



DESCARTES E A RAZÃO INSTRUMENTAL
As contribuições do pensamento cartesiano para a educação

DESCARTES AND THE INSTRUMENTAL REASON
Some contributions of the Cartesian thought for the education

Marcos Alexandre Borges
Doutorando em Filosofia pela Unicamp
Professor de Filosofia da UERR
marcos.borges@uerr.edu.br

Resumo: No presente artigo será discutido se o conceito de razão instrumental, apontado como o conceito base do modelo de formação técnica é, de fato, uma consequência do pensamento cartesiano, tal como indicam os teóricos que o desenvolvem. Para a referida discussão, abordar-se-á alguns textos de Descartes nos quais ele fala sobre razão, método e conhecimento. Como consequência dessa discussão serão trazidas à luz algumas contribuições do pensamento cartesiano para a educação.

Palavras-chave: Descartes; Razão Instrumental; Método; Educação.

Abstract: In the present article the concept of instrumental reason will be discussed, pointed as the base concept of the model of technical formation it is, in fact, a consequence of the Cartesian thought, just as they indicate the theoretical ones that develop it. For referred the discussion, it will be approached some texts of Descartes in which he talks about reason, method and knowledge. As a consequence of that discussion they will be brought to the light some contributions of the Cartesian thought for the education.

Keywords: Descartes; Instrumental reason; Method; Education.

A “razão instrumental” é um dos principais alvos de crítica na contemporaneidade, inclusive dos pensadores da Educação, que a consideram como a principal das causas do processo de afirmação de um modelo educacional que enfatiza uma formação técnica, por assim dizer. Contra a razão instrumental, se colocam os educadores que trabalham com a concepção de uma educação emancipadora, reflexiva, crítica e autônoma. A “razão instrumental” é um conceito desenvolvido principalmente pelos filósofos da Escola de Frankfurt, e é entendida como



[...] a razão que define os *meios* para realizar um determinado fim. Ela se interessa exclusivamente pelos instrumentos ou utensílios e calcula o procedimento mais eficaz para atingir um determinado objetivo (Hottois, 2008, p. 496).

Um modelo educacional que enfatiza uma formação técnica tem como consequência principal a ênfase no desenvolvimento de competências específicas e determinadas para a realização de atividades específicas e determinadas; e, com isso, tem uma organização fragmentada, isolada, especializada, dos saberes, a serem aprendidos sem que se compreenda a relação entre eles. A isso podemos chamar de uma organização técnica dos saberes, que não deixa de ser um reflexo do modelo de organização da ciência. A pesquisa científica, atualmente, se desenvolve de modo fragmentado, isolado, especializado. Um cientista que estuda uma determinada área do saber, pouco ou nada sabe sobre as outras áreas. Um cientista, hoje, é um especialista nesta ou naquela área de estudos, que pouco ou nada sabe sobre a relação de sua área com as outras, muito menos com a Ciência como um todo.

Como afirmado acima, a organização dos saberes nas escolas é uma espécie de reflexo deste modelo técnico de organização da ciência. Por exemplo: os estudantes têm contato com um tipo de saber em um momento especificamente dedicado a este saber, e não a outro. Os saberes são trabalhados através das disciplinas ministradas de modo separado, e dedicadas, cada uma delas, a um determinado tipo de saber. Resumidamente falando, este é o modelo educacional baseado em uma razão instrumental, que visa fundamentalmente uma formação técnica.

Os teóricos que desenvolvem o conceito de razão instrumental localizam, na história do pensamento, os “responsáveis” pela instauração deste modelo de pensar, que rege a organização da ciência, bem como a organização dos saberes trabalhados nas escolas. Acontece que um dos pensadores considerados responsáveis por este modelo de organização das ciências é René Descartes (1596-1650), filósofo francês do início da Modernidade, instaurador da subjetividade como paradigma do pensamento moderno e defensor da necessidade de método para o saber. Se, como mostrado rapidamente acima, o modelo tecnicista da educação, contrário à concepção de uma educação



emancipadora, reflexiva, crítica e autônoma, é uma espécie de reflexo da organização fragmentada da Ciência, segue-se que o pensamento cartesiano exerce alguma influência e, conseqüentemente, propaga um modelo educacional tecnicista. O propósito do presente artigo é discutir se esta “acusação” faz sentido.

