

# Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação

ROSA MARIA F. MARTINI

## 1. Contextualização histórica e metódica no quadro geral da obra de Kant

Segundo Philonenko (1966), Kant escreveu suas notas sobre Pedagogia entre 1776 e 1787 para quatro cursos consecutivos que ele ministrou na Universidade de Königsberg tendo-os entregado a seu discípulo Rink para posterior seleção e publicação em 1803.

Ainda segundo o mesmo comentador e tradutor, embora sejam apenas notas e comentários, revelam um professor universitário realmente interessado com o problema da educação. Além disso, como Kant tinha sido anteriormente preceptor em casas de famílias nobres da Prússia e tenha feito do magistério sua forma de subsistência, sua obra filosófica revela a atitude de alguém que pôde defrontar-se concretamente com os problemas da educação.

Herder, que foi seu aluno, comentando seu desempenho como professor, descreve-o como "alegre, jovial, transbordando idéias, fluente, vivaz, com grande senso de humor".

Além disso, é interessante notar que Kant elaborou suas Reflexões sobre Educação na mesma época em que desenvolveu seu sistema crítico, visto que as duas edições da Crítica da Razão Pura são de 1781 e 1787, os Prolegômenos a toda Metafísica futura que possa apresentar-se como Ciência (1783), a Crítica da Razão Prática (1788) e a Crítica do Juízo (1790).

Na C.R.P., Kant refere-se ao uso das regras<sup>1</sup> como princípios de um método da própria faculdade de julgar que não podem ser ensinados mas apenas exercidos. As regras não são dadas por ensino mas postas em operação pelo próprio ato de aprender.

Paralelamente, na C.R.Pr. Kant propõe um método para o exercício do juízo moral<sup>2</sup> como forma de tornar subjetivamente prática a razão objetivamente prática.

Todo o método educativo de Kant aparece como decorrência do seu trabalho crítico sobre o problema da síntese - razão e sensibilidade. A forma, como a razão, por meio do seu dinamismo sintetizador, pode organizar a racionalidade, tanto da pretensão ao conhecimento, como da orientação dos cursos das ações interessa a Kant como um método de restaurar uma possível forma de equilíbrio entre razão e natureza que pode ser antecipada como um ideal de formação e esclarecimento da humanidade.

Educar para Kant parece ser um constante exercício de aprender o uso de regras, tanto no sentido de evitar a desorganização da sensibilidade, como acentuar a tendencial aspiração da razão em operar no seu uso puro, implicando tal exercício num esforço crítico de reconhecimento de possibilidades e limites.

Assim, esta aspiração é possível desde que se aprenda a reconhecer os limites entre o transcendental - a priori e o empírico, entre o teórico e o prático, entre ser e dever ser.

Por meio da análise crítica das condições do exercício da razão, Kant discute na Cr. J. as condições de possibilidade formal e real da construção de um domínio de fins, na busca dos quais o homem continuamente se restaura enquanto humanidade, constituindo-se ele próprio na finalidade última à qual a natureza está teologicamente subordinada.

A este reino de fins estaria referida a educação como experiência do todo da humanidade.

As Reflexões sobre a Educação de Kant revelam a influência de Rousseau a quem leu com entusiasmo, e a admiração pelas experiências de Basedon<sup>3</sup>.

Além disso, implicam numa resposta ao empirismo cético de Hume<sup>4</sup>. Contra a argumentação de Hume que reduz o conhecimento ao hábito da associação de experiências e a moral

à constatação fática da utilidade das ações para a vida social.

Kant apresenta o desafio do reconhecimento crítico das possibilidades da reflexão filosófica em explorar a razão e suas relações com a experiência, mas especialmente sua função transcendental, enquanto condição de possibilidade do conhecimento e da orientação das ações humanas.

As suas Reflexões sobre a Educação se integram neste propósito e buscam estabelecer as condições de possibilidade da racionalidade da ação educativa, enquanto experiência referida a um ideal - o da fé na razão e suas condições de formar e melhorar a humanidade.

## 2. Experiência e liberdade como aporlas centrais da educação

O que significa "seguir a experiência" nas Reflexões sobre a Educação de Kant?

Nos comentários de Kant sobre o Philantropinon, Instituto de Educação de Dessau, fundado por Basedon, ele elogia a experiência pioneira deste pedagogo. Sua avaliação é que apesar de certos erros devidos a um recurso exagerado à sensibilidade, o importante é ter iniciado uma experiência. Não obstante as falhas decorrentes de todos os raciocínios que partem da experiência, a via da educação é a experiência. É caminhando passo a passo, observando, ensaiando, avaliando, colocando-se objetivos cada dia, cada ano que a razão avança em seus projetos. Portanto, para Kant, seguir a experiência em educação não significa apenas o sucesso, mas também o fracasso e a possibilidade de aprender com ele.

