreendido a partir de uma alternativa, pois questiona-se se o conceito de racionalidade, tal como articulado pelo iluminismo, já se teria esgotado, obrigando-nos à busca de orientações novas, ou se, sequer, teria chegado ao seu desdobramento pleno, exigindo-se, portanto, a sua implementação verdadeira. Os defensores da tradição iluminista – E. O. J. Habermas; A. Wellmer; K. O. Apel – opõem à falange dos teóricos da pós-modernidade a inaceitabilidade de renunciar à pretensão universal da fundamentação racional do saber e do agir, se não se quiser recair em concepções pré-rationais, abertas à mitologização. Por outro lado, os representantes do pós-modernismo insistem em que sua preocupação principal consistiria exatamente na descoberta das implicações irracionais da imposição irrestrita do conceito moderno de racionalidade, as quais justamente os teriam levado a combatê-la.

Ao menos desde a crítica da metafísica de Kant, pela qual o filósofo não quer abandonar a metafísica senão delimitar seu uso cientificamente legítimo, o caminho marcado pela crítica imanente vê-se reconhecido como estilo de argumentação filosófica. Isso porque somente tomando a sério os argumentos do outro é possível tornar transparente, para nós mesmos, a nossa própria posição. Essa ponderação, já na sua época, levou Lessing a desprezar aquele “que defende, de modo comum, a mais nobre verdade enquanto preconceito denunciando, assim, seus adversários”. “Iluminis-

mo” não significa o esclarecimento de uma matéria, mas o entender-se a si mesmo quanto a sua própria posição. Um tal procedimento impede conflitos de concepção apenas ideologicamente fundamentáveis. Segundo Hegel, teríamos de “entrar na força do oponente a fim de poder combatê-lo”.

Se tomarmos a sério essas indicações, a opção referente à temática a ser trabalhada já se vê delineada. Ao invés de acompanhar os profetas pós-modernos, que julgam a razão autônoma enquanto incapaz de refletir seu próprio avesso, isto é, o pré-racional enquanto momento que lhe pertence, quero explorar, antes de tudo, os impulsos que levaram à idéia de uma razão iluminista. Isso vale, sobretudo, no caso do esquecimento desses impulsos por parte do próprio conceito de racionalidade, que, por sua vez, vem regredindo cada vez mais para seu uso instrumental. Desse modo, proponho-me trazer à luz aqueles momentos da idéia do iluminismo dos quais seu conceito de razão não pode dispor, mas que, mesmo assim, o possibilitam. A razão vê-se posta em andamento por algo que, por sua vez, não é razão.

Do ponto de vista estratégico, meu caminho segue os trilhos daqueles defensores contemporâneos do iluminismo que recorrem, de um ou de outro modo, à *Dialética do iluminismo*, de Horkheimer/Adorno. Nessa linha, quero também ativar o potencial autocrítico do conceito da razão esclarecida contra a sua suspensão precoce. Mesmo assim, tomarei, quanto ao conteúdo em jogo, caminho diferente daqueles que – como J. Habermas ou K. O. Apel – tentam fundamentar, a partir da concepção iluminista da racionalidade, a demanda por uma razão comunicativa. Certamen-

te, é compreensível contrapor à prevalência da razão instrumental um conceito crítico da razão, o qual, porém, teria de esclarecer-se quanto a sua própria origem e à sua pretensão de validade. Exatamente isso não vem sendo assegurado pela idéia de uma razão comunicativa, a qual pressupõe, de antemão, a pretensão de validade da razão. A concepção da razão comunicativa cabe apenas fundamentar as condições específicas, necessárias para a garantia de sua implementação; o que não se pode tematizar aí é a experiência pré-racional, que põe em andamento a reflexão, impulsionando-a. Uma experiência, portanto, pré-racional, já que não permite, de antemão, calcular sua ocorrência, embora faça parte da gênese da reflexão racional. As próprias considerações de Kant, referentes à *Resposta à pergunta: o que é iluminismo?*, de 1783, preocupam-se com tais pressupostos.

