

Da Crítica da Razão à Pedagogia do Descentramento: revisitando Kant, Foucault e Piaget

From the Criticism of Reason to the Pedagogy of Decentration: Revisiting Kant, Foucault and Piaget

DOI:10.18226/21784612.v29.e024004

Pablo Benevides¹

Resumo: O presente artigo pretende construir um espaço analítico que torne inteligível certas conexões, de grande importância para o campo da Filosofia da Educação, entre a Filosofia Crítico-Transcendental de Kant e o Construtivismo Pedagógico fundamentado na Epistemologia Genética de Piaget. Cientes da necessidade de proceder com rigor e sutileza nesse empreendimento, recorreremos à Arqueologia de Foucault para oferecer um campo de articulação discursiva em que a imanência, a singularidade e a transversalidade das formações discursivas presentes nos escritos de Kant e de Piaget não impeçam que um discurso transcendental estabeleça relações significativas com um discurso psicogenético (e, portanto, empírico). No que diz respeito ao pensamento de Kant, enfatizamos o modo como o filósofo alemão utiliza o que chamou de método cético, para que o discurso metafísico, fundamentado no funcionamento natural da razão, falasse por si mesmo e produzisse um conjunto de desacordos que Kant nomeou de ilusões transcendentais. Tomando por relevante a descoberta kantiana de que a Razão Pura produz ilusões inevitáveis que, todavia, podem ser, de alguma forma, freadas pela Crítica, encontramos, aí, uma importante via de diálogo com Piaget e, de forma mais geral, com o campo da Educação. Assim, tomamos a análise feita por Piaget de fenômenos como o egocentrismo e a centração para frisarmos como o funcionamento natural da cognição humana é ininterruptamente bloqueado pela dificuldade em ver de um outro ponto de vista. Trata-se, em ambos os casos, de uma dificuldade estrutural da razão humana (Kant) ou do desenvolvimento cognitivo (Piaget) que leva a um julgamento precipitado, parcial e equívoco – e isso, justamente, porque está cego diante das sutilezas e complexidades existentes em um ponto de vista que lhe é exterior. Nesse sentido, ensaiamos a propositura de uma Pedagogia do Descentramento, como aquela capaz de coordenar os distintos pontos de vista e, antes de anulá-los como equívocos ou estancá-los como corretos, situá-los em uma dada organização que terá

¹ Professor da Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de Barcelona. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

por efeito, na articulação significativa e funcional de diferentes pontos de vista, alargar o campo de visão – e, com isso, se municiar contra dois grandes inimigos históricos da Filosofia e da Educação: o dogmatismo e a centração.

Palavras-chaves: Dogmatismo, Centração, Kant, Foucault, Piaget.

Abstract: This article aims to build an analytical space that makes certain connections intelligible, of great importance for the field of Philosophy of Education, between Kant's Critical-Transcendental Philosophy and Pedagogical Constructivism based on Piaget's Genetic Epistemology. Aware of the need to proceed with rigor and subtlety in this undertaking, we resort to Foucault's Archeology to offer a field of discursive articulation in which the immanence, singularity and transversality of the discursive formations present in the writings of Kant and Piaget do not prevent a discourse transcendental establishes meaningful relationships with a psychogenetic (and, therefore, empirical) discourse. With regard to Kant's thought, we emphasize the way in which the German philosopher uses what he called the skeptical method so that the metaphysical discourse, based on the natural functioning of reason, speaks for itself and produces a set of disagreements that Kant called transcendental illusions. Taking as relevant the Kantian discovery that Pure Reason produces inevitable illusions that, however, can be, in some way, stopped by Criticism, we find, there, an important avenue of dialogue with Piaget and, more generally, with the field of Education. Thus, we take Piaget's analysis of phenomena such as egocentrism and centration to emphasize how the natural functioning of human cognition is uninterruptedly blocked by the difficulty in seeing from one point of view to another. It is, in both cases, a structural difficulty of human reason (Kant) or cognitive development (Piaget) that leads to a hasty, partial and mistaken judgment – and this, precisely, because it is blind to the subtleties and complexities existing from a point of view that is external to it. In this sense, we rehearse the proposition of a Pedagogy of Decentering, as one capable of coordinating different points of view and, before canceling them as mistakes or stagnating them as correct, placing them in a given organization that will have the effect, in the meaningful and functional articulation of different points of view, widening the field of vision – and, with this, equip itself against two great historical enemies of Philosophy and Education: dogmatism and centration.

Keywords: Dogmatism, Centration, Kant, Foucault, Piaget.

Introdução

O problema teórico acerca da possibilidade, dos limites, do progresso e das fontes de validação do conhecimento humano esteve, no decurso de toda a tradição do pensamento filosófico

ocidental, perpassado pelo problema da *ilusão*. Podemos afirmar o mesmo no que diz respeito aos problemas que se impõem ao campo da Educação: os estudos referentes à cognição humana, as pesquisas acerca das metodologias de ensino-aprendizagem e tudo um trabalho voltado para a acessibilidade e assimilação (crítica ou não-crítica) dos conteúdos pedagógicos está ligada, como que a um cordão umbilical, às temáticas referentes às *dificuldades de aprendizagem*. Diante disso, seria o caso de afirmar que o discurso e a prática pedagógicos simplesmente replicam essa referência *do saber ao não-saber* que, filosoficamente, está posto como fundamento?