Para Kant, educar não significa filosofar contra a experiência. Seguir a experiência na questão da educação significa recolher o ensinamento das gerações passadas e estar ao mesmo tempo voltado para o futuro. A experiência da educação é a experiência da humanidade como um todo, compreendida como possibilidade de um aperfeiçoamento contínuo. Citando Kant (R.E., p. 68-69):

*"Não se pode educar apenas a partir do estado presente da espécie humana, mas a partir de um estado futuro possível e melhor, isto é, conforme a idéia de humanidade referida a uma finalidade última total".*

Kant, nas R.E., segue defendendo a importância do Ideal de humanidade como um princípio regulador, afirmando que a única causa do mal é uma natureza não submetida a re-

gras.

Kant demonstra, nestas reflexões sobre a educação, a coerência com seu trabalho crítico. No prefácio da 2ª edição da C.R.P., destaca o valor da experiência como experimentação ou seja como etapa de método de pensar. Estabelece, neste mesmo prefácio, uma distinção entre pensar e conhecer, enfatizando o dinamismo regulativo e sintetizador da razão como pedra de toque da experiência. Assim, só é possível conhecer objetos, enquanto fenômenos, ou seja pela síntese entre representações da sensibilidade e categorias do entendimento. Entretanto, é possível pensar certos conceitos desde que não se caia em contradição. Ressalta, então, que as condições de possibilidade real e não apenas lógicas de determinados conceitos podem ser buscadas não apenas nas fontes teóricas mas nas fontes práticas.

Ainda na C.R.P. (Cap. III, 1ª e 2ª secção), refere-se ao ideal da razão pura como conjunto de toda a possibilidade que subjaz, como condição da determinação completa de um objeto. No caso do Ideal da humanidade seria como o modelo do homem divino em nós e que apela para nosso aperfeiçoamento. Este ideal, segundo C.R.P., não tem força criadora, como em Platão, mas tem uma força prática como princípio regulador e sobre ele se funda a possibilidade de perfeição de certas ações<sup>5</sup>.

Recolocando a pergunta sobre as condições de possibilidade da experiência educativa, no contexto da obra de Kant, pode-se constatar o empenho do filósofo em alargar o conceito de experiência, especialmente no tocante à educação. O filósofo constata que a experiência na sua particularidade não satisfaz a razão humana e que, em muitas delas, se retirado tudo o que se refere aos sentidos, restam conceitos e juízos que podem conferir universalidade e necessidade às nossas pretensões ao conhecimento e às orientações dos cursos de ação. Com relação à experiência educativa ela deve ser compreendida como experiência do todo da humanidade. Assim, a experiência educativa de um indivíduo, de um grupo, de uma instituição e mesmo de uma geração, é sempre inacabada e incompleta. Porém, na medida em que se volta para um Ideal da humanidade, configura uma idéia-força, uma finalidade intuída como possível e que arranca a ação educativa da particularidade para o plano da universalidade.

A educação enquanto experiência totalizante retoma as experiências do passado, reflete sobre elas e ultrapassa uma pura adaptação ao presente no sentido da antecipação de um estado melhor para a humanidade.

Essa atitude crítica com relação à tradição, bem como este antecipar-se com relação ao presente, integra a experiência educativa com a experiência histórica do homem. Nesta acepção, o tempo não se dá apenas como categoria da sensibilidade para o conhecimento dos fenômenos, mas aparece como o tempo da ação humana na possibilidade de projeto.

Esta experiência de temporalidade, no sentido de um progresso da humanidade, aparece não só nas Reflexões sobre Educação, mas também na Idéia de uma História Universal do ponto de vista Cosmopolita, na Antropologia e na resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento.

Nestes textos, Kant liga a experiência da educação à experiência histórica e à experiência política<sup>6</sup>.

Para Kant, educar é formar o homem na direção do progresso geral da humanidade. Tal formação supõe a habilidade ou a instrução, a prudência ou a socialização, mas sobretudo, a moralização. Esta última perspectiva consiste em orientar o homem para a busca de fins bons e que, sendo bons para um, sejam igualmente bons para toda a humanidade. Desta forma, embora a educação envolva muitas dimensões, ela se coloca como uma experiência integrada a uma finalidade interna total, relativa à formação do homem. A moralização integra e envolve todo o processo da educação, encontrando na liberdade seu princípio regulador. Segundo Kant, não basta ao homem intuir sua liberdade como um fato, mas pela educação ser capaz de dominá-la racionalmente ou seja, exercer a passagem da liberdade, enquanto espontaneidade ou independência com relação às leis naturais, para a liberdade como autonomia ou seja adesão livre à lei moral.

Para Kant, na medida em que a experiência educativa é orientada pela liberdade como busca da autonomia, da emancipação e do esclarecimento do homem, perfaz-se o liame entre a experiência histórica, a política e a educação.

Fazer história para Kant<sup>7</sup> implica na descoberta e realização de uma associação política fundada na liberdade enquanto atividade racional capaz de organizar um domínio de fins que sintetizem a felicidade universal como máximo bem físico aliado à mais rigorosa moralidade. A esse reino de fins estaria referida a educação como formação da humanidade no homem.

Pode-se perceber, nas Reflexões sobre Educação, sua convicção, originada em Platão, da política fundada na educação, mas sobretudo em Rousseau, ao situar a educação como

processo que viabiliza o pacto social<sup>8</sup>.