Lemos aí que seria necessário ter coragem para assumir a própria maioridade¹ e fazer “em todas dimensões uso público da razão”. Ambas as considerações remetem a um cerne comum muito claro na língua alemã, a saber: *Mündigkeit* (= maioridade). Do mesmo modo que o termo *Entmündigung* (interdição), *Mündigkeit* refere-se à capacidade de usar a boca (= Mund), isto é, a linguagem e o diálogo. “Interdição” (*Entmündigung*) significa, portanto, perder o direito de usar a própria boca, isto é, não ter de ser levado a sério no que diz aquele que foi interditado. O interditado precisa, assim, de um *Vor-mund* (= tutor) que fale, que diga por ele. Enquanto pessoa de maioridade é-me, pelo contrário, atribuída a responsabilidade plena pelo que digo; tenho de assumir todas as consequências quanto

ao meu dito, isto é, responsabilizar-me em relação àquele por quem falo. Vejo-me, assim, obrigado a “responder por ele”, arriscando-me a expor minhas convicções ou posturas à crítica e eventual correção por parte de outrem. Ao se tratar de uma conversa privada, este risco é manejável, pois o contexto e os parceiros são calculáveis.

O verdadeiro risco da *Mündigkeit* (= maioridade) vive-se somente no espaço público, caracterizado pela multiplicidade imprevisível de posições e pela abertura do espaço para o debate. Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois só aí os participantes vêm-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica. Ali onde se abusa da razão como mera razão instrumental – tal como acontece – base do mito moderno do progresso da razão, tornando-a manejável para fins a ela alheios, ali se faz com que a razão esqueça o processo de sua autoformação no diálogo público.

O que lembramos por meio do recurso à argumentação de Kant terá consequências para o procedimento a ser escolhido para meus raciocínios. Querer recuperar a idéia do iluminismo contra sua redução instrumental significa reintegrar nela as experiências intersubjetivas, isto é, pré-racionais que a possibilitam. À idéia iluminista da razão subjaz uma experiência dialógica e comunicativa, a qual, precedendo-a embora, viu-se obturada pela razão meramente instrumental.

As consequências daí resultantes para o debate sobre a pedagogia podem ser identificadas na introdução kantiana ao seu *Ensaio acerca da pedagogia*.² E se há de também encontrar nesse texto o vínculo

com minha proposta de ampliar a concepção iluminista da razão através da filosofia dialógica, tal como representada pela hermenêutica. A pedagogia deveria, assim, dar-se conta, de novo, da importância de seu fundamento na prática do diálogo.

As ponderações de Kant acerca da pedagogia

Evidentemente, as observações escritas de Kant, referentes à pedagogia, devem-se muito mais a exigências institucionais do que ao seu interesse de abordar a temática sob uma perspectiva sistemática. Seus “raciocínios meramente lançados” – essa a expressão usada pelo seu editor Rank – aumentam o risco de os intérpretes extraírem aspectos e conceitos isolados, a fim de instrumentalizá-los para sua própria argumentação. Por isso mesmo, as referências freqüentes de Kant quanto à necessidade de observar a disciplina no processo educacional, ou seja, de dominar a crueza e a selvageria da natureza – física – humana, levaram muitos leitores a atribuir-lhe um entendimento conservador da questão pedagógica. Kant é visto enquanto adestrador da nação – eis um equívoco que parece impossível de erradicar de nossas consciências, equívoco que se alimenta, antes de tudo, de suas circunstâncias externas. Isso porque, quem lê hoje a “concepção” kantiana da pedagogia já viveu a experiência da pedagogia antiautoritária, de uma história que, no seu auge, denunciava qualquer tipo de autoridade, embora esse mesmo movimento se tivesse oposto, na sua origem, apenas à autoridade institucionalmente imposta. Como veremos em seguida, Kant repudia também estruturas

autoritárias exclusivamente legitimadas por razões institucionais, opondo-lhes a autoridade objetiva. O segundo motivo responsável pelo equívoco conservador está inscrito na própria postura intelectual de Kant. Podemos falar de uma angústia existencial de Kant frente à ameaça do caos, compreensível somente da trilha da sua idéia do progresso da razão. Ora, com seu repúdio a qualquer estrutura social desordenada, Kant tenta impedir, a todo custo, uma possível recaída aquém do estágio já alcançado pela ordem dada. Prova disso é o seu reconhecer validade a essa ordem mesmo no caso de ela revelar falhas graves. Lembro apenas a recusa kantiana de qualquer direito de resistência política por parte dos cidadãos, mesmo em se tratando de um comportamento ilegal por parte do Estado. Para Kant, a permissão da selvageria humana, isto é, a idéia de não domá-la, é incompatível com qualquer idéia da razão humana. Daí sua defesa da disciplina e da cultura, como também sua crítica referente à concepção rousseauiana da liberdade humana.

