Descartes e a Filosofia da Educação Inter-relacional: o cogito, a dúvida e a constituição relacional do sujeito pedagógico

Descartes and the Philosophy of Inter-relational Education: The Cogito, Doubt, and the Relational Constitution of the Pedagogical Subject

Descartes y la Filosofía de la Educación Inter-relacional: El cogito, la duda y la constitución relacional del sujeto pedagógico

Plínio Marcos Tsai[1]

Resumo

Este artigo analisa a filosofia da educação de René Descartes à luz da Filosofia da Rede Inter-relacional. O objetivo é demonstrar que o cogito cartesiano, lido pela perspectiva da rede inter-relacional, constitui uma superimposição que atribui ao "eu" um estatuto de substância última, independente das relações que o constituem. A dúvida metódica, por sua vez, pode ser compreendida como uma forma de não-ação que conduz o fluxo inter-relacional do conhecimento, enquanto o dualismo mente-corpo configura uma oposição não-complementar que fragmenta a rede de inter-relações constitutivas do sujeito. A metodologia adotada é a hermenêutica da rede inter-relacional, que opera por subsunção interpretativa principiológica. A análise conclui que a educação cartesiana, ao postular um sujeito substancial e autônomo, tende a reificar o educando e a fragmentar o conhecimento, mas que a própria estrutura da dúvida metódica contém elementos relacionais que podem ser recuperados para uma pedagogia da falibilidade e da abertura.

Palavras-chave: René Descartes. Filosofia da Educação. Filosofia da Rede Inter-relacional. Cogito. Indivíduo Relacional.

Abstract

This article analyzes René Descartes' philosophy of education in light of the Philosophy of the Inter-relational Network. The objective is to demonstrate that the Cartesian cogito, read from the perspective of the inter-relational network, constitutes a superimposition that attributes to the "I" a status of ultimate substance, independent of the relations that constitute it. Methodical doubt, in turn, can be understood as a form of non-action that conducts the inter-relational flow of knowledge, while mind-body dualism configures a non-complementary opposition that fragments the network of inter-relations constitutive of the subject. The methodology adopted is the hermeneutics of the inter-relational network, which operates through principled interpretive subsumption. The analysis concludes that Cartesian education, by postulating a substantial and autonomous subject, tends to reify the learner and fragment knowledge, but that the very structure of methodical doubt contains relational elements that can be recovered for a pedagogy of fallibility and openness.

[1] Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Keywords: René Descartes. Philosophy of Education. Philosophy of Inter-relational Network. Cogito. Relational Individual.

Resumen

Este artículo analiza la filosofía de la educación de René Descartes a la luz de la Filosofía de la Red Inter-relacional. El objetivo es demostrar que el cogito cartesiano, leído desde la perspectiva de la red inter-relacional, constituye una superimposición que atribuye al "yo" un estatuto de sustancia última, independiente de las relaciones que lo constituyen. La duda metódica, a su vez, puede ser comprendida como una forma de no-acción que conduce el flujo inter-relacional del conocimiento, mientras que el dualismo mente-cuerpo configura una oposición no complementaria que fragmenta la red de inter-relaciones constitutivas del sujeto. La metodología adoptada es la hermenéutica de la red inter-relacional, que opera por subsunción interpretativa principiológica. El análisis concluye que la educación cartesiana, al postular un sujeto sustancial y autónomo, tiende a reificar al educando y a fragmentar el conocimiento, pero que la propia estructura de la duda metódica contiene elementos relacionales que pueden ser recuperados para una pedagogía de la falibilidad y de la apertura.

Palabras clave: René Descartes. Filosofía de la Educación. Filosofía de la Red Inter-relacional. Cogito. Individuo Relacional.

Introdução[2]

A filosofia da educação de René Descartes ocupa uma posição paradoxal na história do pensamento pedagógico. Por um lado, Descartes é reconhecido como o fundador da modernidade filosófica, aquele que inaugurou a tradição racionalista que dominaria o pensamento ocidental por séculos (Toulmin, 1990). Por outro, sua contribuição específica para a filosofia da educação é frequentemente considerada indireta ou implícita, já que Descartes não escreveu tratados pedagógicos sistemáticos como seus predecessores humanistas ou seus sucessores iluministas (Gary, 2021).

Esse artigo propõe uma leitura da filosofia cartesiana da educação a partir da Filosofia da Rede Inter-relacional (TSAI, 2020; 2024). A hipótese central é que o cogito cartesiano, a dúvida metódica e o dualismo mente-corpo podem ser compreendidos como configurações específicas de relações que, lidas pela lente da rede inter-relacional, revelam tanto os limites quanto as potencialidades da educação cartesiana.

A relevância dessa análise para estudantes de mestrado em educação reside na possibilidade de oferecer um instrumental teórico que permite ler criticamente a tradição

[2] Uso de Inteligência Artificial no Processo de Pesquisa: partes do processo de redação, revisão e organização textual contaram com apoio da ferramenta de Inteligência Artificial generativa DeepSeek, utilizada exclusivamente como recurso auxiliar em atividades análise de conteúdo conceitual de fontes bibliográficas externas sua compatibilidade no diálogo entre escolas de filosofia, e correção gramatical. O uso da ferramenta limitou-se a funções de suporte técnico e operacional, sem substituição da análise crítica, da interpretação teórica ou da produção intelectual do pesquisador, preservando integralmente a autoria acadêmica e a responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

cartesiana sem recair em leituras simplificadoras. A Filosofia da Rede Inter-relacional não se propõe a substituir a leitura cartesiana por uma leitura "oriental", mas a estabelecer um diálogo entre tradições que, à primeira vista, parecem incomensuráveis. Isso é feito por meio da filosofia da rede inter-relacional que permite tratar os preconceitos culturais como condição necessária para uma compreensão que leva à superação dos problemas lógicos da linguagem, postulando a complementaridade entre metafísica e anti-metafísica (Tsai, 2024).

O artigo está estruturado em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os fundamentos metodológicos da Filosofia da Rede Inter-relacional. A segunda seção situa Descartes na história da filosofia da educação. A terceira seção analisa o cogito como superimposição. A quarta seção examina a dúvida metódica como não-ação e fluxo relacional. A quinta seção discute o dualismo cartesiano como oposição não-complementar. A sexta seção explora a falibilidade e a certeza na linha cartesiana.

(Seção) 1. Fundamentos Metodológicos da Filosofia da Rede Inter-relacional

1.1 A crítica à lógica predicativa

A Filosofia da Rede Inter-relacional parte de uma crítica à lógica predicativa que, segundo Florentino Neto (2017), constitui o fundamento ontológico do pensamento metafísico ocidental. Essa lógica opera por meio de três pressupostos fundamentais: a redução de todos os enunciados à cópula "ser"; a estrutura metafísica da linguagem, que atribui ao enunciado o caráter de verdadeiro a partir de sua composição lógico-linguística na forma S é P; e o fundamento ontológico da substância metafísica, que garante a segurança e a certeza sobre algo.

Essa lógica predicativa, cujas raízes remontam à Metafísica de Aristóteles (Livro IV), vincula indissociavelmente o conhecimento ao pressuposto de uma substância última, imutável e independente. No domínio da educação, essa lógica se manifesta na tendência a conceber o educando como um sujeito substancial, portador de uma essência preexistente que a educação viria a atualizar, e o conhecimento como um conjunto de verdades universalmente válidas, independentes das relações que o constituem.

1.2 A lógica inter-relacional

Em contraposição à lógica predicativa, a Filosofia da Rede Inter-relacional propõe uma lógica inter-relacional, extraída das tradições indo-chinesas. Essa lógica se fundamenta em sete princípios, conforme sistematizado por Tsai (2020):

Princípios budistas indianos-chineses (Nāgārjuna):

(1) Mútua determinação (*pratītyasamutpāda*): também chamado de princípio das contrapartes coexistentes, consiste na negação de qualquer autonomia epistemológica. Algo só existe a partir de não-algo, de outro algo; e esse outro algo só existe porque existe o algo inicial. Os conceitos existem por mútua determinação, as coisas e os indivíduos igualmente (Ferraro, 2016).
(2) Superimposição/atribuição (*samāropa*): a atribuição de um estatuto de substância última ao indivíduo, às coisas e aos acontecimentos, que não pode ser encontrado de maneira

analítica (Loundo, 2017). A superimposição ocorre por meio de quatro formas: (a) atributos indicadores, (b) conceitos filosóficos, (c) causas e (d) objetos.

(3) Duas verdades (*satyadvaya*): a verdade convencional, que é um produto direto da superimposição de um estatuto ontológico último, e a verdade última, que é um produto direto de um conhecimento correto sobre o estatuto existencial interdependente de todas as coisas (Ferraro, 2016; Loundo, 2017).

Princípios taoístas chineses (Laozi e Zhuangzi):

(4) Fluxo relacional (tao): o caráter complementar de tudo e de todas as coisas, composto por uma rede constituída de elementos básicos que se relacionam de maneira complementar mutuamente determinante, pela transformação Yin-Yang (Florentino Neto, 2017; Wang, 2024).
(5) Não-ação do fluir livre (*wuwei*): o critério de verificação da mudança bem-sucedida é a não-ação caracterizada pelo fluir livre do que é útil; um modelo relacional de sucesso, não metafísico (Tsai, 2016).
(6) Oposição complementar (yin-yang): os polos dialéticos que se determinam mutuamente, cuja relação transformativa é o uso (*yong*), o que permite a passagem de um oposto para outro (Tsai, 2016, 2024; Florentino Neto, 2017; Wang, 2024).

Princípio budista-taoísta de interfusão (Fazang):

(7) Interfusão (*yuán róng*): a verdade última e a verdade convencional, mantidas as suas características sino-indianas de imanência, não são mais separáveis; existem como categorias ontológicas inseparáveis (Cook, 1977; Tsai, 2020, 2024). Princípio e coisas são interdependentes; vacuidade e interdependência são aspectos da mesma realidade única.

1.3 O indivíduo inter-relacional

A aplicação desses princípios à análise dos fenômenos humanos conduz ao conceito de indivíduo inter-relacional, definido como aquele que emerge da interdependência total de todas as coisas, sem substância última, nem metafísica nem niilista (cf. Tsai, 2020). O indivíduo inter-relacional não é um sujeito autônomo que preexiste às relações, mas um nó em uma rede de relações mutuamente determinantes, no qual a totalidade e a singularidade se determinam contínua e inseparavelmente (cf. Florentino Neto, 2017).

1.4 O método hermenêutico da rede inter-relacional

O método hermenêutico da rede inter-relacional opera por subsunção interpretativa principiológica: determina-se a presença dos princípios, em seguida, demonstrar, por meio da explicação, a sua importância no desenvolvimento do conceito funcional de indivíduo inter-relacional (cf. Tsai, 2020). A ordem de aplicação dos princípios segue a estrutura progressiva que se inicia pelos registros de Nāgārjuna, passa por Laozi e desemboca em Fazang, de modo que os princípios de interfusão pressupõem em sua formação os demais princípios anteriores.

2. Descartes na História da Filosofia da Educação

2.1 O lugar de Descartes na tradição filosófica

A filosofia da educação, como campo de investigação, tem suas raízes na própria tradição filosófica ocidental. Desde Sócrates, Platão e Aristóteles até figuras do século XX como Bertrand Russell, John Dewey, R. S. Peters e Israel Scheffler, questões filosóficas sobre educação ocuparam posição central na agenda filosófica (Siegel, 2009). Descartes insere-se nessa tradição como um dos principais nomes da filosofia moderna, ao lado de Locke, Hume, Rousseau, Kant, Hegel e Mill.

No entanto, a contribuição de Descartes para a filosofia da educação é frequentemente ofuscada por sua obra epistemológica e metafísica. O Discurso do Método e as Meditações não são tratados pedagógicos no sentido tradicional, mas textos que, ao estabelecerem as bases do conhecimento certo e indubitável, propõem implicitamente um modelo de formação intelectual.

Como observa Toulmin (1990) podemos dizer que tanto Montaigne quanto Descartes eram individualistas, pois ambos viam o primeiro passo na obtenção da sabedoria como residindo no autoexame, ou seja, no exame do si-próprio (o que é chamado de "eu" no campo da psicologia). O Discurso do Método e as Meditações de Descartes, tanto quanto os Ensaios de Montaigne, pretendiam servir como modelo de auto-relato lúcido, em outras palavras, da constituição do eu como centro do mundo.

2.2 Descartes como divisor de águas

Novamente, Toulmin (1990) argumenta que Montaigne representa o estágio culminante do humanismo renascentista, estágio esse interrompido pela filosofia racionalista de Descartes. Enquanto Montaigne concentra-se em formas particulares e exemplos concretos para investigar temas como a educação, Descartes e seus sucessores deslocam a atenção para preocupações teóricas independentes de contexto, o que começa a construir a base para o modo de pensar filosófico que chamamos de racionalismo. Montaigne testa suas ideias contra a história, a experiência pessoal e as observações diretas; os racionalistas do século XVII, por seu lado, buscam derivar princípios universais independentemente de circunstâncias particulares.

Essa distinção é fundamental para a filosofia da educação. Montaigne recorre à "pesquisa local" — relatos etnográficos, geográficos e históricos de localidades específicas. A filosofia racionalista do século XVII despreza esse conhecimento local em favor de disciplinas de conhecimento geral, como a matemática e as ciências naturais. Enquanto as investigações de Montaigne são frequentemente provocadas por preocupações oportunas — como seu ensaio "Sobre a Educação das Crianças", motivado pela gravidez de uma amiga próxima —, a agenda de pesquisa dos filósofos do início do Iluminismo, incluindo Descartes, é desencadeada por problemas considerados relevantes independentemente da temporalidade (Gary, 2021).

Toulmin (1990, p. 41) argumenta que tanto Montaigne quanto Descartes inauguram a modernidade, mas por caminhos opostos: Montaigne pela abordagem humanística, particular, local e histórica; Descartes pela abordagem teórica, universal, abstrata e matemática. Isso é importante porque, podemos dizer, ambas as formas de autoexame interior deram forma à nossa compreensão do que significa ser um self (um si-próprio, psic., um "eu" individualizado). No entanto, como já havia dito Charles Taylor (1989), essas duas facetas da individualidade

moderna têm estado em desacordo até hoje, mas ambas pertencem igualmente à modernidade (cf. Gary, 2021).

2.3 O solipsismo cartesiano

Um dos aspectos mais problemáticos da filosofia cartesiana para a educação é o que o "sabor de solipsismo" (Toulmin, 1990). Por que solipsimo – a conversa que somente ele entende porque somente ele tem os elementos para entender, em outras palavras, uma conversa que somente ele entende? De acordo com os críticos, em Descartes, cada indivíduo, como sujeito psicológico, estaria como que preso dentro de "sua própria cabeça", enquanto o escopo de suas reflexões é limitado a dados sensoriais e outros dados que chegam à sua mente (o termo consciência aqui ainda não era usado) e o tornam o indivíduo que ele é, ou acredita ser (Gary, 2021), e é notória a presença da atribuição como projeção do si-mesmo ou do si-próprio (*samāropa*).

Esse solipsismo tem implicações para a educação. Se o sujeito está preso dentro de sua própria mente, como pode a educação promover a relação com o outro, com a comunidade, com o mundo? A educação cartesiana tende a se tornar um processo de desenvolvimento individual, no qual o educando busca, por meio da dúvida metódica, alcançar a certeza do cogito, mas permanece isolado das relações que o constituem como ser social.

3 O cogito como superimposição

3.1 A atribuição de substancialidade ao "eu"

O cogito cartesiano caracterizado pela máxima cunhada pelo próprio Descartes: "penso, logo existo"; que é, na perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional, uma superimposição (*samāropa*) que atribui a noção do "eu" um estatuto de substância última. A superimposição ocorre quando se atribui ao indivíduo uma essência permanente e imutável, independente das relações que o constituem. No caso do cogito, a superimposição consiste em tomar o "eu pensante" como uma substância (*res cogitans*) que existe independentemente de suas relações com o corpo, com os outros e com o mundo.

A superimposição é um erro epistemológico (*avidyā*) que faz com que a realidade surja com propriedades que não lhe pertencem (Loundo, 2017). No caso do cogito, a propriedade superimposta é a substancialidade: o "eu" é tomado como uma coisa que pensa, uma substância cuja essência é o pensamento. Essa superimposição é acompanhada de uma dualidade entre afirmação e superação do sofrimento, pois o "eu" cartesiano busca, por meio da dúvida, superar a incerteza e alcançar a segurança.

3.2 A vacuidade do "eu"

A Filosofia da Rede Inter-relacional, ao afirmar a vacuidade (*śūnyatā*) de todas as coisas, desconstitui a substancialidade do "eu" cartesiano. Revisando, a vacuidade é a relacionalidade absoluta (o que chamamos de inter-relacionalidade), a ausência completa de quaisquer substâncias últimas imutáveis e fora do tempo, e de qualquer característica ontológica metafísica imutável, reificada (Tsai, 2016, 2020, 2024; Ferraro, 2016; Florentino Neto, 2017). O "eu" não é uma substância que pensa, mas um nó em uma rede de relações mutuamente determinantes.

Essa desconstituição não implica a negação do "eu", mas sua reposição como indivíduo relacional. O "eu" existe, mas não como substância; existe como relação. O indivíduo é determinado não apenas pela sua alteridade, mas como a totalidade e a singularidade que se determinam contínua e inseparavelmente. O "eu" cartesiano, ao ser tomado como substância, é abstraído das relações que o constituem; o "eu" inter-relacional, ao contrário, é compreendido como emergindo dessas relações.

3.3 Implicações para a educação

Como já dito anteriormente, e agora vamos explicar melhor, a crítica ao cogito como superimposição tem implicações para a filosofia da educação. Se o "eu" não é uma substância, mas uma inter-relação, então a educação não pode ser concebida como o desenvolvimento de uma essência preexistente, mas como a constituição de um nó em uma rede de inter-relações. O educando não é um sujeito autônomo, um individuo, que preexiste ao processo educacional, mas uma pessoa que se constitui na e pela educação.

Essa perspectiva permite superar o individualismo cartesiano sem recair em um coletivismo abstrato. O indivíduo relacional não é nem o sujeito autônomo da tradição cartesiana nem o produto passivo das estruturas sociais, mas um nó de relações mutuamente determinantes. A educação, nessa perspectiva, visa a constituição de indivíduos relacionais, capazes de reconhecer sua interdependência com os outros e com o mundo.

4. A dúvida metódica como não-ação e fluxo relacional

4.1 A dúvida como suspensão do juízo

A dúvida metódica cartesiana pode ser compreendida, na perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional, como uma forma de não-ação (*wuwei*) que conduz o fluxo inter-relacional do conhecimento. A não-ação, na filosofia do taoísmo chinês, não significa inação, mas a suspensão da atividade voluntarista que obstrui o fluxo natural das relações. A dúvida metódica, ao suspender o juízo sobre todas as coisas, cria um espaço de abertura no qual o conhecimento pode emergir de maneira não forçada.

Descartes, na Meditação I, questiona se outras pessoas podem cometer erros em assuntos que julgam dominar com plena certeza, então ele próprio também poderia estar enganado ao somar dois e três, ao contar os lados de um quadrado ou ao executar qualquer operação ainda mais simples que fosse possível conceber (cf. Descartes, 2002). Então, a dúvida não é um fim em si mesma, mas um meio de conduzir o pensamento ao longo do fluxo inter-relacional que leva ao conhecimento certo.

4.2 A dúvida como condução do fluxo

Na perspectiva da rede inter-relacional, a dúvida metódica opera como condução do fluxo relacional. O princípio do fluxo relacional (tao) afirma que o caráter complementar de tudo e de todas as coisas é composto por uma rede constituída de elementos básicos que se relacionam de maneira complementar mutuamente determinante (Tsai, 2016; 2020; Florentino Neto, 2017; Wang, 2024). A dúvida, ao suspender as certezas preestabelecidas, permite que o fluxo do conhecimento siga seu curso natural, sem obstruções.

A não-ação do fluir livre (*wuwei*) é o critério de verificação da mudança bem-sucedida. No caso da dúvida metódica, o critério é a evidência: o conhecimento certo é aquele que se apresenta com tal clareza e distinção que não pode ser posto em dúvida. A evidência, no caso da Filosofia da Rede Inter-relacional, não é um produto da vontade do sujeito, mas o resultado do fluxo inter-relacional que se desenrola quando as obstruções ao conhecimento são removidas. E nesse sentido, se aproxima do critério cartesiano sobre o que seria uma evidência, mas não coincide com ele – há ainda a atribuição contextual que Descartes parece ter ignorado.

4.3 Implicações para a educação

A compreensão da dúvida metódica como não-ação e fluxo inter-relacional tem implicações significativas para a educação. Em vez de conceber a educação como transmissão de conteúdos substanciais, a perspectiva da rede inter-relacional sugere que a educação é a condução do fluxo inter-relacional do conhecimento. O educador não transmite conteúdos, mas cria condições para que o educando possa conduzir seu próprio fluxo de aprendizagem.
Essa perspectiva ressoa com a ideia cartesiana de que o método é mais importante que o conteúdo. O Discurso do Método não é um tratado de conteúdos, mas uma reflexão sobre o caminho (*methodos*) que conduz ao conhecimento. A educação cartesiana, lida pela lente da rede inter-relacional, não é a transmissão de verdades prontas, mas a condução do fluxo que permite ao educando alcançar a certeza por si mesmo.

5. O dualismo cartesiano como oposição não-complementar

5.1 A separação entre mente e corpo

O dualismo cartesiano, que separa radicalmente a mente (*res cogitans*) do corpo (*res extensa*), configura, na perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional, uma oposição não-complementar. O princípio da oposição complementar (yin-yang) afirma que os polos dialéticos se determinam mutuamente, de modo que a relação entre eles é de complementaridade, não de exclusão. No dualismo cartesiano, ao contrário, a mente e o corpo são tomados como substâncias distintas e independentes, cuja relação é acidental e problemática.

Como observam Schmitter, Tarcov e Donner (2003), os pragmatistas erram ao assumir que o dualismo mente-corpo de Descartes impede um papel para o corpo nos assuntos da mente. No entanto, a própria estrutura do dualismo cartesiano torna problemática a relação entre mente e corpo. Se a mente é uma substância pensante e o corpo é uma substância extensa, como podem interagir? A solução cartesiana — a glândula pineal — é insatisfatória precisamente porque pressupõe a separação que deveria explicar. A noção geral aqui é de que essa glândula (que sabemos hoje, a responsável pelo hormônio de crescimento) teria sido considerada por Descartes como sendo o ponto de ligação entre a mente e o corpo (uma visão mecanicista do seu tempo, no início das explicações anatômicas e dessacralização do corpo nas faculdades de medicina).

5.2 A fragmentação da rede de relações

Na perspectiva da rede inter-relacional, o dualismo cartesiano fragmenta a rede de relações constitutivas do sujeito. O indivíduo inter-relacional não é nem mente nem corpo, mas a inter-relação entre mente e corpo, entre o indivíduo e os outros, entre o indivíduo e o mundo. Ao

separar radicalmente mente e corpo, Descartes rompe a rede de inter-relações que constitui o sujeito, tornando problemática a própria possibilidade de uma educação integral ou inter-relacional.

A educação cartesiana tende a privilegiar a mente em detrimento do corpo, concebendo a formação intelectual como independente da formação corporal. Essa hierarquia é problemática não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista ontológico (mas, sem dúvida, muito bem acolhida pelo mercado de fármacos). Se o indivíduo é uma inter-relação, então a educação deve abordar tanto a mente quanto o corpo, não como substâncias separadas, mas como polos complementares de uma mesma rede.

5.3 Implicações para a educação

A crítica ao dualismo cartesiano tem implicações para a filosofia da educação. Em vez de conceber a educação como formação intelectual separada da formação corporal, a perspectiva da rede inter-relacional sugere que a educação é a constituição de uma pessoa inter-relacional que integra mente e corpo, razão e emoção, pensamento e ação.

Essa perspectiva ressoa com as pedagogias contemporâneas que enfatizam a importância da educação integral, da aprendizagem significativa e da formação para a cidadania, e da educação para a paz (UNESCO, 2023; 2025). A educação, nessa perspectiva, não visa a produzir mentes pensantes separadas de corpos, mas pessoas (para além do individuo) inter-relacionais capazes de agir no mundo de maneira integrada e responsável.

6. Falibilidade e Certeza: a linha cartesiana em questão

6.1 A dúvida como estratégia de falibilidade

No *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, a linha de pensamento de Descartes é invocada para perturbar aqueles que se consideram excessivamente confiantes ou dogmáticos. A dúvida cartesiana, ao questionar as certezas mais arraigadas, abre espaço para o reconhecimento da falibilidade do conhecimento humano. Recordando, Descartes refletiu que, se outras pessoas podem se enganar em questões que julgam conhecer com plena certeza, então ele também poderia ser vítima de erro ao realizar operações matemáticas elementares, como somar dois e três ou contar os lados de um quadrado. A falibilidade cientifica reconhece que nossos erros não são apenas possíveis, mas prováveis, e que essa propensão ao erro deve ser estudada pelos educadores para avaliar currículos e pelos estudantes para apreciar seus próprios erros (Siegel, 2009). Essa questão da falibilidade diz respeito ao processo científico de pensar a realidade, logo, a certeza cartesiana acaba, se tomada de maneira absoluta, se tornando um obstáculo para a pesquisa cientifica em qualquer âmbito.

6.2 A qualificação da linha cartesiana

A preocupação de Descartes surge ao comparar sua própria confiança com a de outros de igual segurança, que ele considera terem estado enganados. No entanto, a força da atitude individual é sensível a mudanças nas circunstâncias que não constituem razões favoráveis ou contrárias às crenças. Um estudante fica menos confiante em sua prova de geometria para um

exame final do que para a lição de casa, embora suas razões — os passos da prova — permaneçam as mesmas (Siegel, 2009).

Essa qualificação é importante para a educação. A falibilidade não é uma propriedade substancial do conhecimento, mas uma inter-relação: entre a confiança do sujeito e as circunstâncias nas quais ele se encontra. A educação para a falibilidade não é a educação para a dúvida permanente, mas a educação para a atenção às circunstâncias e para a abertura à revisão.

6.3 A posição epistêmica e a educação

A falibilidade leva em conta o que aprendemos com a experiência. A posição epistêmica de alguém — sua crença e a evidência para ela — é crucial para atribuir suscetibilidade a circunstâncias. A posição epistêmica de alguém pode ser melhor que a de outros, embora apareçam como similares. O julgamento de alguém ainda é falível, mesmo quando correto e justificado, embora não se possa discriminar sua própria posição da de outros, similarmente situados, que falham em ser justificados ou corretos (Siegel, 2009).

Novamente, essa perspectiva tem implicações para a educação. Em vez de buscar a certeza absoluta, a educação deve cultivar a humildade epistêmica e a abertura à revisão. O estudante precisa aprender a reconhecer seus próprios erros e a aprender com eles, em vez de buscar uma segurança - que é inatingível (e que pode levar ao adoecimento).

7. A pessoa inter-relacional para além do solipsismo cartesiano do individuo

7.1 A superação do solipsismo

O solipsismo cartesiano, que prende o sujeito dentro de sua própria mente, é superado pela perspectiva da rede inter-relacional. A pessoa inter-relacional não está presa dentro de sua própria cabeça, mas é constituída pelas relações que o conectam aos outros e ao mundo. A educação, nessa perspectiva, não é o desenvolvimento de um eu isolado, mas a constituição de um nó em uma rede de inter-relações mutuamente determinantes.

O ultrapassamento do conceito de indivíduo se dá pelo de pessoa que é determinada não apenas pela sua alteridade, mas como a totalidade e a singularidade que se determinam contínua e inseparavelmente. A pessoa inter-relacional não é nem o sujeito autônomo, o individuo, da tradição cartesiana nem o produto passivo das estruturas sociais, mas um nó de inter-relações mutuamente determinantes que existe dentro da rede inter-cultural que o constitui em um holismo processual.

7.2 A educação como constituição inter-relacional

A educação, na perspectiva da rede inter-relacional, é a constituição de pessoas inter-relacionais. O educando não é um sujeito que preexiste ao processo educacional, mas uma pessoa que se constitui na e pela educação. A educação não transmite conteúdos substanciais, mas cria condições para que o educando se constitua como nó em uma rede de inter-relações mutuamente determinantes.

Essa perspectiva ressoa com as pedagogias contemporâneas que enfatizam a importância da relação pedagógica, da aprendizagem colaborativa e da formação para a cidadania. A educação, nessa perspectiva, não visa a produzir indivíduos autônomos e competitivos, mas

pessoas inter-relacionais capazes de reconhecer sua interdependência com os outros e com o mundo, no avanço de construção para a paz social (UNESCO, 2023, 2025).

7.3 A relevância contemporânea

A análise da filosofia cartesiana da educação à luz da Filosofia da Rede Inter-relacional tem relevância contemporânea. Em um contexto no qual a educação tende a ser reduzida à transmissão de conteúdos substanciais e à formação de sujeitos autônomos e competitivos, a perspectiva da rede inter-relacional nos convida a pensar a educação como a criação de condições para que o educando se constitua como pessoa inter-relacional.

Essa perspectiva não nega a importância da tradição cartesiana, mas a situa em uma rede mais ampla de relações. Descartes é um nó importante na rede da filosofia da educação, mas não é o único, o individual central. A educação contemporânea pode aprender com Descartes a importância da dúvida e do método, mas também pode aprender com as tradições que Descartes desprezou a importância da relação e da interdependência.

Considerações Finais

A análise da filosofia cartesiana da educação à luz da Filosofia da Rede Inter-relacional revela tanto os limites quanto as potencialidades da tradição cartesiana. O cogito, lido como superimposição, atribui ao "eu" um estatuto de substância última que o abstrai das relações que o constituem. A dúvida metódica, lida como não-ação e fluxo relacional, contém elementos que podem ser recuperados para uma pedagogia da falibilidade e da abertura. O dualismo mente-corpo, lido como oposição não-complementar, fragmenta a rede de relações constitutivas do sujeito.

A perspectiva da rede inter-relacional não se propõe a substituir a leitura cartesiana por uma leitura "oriental", mas a estabelecer um diálogo entre tradições que, à primeira vista, parecem incomensuráveis. Ela permite tratar os preconceitos culturais como condição necessária para uma compreensão que leva à superação dos problemas lógicos da linguagem, postulando a complementaridade entre metafísica e anti-metafísica.

Para estudantes em educação no campo da filosofia, a leitura da filosofia cartesiana à luz da rede inter-relacional oferece um instrumental teórico que permite ler criticamente a tradição. A educação, nessa perspectiva, não é a transmissão de conteúdos substanciais nem a formação de sujeitos autônomos, mas a constituição de pessoas inter-relacionais capazes de reconhecer sua interdependência com os outros e com o mundo.

Referências

COOK, Francis H. **Hua-yen Buddhism: The Jewel Net of Indra.** Pennsylvania: Penn State Press, 1977.

DESCARTES, René. **Meditações sobre filosofia primeira. Tradução de Fausto Castilho.** Campinas: Editora Unicamp, 2002.

FERRARO, Giuseppe. **Versos Fundamentais do Caminho do Meio: Mulamadhyamakakarika/ Nagarjuna. Tradução e comentários de Giuseppe Ferraro.** Campinas: Editora Phi, 2016.

FLORENTINO NETO, Antônio. *Predicação e relação como fundamentos da Filosofia da Escola de Kyoto.* In: FLORENTINO NETO, Antônio; GIACOIA JR., Oswaldo (Org.). **A Escola de Kyoto e suas fontes orientais.** Campinas: Editora Phi, 2017. p. 203-216.

GARY, Kevin (ed.). **A History of Western Philosophy of Education, Volume 2**. Dublin: Bloomsbury Academic, 2021.

LOUNDO, Dilip. *A Noção de Superimposição (samāropa) em Nāgārjuna e Candrakīrti*. In: FLORENTINO NETO, Antônio; GIACOIA JR., Oswaldo (Org.). **A Escola de Kyoto e suas fontes orientais.** Campinas: Editora Phi, 2017. p. 161-176.

SCHMITTER, Amy M.; TARCOV, Nathan; DONNER, Wendy. *Enlightenment Liberalism*. In: CURREN, Randall (ed.). **A Companion to the Philosophy of Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2003. p. 73-93.

SIEGEL, Harvey (ed.). **The Oxford handbook of philosophy of education**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

TAYLOR, Charles. **Sources of the Self: The Making of the Modern Identity.** Cambridge: Harvard University Press, 1989.

TOULMIN, Stephen. **Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity.** Chicago: University of Chicago Press, 1990.

TSAI, Plínio Marcos. **Zhuangzi e a desconstrução da substancialidade nos paradoxos lógicos de Huizi**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TSAI, Plínio Marcos. **O Tao da China na Modernidade: uma hermenêutica do indivíduo da modernização com características chinesas pela teoria de rede inter-relacional**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

TSAI, Plínio Marcos. **Os elementos da rede budista-taoísta na Filosofia da Teoria de Rede Inter-relacional**. Modernos & Contemporâneos, Campinas, v. 8, n. 18, p. 147-165, jan./jun. 2024.

WANG, Robin R. Yinyang: **O caminho do céu e da terra no pensamento e na cultura chinesa**. Campinas: Editora Phi, 2024.