Na medida em que se explora o texto das Reflexões sobre Educação, percebe-se que seu empirismo pedagógico caracteriza-se como desafio crítico ao déficit de racionalidade, próprio de experiências isoladas ou associadas por hábito, conforme o proposto por Hume, e que dificultam a fundamentação da universalidade e necessidade da experiência educativa. Procura relacionar a experiência educativa com uma questão metafísica - a liberdade. A liberdade na sua acepção transcendental, considerada como espontaneidade e possibilidade de dar início a uma seqüência de ações, não é extraída da experiência mas é considerada como condição de possibilidade de toda a experiência<sup>9</sup>.

Entretanto, segundo Kant, o que interessa para a educação não é tanto a possibilidade especulista de provar que a liberdade, enquanto começo incondicionado de uma série de ações, é a condição de toda a experiência e, portanto, também da experiência educativa. Na medida em que Kant afirma que toda a experiência educativa se articula numa totalidade cujo escopo é a moralização, a evidência positiva da liberdade dada pela consciência da lei moral, apresenta a própria liberdade como princípio regulador e ao mesmo tempo problemático da educação.

O prolema central da educação é o de orientar um ser o qual não podemos conhecer por que sendo livre pode tomar diferentes direções. Por ser o homem a única criatura que existe pela liberdade, na consciência da temporalidade, é a única criatura que precisa ser educada para vir a ser o que pode ser. O homem sozinho não é nada. Sua liberdade lhe insere um nada do qual ele precisa desvencilhar-se pelo seu próprio vir a ser<sup>10</sup>.

No tratamento do problema das relações entre experiência e liberdade na questão da ação educativa observa-se que a preocupação de Kant é verificar os limites da natureza humana e as condições reais e críticas de ultrapassá-los. Assim a liberdade, ao mesmo tempo que significa uma libertação do fio condutor das regras, apresenta um problema insolúvel no plano teórico que, por sua vez, radica numa dificuldade originada no plano prático - no uso da liberdade enquanto razão pura prática.

Rohden (1981) chama atenção para este fato, mencionando que Kant é de opinião que tanto os conceitos práticos como os metafísicos, especialmente o da liberdade, são entrevistados anteriormente a partir de sua realidade prática, constituindo-se essa realidade prática a autêntica raiz dos problemas, que a razão se coloca

para si mesma.

Com relação ao problema do "mal radical" Kant<sup>11</sup> novamente prova sua independência face à experiência, visto poder o homem decidir livremente e com anterioridade, em relação à experiência, a subordinar a razão a uma máxima contrária à lei moral. Considerando essa escolha incompreensível e problemática, Kant admite um lado escuro na natureza humana, como condição de possibilidade de transgressão, radicada no princípio subjetivo da liberdade, enquanto pode permanecer na particularidade, no egoísmo, adotando uma máxima contrária à universalidade da lei moral. Considera, também, que o homem possui uma disposição inata para o bem, já que a liberdade, enquanto razão prática, pode retornar a aderir a uma máxima adequada à lei moral.

Kant afirma, pois, o ser humano como sujeito de sua existência problemática, como liberdade ameaçada pela divisão entre a disposição inata tanto para o bem como para o mal, e confirma por meio de sua obra crítica uma concepção de educação como a aprendizagem do exercício de regras, tanto no plano teórico como no plano prático.

Tanto na Crítica da Razão Pura como na Crítica da Razão Prática, Kant sugere uma metáfora restauradora pela qual o homem pode disciplinar, por meio de um método, a possível desorganização da razão, na sua relação com a sensibilidade, no domínio teórico e da liberdade, enquanto independência das regras, espontaneidade no domínio prático.

Essa metáfora restauradora apela continuamente para uma atividade crítica, sintética e ordenadora, que visa arrancar o homem da particularidade e do egoísmo, no teste contínuo da possibilidade de integração na universalidade, quer da pretensão ao conhecimento, quer da orientação da ação. Na C.R.P., Kant destaca a proeminência da aprendizagem sobre o ensino, referindo-se que "as regras são aprendidas pelo exercício da faculdade de julgar e não podem ser ensinadas"<sup>12</sup>. Esta afirmação é reiterada em suas "Reflexões sobre a Educação", quando combate o excessivo apelo à memória, o ensino verbalístico de sua época.

Citando Kant (R.E., p. 116):

*"As regras devem ser apresentadas em tudo o que deve cultivar o entendimento. É também útil abstrair as regras, a fim de que o entendimento não proceda mecanicamente, mas com a consciência da regra... É preciso apresentar, em conjunto, a regra e o seu uso".*

Na C.R.Pr.<sup>13</sup>, Kant propõe um método que não é puramente especulativo. É, antes, uma forma de descrever e facilitar o acesso de qualquer ser humano ao procedimento subjetivo do juízo moral, ou seja tornar subjetivamente prática a razão objetivamente prática. Apresenta, também, uma sugestão aos educadores, no sentido de usar biografias e dilemas por observar que, mesmo as crianças menores, que ainda não estão maduras para especulações, sentem prazer em exercer e verificar seu progresso na faculdade de julgar. Destaca, também, a importância da comunicação e discussão das razões para a formação tanto intelectual como moral.