Será possível evitar o equívoco mencionado se nos concentrarmos nos pontos cruciais dos raciocínios pedagógicos de Kant, tentando entender suas raízes na filosofia prática do mesmo. A educação “terá de desenvolver todo potencial natural do ser humano de modo proporcional e oportuno, levando assim o gênero humano a cumprir sua destinação” (PÄ, p. 446); “A humanidade”, diz-nos Kant, deve “desenvolver-se a partir de sua semente, a fim de que o homem alcance sua destinação” (PÄ, p. 445). A metáfora do crescimento da planta a partir da semente remete à concepção clássico-grega da educação, pois os gregos

a vinculam com o processo político que proporciona ao material a ser trabalhado uma das possíveis formas desde sempre nele contidas. Kant vê no potencial natural do homem algo que tende à sua realização e que pode ser comparado à dinâmica (*dynamis*) do que se realiza (*enérgeia*), isto é, do que busca uma sua manifestação objetiva.

Com essa referência, percebe-se que o potencial material do homem, do qual fala Kant, não tem nada a ver com a crueza e os impulsos natural-físicos, característicos do estágio da pessoa sem educação. Ao contrário, Kant pensa na disposição para a razão que qualificaria o ser humano enquanto tal. Ao educador caberia apoiar a implementação desta disposição à razão, isto é, dessa capacidade exclusivamente humana de formação, no intuito de contrabalançar os perigos possíveis. Transparece aí a alusão à arte da maiêutica, a arte da parteira, uma arte que não consiste na dominação e organização do processo que acompanha, senão no seu apoio. No caso, o apoio do saber e da sua experiência a serem realizados pelo próprio educando.³

O mistério dessa arte está na habilidade de encontrar o caminho adequado à ajuda, ou melhor, de encontrar a medida correta entre a intervenção e o deixar fazer, algo da maior importância no caso de uma educação preocupada com o desenvolvimento “proporcional e conveniente” das “disposições naturais do homem”. Tal idéia vê-se expressa de modo claro no conceito da proporção, isto é, naquele da relação adequada. Kant dá-se conta disso ao apresentar a educação enquanto arte que figura entre as “invenções mais difíceis do homem”, destacando-se entre estas “a arte de governar e educar” (PÄ, p. 446).

Não quero me ater à questão de até que ponto Kant teria querido vincular o conceito da arte da educação à tradição dos conceitos gregos da *techné* e de *poiésis*; nem quanto à sua preocupação pedagógica com a diferença implícita nesses conceitos entre a habilidade técnica e a criação produtiva. Em qualquer caso, encontra-se formulada explicitamente em Kant a aceitação do método socrático como meio de formação do potencial racional do homem: “Na formação da razão é necessário proceder de modo socrático” (PÄ, p. 447). Em nível de conteúdo, reencontram-se aí as pistas da diferenciação platônico-socrática entre *techné* e *poiesis*, pois, ao falar sobre a arte de educação, Kant refere-se à diferença entre a arte *mecânica* e a *judiciosa* de educar, colocando a seguinte observação: “Tanto a origem, quanto o desdobramento desta arte e ou mecânica, isto é, sem plano e organizado conforme as circunstâncias dadas, ou judicioso” (PÄ, p. 447). Uma arte de educação com origem “apenas mecânica” estaria exposta à denúncia de promover apenas a imitação técnica de modelos, adaptando o educando àquelas condições que lhe seriam impostas – fosse isso em nível institucional, conceptual ou processual. Uma educação assim orientada perderia, porém, de vista a tarefa de liberar o potencial do educando e de abrir-lhe o espaço necessário para seu desenvolvimento.

O leitor atual dessas ponderações kantianas lembrará, de imediato, experiências do cotidiano pedagógico que correspondem a esse arsenal “mecânico” denunciado por Kant. Exemplos como a definição de objetivos da aprendizagem, a pesquisa curricular, cálculos quantificadores no caso da avaliação do processo educacional, suas determi-