Compreendemos, diferentemente, que exista uma relativa autonomização dos domínios discursivos que impeça de afirmarmos, com tanta convicção, que toda a produção de um campo prático e de enunciação como a Pedagogia simplesmente *reproduza* o que está posto pela Filosofia. Esse entendimento, explicitamente filiado à *arqueologia foucaultiana*, é fundamental para entendermos as singularidades dos campos enunciativos. Somente com isso, a repetição dos mesmos problemas será vista como fato curioso e digno de investigação cautelosa, e não decorrência natural da fundamentação do discurso pedagógico no discurso filosófico. Dito isto, o que empreenderemos, neste trabalho, é assinalar um importante *traço de semelhança* entre o pensamento de Kant e o pensamento de Piaget, especificamente no que se refere ao problema kantiano do dogmatismo e o problema piagetiano da centração – e, com isso, chamar atenção para a curiosa persistência de um núcleo de não-saber não dos desvios, nas exceções ou nas patologias do conhecimento, mas sim na sua própria constituição.

Kant e a *Crítica*: considerações sobre o Método Cético e as Ilusões Transcendentais

Escrita em 1781 por Kant, a *Crítica da Razão Pura*, considerada uma das obras de maior relevo e rigor filosóficos, costuma ser reconhecida por alguns importantíssimos empreendimentos realizados para a Filosofia que alçaram, muitas vezes, o status de demarcação definitiva de certos paradigmas. Podemos citar alguns deles: a superação do racionalismo e do empirismo, a reorientação da Filosofia como disciplina responsável por determinar os limites da razão humana, a detecção da impossibilidade de conhecer as

coisas tal como seriam em si mesmas, a substituição da metafísica e da ontologia pela teoria do conhecimento e a fundamentação definitiva das ciências empíricas. Em linhas gerais, portanto, a *Crítica* constituiria a grande obra filosófica a demarcar, de uma vez por todas, a fronteira que separa o conhecimento da ilusão – e seria, desse modo, o berço da epistemologia, o solo da ciência e o fundamento da objetividade. Assim, autores como Cohen (1918), Strawson (1995) e Pereira (2001), bem como inúmeros outros que poderíamos citar, depreendem da *Crítica* o seu aspecto unicamente *positivo*, a saber, a solução que ela encontra perante o impasse da razão consigo mesma, solução cujas bases se encontrariam na Estética Transcendental e na Analítica Transcendental e comporiam a *teoria da experiência possível* (Kant, 1980).

Este trabalho, contudo, aponta para a necessidade de dissociar a solução da *Crítica* da problemática geral da *Crítica*. Isto para que possamos compreender, com maior rigor, que tipo de questão mobilizou Kant (1980) a tirar as conclusões que tirou na Estética e na Analítica Transcendentais, a saber, a de que o conhecimento humano está restrito ao modo como as categorias do entendimento trabalham a multiplicidade dada sob a forma da intuição sensível. Autores como Lebrun (1993), Mênard (1996), Loparic (2002) e Benevides (2008) enfatizam, ao contrário daqueles supracitados, certa autonomia ou mesmo anterioridade lógica da Dialética Transcendental em relação à Estética e à Analítica. Com isso, chamam atenção ao conflito da razão consigo mesma e consideram-no como o grande réu a ser julgado pelo tribunal da *Crítica*. Os juízes, antes de estarem com a sentença pronta nas mãos – a de que só é possível um conhecimento que esteja restrito ao âmbito que a sensibilidade reserva à experiência –, deixam o réu falar e cair em contradição consigo mesmo. Este réu não é outro, senão a própria razão humana. Fazer, isto é, segundo Lebrun (1993), separar o aspecto *positivo* do aspecto *essencial* da *Crítica*; ou vislumbrar a crítica não como a transcrição de um despacho jurídico, mas como uma radiografia de cada momento do julgamento (Benevides, 2008); ou, ainda, considerar insuficientes as leituras que não levam em conta toda uma semântica transcendental que deveria revelar o significado de certos conceitos e procedimentos da razão pura (Loparic, 2002). Em todo caso, a *Crítica* está longe de ser, como

gostariam alguns, somente uma *Teoria da Experiência* ou *Teoria do Conhecimento*:

Pode-se medir então o quanto a *Theorie der Erfahrung* de Cohen falseia a perspectiva da *Crítica*: restringir o essencial desta à Dedução e ao Sistema dos Princípios é fazer da ciência dos limites um instrumento a serviço do princípio da possibilidade da experiência; é, portanto, confundir, na *Crítica*, o *positivo* com o *essencial*, como se a delimitação da fronteira do não-saber não passasse de um corolário da fundação das ciências. Kant, vê-se, não é desta opinião (Lebrun, 1993, p. 21-22).