Nas duas críticas, Kant dá sugestões de um método de formação do raciocínio teórico e prático, com observações sobre o desenvolvimento cognitivo e moral que antecipam os trabalhos de Piaget e Kohlberg.

Rhoden (1981), na obra Interesse da Razão e Liberdade, comenta que Kant trabalha, nas duas críticas e nas suas obras de cunho prático, com dois conceitos de liberdade: a liberdade como espontaneidade e a liberdade como autonomia. Expressa essa dificuldade com a seguinte questão "Como unir a submissão a uma instância legal com a faculdade de utilizar a liberdade?" Em outras palavras, como passar de um estado de independência face às leis naturais - liberdade transcendente - para o estado de adequação livre à lei moral, ou seja adesão a uma máxima que, sendo representada como boa para alguém, possa ser igualmente boa para todos.

Essa dificuldade de trabalhar com essas duas acepções de liberdade, Kant a enfrenta em suas Reflexões sobre a Educação, quando tenta explicar como se opera no homem a passagem da natureza para a cultura.

O problema crucial para a educação consiste em exercer uma forma de imposição de limites sobre o estado de natureza, de forma que a liberdade como éter da cultura possa se expandir.

Kant busca, então, um conceito sintético que possa ligar obediência e liberdade, submissão e vontade, como possibilidade de fundamentar a educação.

Aqui Kant critica Rousseau quando opõe à idealidade naturalística do "homo ludens", o trabalho, como conceito sintético da educação. Declara textualmente:

*"... O homem é o único animal que deve trabalhar... O homem tem necessidade de ocupações que implicam numa certa forma de submissão..."*

... O homem deve ser ocupado de tal maneira que ele fique totalmente voltado para o objetivo que tem diante dos olhos, de tal maneira que ele não se sinta mais ele mesmo, e que o melhor repouso seja aquele que siga ao trabalho..." (Kant, R.E., p. 110-111).

Para Kant, o trabalho é, a princípio, obediência. Trabalhar é sentir o peso do mundo, é sair de si, submetendo-se à alteridade. Assim o trabalho, enquanto referido à alteridade, supõe experiência, mas, enquanto referido à subjetividade como centro do qual emana a atividade, é liberdade e auto-realização.

Colocando o trabalho como conceito sintético central da educação, Kant descobre a unidade do problema da educação com o da história. O trabalho, como operação do mundo enquanto elemento formador do homem, revela a possibilidade da razão tornar-se histórica. No trabalho, a razão descobre a temporalidade que lhe é própria. O trabalho como elemento essencial da educação permite ao homem perceber-se como obra de si mesmo.

O trabalho, para Kant, evidencia a possibilidade da síntese entre natureza e cultura, submissão e liberdade, ser e dever-ser, pois permite o acesso à idéia de uma humanidade em formação.

Ao apresentar o trabalho como conceito sintético da educação, Kant não só liga a experiência individual do homem à experiência de toda a humanidade, como também sugere a operação do mundo, realizada pelo trabalho, como o móvel da história e da vida política. Se trabalhar é sentir o peso do mundo, é também o meio da interrogação pelo significado de uma associação humana, capaz de transformar o mundo à sua feição. Essa síntese entre submissão e liberdade, segundo Kant, é o que possibilita o pacto social e fundamenta uma verdadeira associação política que trabalhando suas idéias pela discussão aprende o uso público da razão, na medida em que "a autoridade legislativa repousa no fato de reunir a vontade de todo o povo na sua"<sup>14</sup>

Concluindo, podemos ver que as Reflexões sobre a Educação de Kant encontram na idéia do trabalho, na sua acepção mais ampla, uma forma de integrar a experiência de cada geração humana ao operar o mundo com a questão metafísica da liberdade que permite a ligação dessas experiências a um ideal de humanidade esclarecida e emancipada.

### **3. Pode a ação educativa, referindo-se à razão prática, aspirar à pretensão do conhecimento?**

Nas suas Reflexões sobre a Educação, Kant retoma as três perguntas-chaves do seu sistema crítico: Que posso saber? Que devo fazer? Que posso esperar?, relacionando-as

com a pergunta "O que é o homem?" Sugere, ao longo das suas reflexões, que a educação, enquanto tarefa da humanidade, pode dar muitas respostas. Entretanto, essas respostas, plenas de novos problemas, só podem ser dadas na medida em que o homem não seja reduzido a um mero objeto de conhecimento. O acesso ao conhecimento do homem precisa ser realizado pela própria experiência de sua formação, pela qual experiência e liberdade integram o trabalho de uma geração sobre a outra.

Na discussão da possibilidade da educação como arte, como prática ou como ciência, pode-se, a partir das reflexões de Kant, levantar as seguintes questões:

- Quais as condições de possibilidades da experiência educativa?

- É possível um juízo sintético sobre o problema da educação?

- Pode-se determinar as condições objetivas de um conhecimento pedagógico?

- Pode a condição de possibilidade da educação estar baseada num juízo reflexivo?

- Em outras palavras, segundo Kant, pode-se pretender um conhecimento sobre a educação ou deve ser ela considerada uma ação pertencente ao domínio prático moral e ao sentimento?