Diferentemente de outros grandes nomes do século XVII, como Comenius (1592-1670) e Locke (1632-1704), Descartes não escreveu uma obra dedicada à educação. No entanto, é possível extrair elementos de uma contribuição cartesiana para esta importante área de alguns dos principais temas trabalhados pelo filósofo, principalmente do que ele escreve sobre o método e sobre o modo como entende o processo (que depende do método) e a organização do conhecimento.

Aos olhos de Descartes, o progresso real do conhecimento não pode vir senão do contato direto do *espírito atento* com o conteúdo mesmo do objeto a conhecer. Este contato acontece através da *intuição*, que é sinônimo de “luz natural”, “percepção”, “concepção” (Laporte, 1945, p. 24). A capacidade de ter experiências, ou se se prefere, de constatar, perceber, é o que Descartes chama de *luz natural*, ou *razão natural*, ou ainda *bom senso*. Mas de que modo o filósofo define o bom senso?

Um dos textos mais conhecidos de Descartes, o *Discurso do Método*, inicia com uma afirmação aparentemente absurda: “O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada” (AT VI, p. 63)⁶, mas em seguida o filósofo esclarece dizendo que o bom senso não é propriamente saber usar a razão, mas “[...] o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso [...]” (AT VI, p. 63). Ou seja, o bom senso é a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, é sinônimo de razão, e se é a coisa do

⁶ Todas as obras de Descartes serão citadas segundo a edição de Charles Adam e Paul Tannery, *Œuvres de Descartes*, indicada pelas iniciais AT, número do volume em numerais romanos e número de páginas em numerais arábicos. Em alguns casos, com a indicação da parte da obra. Todas as traduções desses textos serão nossas.



mundo melhor partilhada, todos os humanos o possuem igualmente. Segundo Descartes, o bom senso, ou razão,

[...] é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas (AT VI, p. 63).

Muito bem, mas o que faz com que uns sejam considerados “mais racionais” do que outros, se não é o fato de uns possuírem e outros não possuírem o bom senso? É o uso que se faz dele. Por isso, para Descartes, o método é de fundamental importância.

Melhor dizendo, o método não é somente importante, mas indispensável para a busca do conhecimento: “[...] é preferível não procurar a verdade sobre algo do que fazê-lo sem método” (AT X, p. 371; Regra IV, p. 19). Deste modo, o importante é saber “aplicar” o nosso bom senso corretamente, mediante um método que é entendido pelo filósofo como um conjunto de

[...] regras fáceis e corretas graças às quais todos os que as observam com exatidão nunca suporiam verdade o que é falso, e chegariam, sem se cansar com esforços inúteis, mas aumentando progressivamente sua ciência, ao conhecimento verdadeiro de tudo o que pode alcançar (AT X, p. 371-372).

Muito bem. Se para Descartes a razão (o bom senso) é a capacidade através da qual distinguimos o verdadeiro do falso; e se para que isso seja feito de forma correta é necessário que essa capacidade (a razão) seja submetida a um método, este filósofo parece entender a razão como uma espécie de instrumento, o instrumento pelo qual somos capazes de adquirir conhecimento. Esta primeira análise parece corroborar para que o filósofo francês seja considerado “culpado” pela instauração daquilo que é chamado de razão instrumental e, conseqüentemente, que Descartes tenha contribuído para o referido modelo tecnicista de educação. Será?

Retomando a passagem pela qual definimos a razão instrumental, temos que se trata da “[...] razão que define os *meios* para realizar um **determinado fim**”; que se interessa “[...] exclusivamente pelos instrumentos ou utensílios e calcula o procedimento mais eficaz para atingir um **determinado objetivo**” (HOTTOIS, 2008, p.



496). A razão instrumental é aquela que se preocupa em encontrar meios para realizar uma finalidade determinada, específica, isolada, fragmentada; que se torna instrumento eficaz para atingir objetivos determinados, objetivos particulares.

A razão instrumental, propagadora de um modelo educacional que enfatiza uma formação técnica, e não crítica, emancipadora, reflexiva e autônoma, não suscita o desenvolvimento de uma capacidade de fazer análises conjunturais, mas somente parciais, particulares. Nada mais contrário do que o espírito cartesiano: “[...] nada nos afasta mais do reto caminho na procura da verdade do que orientar nossos estudos não em direção a uma finalidade geral, mas a objetivos particulares” (AT X, p. 360; Regra I, p. 406). Ou seja, Descartes se declara explicitamente contra um método que conduza a razão a buscar objetivos particulares, uma vez que no reto caminho na procura da verdade nossos estudos devem ser orientados na direção de uma finalidade geral, não particular. Diante disso, é impossível admitir que Descartes contribui para o modo fragmentado como a ciência é atualmente organizada. Pelo contrário, segundo o filósofo, esse modo de compreender a ciência nos afasta do “reto caminho na procura da verdade”, portanto, deve ser evitado.

Se um modelo de educação tecnicista é uma espécie de reflexo da compreensão fragmentada da ciência, o reflexo da compreensão de ciência em Descartes é o que há de mais oposto a isto, como indica uma famosa analogia presente na Carta Prefácio aos *Princípios da Filosofia*:

a Filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a Metafísica, o tronco a Física, e os ramos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral (AT IX – 2ª Parte, p. 14; Princípios, Prefácio, p. 22).

Esta passagem, mais que qualquer outra, representa a ideia de unidade da *ciência* presente no pensamento cartesiano, representa a ideia de que a *ciência* não é constituída de partes separadas, desvinculadas e fragmentadas, mas que todas as áreas do saber se relacionam entre si necessariamente. E mais, o estudo de cada área do conhecimento não tem sentido senão se relacionado com as outras partes:



Na verdade, parece-me espantoso que quase todo o mundo estude com maior cuidado os costumes dos homens, as propriedades das plantas, o movimento dos astros, as transformações dos metais e outros objetos de estudos similares, ao mesmo tempo em que quase ninguém pensa no bom senso ou nesta sabedoria universal, quando, entretanto, todas as outras coisas devem ser apreciadas menos por si mesmas do que pelas relações que elas têm (AT X, p. 360; Regra I, p. 406).

Embora distintas, embora se ocupem de objetos distintos, todos os saberes devem ser apreciados na medida em que se relacionam entre si, não de modo fragmentado, particularizado, isolado. Se a organização atual da ciência segue um modelo tecnicista, em que cada área do saber é trabalhada, estudada, desenvolvida, ou “apreciada” isolada e separadamente, esta organização, este modelo tecnicista é o que há de mais contrário à compreensão cartesiana de ciência.

Mas o que se pode inferir desta compreensão cartesiana de ciência, em relação à educação? Se o modelo tecnicista de educação, tão criticado atualmente, é uma espécie de reflexo da compreensão atual (tecnicista) da ciência; se este modelo atual de educação não propaga que os estudantes aprendam os saberes a partir das relações que os saberes possuem entre si; podemos inferir que o pensamento cartesiano propaga que só faz sentido trabalhar os saberes a partir das relações que eles possuem entre si. Apesar do risco de cometer um anacronismo, pode-se afirmar que, segundo Descartes, só faz sentido uma educação que trabalhe os diferentes saberes de modo interdisciplinar.

Tendo clareza sobre a consequência que a compreensão cartesiana de *ciência* traz para a educação, falta melhor esclarecer a contribuição do método. Como vimos anteriormente, é verdade que Descartes possui uma definição de método, segundo a qual este é entendido como um conjunto de regras claras que nos conduzem, com segurança,



na busca pelo conhecimento. É verdade também que Descartes apresenta o seu método, ou seja, as regras que ele criou para suas pesquisas (AT VI, p. 18 - 19). Não citaremos aqui estas regras, pois não é o principal ponto a ser destacado. O que pretendemos destacar é que, ao apresentar seus preceitos, Descartes não pretende que seu método seja definitivo, absoluto, único e seguido por todos, como ele mesmo declara no início do *Discurso*:

Assim, o meu desígnio não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha. Os que se metem a dar preceitos devem considerar-se mais hábeis do que aqueles a quem os dão; e, se falham na menor coisa, são por isso censuráveis (AT VI, p. 4).

O que o filósofo pretende dizer com esta passagem? Descartes não almeja moldar o “bom senso” do leitor a partir do seu método; não deseja estabelecer *O Método*, mas apenas apresentar o método que ele encontrou para a busca da verdade, que o conduziu a resultados positivos. Descartes pretende tornar pública a experiência que ele teve e que lhe trouxe bons frutos e, com isso, fazer com que o leitor perceba a importância de buscar a verdade com ordem, de modo regrado. Descartes pretende muito mais suscitar o leitor a criar um método do que impor o seu método como definitivo, esta é a verdadeira mensagem do pensamento cartesiano.