Sobre isso, é importante salientar algo curiosamente eclipsado por tantas leituras da *Crítica* que tentam transformá-la na grande porta de entrada para os positivismos e neopositivismos. Trata-se do que Kant (1980) concebeu como *método cético* que, longe de ter sua razão de ser na adesão ao ceticismo, consiste no ato de ler a história dos discursos filosóficos não como uma história dos erros e acertos contingentes, mas de ler, aí, a própria história da razão humana. A História da Filosofia, antes de ser empreendimento menor, é ela mesma a Filosofia; na História da Filosofia, o que fala – com seus erros e acertos, com seus reducionismos e ilações, com seus ardis ou seus rigores – é a voz da Razão humana. Segundo Kant (1980):

Esse método de assistir ou, antes, de provocar um conflito de asserções – não para finalmente decidir em benefício de uma ou de outra parte, mas para investigar se o objeto dele não consiste porventura numa simples ilusão, da qual cada um corre inutilmente atrás e com respeito à qual não poderia ganhar nada, mesmo que não se oferecesse absolutamente nenhuma resistência – pode ser denominado de método cético (CRP, B. 451).

Nesse sentido, a *Crítica* se coloca na posição de um *não-saber* (Lebrun, 1993), denominado por Kant (1890) de *método cético*; e, ao “pôr-se no lugar de uma razão que lhe seja estranha” (Mênard, 1996, p. 138), fará com que os pólos de alteridade de um discurso emergjam sob a forma de oposição, sem estabelecer uma censura prévia. Diferentemente da *dúvida metódica* de Descartes (1983), cuja função essencial é a *eliminação dos discursos filosóficos anteriores* com vistas à aceitação somente do que restasse claro, evidente e indubitável à razão, o *método cético* de Kant (1980) faz, de certo

modo, o oposto: *reconstitui os discursos filosóficos anteriores* não com vistas a excluí-los do âmbito da Razão, mas a diagnosticar, a partir deles, o funcionamento da própria Razão Humana.

Encontramos nítida demonstração disso nas *Antinomias da Razão Pura*, seção da *Dialética Transcendental* reservada à *Cosmologia Racional*. O que queremos frisar, todavia, é que os discursos que aparecem ao método cético – no caso, as *Antinomias* – não são discursos contingentes, arbitrários ou decorrentes da singularidade de qualquer determinação histórica. Trata-se, antes de tudo, segundo Kant (1980), de discursos metafísicos que têm sua expressividade vinda da voz da própria razão; portanto, de discursos que possuem um fundamento transcendental, que não podem deixar de ser formulados e que não se confundem com as desavenças, os desacordos e os dissensos empíricos que acontecem no interior das ciências.

Assim, a *Crítica*, antes de ter na legitimação da ciência sua principal função, encontra sua originalidade justamente na compreensão que, em toda a Filosofia progressa, “não se considerou jamais os desacordos dos metafísicos como sintoma de uma doença da razão” (Lebrun, 1993, p. 25) . Isso levará Kant ao diagnóstico de uma “doença congênita à razão” (Lebrun, 1993, p. 26) – o que explicaria, por exemplo, a inexistência efetiva de consenso, acordo ou pactuação universal no interior da Filosofia, diferentemente do que ocorre com outros campos do saber. A assunção do método cético leva à compreensão de que esses desacordos não são mais vistos como uma ausência de capacidade do adversário em atingir um conhecimento mais essencial da realidade. Ao contrário, daí percebe-se que há um fundamento racional para determinadas inferências da razão que podem conduzir ao erro.

Trata-se de sofisticações, não dos homens, mas da própria razão pura, das quais nem o mais sábio entre eles poderá libertar-se. Poderá talvez, em verdade, após muito esforço, evitar o erro, mas jamais desvencilhar-se inteiramente da ilusão que incessantemente o importuna e escarnece (CRP, B. 397).

Já encontramos, aqui, uma clara distinção entre erro e ilusão. “Erro” identificar-se-á a um juízo prévio, no caso, àquele realizado pela metafísica que não investigou as próprias possibilidades de

seus julgamentos e que não se tornou juiz cômico de suas razões. A falta cometida pela metafísica (“erro”) terá sede, todavia, não em uma suposta insuficiência de conhecimento em relação à realidade, mas, antes, em sua pretensão de verdade em geral, “não porque ela confunde o verdadeiro, mas porque espontaneamente julga possuí-lo” (Lebrun, 1993 p.62). É, então, por não levar em conta uma possível ignorância, ou um coeficiente de indeterminação de meu conhecimento, que a metafísica, em momentos nos quais poderia abster-se de qualquer ação, realiza positivamente um juízo sobre a natureza das coisas. E é nesta circunstância em que ela é conduzida, por meio da ilusão, ao erro.