Em diferentes passagens ele se refere à educação ora como arte referida à busca de harmonia e felicidade, ora como prática no sentido da moralização, ora como Ciência da Educação e também como um ato de fé na humanidade.

*"Há duas descobertas humanas que se pode considerar como as mais difíceis: a arte de governar os homens e a de educá-los, entretanto ainda se discute sobre essas Idéias"* (Kant, R.E., p. 78).

Mais adiante, Kant evidencia claramente a insuficiência da experiência com relação à arte de educar e questiona-se sobre a possibilidade de uma teoria da educação.

*"Afirma-se que a arte da educação se constitui mecanicamente, quando resulta simplesmente de circunstâncias, nas quais aprendemos pela experiência se algo é prejudicial ou útil ao homem. Toda a arte educativa que se constitui apenas mecanicamente, apresenta muitos erros e lacunas porque não possui nenhum plano decorrente de um princípio. A arte da educação ou a pedagogia deve pois tornar-se racional se deve desenvolver a natureza humana para que atinja sua finalidade. É preciso, com relação à arte da educação, transformar o mecanismo em ciência, pois, de outra forma, ela nunca será um esforço coerente e uma geração poderá arruinar o que uma outra conseguiu construir... O projeto de uma teoria da educação é um nobre ideal e, mesmo que não consigamos realizá-lo, não se pode encerrar a Idéia como quimérica... Uma Idéia é o*

*conceito de uma perfeição que não pode ser encontrado na experiência... Podemos trabalhar no plano de uma educação voltada para a finalidade do homem... Entretanto os homens não têm o conceito da perfeição que a natureza humana pode atingir. Quanto a nós, não atingimos, com clareza, o que implica este conceito... A educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada por várias gerações... (Kant, R.E., p. 75-79).*

Como se pode constatar nesta passagem, Kant evidencia a insuficiência do alcance empírico da educação, caracterizando como mecânica esta dimensão empírica do ato educativo. Por outro lado, ao buscar um princípio universal e necessário para a questão da educação vai encontrá-lo na liberdade enquanto "fato da razão". Ora, é justamente a liberdade enquanto "fato da razão", na medida em que não se encontra uma intuição intelectual correspondente, enquanto não limitada a um conceito que coloca dificuldades para a pretensão a um conhecimento científico da educação.

Na introdução à C.R.Pr., Kant recoloca a necessidade da análise crítica da razão, quer no seu uso especulativo, quer no seu uso prático. No domínio teórico, ela avança tendencialmente para o incondicionado, para as coisas em si, para a realidade noumênica e por isso corre o risco da contradição. Torna-se necessária a crítica para assegurar que a pretensão ao conhecimento se limite à síntese entre sensibilidade e categorias do entendimento, ou seja aos fenômenos. No domínio prático, a razão se aplica aos motivos determinantes da vontade, enquanto faculdade de produzir objetos correspondentes às suas representações, podendo determinar-se a si mesma, engendrando sua própria causalidade, na sua atuação com relação a si mesma.

Se nas duas críticas (C.R.P. e C.R.Pr.) Kant enfatiza a distinção entre o teórico e o prático, na Crítica do Juízo, aponta a própria faculdade de julgar como uma operação que permite a passagem de um domínio para o outro. Sendo o juízo a faculdade de pensar o particular referido ao universal, Kant distingue ainda o juízo determinante do juízo reflexivo. O juízo determinante confere as condições a priori de subsunção do particular a partir de leis universais, ou seja, preside a operação do conhecimento, sintetizando os dados da intuição sensível às categorias do entendimento. O juízo reflexivo permite a possibilidade de um despreendimento do particular na busca de um princípio que não pode ser extraído da experiência,

portanto não pode ser conhecido, mas garante a possibilidade de ser pensado como um princípio regulativo orientador de uma finalidade última, tanto da natureza, como do curso das ações humanas, garantindo a possibilidade de um escopo final universal e necessário, tanto para a natureza como para as ações humanas.

O juízo reflexivo permite a busca de um princípio que não pode ser encontrado na experiência porque é um princípio que deve fundamentar a unidade de todos os princípios empíricos, e portanto encerra a possibilidade da subordinação sistemática de tais princípios como se nos fosse dado, a priori, um princípio da unidade sistemática dessas experiências<sup>15</sup>.

Isso conduz à idéia de finalidade à qual, no plano prático, está referida à liberdade e, no plano sensível, à natureza, constituindo-se num princípio regulador e não constitutivo.

Ora esse princípio regulativo apresenta-se como possibilidade do juízo estético referente a uma forma da natureza, como possibilidade do juízo prático referente a uma organização interna e finalística de todos os seres, em especial o homem, obra de si mesmo pela liberdade e ainda como possibilidade do juízo teológico relativo à totalidade do mundo e dos seres em geral "como se" fossem obra de um criador.

Este "como se" usado por Kant<sup>16</sup> é muito significativo e distingue o juízo determinante, enquanto constitutivo do conhecimento dos fenômenos, do juízo reflexivo enquanto ato que tenta irresistivelmente arrancar o homem de sua experiência particular para reportá-lo a um domínio de fins por um movimento reflexivo que permite a razão colocar certas idéias que desde que não se contradigam são pensáveis e, portanto, suscetíveis de necessidade e universalidade.