nações burocráticas, entre outros, legitimam-se aparentemente pelas expectativas socioeconômicas e pelo cumprimento de prescrições legais análogas. Ao processo educativo vê-se assim prescrito o que, na verdade, deveria resultar enquanto consequência de uma longa caminhada. Dito de outro modo: a dominação instrumental do processo sabe, de antemão, no que dele deveria resultar. A lógica de um currículo, por exemplo, está necessariamente acoplada a um modelo ideal dos profissionais a serem formados, e é desse modelo ideal que se deduzem as exigências a serem cumpridas pelo processo. O contendo do saber e a habilidade técnica finalmente adquiridos vêem-se, na verdade, pressupostos, ao invés de se deixarem orientar pelo esforço pedagógico aberto. Assim, ao invés de se formar no convívio com o sujeito formador, o indivíduo submete-se à formação, o que vale também quanto ao aspecto da burocratização do processo educativo, pois se, por um lado, tal organização assegura a igualdade de chances e a confiabilidade do procedimento, por outro, não permite a experiência de irritações, críticas ou transgressão limitada de regras, possibilitadores de espaços produtivos de auto-experimentação dos educandos, o que só é concebível ademais quando existe a possibilidade de questionamento do *status quo*. Qual é o professor que se permite, hoje, a liberdade de expor sua própria identidade intelectual? E qual é o aluno que procura elaborar, por meio do conflito com a autoridade objetiva, o seu próprio ponto de vista?

A reivindicação de Kant, segundo a qual “a arte da educação ou pedagogia deverá tornar-se judiciosa, se quiser desdobrar a

natureza humana no intuito de alcançar sua determinação”, aponta para a transformação desse estado de coisas. Dito de modo paradoxal: o que Kant tem em vista é a idéia de os pais e professores só representarem bons exemplos ao não obrigarem os educandos a imitá-los, senão servir-lhes de parceiros no conflito. Somente assim, segundo Kant, seria possível liberar aquele potencial cujo desdobramento viria a abrir o espaço imprevisível que leva ao futuro. Kant aproxima, aqui, o processo educacional do experimento, ou seja, de um comportamento experimental por parte dos educandos, cujo resultado não se deixa prefigurar. Exige-se, por isso mesmo, uma postura de responsabilidade maior por parte dos participantes do processo.

A arte judiciosa da educação parece, de fato, comparável a um experimento em direção ao futuro, desafiando as pessoas a assumirem, repetidamente, um novo posicionamento no mesmo processo. Se esse renovado auto-experimentar-se é um processo reflexivo sair-se bem – esta a posição de Kant –, estar-se-á transgredindo os limites de uma razão meramente instrumental. Para que isso ocorra, pressupõe-se, portanto, o tomar a sério as perguntas, posicionando-se de modo responsável em relação a elas, pressuposição esta que só se realiza, porém, através do diálogo, ou seja, da disposição de a este entregar-se, o que não é de admirar porque, para Kant, a realização da “determinação do homem”, como se sabe, no fundo, é uma tarefa moral.

Nas suas considerações pedagógicas, o filósofo reflete muito mais acerca de indicações concretas quanto ao comportamento dos adultos frente às crianças, importando-se pouco com a elaboração de aspectos

sistemáticos. Com respeito a estes últimos, esboça algumas reivindicações apenas, sem tentar legitimá-las de modo mais rígido. Não há, entretanto, dúvidas de que, segundo ele, o processo pedagógico tem de cuidar do potencial humano no sentido de *formar* a razão. Ainda assim, não se encontra, por parte de Kant, resposta satisfatória quanto ao modo de transformar o estágio pré-racional da experiência num saber racional. Em outras palavras, Kant deixamos a sós no que se refere à relação entre gênese da razão e sua proveniência não racional. Parece-me que uma resposta a isso deveria ser procurada naquele lugar onde a gênese e a validade da razão podem ser tematizadas, o que equivale a dizer que o problema a ser resolvido só se aclara à medida que a gênese da razão vê-se reconhecida como momento constitutivo desta, isto é, quando se compreende e aceita que a razão se alimenta de uma experiência ontológica precedente.