Centremos, pois, nossa atenção nesse ponto: as ilusões transcendentais não conduzem necessariamente ao erro; diferentemente, elas conduzem ao erro somente na medida em que a razão julga *espontaneamente* possuir a verdade. Por *espontaneamente* compreendamos, em termos kantianos, *dogmaticamente*; e, por sua vez, compreendamos que estas expressões se referem ao funcionamento *natural* da razão. Por *funcionamento natural da razão* não se deve entender outra coisa senão *funcionamento da razão desprovido de crítica*. Benevides (2008), seguindo a linha analítica aberta por Lebrun (1993), mas também por Mênard (1996), Loparic (2002) e Allison (1992), argumenta de forma exaustiva pela independência da Dialética Transcendental em relação à Estética e à Analítica Transcendentais. Ao pôr em funcionamento o método cético nos três momentos da Dialética Transcendental – a Psicologia Racional, a Cosmologia Racional e a Teologia Racional –, Benevides (2008) mostra que as formas ilusórias em que recaíam a razão (os paralogismos, as antinomias e o ideal da razão pura) consistem, sempre, em um desacordo da razão consigo mesma. Kant (1980), portanto, age, na Dialética Transcendental, como se a Estética e a Analítica não existissem; por isso, neste julgamento, a única testemunha é o próprio réu (a Razão Pura). Sua condenação não se deve a qualquer prova cabal por parte de quem ataca, mas a um conjunto de provas que demonstram sua incapacidade para legislar sobre os aspectos que pretende: a alma humana, o mundo como totalidade cosmológica e a existência de Deus, respectivos objetos da Psicologia, Cosmologia e Teologia Racionais.

Não é função deste artigo, todavia, detalhar o modo como se formam as ilusões transcendentais a partir do conflito da razão consigo mesma – o que já foi empreendido por Benevides (2008) ao tratar diretamente da relação entre a Estética, a Analítica e a Dialética Transcendentais na *Crítica da Razão Pura* (Kant, 1980). Gostaríamos, aqui, diferentemente, de focar nossa análise em alguns pontos mais específicos: a) o erro não é o avesso da razão, mas a razão produz espontaneamente ilusões que frequentemente levam ao erro; b) as ilusões decorrem do funcionamento natural e espontâneo da razão, e não de um desvio seu; c) o método para suscitar as ilusões transcendentais – método cético – consiste em não intervir a fim de que a ilusão se manifeste em sua plenitude pela reconstituição dos discursos filosóficos pré-críticos; d) é possível que a ilusão não conduza ao erro, desde que a Razão Pura esteja submetida à *Crítica*.

Antes de buscarmos a singularidade da vinculação entre o pensamento de Kant e o pensamento de Piaget a partir de uma certa relação entre o *método cético* e uma *pedagogia do descentramento* – pretensão maior deste trabalho –, achamos por bem fazer certos esclarecimentos sem os quais, talvez, a passagem ao pensamento de Piaget restaria injustificada sob o entendimento de muitos. Trata-se de um tópico breve apresentando, em linhas gerais, como Foucault (2007), em sua obra *As Palavras e as Coisas*, trata do modo como a *episteme* moderna pôs para funcionar discursos que, frequentemente, traduzem o transcendental sob o signo do empírico e elevavam o empírico ao status de transcendental. Nosso intuito será, precisamente, indicar que o ato de traçar, de forma definitiva, uma linha demarcatória entre o filosófico e o não-filosófico, consiste em uma atitude que não segue o ímpeto, a originalidade e a audácia da *Crítica* – já que foi justamente a *Crítica* que, com rigor e astúcia, bem compreendeu que a linha demarcatória entre o saber e o não-saber e entre a razão e a ilusão não é algo que possuímos *espontaneamente*, como tão comumente julgamos.

Foucault e a *Arqueologia*: a episteme moderna e o duplo empírico-transcendental

Não são necessários grandes esforços para situar a vastidão da literatura que tenta, de alguma forma, vincular o pensamento

de Kant ao de Piaget (Oliveira, 2009; Jardine, 1992; Smaniotto, 2015; Christino, 1997; Ramos, 2008). Sabemos também do esforço existente por parte significativa do discurso filosófico em autonomizar-se de uma série de problemáticas psicológicas, sociológicas ou, simplesmente, empíricas e pertencentes ao campo geral das ciências. Todavia, queremos chamar atenção ao fato de que esta própria subversão da Filosofia, essa recodificação das questões filosóficas nos termos de ciências como a psicologia, a sociologia ou a linguística, ou, ainda, em termos foucaultianos, essa reduplicação do transcendental no empírico (Foucault, 2007), constitui fato da *episteme* Moderna. No que diz respeito ao modo como procedem os grandes pensadores filiados ao que Foucault (2007, p. 441), em *As Palavras e as Coisas*, chamou de *pensamento humanista-antropológico*, não se trata de estar *ou* no domínio empírico *ou* no âmbito transcendental: “trata-se aí menos de uma alternativa que da oscilação inerente a toda a análise que faz valer o empírico ao nível transcendental”. Sobre isso, Benevides e Siebra (2020), ao analisarem o modo como Foucault (2007) compreende a produção e o funcionamento dos saberes sobre o Homem soerguidos nos séculos XVIII, XIX e XX, dirão o seguinte:

Foucault situa o espaço dessa finitude do Homem a partir do momento em que os estudos sobre a vida se convertem em Biologia, os estudos sobre a gramática se convertem em Filologia e os estudos sobre o trabalho se convertem em Economia. [...] Um conjunto de empiricidades se precipita e forma uma camada cuja densidade consistirá no solo fecundo para a emergência do homem; todavia, sublinhar-se-á à exaustão que estes saberes sobre o homem são saberes produzidos pelo homem (Benevides; Siebra, 2020, p. 177).