Assim, o juízo reflexivo remete à experiência particular

*"à idéia de um escopo final no uso da liberdade, segundo as leis morais, e portanto a uma realidade subjetivamente prática. Somos determinados a priori pela razão a promover com todas as nossas forças o sumo bem do mundo, o qual consiste na união do máximo bem físico possível aliado à suprema condição do bem moral, vale dizer, uma felicidade universal ligada à mais rigorosa moralidade" (Kant, Cr. J, § 88).*

Na C.R.Pr., Kant é levado a distinguir a liberdade no sentido negativo, enquanto independência das leis naturais e condição transcendental de adequação à forma legislativa das

máximas, vontade livre, da autonomia da razão pura prática que é a liberdade no sentido positivo, como condição formal de todas as máximas.

Rohden (1981) comenta a problematização desta passagem da consciência de uma para outra forma de liberdade, mesmo que Kant conceba a autonomia "fato da razão". Este fato, segundo Kant (C.R.Pr. 39-40),

*"não é obtido por dedução mas se impõe por si mesmo, como proposição sintética a priori, a qual não é fundada em nenhuma intuição, nem pura, nem empírica".*

Esta problematização da passagem da forma negativa para a positiva de liberdade, bem como da liberdade como "fato da razão", Kant reitera nas suas R. E. em diversas passagens, situando, neste problema, a dificuldade para a pretensão a um conhecimento da educação enquanto Ciência da Educação.

*... "o homem por sua natureza tem tão grande tendência para a liberdade que se em algum momento lhe estiver habituado poderá sacrificar tudo a ela ... Assim também no momento oportuno o homem deve ser habituado a se submeter às prescrições da razão ... (Kant, R. E., 71-72).*

Em muitas outras passagens de sua R. E., Kant expressa essa dificuldade da passagem da forma negativa de liberdade para a forma positiva. Embora concorde com Rousseau com relação ao princípio da educação negativa, ou seja de uma não interferência, desde que haja cuidado em evitar tudo o que possa prejudicar o desenvolvimento da criança, enfatiza a disciplina como um meio da ação educativa facilitador da passagem do estado de natureza para o estado da cultura. Com relação ainda à passagem da liberdade negativa para a positiva, chega a afirmar que na criança a liberdade é mais uma tentação do que uma dignidade. Kant critica o mito romântico da bondade natural do homem. Nas suas R. E., evidência, claramente, que a tendência para o mal é equivalente à tendência para o bem e se manifesta a partir da liberdade, como "fato da razão", tanto como possibilidade de transgressão, como de adesão livre à forma da lei moral, enquanto imperativo **catagórico**.

Nas R. E., esta tendência à transgressão se revela na possibilidade da vontade livre optar, na medida em que independe de regras, pela particularidade de fins egoístas. O grande problema da educação, portanto, é a superação da liberdade, como pura espontaneidade, para

a liberdade que é capaz de se impor regras de forma racional ou seja, a conquista da autonomia.

Essa passagem que supõe a razão como "fato", ou seja a constatação fática da liberdade, como proposição sintética a priori que se impõe por si mesma, apresenta a dificuldade crucial para a pretensão em se constituir uma ciência da educação.

Rohden (1981, p. 39-46), num sugestivo pé de página, analisa cinco diferentes significações atribuídas por Kant à expressão "fato da razão" encontradas na C. R. Pr.. O importante dessa análise é que parece um ponto não esclarecido de que maneira a razão pode conter a facticidade. Cita Beck in Kant-Studien para destacar o significado do "fato da razão" não na sua concepção intuicionista, mas na liberdade como "fato conhecido reflexivamente" pela razão, pois ao nos defrontarmos com os problemas práticos, ou seja pela consciência da lei moral é que sabemos da liberdade.

Voltando às R. E. de Kant, embora ele tenha valorizado a experiência e o processo acumulativo da tradição, na medida em que valoriza mais a disciplina no processo educativo do que a instrução, num juízo reflexivo sobre o fato da razão, enquanto tomada de consciência da possibilidade da passagem da liberdade no sentido negativo para a liberdade como autonomia.

O juízo sobre a educação é reflexivo porque integra a experiência particular de cada ação educativa na busca dos fins educativos que convergem para a realização da humanidade do homem. Assim educar, para Kant, significa aprender a elaborar regras, quer no plano especulativo, quer no plano prático, permitindo ao homem sair das limitações do particular imediato para o universal e necessário, participando da experiência da sua formação, na medida em que uma geração educa a outra, visando sempre um estado melhor e emancipado para a humanidade<sup>17</sup>.

Fica clara, nas R. E., a ligação entre processo educativo e história, enquanto experiência humana da temporalidade. Parece que assim como espaço e tempo aparecem como condições transcendentais pelas quais a sensibilidade explora o mundo dos objetos numa dinâmica configuradora, a liberdade enquanto espontaneidade seria como que uma forma a priori do sentido da liberdade na operação configuradora do mundo da ação humana, condicionando transcendentemente pela inteligibilidade da lei moral.

Kant parece ver no processo educativo

uma forma de restabelecer a ponte entre o teórico e o prático, embora considere essa passagem essencialmente problemática.