A fundamentação dialógico-filosófica da razão iluminista

Frente aos debates acerca da avaliação epistemológica da hermenêutica filosófica, perde-se cada vez mais de vista que seu cerne ou, dito de outro modo, seu motivo originário não era epistemológico, mas ético-político, uma afirmação que vale, antes de tudo, no caso de H. G. Gadamer, cuja crítica ao gesto dominador da razão instrumental articula-se pelo recurso à postura ética que move o diálogo socrático. Este recurso cria, com certeza, consequências referentes à abordagem epistemológica. A verdade é que, desde de sua preocupação com a filosofia grega, o interesse pri-

mordial de Gadamer volta-se à possibilidade ou até mesmo à necessidade de as ciências modernas recuperarem os aspectos centrais da ética dialética de Platão, articulada no diálogo socrático. Trata-se, sem dúvida, de uma ética baseada na experiência do diálogo vivo. Visto sob esse ângulo, pode-se já adivinhar que se trata, ao fundo, da correção de uma concepção científica centrada na autonomia do sujeito, isto é, de uma ciência fundamentada na reivindicação da dominação unilateral de seu mundo pelo sujeito. Contra essa posição, a hermenêutica filosófica pleiteia em favor de uma razão que se constitua através do diálogo, uma tese que subjaz às investigações de Gadamer sobre *A ética dialética de Platão*.⁴

Contra o uso inflacionário do conceito da dialética, que dificulta a compreensão da abordagem hermenêutica, é aconselhável recuperar-se aquela conotação originária manifesta na expressão literal desse conceito. De fato, o termo *dialética* indica uma leitura dupla que se pode compreender como dois pontos de vista em relação a uma mesma coisa. Esse o sentido imediato do conceito. É claro que, em linguagem normal, duas interpretações não podem ser tematizadas na mesma fala, fato esse que faz com que cada uma delas traga à tona apenas uma das perspectivas, sem revelar o que nela está sendo encoberto. A leitura dialética, por sua vez, torna possível revelar também o lado avesso do que se vê explicitamente enfocado, tematizando, assim, o não-tematizável centro de uma mesma leitura. Vejamos como isso funciona.

O sucesso de uma leitura dialética depende do cumprimento de, pelo menos, duas condições. Em primeiro lugar, os in-

térpretes têm de estar dispostos a revelar as razões legitimadores de sua convicção, as quais se vêem expostas a seguir a avaliação por parte do parceiro do diálogo. Se a legitimação convencer, poder-se-á falar de um passo em direção à verdade, passo este necessário para uma articulação plena daquela; se, porém, não convencer, o inicialmente expresso fica sujeito à correção. A segunda condição é a de que o saber verdadeiro não deve ser considerado enquanto algo constante. Supõe-se aí, pelo contrário, uma constituição continuamente renovada do saber.

Na época de Platão, como o observa Gadamer, “o saber não era mais possível como pronunciamento sábio da verdade”, mas afirmava-se antes “no entendimento dialógico, isto é, na disposição infinita de legitimar e fundamentar o dito” (PdÉ, p. 239). Ao invés de afirmar uma pretensão impensável de verdade – tal como acontecia no caso do oráculo divino que exigia uma decifração –, o movimento dialógico dá início a um tipo de conhecimento cuja verdade constitui-se ela mesma ao longo desse movimento, sem estar disponível, de antemão, para um dos participantes. Como se vê, uma tal experiência da verdade não se deduz da razão, mas depende da disposição de os participantes do diálogo entregarem-se ou abrirem-se uns aos outros na sua busca. Disso se pode concluir que a possibilidade do entendimento racional pressupõe uma postura ética dos parceiros do processo. Sem essa postura, na verdade pré-racional, tal caminho em direção ao saber verdadeiro ficaria bloqueado.

Se tomarmos a sério essas duas condições possibilitadoras do procedimento dialético, não haverá mais como sustentar

a idéia de uma verdade definitiva, pois o conhecimento assim constituído não passa de provisório, ou seja, a busca da verdade processa-se como experiência infinita. Não nos cabe o poder de definir o que a verdade é. E o gesto dominador da razão instrumental vê-se, assim, sacrificado em benefício de uma busca da verdade, ao longo da qual os participantes aprendem a dar-se conta de seu próprio comportamento prático-ético ou, dito de outra maneira, aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu próprio agir. É o conceito grego da “areté”, que contém em si essa concatenação íntima do saber com o agir responsável, sendo que nenhum dos dois elementos pode ser tematizado sem o outro. Que diferença enorme em relação a isso marca a compreensão moderna da racionalidade instrumental!

Nessa, a pergunta pela responsabilidade da ciência e da tecnologia vê-se discutida, na melhor das hipóteses, como epifenômeno da aplicação da razão.

Nessa concepção, o processo criador do saber mantém-se indiferente às questões éticas; por isso, é necessário recorrer aos motivos básicos da hermenêutica filosófica, tal como encontrados na ética dialógica de Platão, por serem eles que denunciam essa indiferença da razão instrumental. Só assim conseguiremos reconquistar o fundamento ético da razão, sem o qual esta não se tornará jamais o que ela mesma reivindica ser.

Neste meu breve esboço, em que tento apenas delinear um projeto de investigação, é-me possível indicar apenas poucas linhas de argumentação, a partir das quais a crítica hermenêutica poderia ser legitimada frente à redução instrumental do

conceito iluminista da razão. Vale mencionar nesse contexto: a) a estrutura do preconceito subjacente à compreensão dela mesma; b) a necessidade de imprimir prioridade à pergunta; c) a conscientização da historicidade do próprio saber. São aspectos que me parecem fundamentais para o debate atual sobre a pedagogia.

Preconceito do iluminismo “que caracteriza sua essência” (da pedagogia) e, segundo Gadamer, “o preconceito referente aos pré-juízos em geral, tal como a despotencialização da tradição”.⁵ De fato, no debate científico estamos habituados a exigir de nós mesmos e dos outros que façam julgamentos, sem entregar-se a preconceitos. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que se deveriam deixar de lado as expectativas, experiências e interesses individuais a fim de orientar nossa busca do saber única e exclusivamente pela lógica objetiva da investigação, reivindicando essa que se manifesta, também, no conceito da objetividade da pesquisa científica. Deveriam ficar fora do jogo os motivos pessoais, impulsionadores da curiosidade ou das experiências prévias daqueles que dirigem sua atenção a algo. Mesmo a delimitação do objeto da pesquisa deveria obedecer a critérios objetivos, não se deixando influenciar pelos motivos próprios do pesquisador.

Entretanto, bastar-nos-ia uma consideração muito simples para mostrar a invalidez dessa convicção, pois a própria determinação do assunto a ser investigado obedece a critérios que escapam a uma sua possível legitimação pelas regras do procedimento científico. As regras não constituem o objeto da pesquisa, vendo-se apenas aplicadas a este. Aquela é, porém,

a pretensão da razão instrumental.⁶ Nossas experiências subjetivas e nossos preconceitos participam essencialmente na formulação de um problema científico, o que se revela tanto através do caso do conflito entre culturas diversas quanto através das normas enraizadas numa determinada socialização dos indivíduos. Os exemplos poderiam ser facilmente ampliados para o campo da pesquisa social empírica ou, por exemplo, para conflitos entre interpretações da mesma experiência, tomando como por base perspectivas profissionais diferentes.

Não me posso estender nesse assunto, mas gostaria de apontar um fundamento comum a todos os exemplos mencionados, a saber, aquele de que não podemos renunciar à interferência de preconceitos na geração do saber. Pelo contrário, em todos os casos os preconceitos representam a condição inevitável do questionamento empreendido. É só através dos preconceitos que se apresenta o horizonte específico da experiência prévia, da qual se alimenta nossa curiosidade científica. É-nos impossível apagá-los sem incorrer no risco de perder a orientação. Dependemos dos preconceitos, que nos abrem a perspectiva a partir da qual articulamos as perguntas convenientes. Eles são como portas que nos permitem entrar naquele espaço, dentro do qual o possível sentido se constitui. Quero mencionar apenas o princípio de falsificação, da *Lógica da Investigação* de K. Popper,⁷ que, embora formulado na perspectiva de um positivismo crítico, trabalha com a necessidade de afirmar ou revisar os preconceitos manifestos nas hipóteses orientadoras da pesquisa. Para a razão instrumental é insuportável a idéia de dar

prevalência às perguntas frente às respostas. O conceito moderno de racionalidade legitima-se pelas respostas corretas, e não pela pergunta conveniente. É a pergunta que assume, no entanto, o papel fundamental, pois nela prefigura-se o horizonte das possíveis respostas. Não se podem dar inúmeras respostas a uma pergunta por este trazer prescrito em si o leque das respostas passíveis de significação.

Voltando-nos agora, novamente, ao processo pedagógico, torna-se evidente o quão mais difícil, em uma determinada situação, é formular a pergunta adequada, tal como também o é encontrar resposta que corresponda à perspectiva do questionamento daquele que a coloca. Isso porque é a pergunta que abre o lugar do diálogo, sendo que sua primazia dá-se, também, pela função que tem de impulsionar a busca da resposta, ou seja, de encaminhar a pessoa à reflexão. Se não houvesse perguntas, não seríamos levados a pensar em respostas adequadas. Assim, a razão dialógica representa bem antes uma arte de perguntar do que um processo de encontrar respostas corretas. Por isso mesmo, cabe ao diálogo socrático a função modelo.

Resta fazer ainda uma observação breve acerca da tese hermenêutica referente à historicidade de nosso saber, tese, aliás, que transparece já nas considerações sobre a função produtiva dos preconceitos, pois, como diz Gadamer, “o horizonte do presente não se configura sem o passado. Tampouco existe um horizonte próprio do presente, quando existem horizontes históricos próprios a serem conquistados... A tarefa hermenêutica consiste no desdobramento consciente desta tensão, ao invés de encobri-la por meio de um nivelamento

ingênuo” (H I, p. 311). Nesse trecho, dois aspectos ganham valor: saber e compreender não significam a decifração de um sentido último e autêntico, sendo que a experiência do não-familiar (trate-se de um texto histórico, trate-se de uma observação qualquer de um parceiro no diálogo) sempre vem modificar o horizonte de nossa experiência. Não se pode instrumentalizar o outro sem impedir-se a si mesmo: eu bloquearia, assim, a minha própria aprendizagem. O segundo aspecto diz respeito à historicidade do compreender, que só se dá através da experiência da distância impulsionadora da compreensão. Essa distância não pode, por princípio, ver-se definitivamente suspensa sem que corramos o risco de perder a motivação em relação ao saber. Vale lembrar ainda as nossas experiências pedagógicas pessoais, que nos ensinaram que uma empatia sem distância, caracterizada pela perda do limite entre o próprio e o alheio, acaba por sabotar o processo educacional tal como ocorreria com aquela postura que esquecesse o fato de o outro ser sempre, e inevitavelmente, o outro de mim mesmo.

Consideração final

Foi minha decisão em favor da salvação possível dos princípios do iluminismo e à revelia de sua redução instrumental que me levou à idéia de os reforçar a base de uma sua ampliação através da reflexão dialógico-filosófica, ou seja, através da reflexão hermenêutica. Na medida em que a hermenêutica filosófica de Gadamer sublinha sua própria gênese na experiência da ética dialética de Platão, ela não só leva de novo em consideração a constituição

dialógica da razão, como também chama atenção para o seu fundamento ético. O conceito moderno de racionalidade – esta a minha tese – não pode ser pensado adequadamente sem o recurso àquela postura ética, manifesta no diálogo. Se a razão negar essa sua origem dialógica, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão. Assim, uma recuperação do conceito pleno de razão iluminista – isento de sua redução instrumental – há de gerar consequências também para o debate pedagógico, dando-lhe as condições necessárias de alcançar um novo estágio produtivo. Por isso, ao discutir hoje sobre a pedagogia, torna-se-nos inevitável tematizar não somente as condições instrumentais de seu procedimento, mas, sobretudo, aquelas raízes éticas a ela subjacentes, de que a hermenêutica filosófica nos lembra.

Notas

- ¹ O termo jurídico equivalente, em alemão, é *Mündigkeit*, ou seja, há, em alemão, uma conotação com *Mund*, que significa boca, direito de falar.
- ² Kant, *Werke* (Akademie-Ausgabe), Bd. IX, Berlin, 1968, p. 441 cit. PÄ.
- ³ Ver, quanto à história da profissão da parteira, o ensaio instrutivo de Gernot Böhme: *Wissenschaftliches und lebensweltliches Wissen am Beispiel der Verwissenschaftlichung der Geburtshilfe* (saber científico e cotidiano, mostrado pelo exemplo da cientificação da obstetrícia), In: Gernot Böhme, *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt 1980, p. 27.
- ⁴ H. G. Gadamer: *Platos dialektische Ethik* (A ética dialética de Platão), em: H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke* v. 5, Tübingen, 1985, p. 3.; cit. PdE.
- ⁵ H. G. Gadamer: *Wahrheit und Methode* (Verdade e Método), In: H. G. Gadamer, *Gesammelte Werke* v. 1, Tübingen 1986, p. 275; cit. H I.
- ⁶ Ver Hans-Georg Flickinger/Wolfgang Neuser: *Teoria de auto-organização - as raízes da interpretação construtivista do conhecimento*; Porto Alegre 1994, p. 34 passim.
- ⁷ Ver sobretudo o capítulo IV desta obra, com o título “Falsificabilidade”.