Assim como o próprio Kant (1980) houvera admitido que a razão humana produz desvios em relação à verdade sem que, contudo, deixem de ser *produzidos pela razão*, Foucault (2007) compreende que o discurso filosófico se encontra no interior de uma grande *episteme moderna* que realiza movimentos próprios que vão requalificando a relação entre o transcendental (domínio que Kant reservou à Filosofia) e o empírico (domínio que Kant reservou à Ciência). Se, na *Crítica*, estava nítido que *transcendental* não é o objeto do conhecimento, mas a estrutura da sensibilidade, do entendimento e da razão em funcionamento com vistas ou ao

conhecimento objetivo ou à ilusão racional, e que *empírico* consiste no objeto do conhecimento que nunca é invariável ou universal, mas sempre contingente e mutável, a *episteme moderna* não respeitará a fixação desta demarcação da reflexão filosófica trazida pela *Crítica*. Assim, aparecerá, nesse âmbito, aquilo que Foucault (2007) chamou, em nítida alusão à *Crítica*, de *ilusões antropológicas*.

Será, pois, a *Arqueologia das Ciências Humanas*, como análise das formações discursivas, dos temas, dos objetos e das funções de sujeito, que diagnosticará a *episteme* que move discursos que aparentemente se opõem, mas que, entretanto, se reencontram nos pontos mais imprevisíveis – por exemplo, naquilo que Foucault (2007) chamou de *quadrilátero antropológico*, composto por quatro grupos de questões cuja tensão e antinomia se resolvem na passagem de um ao outro até o retorno ao primeiro (Benevides; Siebra, 2020). Aqui, a relação é nítida. Assim como Kant (1980), em sua crítica à Cosmologia Racional, usa o *método cético* e faz aparecer os discursos metafísicos sob a forma das Antinomias (Kant não *produz* esses discursos, mas tão somente os *dubla*), Foucault (2007) também não constrói uma teoria positiva sobre os saberes, sobre a linguagem ou sobre as formas de pensamento, mas sim uma *arqueologia*, que nada mais é do que um método de análise dos discursos efetivos e já existentes em seu aparecimento, em sua transversalidade, em seu funcionamento e em sua regularidade; *método esse que, à semelhança do método cético, deixa o outro falar sem lhe interpelar precocemente* mediante qualquer admoestação que levaria ao constrangimento, ao fingimento ou ao silêncio. Assim disse Foucault (1997) em sua *Arqueologia do Saber*:

Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio, fingindo que seu propósito é vão – tentar definir esse espaço branco de onde falo (Foucault, 1997, p. 20).

Nesse espaço arqueológico – “espaço branco, indiferente, sem interioridade nem promessa” (Foucault, 1997, p. 45) –, o discurso filosófico deixa de ter estatuto transcendente à multiplicidade dos enunciados e à organização das formações discursivas. Portanto, a arqueologia orienta-se a partir de alguns vetores dos quais

podemos, aqui, brevemente, explicitar quatro: a) tratar o discurso não a partir do que ele não diz ou diz dubiamente, mas a partir da singularidade do modo como aparece; b) considerar que as formações discursivas não constituem evoluções, sínteses ou revelações *em continuidade* com toda uma estrutura discursiva anterior; c) atravessar as unidades convenientes da obra, do autor ou da *corrente de pensamento* e encontrar o funcionamento do discurso; e, por fim, d) fugir do núcleo originário do sentido, da intenção última e do significado verdadeiro que dá combustível ao jogo de ilações acerca das “influências” (Foucault, 1997). Uma vez realizadas estas importantes ressalvas, sigamos em frente trazendo elementos do pensamento de Piaget que possuem uma relação fecunda com os aspectos acima referidos do pensamento de Kant.

Piaget e o *Construtivismo*: uma análise do egocentrismo e da centração

Pelo que foi dito antes, resulta claro que não tomaremos, aqui, o pensamento de Piaget como uma espécie de kantismo contemporâneo, kantismo empírico ou explicitação psicogenética do kantismo. Também não faremos o oposto: tentar fundamentar a epistemologia genética e muito menos o construtivismo piagetianos no suposto solo seguro da Filosofia Crítico-Transcendental de Kant. Se interpusemos, entre Kant e Piaget, o filósofo francês Michel Foucault, isso ocorreu precisamente para evitar esses inconvenientes, tão frequentes quanto inócuos para o pensamento. Buscamos, diferentemente, estabelecer uma importante vizinhança entre a atitude de Kant e a atitude de Piaget no que diz respeito ao problema geral da centração (Piaget) e do dogmatismo (Kant) em sua relação com as posições de saber e de não saber. Essa vizinhança habitará o espaço arqueológico, tal como apresentou Foucault (2007; 1997): por um lado, sem pressuposições de teletransporte de uma verdade essencial no tempo; e, por outro, sem vetos derivados de linhas que demarcam unidades imortais e inquebrantáveis no tempo (como o discurso filosófico X o discurso *não-filosófico*).

Em sua obra intitulada *Sobre a Pedagogia*, Piaget (1998), após já ter apresentado, anos atrás, tanto do ponto de vista psicogenético como epistemológico, o problema do egocentrismo e, em geral, da centração, retoma-o de um modo que consideramos fundamental,

posto que o conecta mais diretamente aos temas pertinentes à Pedagogia.

[...] desfazeremo-nos de uma atitude espontânea que subsiste em cada um de nós, que adquirimos ao longo de nossa infância e que nos domina em todas as idades: o egocentrismo intelectual e moral. Somos todos egocêntricos em graus diversos. Temos todos a tendência a nos acreditarmos o centro do mundo, a considerar nosso ponto de vista próprio como sendo absoluto, nossa perspectiva sobre as coisas como a única possível, a admitir que cada um pense como nós ou que deveria pensar como nós (Piaget, 1998, p.100).

Nesse momento, Piaget (1998), curiosamente, descreve o egocentrismo como uma *atitude espontânea*, algo que *domina todas as idades* e, portanto, como uma *tendência de todos nós*. O egocentrismo, à semelhança da ilusão transcendental, *não é* nem algo que podemos definitivamente suprimir de nosso desenvolvimento cognitivo e moral, e nem algo que constitua um desvio ou alteração da forma comum ou natural de nossa cognição – embora nos leve frequentemente ao erro. Em *Para onde vai a Educação*, Piaget (1984), ao pensar na persistência do egocentrismo nos adultos e, inclusive, no trato das relações internacionais, indagará em que medida egoísmo e egocentrismo alimentam-se mutuamente. Todavia, persistirá no pensamento piagetiano a *consideração de que o egoísmo é* algo planejado, voluntário, exteriorizado em ações e não necessariamente dependente da falta de recursos para pôr-se em um ponto de vista outro – o que caracteriza, em linhas gerais, o fenômeno da *centração*. O *egocentrismo*, ainda que guarde certa relação com o *egoísmo*, seria uma espécie de bloqueio (que pode ou não ser transitório) no desenvolvimento cognitivo *inconsciente*. Isso é bem expresso por Piaget (1983), no segundo capítulo de sua obra *Problemas de Psicologia Genética*, intitulado *Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo*:

Claparède já tinha observado que a tomada de consciência se produz por ocasião de uma desadaptação, porque, quando uma conduta é bem adaptada e funciona sem dificuldades, não há razão de procurar analisar conscientemente seus mecanismos (Piaget, 1983, p. 230).

Portanto, há um primeiro e importante ponto a se considerar: o egocentrismo é inconsciente de si mesmo, ninguém se declara ou

se considera egocêntrico, *não conseguimos detectar quanto estamos sendo egocêntricos porque a própria natureza do egocentrismo é a inconsciência de si*: da contingência, arbitrariedade e possível inclinação ao erro que temos. E, indo além, não deixaremos de ser egocêntricos enquanto aquilo em que acreditamos, enquanto o modo como nos posicionamos e enquanto as ações que tomarmos estiverem – seja mediante concordância, assentimento ou reforçamento – adaptadas e acomodadas ao meio em que estamos vivendo, às pessoas com quem convivemos, aos espaços onde circulamos.

Todavia, esse *egocentrismo inconsciente do pensamento* nada tem a ver com uma forma de hipertrofia da consciência do eu. *Não se trata, aqui, do inconsciente freudiano*. Diferentemente, o egocentrismo “provém de uma falta de diferenciação entre seu próprio ponto de vista e os outros possíveis, e não de um individualismo que determina as relações com outrem” (Montangero; Maurice-Naville, 1998, p. 144). E, indo mais além, o que está em jogo no egocentrismo não é qualquer voluntarismo ou insistência, posto que uma situação de egocentrismo não exprime “uma escolha deliberada pelo próprio ponto de vista, já que ele resulta de uma falha na tomada de consciência da própria ideia de ponto de vista” (Montangero; Maurice-Naville, 1998, p. 147).

Essa dificuldade em ver o que se vê como *ponto de vista* e não como *campo único de visão* está, sem dúvida, na raiz de grande parte dos problemas pedagógicos – problemas que, a futuro, se manifestam nitidamente como problemas políticos (Piaget, 1984). Como uma criança que, ao brincar de esconde-esconde, tapa os seus próprios olhos acreditando que, ao tapar o seu campo de visão, tapa também o campo de visão do outro. Embora perpassasse todas as idades de distintos modos, a *centração no eu* (o *egocentrismo radical*) obtém, da parte de Piaget (2002, p. 10), uma explicação psicogenética:

Se existe indiferenciação entre sujeito e objeto, a ponto de o primeiro não se conhecer como origem de suas ações, por que se centram estas no próprio corpo, quando a atenção está fixada no exterior? A expressão “egocentrismo radical” de que nos servimos para designar essa centração pareceu evocar, pelo contrário (apesar de nossas precauções), um eu consciente (e esse é ainda

mais o caso do “narcisismo” freudiano, por se tratar de um narcisismo sem Narciso). De fato, a indiferenciação e a centração das ações primitivas relacionam-se ambas com uma terceira característica que lhes é geral: elas ainda não estão coordenadas entre si, e cada uma constitui um pequeno todo isolado, ligando diretamente o próprio corpo ao objeto (chupar, olhar, agarrar, etc.).

E, aqui, lançamos mão de um elemento importante: a noção de *coordenação* como algo fundamental para a saída de situações nas quais domina o *egocentrismo*. Por *coordenação* compreendamos uma ordenação ou referenciação de uma ação, de um discurso ou de um ponto de vista a um todo que lhe seja maior. Podemos, a partir disto, traçar uma redefinição, talvez provisória, mas, acreditamos, consistente, do *construtivismo piagetiano*: trata-se do conjunto orientado de ações pedagógicas que visam coordenar os diversos pontos de vista dos estudantes não como aleatórios ou equivocados, mas como possuindo uma função singular, tanto dentro da totalidade atual que comporta distintos pontos de vista, quanto do curso do desenvolvimento individual de cada um – o que implica, portanto, em um aspecto *sincrônico e diacrônico*. Difícil não perceber as semelhanças com o *método cético* de Kant (1980): trata-se de não eliminar os discursos da metafísica como erros da razão, mas em pô-los para fora em sua verdade e em sua coerência interna para que, daí, se extraia, por contraste com a coerência do ponto de vista oposto, a percepção de que se trata de uma pirotecnia da Razão a que Kant (1980) chamou de *ilusão transcendental*. E, ainda, difícil não perceber semelhanças com a *arqueologia* de Foucault (2007; 1997), uma vez que esta consiste em recolher o conjunto de enunciados efetivos, sem elidi-los pelo caráter errôneo, ou escasso, ou pouco qualificado pela ordem do discurso, e posicioná-lo dentro de um espaço discursivo – com isso, detectar as regularidades, mutações, transversalidades, deslocamentos, etc.

Considerações finais: por uma pedagogia do descentramento

Ora, mas o que pode a Pedagogia contra o *egocentrismo*, isso que entendemos ser, justamente, a *centração do eu no eu*, que resulta, como correlativo, a dificuldade em pôr-se no ponto de vista do outro, em pôr-se em um ponto de vista outro e, no limite, compreender que aquilo que se vê é *um ponto de vista*? Trata-se, aqui, de um

problema de grande importância para a Filosofia da Educação, que dificilmente poderá ser respondido pela Pedagogia ou por qualquer disciplina específica, mas que demanda, primeiramente, uma percepção transdisciplinar ou interdisciplinar do problema e semelhante atitude quanto a possíveis encaminhamentos. Compreendemos que colocá-lo em visibilidade sob o signo de uma atitude *Crítica*, e fazer isso de modo a conectar autores como Kant, Foucault e Piaget em uma perspectiva heterodoxa, cujas conexões não são vistas com frequência, já é uma forma de se livrar de uma modalidade de *centração* bem específica: aquela que traça a linha demarcatória do *pensamento crítico*.

Nosso trabalho, entretanto, está longe de se reduzir a esse objetivo e pretende algo mais específico: argumentar pela persistência do problema do dogmatismo e da *centração* no interior da Filosofia e da Educação e, ainda, justificar os motivos dessa persistência. Afinal, com Kant e Piaget podemos, talvez, aprender que o não-saber não constitui um obstáculo que possa ser vencido de uma vez por todas e nem é somente marca de uma ausência: é, ao contrário, uma força positiva (em sentido foucaultiano) e que habita a natureza do conhecimento racional. A atualidade dessa temática pode ser reencontrada, por exemplo, nos inúmeros debates sobre as interdições à cognição existentes naquilo que, em originalidade ímpar, Pariser (2012) chamou de *bolha dos filtros* e seus efeitos em termos de *viés de confirmação*. Trata-se, pois, de um tipo particular de *centração* ou dogmatismo, uma das possíveis fontes dos diversos fanatismos políticos contemporâneos, caracterizado pelo bombardeamento de informações que te *paralisam*, que te fazem *permanecer onde está* e, indo além, que te fazem *acreditar com mais força naquilo que você já acreditava*. Tal processo, fruto da hipersegmentação da informação graças aos sistemas personalizados de filtragem algorítmicas indexadas nas mídias digitais, vem produzindo pessoas cada vez menos dispostas a conexões outras, informações outras, experiências outras, que minimamente contrariem qualquer aspecto de sua constituição subjetiva (Benevides, 2023).

Não creditamos, por fim, à Pedagogia, nem a missão de redentora e nem o papel de espectadora do dogmatismo e da *centração*. Entendemos, diferentemente, que uma pedagogia do

descentramento deve implicar, não somente como enfatizam alguns, em um descentramento do professor em relação a si mesmo. Em tempos marcados pelos progressivos processos de fanatização política, em que *se julga espontaneamente possuir a verdade* (como já dizia Kant), em que *não se reconhece sua visão como um ponto de vista* (como já dizia Piaget), em que a personalização informativa constitui uma subjetividade cada vez mais *indisposta a sair de sua zona de conforto cognitiva* (Pariser, 2012), a ação pedagógica que visa o descentramento há que imprimir um significativo vetor nos atos realizados pelo próprio docente. Autores como Larrosa (2018), como Masschelein e Simons (2017), como Biesta (2017) não somente enfatizam isto como, ainda, indicam que a singularização do ato educativo está na produção de uma *ex-ducere* – literalmente, *educação* ou *condução para fora de si mesmo*. E isso significa que não há educação quando o que se tem é, simplesmente, uma prática orientada somente para confirmar, reafirmar ou contextualizar ao ponto de neutralizar qualquer elemento de exterioridade que produza uma estranheza, ou o que Piaget tantas vezes chamou de *perturbação e conflito cognitivo*. Não é exagero, portanto, afirmar que as práticas educativas *centradas* no aluno (tenham essas o nome que as pirotecnias mercadológicas educativas acharem mais atraente) conduzem, justamente, à *centração*.

A Pedagogia, portanto, dificilmente se libertará daquilo que constitui seu maior obstáculo enquanto, no ato de buscar encontrar o tesouro enterrado por milênios no subsolo de uma ilha deserta, cavar sua própria cova. As múltiplas discursividades que proliferam no campo da pedagogia insistindo para que o professor seja um *mediador*, um *facilitador*, ou um *catalizador* de nada ajudam. Isto porque, se por um lado, se abstém de intervir com valores, princípios ou hipóteses que a nossa *crítica da centração* poderia mostrar que são arbitrarias e fundadas mais nos caracteres pessoais do professor, por outro lado, e isto é importante enfatizar, não passam ao segundo momento – aquele que, para Kant (1980), corresponde à interdição da crítica, para Foucault (1997), corresponde ao diagnóstico das forças e formações discursivas, e, para Piaget (1998), corresponde à coordenação entre distintos pontos de vista com a finalidade de contrastá-los, de produzir certo conflito cognitivo e, com isso, ampliar o campo de visão. Ver mais. Talvez seja esse ato tão simples

e tão difícil o que esteja faltando à Pedagogia. E, talvez, não exista forma mais letal ao ato de *ver mais* do que as diferentes práticas pedagógicas que, em nome da personalização, enterram cada vez mais os estudantes na cegueira da centração. Pois, isto deveríamos aprender com Kant e Piaget, estar próximo demais de si mesmo não é ver mais. É *ver menos*.

Referências

- ALLISON, H. *El idealismo trascendental de Kant*. Trad. Dulce Castro. Barcelona: Editorial Anthropos, 1992.
- BENEVIDES, P. Do Big-Brother à Big-grandmother: a emergência da Grande Avó como novo dispositivo sociotécnico. In: MUTZ, A. et al. *Estratégias biopolíticas do hoje e a produção de sujeitos*. Porto Alegre: Pimenta Cultural, 2023, p. 192-215.
- BENEVIDES, P. *A Dissolução das Ilusões Transcendentais na "Crítica da Razão Pura"*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- BENEVIDES, P.; SIEBRA, J. O sono antropológico da Modernidade. *Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência*, n. 8, 2020.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2017.
- CHRISTINO, R. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 3, 1997.
- COHEN, H. *Kants Theorie der Erfahrung*. Berlin: Bruno Cassirer ed., 1918.
- DESCARTES, R. *O discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1997.
- JARDINE, D. Immanuel Kant, Jean Piaget e a raiva pela ordem: dicas ecológicas do espírito colonial na pedagogia. *Filosofia e Teoria Educacional*, v. 24, n. 1, p. 28-43, 1992.
- KANT, I. (1871) *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Moonsburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LEBRUN, G. *Kant e o fim da metafísica*. Trad. Carlos Alberto de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOPARIC, Z. *A semântica transcendental de Kant*. Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, UNICAMP, 2002.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MENARD, M. *A loucura na Razão Pura*. Trad. Heloísa Rocha. São Paulo: Editora 34, 1996.
- OLIVEIRA, S. *Kant e Piaget*. Clube de Autores, 2009.
- PARISER, E. *O filtro invisível*. São Paulo: Zahar, 2012.
- PEREIRA, R. Referência e Juízo em Kant. *Analytica*, v. 6, n. 2, p. 79-117, 2001.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIAGET, J. *Sobre a pedagogia*. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983
- RAMOS, C. Avatares do construtivismo: de Kant a Piaget. *Revista História da Educação Latinoamericana*, n. 10, 2008.
- SMANIOTTO, D. *Autonomia, autoridade e formação moral em Kant e Piaget*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.
- STRAWSON, P. *The bounds of sense*. London: Routledge, 1995.