Isto porque aspirar um conhecimento sobre o processo da educação não significa trabalhar com o tempo das coisas, mas com o tempo humano, cujo acesso se dá via experiência da formação do homem pelo próprio homem por meio da mediação de um juízo reflexivo que remete essa experiência para um ideal de humanidade, como fé no futuro.

Kant tenta, nas suas R. E., integrar a razão teórica com a razão prática na medida em que, apesar de afirmar a necessidade de uma teoria da educação e até mesmo de pesquisas, expõe todas as dificuldades que esse projeto envolve. Isso porque qualquer projeto educativo refere-se, mesmo que indiretamente, a um Ideal de Humanidade, conceito que não é captado pela experiência, a não ser pelo trabalho de muitas gerações.

Kant sugere, nas suas R. E., a possibilidade de constituição de um transcendental educativo, expresso pelo trabalho, aliado à disciplina, como método de aprender a usar regras.

Esse transcendental educativo encontra sua condição de possibilidade na liberdade como "fato da razão" e representa a atividade educativa como uma metáfora restauradora, na medida em que confia que aprendendo a usar regras o homem possa, em qualquer momento, livrar-se da ameaça de um desequilíbrio entre razão e sensibilidade, buscando a máxima felicidade aliada à máxima moralidade.

Nas suas R. E., Kant deixa a questão da possibilidade da constituição de uma Ciência da Educação sob suspeita, pois seu objeto desafia a constituição de uma outra forma de fazer ciência, relacionada com a síntese teoria-prática, ser e dever-ser, tempo das coisas e tempo do homem, enquanto prática voltada para o futuro.

Kant não consegue conciliar totalmente a necessidade de fazer Ciência da Educação (razão teórica) com a necessidade de moralização do homem (razão prática), enquanto fé na possibilidade futura de um estado melhor para a humanidade. O impasse por ele deixado abriu caminho não só para debate sobre um novo paradigma para as Ciências Humanas, como também para a construção da possibilidade de um "saber da educação" que não secciona a dimensão especulativa da dimensão prática.

Embora Kant tenha encontrado no Eu transcendental a sua ligação com um princípio metafísico, a garantia para a unidade da razão e o sentido para a vida humana, seu esforço crítico e sua fé nos procedimentos racionais

possibilitaram um grande investimento para as Ciências Humanas e, conseqüentemente, para a educação. Embora possa parecer artificial, na obra de Kant, o esforço crítico para separar o cognitivo, o prático-teórico e o prático-moral, de qualquer forma apresenta-se como produtivo o "artificial esforço de Kant"<sup>18</sup>, pois permitiu um processo de reflexão da filosofia sobre sua própria tradição, enquanto ao voltar-se terapêuticamente sobre si mesma, passou a examinar seu papel na produção da racionalidade, especialmente na sua relação com a Ciência em geral e especialmente com as Ciências Humanas.

Por outro lado, ao ligar o problema da Educação às questões da liberdade e do trabalho, Kant alerta para a impossibilidade da constituição do "saber da educação" no mero plano do conhecer, chamando atenção para o significado da dimensão ética, como princípio indissociável dessa forma de saber. Além do mais, na medida em que o "saber educativo" se refere à possibilidade de um juízo reflexivo sobre a liberdade como "fato da razão" apela para a possibilidade de uma estética educativa na medida que o homem só pode ser obra da própria humanidade.

As R. E. de Kant mereceriam um acurado exame dos responsáveis pela formação dos professores e pelas instituições educativas em geral, visto que atualmente, no Brasil, generalizações apressadas de conclusões parciais das diversas Ciências Humanas, têm reduzido a educação a meros mecanismos instrucionais, isentos de auto-crítica, nos quais as dimensões ética e estética da busca de um ideal de humanidade têm ficado totalmente esquecidas. Isso resulta na pseudo-educação que se implantou na história da educação brasileira.

Rouanet (1987) na sua brilhante argumentação das Razões para um novo iluminismo ao examinar o problema da educação brasileira sugere a reinvenção das humanidades propondo três rupturas: "com a pedagogia tradicional, com a tecnocracia e com o populismo".

Ruptura com a pedagogia tradicional como superação do verbalismo e formas vazias. Kant antecipou tal ruptura sugerindo uma educação voltada para aprendizagem do exercício de regras.

Ruptura com a tecnocracia, enquanto superação da educação como mero investimento econômico. Kant antecipou negando a educação como mero mecanismo cumulativo de experiências, condutoras a um processo reducionista e particularizante da Ciência e Tecnologia da Educação.

Ruptura com o populismo, na medida em que se recupere a cultura popular, ameaçada pela cultura de massas, contendo e reorientando a indústria cultural no sentido da democratização e deselitização do ensino. Kant antecipou esta alternativa na medida em que defendeu a Educação como processo de moralização e emancipação pelo qual todo o homem tem direito de buscar os meios para comunicar livre e publicamente o seu pensamento.