O método de Descartes nos convida a encontrar, por nossos próprios esforços, a perfeição da inteligência, o que é possível através de uma prática. Eis o verdadeiro significado do método: que “consiste mais em prática que em teoria” (Carta à Mersenne, março de 1637 – AT I, p. 349):

Ele [Descartes] nos recomenda ‘formar’ nosso próprio espírito ao contato das coisas, de ‘nutri-lo de verdades’, de ‘cultivá-lo exercendo-o’. Ele tem em vista não uma ‘chave da arte de inventar’, mas uma educação e, por assim dizer, uma ‘direção’ de nossa faculdade inventiva (Laporte, 1945, p. 34 – tradução nossa).

O método, segundo Descartes, não deve ser somente criado, mas principalmente exercitado, para que possamos preparar nossa capacidade de pensar para lidar com os mais diversos e complexos objetos de conhecimento. Ao apresentar o seu



método - e Descartes não quer fazer outra coisa senão apresentá-lo - o filósofo pretende propor uma educação da nossa capacidade pensante, uma educação que consiste em criar os meios pelos quais conhecemos as coisas. Se ele não pretende impor um método, mas suscitar que criemos os nossos, para formar nossa inteligência, é porque Descartes propaga uma autonomia intelectual, pela qual devemos formar uma *Inteligência* com perspicácia e sagacidade - sendo a perspicácia a habilidade de “ver cada coisa distintamente”, e a sagacidade a de “deduzir umas das outras” (Regra IX). O importante, para Descartes, é que habituemos a nossa inteligência a pensar por ordem, que exercitemos o nosso espírito a pensar corretamente, a “saber perceber as coisas tais como elas são”, sabendo fugir dos prejuízos e enganos. A criação do método não é suficiente para uma formação autônoma, mas o seu exercício é fundamental, e “[...] porque depende bastante do uso, o estudioso deve exercitar-se durante algum tempo a praticar as regras referentes a questões fáceis e simples, como as das Matemáticas” (AT IX – 2ª Parte, p. 14; Princípios, Prefácio, p. 21). Ou seja, a formação de uma inteligência perspicaz e sagaz depende do exercício, que criará o hábito de pensar de forma ordenada, regrada, atenta.

Como leitor de Montaigne (1533-1592), Descartes propaga com seu método, muito mais que a formação de uma cabeça cheia, a formação de uma cabeça bem feita (Montaigne, 1980, p. 77); propaga que a educação deve formar inteligências atentas, sagazes e perspicazes, que tenham a capacidade de entender os saberes a partir da relação que eles possuem entre si.

A partir das passagens analisadas dos textos cartesianos fica difícil atribuir a ele (Descartes) a responsabilidade por aquilo que, contemporaneamente, se chama de razão instrumental, e muito menos do que é consequência desse modelo de racionalidade. Segundo Laporte, Descartes está longe deste intelectualismo intrincado, tão comumente confundido com o cartesianismo, e que lhe é caricatura. O método de Descartes, é verdade, é inspirado nas matemáticas, mas não é seu escravo. A evidência e



a atenção são as duas noções sobre as quais se apoia o pensamento cartesiano (LAPORTE, 1945, p. 40 e 41).

REFERÊNCIAS

DESCARTES, R. **Œuvres**. Paris: Vrin, 1996. 11 vol. Publiées par Charles Adam et Paul Tannery.

_____. **Princípios da Filosofia**. Tradução de João Gama. Lisboa : Edições 70, 1997.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo : Editora Ática, 1994.

GUINSBURG, J. ROMANO, R. CUNHA, N. (Orgs.). **Descartes - Obras Escolhidas**. Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Jr., Newton da Cunha e Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HOTTOIS, G. **Do Renascimento à Pós-Modernidade** – uma história da filosofia moderna e contemporânea. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Idéias & Letras, 2008.

LAPORTE, J. **Le Rationalisme de Descartes**. Paris: PUF, 1945.

MATOS, O. **Filosofia – A polifonia da Razão**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Col. Os Pensadores).

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Corgez Editora: Editores Associados, 1985.