Concluindo, com relação às dificuldades de pretender um conhecimento sobre a educação, visto que esta ao se referir à liberdade não se reduz a mera generalização sobre fenômenos, Kant antecipa Habermas (1971) e Apel (1985). Tais autores alertam para a necessidade de, com relação à educação, à psicoterapia e às Ciências Humanas em geral, mediar dialética -

mente compreensão e explicação, usando a concorrência, tanto do paradigma categorial como do paradigma do mundo prático, para a ampliação destas questões, visto que se referem especificamente ao universo da ação humana, não podendo ficar reduzidas ao mundo dos objetos.

Sintetizar a mensagem educativa de Kant seria levar o homem a tomar consciência de um método de orientar a razão teórica e prática na formação e atribuição de regras configuradoras de uma busca constante de restaurar a humanidade do homem.

Isso nos levaria a uma crítica do uso instrumental da educação como meia educação e a uma recuperação do *ethos* e do *eros* pedagógico, tão esquecidos na educação brasileira.

\* \* \*

#### Notas

1. Ver prefácio da 2ª edição da *Crítica da Razão Pura*. In: I. Kant *Textos Seletos*, p. 30-34, § BX, BXI, BXII, BXIII; neste último parágrafo, enfatiza a razão como operação dinâmica, comparando-a não a um discípulo dócil que aceita tudo o que o professor diz, mas a um juiz que coloca questões a testemunhas - no caso os dados resultantes da experimentação.
2. Ver I. Kant - *Crítica della Ragion Pratica*, Parte Seconda - Dottrina dei Metodo della Ragion Pura Pratica, Ed. Lateza, 1982, p. 181-193.
3. Philonenko, nos seus comentários introdutórios à sua tradução das R. E. de Kant, menciona a admiração, não sem reservas críticas pela experiência de Basedon e seu entusiasmo sobre a obra de Rousseau, p. 11-21.
4. Para referência a Hume foi consultado ABBAGNANO, p. 268-282.
5. Ver *Crítica da Razão Pura*, Cap. III - O Ideal da Razão Pura, Ed. Calouste Goulbenkian, p. 485-486.
6. Ver I. Kant - *Textos Seletos*, Vozes, 1985, p. 100-116. Ver ainda *Idéia de Uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*, Brasiliense, 1986, VI e VII proposição, p. 15-24. A referência à Antropologia relativa à educação foi encontrada nos comentários de Philonenko na Introdução às R.E. de Kant, p. 31.
7. Ver I. Kant - *Crítica del Giudizio*. Ed. Laterza: Roma, 1982, p. 333.
8. Ver Rousseau - *O Contrato Social*. Lisboa: Ed. Presença, p. 20-25.
9. Ver Kant - C.R.P., Ed. Calouste Goulbenkian, 1985, Terceiro Conflito das Idéias Transcendentais, p. 407-409.
10. Ver comentários de Philonenko as R.E. de Kant, p. 26-27.
11. Com relação à questão do "Mal Radical" foi usado o resumo de Pascal sobre "A Religião Dentro dos Limites da Simples Razão". In: *Pensamento de Kant*, Vozes, 1983, p. 178-192.
12. Ver nota 9, p. 175-179.
13. Ver nota 2.
14. Ver nota 6, p. 110.
15. Ver nota 7, p. 18-40 e Appendice, § 79 a 91.
16. Ver Kant - *Réflexion sur l'Éducation*, Ed. Vrin, p. 77, quando Kant faz referência à mútua dependência entre educação e iluminismo enquanto processo de esclarecimento pela razão.
17. Estas afirmações são fruto de anotações do curso do Prof. Ernildo Stein - "Sobre a questão do a priori e o Transcendental", n. 1º semestre de 1987, Pós-Graduação de Filosofia da UFRGS ao comentar que os existenciais heideggerianos são, de certa forma, uma síntese entre o especulativo e o prático.
18. Ver nota 6, p. 92.

## Referências Bibliográficas

- APEL, Karl Otto. *La Transformacion de la Filosofia*. Madrid : Ed. Taurus, 1985, Tomo II, p. 91-145.
- ABBAGNANO, N. *Historia de la Filosofia*. Montaner : Montaner y Simon S.A, 1955, p. 268-281.
- HABERMAS, Jurgen. *Theorie und Praxis*. Frankfurt : Suhrkamp, Verlag, 1971, p. 228-288 e 359-385.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1982.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Berna, Lisboa Ed. Fundação Calouste Goulbenkian, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Crítica della Ragion Pratica*. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Lezioni di Ética*. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Crítica del Gludizio*. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Réflexions sur l'Éducation*. Paris : Librairie Philosophique, Ed. Vrin, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Idéia de Uma História Universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- PASCAL, Georges. *O Pensamento de Kant*. Petrópolis : Vozes, 1983.
- ROHDEN, Valério. *Interesse da Razão e Liberdade*. São Paulo : Ed. Ática, 1981.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Contrato Social*. Portugal : Ed. Presença, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Emílio ou da Educação*. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1973.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

\* \* \*

## Abreviaturas

R.E. *Réflexions sur l'Éducation*.  
C.R.P. *Crítica da Razão Pura*.

C.R.Pr. *Crítica da Razão Prática*.  
Cr.J. *Crítica do Juízo*.

\* \* \*

Rosa Maria F. Martini é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul