

A EDUCAÇÃO COMO ARTE SEGUNDO KANT

Marcelo Perine

1. Por que ler Kant hoje?

Numa época em que os estudos kantianos tomaram proporções quase industriais, e cada aspecto é estudado de perto até com a ajuda de computadores(1), a pergunta pode parecer simples artifício de retórica visando à captação da inteligência do leitor que, por conhecer demais ou de menos o objeto da pesquisa, poderia não dar ao autor a benevolência que este lhe pede.

De fato a bibliografia kantiana é gigantesca e não cessa de crescer. Como se não bastassem os problemas que a obra de Kant suscita por si mesma, as efemérides são uma ocasião sempre renovada para acrescentar novos títulos à interminável lista de estudos dedicados ao filósofo que, por ter pensado os pensamentos de Rousseau, "provocou a única revolução de toda a história da filosofia depois de Platão"(2). Celebra-se neste ano o segundo centenário da segunda edição da *Crítica da razão pura*, e no próximo ano, entre outros eventos comemorativos, o 18º Congresso Mundial da Federação Internacional das Sociedades de Filosofia a ser realizado de 21 a 27 de agosto em Brighton, Inglaterra, sobre o tema "A compreensão filosófica do ser humano", abrirá espaço para a celebração do bicentenário da publicação da *Crítica da razão prática*.

As razões para ler um filósofo podem ser filosóficas, e então se cumpre aquela exigência formulada pelo próprio Kant ao dizer que com os filósofos o importante não é aprender a filosofia mas aprender a filosofar(3), ou puramente doxográficas, e então a filosofia cessa de ser filosofia para se tornar um saber acumulado.

Ao ler Kant, colocamo-nos entre os que pretendem aprender a filosofar. Dirigida a Kant, essa pretensão é tão legítima quanto necessária, posto que "*a importância excepcional de Kant para uma história da filosofia*" consiste em que ele "é o nosso mais antigo *contemporâneo*

filosófico”: “foi ele quem *criou* a época moderna da atividade filosófica”, pois “ele se encontra na divisão do tempo”, e ele “é o autor de tudo o que há em nós de tradição filosófica plenamente viva”(4).

Nós precisamos ler Kant hoje se nós quisermos nos compreender, compreendendo aquele do qual vem a *modernidade* do nosso pensamento, modernidade à qual todos pertencemos mesmo quando nos levantamos contra ela(5). Nós precisamos ler Kant hoje não só porque ele nos ensina o que somos, mas porque o kantismo está em via de superação. Entretanto afirmar isso de uma doutrina, como disse um grande intérprete de Kant, “é afirmar a sua fecundidade, sua riqueza e sua atualidade na superação que é a sua”(6).

Ler Kant hoje é reconhecer como fundada, e não simplesmente retórica, a suspeita de que “a revolução copernicana esteja ainda nos seus inícios”(7), é reconhecer que a sabedoria das nações não se engana ao dizer que o anão sobre os ombros do gigante vê mais longe que o gigante. Mas é reconhecer também que Kant, infelizmente, não teve ainda muitas ocasiões de carregar anões dispostos a continuar o caminho do gigante a partir do ponto em que ele o interrompeu, apropriando-se da sua herança, e assim, encorajados a se distanciar dele, sabendo de quem se distanciam(8).

Pretendemos apresentar neste artigo uma compacta leitura das *Reflexões sobre a educação* de Kant em confronto com o seu sistema crítico. A nossa pretensão, já o dissemos, é filosófica e não doxográfica. A atualidade conjuntural do tema da educação, no momento em que a nação discute e escritura a duras penas uma nova lei fundamental, é apenas uma das razões da escolha do pequeno texto de Kant. Todavia, além da atualidade que o momento lhe confere, o tema (e a tarefa) da educação é daqueles que, como a filosofia, uma vez fundados, não cessam mais de ser engendrados no espírito de qualquer um que aceitou e escolheu o risco de ser humano no mundo que, desde que é mundo, precisa ver realizada a *tarefa do homem* para ser o que ainda não é: mundo humano.

2. As Reflexões sobre a educação

Kant morreu na manhã de 12 de fevereiro de 1804. Em novembro de 1801 ele se desligara definitivamente da Universidade de Königsberg. Desde fevereiro de 1798 o seu testamento já se encontrava no Senado da Universidade. A sua herança intelectual era constituída por um conjunto de notas, de manuscritos e de preparações de cursos. Depois da publicação da *Antropologia* (1798) o seu estado de saúde já não

Ihe permitia publicar textos importantes. Ele confiou a publicação dos seus cursos aos seus alunos: Rink se encarregou da *Geografia física* e da *Pedagogia*, Jäsche da *Lógica* e da *Metafísica*(9).

Friedrich Theodor Rink (1770-1821), aluno e biógrafo de Kant(10), não poupou ao velho mestre um grande dissabor no final da sua vida. Com efeito, em posseção dos manuscritos, exigiu que o editor publicasse também seis de suas próprias obras. Diante de tal chantagem o editor publicou as notas dos estudantes sob o título de *Geografia física* de Kant, o que obrigou o velho mestre a escrever, em 24 de junho de 1801, em veemente protesto na Revista de Literatura Geral. Esta foi a sua última intervenção pública. Apesar dos protestos de Kant, Vollmer continuou a editar a *Geografia física*, declarando que Kant não podia mais assumir a responsabilidade das suas atividades, e atribuindo a Rink a culpa pela polêmica(11).

Em 1803, finalmente, Rink conseguiu publicar as lições de Kant *Ueber Pädagogik*, incluindo na edição um Prefácio no qual ele se justificava diante do público a respeito do escândalo provocado pela publicação da *Geografia física*, e reponsabilizava Wollmer pela incômoda situação em que ele, injustamente, se vira envolvido(12).

O manuscrito de Kant provem dos seus cursos de pedagogia ministrados na Universidade de Königsberg, no semestre de inverno de 1776-1777, no semestre de verão de 1780, no semestre de inverno de 1783-1784 e, pela última vez, no semestre de inverno de 1786-1787. Não é sem importância observar que entre o primeiro e o último curso Kant publicou, entre outras obras, os *Artigos sobre o Philanthropinum* (1776-1777), a primeira e a segunda edições da *Crítica da razão pura* (1781 e 1787), os *Prolegômenos a toda metafísica futura* (1783), a *Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita* (1784), a *Resposta à questão: que é o crescimento das luzes?* (1784), a *Fundação da metafísica dos costumes* (1785), as *Conjecturas sobre o começo da história da humanidade* (1786), o *Que é se orientar no pensamento?* (1786), e já estava preparando a publicação da *Crítica da razão prática* (1788).

Ao entregar a Rink as suas notas, Kant lhe recomendara escolher o que pudesse ser mais útil ao público. Não é possível aferir como o discípulo interpretou a recomendação do mestre quanto ao conteúdo e à ordem de apresentação do manuscrito. Segundo Alexis Philonenko, os títulos são seguramente adições de Rink. Considerando que os cursos na Universidade eram leituras comentadas, o primeiro deles so-

bre o *Methodenbuch* de Basedow, os outros sobre o "Manual de educação" de Samuel Bock (ainda que Kant não tenha seguido nem os princípios nem o plano da obra de Bock), compreende-se que as *Reflexões sobre a educação* de Kant não possuam uma ordem satisfatória nem desenvolvimentos proporcionados, e incluam várias repetições(13).

O texto estabelecido por Rink apresenta-se da seguinte forma: *Introdução* (UP 657-712), *Desenvolvimento* (UP 712s), *Da educação física* (UP 713-746) e *Da educação prática* (UP 746-761). Nós vamos concentrar a atenção sobre a *Introdução*, onde se encontra a reflexão propriamente filosófica de Kant. Nas partes seguintes do texto Kant recolhe a sua própria experiência como pedagogo(14), e o seu vastíssimo conhecimento da tradição pedagógica alemã, de Lutero e Basedow, como também da verdadeira revolução pedagógica provocada por Rousseau com a sua *descoberta da infância*. O vasto anedotário sobre a vida de Kant nos lembra, curiosamente, que apenas duas coisas fizeram com que "o relógio de Königsberg" faltasse ao seu passeio vespertino habitual: a leitura do *Emílio* e a Revolução Francesa(15).

Concentrando-nos sobre a *Introdução*, e extraindo do restante da obra aqueles pontos mais interessantes para a compreensão da sua filosofia da educação, nós vamos nos remeter também a outras obras de Kant para tentar compreender a sua filosofia especial dentro do sistema total pois, em se tratando de Kant, como de todo grande filósofo, é preciso não esquecer que se trata de um sistema e não de uma rapsódia(16)

3. Empirismo pedagógico x criticismo filosófico?

3.1. A definição humana do homem

As *Reflexões sobre a educação* começam em grande estilo: "O homem é a única criatura que precise (*muss*) ser educada" (UP 697). Essa *definição* do homem traz o selo da filosofia kantiana. Que se trata de uma definição filosófica, metafísica, do homem, daquela "metafísica sistemática escrita tomando por regra a crítica da razão pura" que ele quis legar à posteridade, como lemos no Prefácio da segunda edição da *Crítica da razão pura*, não resta a menor dúvida(17). Como regra geral, na filosofia de Kant o verbo *müssen* indica sempre a necessidade lógica, filosófica, metafísica, enquanto que *sollen* indica a obrigação, não lógica, mas prática, isto é, dos fins, do *interesse* da razão(18).

Definindo filosoficamente o homem pela *necessidade* metafísica de educação, Kant está dando uma *definição humana* do homem. O que falta metafisicamente a essa criatura, única entre todas, para que ela seja homem é, exatamente, aquilo que moralmente a torna homem: "O homem só pode se tornar homem pela educação. Ele não é nada, senão o que a educação faz dele" (UP 699).

A definição do homem por uma necessidade metafísica que só pode ser satisfeita no plano moral, porque, como veremos, é de moral que se trata em educação, revela uma segunda divisa do pensamento kantiano. Essa definição humana do homem não é dada para que se o possa *conhecer*, mas para que se o possa realizar. Com efeito, a metafísica que Kant quis tornar possível com a "mudança de modo de pensar" que ele expõe na *Crítica da razão pura* é uma metafísica humana, questão dos homens na vida, arrancada ao "*monopólio das escolas*" mas não ao "*interesse do homem*"(19). Trata-se, portanto, de uma metafísica moral na sua essência.

Kant traduz na definição humana do homem o supremo interesse da razão, que consiste em "reunir o seu interesse especulativo com o seu interesse prático"(20), em vista dos seus fins mais elevados que são os da moralidade e que "só a razão pura pode nos fazer conhecer"(21). Efetivamente, o serviço que a crítica presta à razão, tornando possível uma metafísica do *ponto de vista do homem*, não é só o de permitir que ela se descubra como *razão interessada* que compreende o seu interesse, mas principalmente o de franquear-lhe o caminho de realização do seu interesse em plena consciência dos seus limites e das suas possibilidades.

Ora, o interesse especulativo da razão se dirige para as três grandes questões da *Crítica*, a saber, a liberdade do homem, a imortalidade da alma e a existência de Deus. Porém, esses três problemas visam a um outro fim, que é o de "saber o *que é preciso fazer*, se a vontade é livre, se há um Deus e uma vida futura". E, posto que se trata aqui da nossa conduta com relação ao fim supremo, "a intenção final da natureza sabiamente cuidadosa conosco não tende propriamente, na ordenação da nossa razão, senão ao que é moral"(22). Eis porque Kant pode dizer que "todo interesse da minha razão (tanto especulativo quanto prático) se concentra nas três questões seguintes: 1ª) *Que posso saber?* 2ª) *Que devo fazer?* 3ª) *Que me é permitido esperar?* (23).

O interesse da razão *do* homem, isto é, da razão enquanto prática, delimita o domínio daquela "filosofia em sentido cosmopolita", que

acrescenta a questão antropológica — “*Que é o homem?*” — às questões da metafísica, da moral e da religião, não como uma questão suplementar, mas como a questão que assume as outras três, posto que a ela conduzem(24).

Que é o homem? Esta é a questão final (nos dois sentidos de fim) da filosofia kantiana. Porém, e aqui está uma das razões da grande dificuldade desse pensamento revolucionário, se o fundamento último da filosofia de Kant “deve ser buscado na sua teoria do homem, na antropologia filosófica, não numa ‘teoria do conhecimento’, nem mesmo numa metafísica, ainda que as duas representem parte essenciais do sistema”, ao mesmo tempo deparamo-nos com o fato de que Kant “não faz desse fundamento do seu pensamento o objeto de sua reflexão, ele não o *tematiza*”(25). Kant não dedicou uma *crítica* à questão antropológica, de modo que temos que ler em filigrana as linhas essenciais da sua teoria do homem, presentes em todas as suas obras e em profunda coerência com todo o seu sistema. As *Reflexões sobre a educação* apresentam-se como um privilegiado campo de prova dessa interpretação de conjunto da sua obra.

3.2. A idéia de humanidade

Na definição humana do homem aparecem os traços mais característicos da antropologia kantiana: “Por educação entende-se aqui os cuidados (*Wartung*) (a alimentação e a conservação), a disciplina e a instrução junto com a formação (*Bildung*)” (UP 697). Da conjugação desses quatro elementos, com tudo o que eles implicam, surge o que se poderia chamar de *o homem de Kant*.

O homem nasce como o mais frágil de todos os animais, mas “ele precisa usar da própria razão” (UP 697)(26). Posto que ele vem ao mundo em estado bruto, incapaz de fazer uso da própria razão, é preciso que os outros o façam por ele. Os cuidados garantem a sua sobrevivência animal, mas é a disciplina que, antes de tudo, “transforma a animalidade em humanidade” (id.). Mas a disciplina não constitui senão a parte negativa na formação do homem (cf. UP 706). Ela simplesmente “impede que o homem seja desviado do seu destino, que é a humanidade, pelas suas tendências animais”: ela é “o ato pelo qual se despoja o homem da sua animalidade” (UP 697s).

Kant caracteriza o estado bruto do homem como o de “independência com relação às leis” (UP 698)(27). Ainda que somente negativa, a disciplina produz o efeito positivo de acostumar o homem, desde cedo, à “construção das leis”, formando nele o hábito de “se

submeter às prescrições da razão" (id.). É necessário submeter o homem à constrição das leis e às prescrições da razão justamente porque a natureza o dotou de razão e de liberdade do querer que se funda sobre a razão(28), e porque a sua inclinação natural pela liberdade é tão grande que, "se ele se habituar a ela por algum tempo, ele lhe sacrifica tudo" (id.). A disciplina que não faz senão preparar o homem para o exercício da liberdade segundo a razão é, contudo, indispensável porque "o homem é um animal que, quando vive entre os outros indivíduos da sua espécie, *tem necessidade de um senhor*"(29).

Porque é um animal dotado de razão e liberdade, "o homem precisa de cuidados e de cultura (*Bildung*). A cultura compreende a disciplina e a instrução (*Unterweisung*). Enquanto se saiba, nenhum animal tem necessidade desta última" (UP 699). Entretanto, não são senão os homens educados que podem dar ao homem o que lhe falta para ser homem(30). Daí que "somente se um ser de uma natureza superior se encarregasse da nossa educação, ver-se-ia o que se pode fazer do homem" (id.). Aparece aqui uma das idéias mais características do que se poderia chamar de filosofia da história de Kant. Na segunda proposição da *Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita* ele escreve: "No homem (enquanto única criatura razoável sobre a terra), as disposições naturais que visam ao uso da sua razão não deviam ser desenvolvidas completamente no indivíduo mas somente na espécie"(31).

Para Kant, seria preciso que um Deus se ocupasse da educação do homem para que se pudesse saber até que ponto podem ir as suas disposições naturais, presentes na sua espécie. Vai sem dizer que não se pode esperar que um Deus venha se encarregar da educação do homem, mas "é possível que a educação se torne sempre melhor e que cada geração, por sua vez, dê um passo a mais na direção do aperfeiçoamento da humanidade; pois é no fundo da educação que se encontra o grande segredo da perfeição da natureza humana" (UP 700).

Pode-se avançar sempre mais seguramente nessa direção porque a humanidade começa a julgar corretamente e a captar claramente o que é verdadeiramente necessário para uma boa educação: "É encantador imaginar-se que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida pela educação e que se pode dar a esta uma forma que convenha à humanidade. Isto nos abre a perspectiva de uma futura espécie humana mais feliz" (UP 700)(32).

Embora a humanidade não disponha ainda das condições para realizá-

lo, Kant diz que "um projeto de uma teoria da educação é um magnífico ideal" (UP 700) que não se pode ter por quimérico, nem pode ser rejeitado como um belo sonho, apesar dos obstáculos que ainda se opõem à sua realização. Com efeito, "uma idéia não é senão o conceito de uma perfeição que não se encontrou ainda na experiência" (id.).

Aqui está mais uma vez o timbre da filosofia kantiana(33). Kant diz que "basta primeiro que nossa idéia seja correta para que em seguida ela não seja de todo impossível" (UP 701). Destarte, "a idéia de uma educação que desenvolva todas as disposições naturais no homem é, sem dúvida, verídica" (id.). Salta aos olhos que o pressuposto dessa afirmação de Kant é a possibilidade de um progresso ao infinito de um *ser razoável do mundo sensível*, portanto, "a suposição de uma *existência* e de uma personalidade *indefinidamente* persistentes do mesmo ser razoável (o que se chama a imortalidade da alma)"(34).

O ideal, a idéia de educação é, sem dúvida, verídica porque a *idéia reguladora* que a razão pura lhe impõe é a de humanidade. Com efeito, escreve Kant: "Um princípio da arte da educação que principalmente os homens que fazem planos de educação deveriam ter sempre diante dos olhos é: as crianças não deveriam ser educadas somente a partir do estado presente da espécie humana, mas a partir do seu estado futuro possível e melhor, isto é, conformemente à idéia de humanidade (*der Idee der Menschheit*) e à sua destinação total" (UP 704).

Ora, na idéia de humanidade estão implicados os três "postulados da razão pura prática em geral"(35). Enquanto idéia da razão pura ela não só "não contém nada de impossível", mas recebe uma realidade objetiva "por uma lei prática apodítica", sem que isso implique uma "extensão do conhecimento relativamente aos objetos suprasensíveis dados", mesmo que haja "uma extensão da razão teórica e do seu conhecimento relativamente ao suprasensível em geral, enquanto a razão é obrigada a admitir que *há tais objetos*, sem poder por isso demonstrá-los mais exatamente nem, por consequência, estender esse conhecimento dos objetos": a razão pura teórica deve essa extensão "à sua faculdade pura prática"(36). É, portanto, evidente que todo o pensamento kantiano funda-se sobre o fato de as idéias da razão pertencerem a uma ordem que a lei moral nos autoriza a declarar real(37).

Esta longa referência à *Crítica da razão prática* nos mostra que a idéia de humanidade, enquanto idéia reguladora da razão pura prática, dá a Kant a esperança fundada de que os germes existentes no homem

possam ser desenvolvidos pela educação e que a humanidade, assim desenvolvida, possa fazer com que o homem se esforce conscientemente para alcançar a sua destinação. De fato, "só o homem precisa buscar alcançá-la e isso não pode acontecer se ele não possui um conceito de sua destinação" (UP 701). Essa esperança fundada em razão é reafirmada pela tese fundamental do pensamento de Kant, novamente enunciada na sequência do texto que acabamos de citar: "Não os homens singulares, mas a humanidade deve chegar a isso" (id.)(38).

3.3. A educação como arte e como ciência

"A educação é uma arte (*Kunst*), cuja prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações" (UP 702)(39). A história da humanidade é a história da sua educação, a história da liberdade sob a constrição. Ora, ao contrário da "história da *natureza* (que) começa pelo Bem, pois ela é *a obra de Deus*, a história da *liberdade* começa pelo Mal, pois ela é *a obra do homem*"(40). A Providência não criou o homem acabado: "Melhorar a si mesmo, cultivar-se, e se ele é mau, desenvolver em si a moralidade, eis o que deve (*soll*) fazer o homem, Ora, quando se reflete maduramente sobre isso, vê-se como é difícil. Eis porque a educação é o maior e o mais difícil problema que possa ser proposto ao homem. Pois o esclarecimento (*Einsicht*) depende da educação, e a educação depende do esclarecimento" (UP 702)(41).

A definição da educação como *arte*, como causalidade por liberdade, como prática, pois "é prático tudo o que possui uma relação com a liberdade" (UP 712)(42), está em perfeita sintonia com toda a filosofia crítica. Na terceira *Crítica* Kant diz que a *arte*, enquanto habilidade humana, é distinta da *ciência*, como uma faculdade prática é distinta de uma faculdade teórica, como a técnica da teoria"(43). Isso significa que, propriamente falando, a educação não é *ciência* mas *tradição* de experiências e conhecimentos de uma geração a outra. Com efeito, escreve Kant, sobre as duas descobertas humanas que podem ser consideradas como as mais difíceis — "a arte de governar os homens e a arte de educá-los" —, apesar da grande cultura e da grande experiência que o conceito de educação supõe, "ainda se está a disputar sobre suas idéias" (UP 703).

A razão disso é evidente para Kant: o que está em questão na educação é o ser finito e razoável, numa palavra, livre. E a liberdade do ser razoável do mundo finito é, ao mesmo tempo e inseparavelmente, liberdade transcendental e liberdade prática. Enquanto liberdade transcendental ela é "uma *necessidade* da razão", e enquanto liberdade prática "ela pode ser demonstrada pela experiência"(44). Esta é, em últi-

ma análise, a razão filosófica, isto é, crítica, do empirismo pedagógico de Kant: é a liberdade humana que impede que a educação seja uma ciência, pois o homem livre não é objeto de *conhecimento* mas de *pensamento* (45).

O *homem de Kant* não pode ser objeto de um conhecimento independente da experiência, e a pergunta pelo homem não pode ser respondida por uma ciência fundada num saber da essência do seu objeto. Para que existisse uma ciência do homem em sentido kantiano, "seria preciso que o homem não fosse livre e se assemelhasse às coisas cuja essência determina *a priori* a existência, ou que a razão pudesse se elevar a esse saber absoluto que não pertence senão a Deus e que é o único a poder constituir o conhecimento dos seres livres"; está é "a profunda razão metafísica que conduz Kant a conceber a educação como arte, não como um conhecimento, e ligá-la decididamente à experiência" (46).

Se as *Reflexões sobre a educação*, como nós sustentamos aqui, devem de algum modo contribuir para a elucidação daquele fundamento antropológico jamais tematizado na filosofia de Kant; se elas devem ajudar a responder à quarta questão da *Lógica*, que assume as três questões da *Crítica*, não é por oferecer uma ciência do homem que elas correspondem à função que lhe atribuímos aqui. Elas ajudam a compreender *o homem de Kant* e, portanto, toda a sua filosofia, justamente porque a definição do homem pela qual elas começam não é uma definição científica mas uma definição humana do homem, uma definição que, como dissemos, não é dada para que se o conheça mas para que se o realize.

Éis porque Kant pode dizer que "toda educação é uma arte" (UP 703). E ele pode sustentar que se enganam os que ordinariamente pensam que, em matéria de educação, as experiências não são necessárias e que se pode só pela razão julgar se algo é bom ou não, pois a própria experiência ensina que em educação frequentemente nos deparamos com resultados completamente opostos aos que esperávamos. "Vê-se assim, diz Kant, posto que tudo depende da experiência (*auf Experimente ankommt*), que nenhuma geração humana pode apresentar um plano de educação acabado" (UP 708).

A educação depende da experiência mas, porque ela é uma arte, a sua origem, como o seu progresso, não é puramente mecânico mas deve ser razoável: "a arte da educação, ou a pedagogia, precisa (*muss*) se tornar razoável (*judiziös*), se ela deve (*soll*) desenvolver a natureza

humana de tal modo que esta alcance a sua destinação" (UP 703s). Na sequência desse texto lemos uma afirmação que parece desmentir o que acima foi afirmado sobre a impossibilidade filosófica de fazer da educação uma ciência. Falando do exemplo pelo qual os pais, eles mesmos educados, formam os seus filhos, Kant diz que "é preciso que a pedagogia se torne um estudo" (*so muss die Pädagogik ein Studium werden*), a fim de evitar que alguém pervertido na educação eduque a outros. Assim, "o mecanismo na arte da educação precisa ser transformado em ciência (*Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden*), senão ela não será nunca um esforço coerente, e uma geração poderia derrubar o que a outra já tivesse construído" (UP 704).

A contradição é apenas aparente. A pedagogia precisa (*muss*) se tornar razoável porque ela deve (*soll*) desenvolver a natureza humana em vista da sua destinação. A necessidade de se tornar um estudo decorre do fato de que, enquanto arte, a sua origem e o seu progresso não se explicam por um procedimento mecânico que "resulta simplesmente das circunstâncias nas quais nós aprendemos pela experiência se alguma coisa é nociva ou útil ao homem" (UP 703), pois assim "ela não possui nenhum plano para o seu fundamento" (*sie keine Plan zum Grunde hat*) (id.).

Todavia, enquanto causalidade por liberdade a pedagogia, que comporta um aspecto mecânico, é um processo razoável. Daí a necessidade de transformar o mecanismo em ciência, a fim de que a herança legada de uma geração a outra não seja destruída mas progrida. Kant é um homem do século 18, século que começou a colher os frutos da mecânica moderna inaugurada por Galileu com a formulação da lei da queda dos corpos, século que conheceu a vitória definitiva da física de Newton sobre a física cartesiana(47). Vai sem dizer que os *Principia* de Newton estão presentes da primeira à última página da *Crítica da razão pura*, que começa com a afirmação: "Que todo conhecimento humano comece com a experiência, não resta a menor dúvida(48).

Não cabe aqui a discussão da questão da ciência no pensamento Kantiano. Teríamos que percorrer, no mínimo, toda a *Crítica da razão pura*. Importa, porém, ter presente que para Kant, assim como para Newton, o que conta para a ciência é a percepção de uma medida, portanto, de uma relação estabelecida com a ajuda de instrumentos(49). Trata-se, pois, do seu valor operativo na sua relação com o real. Ora, a relação do homem com o real é sobretudo uma relação de

responsabilidade, porque o homem não é uma abelha ou um castor. A ação humana é aquela cuja dimensão interior é o pensamento. Por isso a ciência é, em primeiro lugar, *discurso*, e se mostra como constituição de um discurso que permite ir ao de que se fala, isto é, ao real. Todavia, para que o discurso da ciência não se feche sobre si mesmo, é preciso pôr a questão do valor da ciência no agir humano, sempre responsável porque sempre humano(50).

O texto de Kant nas *Reflexões sobre a educação* autoriza, até mesmo exige, uma distinção entre o aspecto mecânico, técnico, da educação, sobre o qual se pode constituir uma ciência pedagógica comportando *conhecimentos* e progresso a partir da experiência, e a sua dimensão antropológica-moral que, sem negar de modo nenhum a experiência, antes, partindo dela e do discurso sobre ela, coloca a questão do homem num plano ao qual não corresponde o *conhecimento* mas o *pensamento*, e no qual se começa sempre de novo, ainda que não se comece sempre do zero(51).

3.4. Educação moral e mal radical

Na sua dimensão antropológica-moral e educação é um processo que começa sempre de novo, mas não sempre do zero. A razão é evidente: nessa dimensão a educação diz respeito à moral, vale dizer, à liberdade. Ora, "o conceito de liberdade, diz Kant no Prefácio da segunda *Crítica*, forma a *chave de abóbada* de todo o edifício de um sistema da razão pura, aí compreendido da razão especulativa"(52).

Mas, voltemos ao texto das *Reflexões sobre a educação*. Depois de afirmar que a idéia de humanidade constitui o ideal da educação (cf. UP 704), Kant diz que as pessoas que normalmente se ocupam da educação — os pais e os homens de Estado —, mais preocupados com o presente, "não têm por fim último e bem universal a perfeição à qual a humanidade é destinada, e para a qual ela também possui disposições" (UP 704). Diante disso, um plano de educação precisa ter uma dimensão cosmopolita, pois "a boa educação é precisamente a fonte de onde brota todo bem neste mundo". (UP 704s). Os germes que estão no homem precisam apenas ser sempre mais desenvolvidos. E aqui aparece um dos pontos mais espinhosos de toda a filosofia de Kant. É preciso desenvolver os germes que estão no homem porque "não se encontram nas disposições naturais do homem princípios (*Gründe*) para o mal. A única causa do mal é que a natureza não está submetida a regras. No homem só há germes para o bem" (*Im Menschen liegen nur Keime zum Guten*) (UP 705).

Como compreender esta afirmação categórica junto com aquela outra, escandalosa, sobre “a inerência do mau princípio ao lado do bom ou do mal radical na natureza humana”? (53) A discussão pormenorizada da questão foge aos limites deste artigo (54). Cabe, contudo, lembrar que Kant não elude a questão, se bem que não a aprofunde nas *Reflexões sobre a educação*. Com efeito, na seção dedicada à Educação Prática das *Reflexões* ele escreve: “Coloca-se a questão de saber se o homem é por natureza moralmente bom ou mau. Ele não é nem um nem outro, pois o homem por natureza não é um ser moral (*kein moraliches Wesen*); ele se torna um ser moral somente quando sua razão se eleva aos conceitos do dever e da lei. Pode-se, contudo, dizer que ele contém em si mesmo na origem estímulos (*Anreizen*) conduzindo a todos os vícios, pois ele possui inclinações (*Neigungen*) e instintos que o incintam (*anregen*) para um lado, se bem que a razão o mova (*treibt*) ao contrário. Ele não pode se tornar moralmente bom senão pela virtude, isto é, pela auto-constricção (*Selbstzwang*), ainda que ele pudesse ser inocente (se ele estivesse) sem estímulos (*ob er gleich ohne Anreize unschuldig sein kann*) (UP 753s).

Na *Religião nos limites da simples razão* (1793), citando as *Sátiras* de Horácio (1-3, 68) — *Vitiis nemo sine nascitur*, Kant diz que “o homem é mau por natureza”. E explica: “A proposição: o homem é mau, a partir do que precede, não pode querer dizer outra coisa senão: ele tem consciência da lei moral e ele, entretanto, admitiu na sua máxima afastar-se dela naquela ocasião. Ele é mau *por natureza* significa que isso se aplica a ele considerado na sua espécie; não é que uma qualidade desse gênero possa ser deduzida do seu conceito específico (o de um homem em geral) (pois então ela seria necessária), mas, na medida em que se o conhece pela experiência, o homem não pode ser julgado de outro modo, ou bem pode-se presumir esta inclinação como subjetivamente necessária em todo homem, mesmo o melhor” (55).

O “a partir do que precede” a que ele se refere pode ser resumido na seguinte afirmação: “Portanto, quando nós dizemos: o homem é bom por natureza, ou bem, ele é mau por natureza, isto significa somente que ele tem em si mesmo um princípio (insondável para nós) permitindo-lhe admitir máximas boas ou más (quer dizer, contrárias à lei): isto é verdade, de um modo geral enquanto homem, de modo que aí ele exprime também o caráter da sua espécie” (56).

Sem pretender decidir rapidamente uma questão de tamanha complexidade, parece-nos que a solução proposta por François Marty é a

que melhor contribui para elucidação do ponto que nos interessa compreender em vista da afirmação de Kant nas *Reflexões sobre a educação*. Com efeito, segundo Marty, tendo pensado o mal radical como o princípio primeiro da aceitação das máximas más, Kant *resolve* o seu problema em coerência com todo o projeto crítico. Ele quer pensar o homem agindo segundo a liberdade, de tal modo que este possa se orientar no mundo. Ora, é bem isso que permite um *princípio primeiro*. O primeiro e supremo princípio das máximas más resolve a questão posto que um tal princípio é, por definição, racional. O que a concepção do mal radical traz de novo na doutrina kantiana é que o princípio da aceitação do mal não é mais somente a não-escolha do bem: o que a máxima má produz é contra a razão, contra a lei moral, subordinando o universal ao particular. Trata-se, portanto, da outra face da *Típica do juízo prático puro*: querer o mal é querer um universo que não se *deveria* querer, o universo dividido, onde cada um faz a sua lei. É preciso, entretanto, notar, diz Marty, "que o 'mal radical' não é senão o contra-tipo de um 'bem radical'. Se fosse de outro modo, declarar-se-ia impossível a vida moral, consequência evidentemente inaceitável" (57).

Aí está também a razão pela qual afirmamos que, na sua dimensão antropológica-moral, a educação começa sempre de novo. No seu *caráter inteligível* o ser razoável do mundo finito, "dotado de uma faculdade e da consciência de que sua vontade é livre... é *bom* por natureza"; porém, no seu *caráter sensível* "a experiência mostra um ativo desejo do ilícito, ainda que ele saiba que é ilícito, quer dizer, um desejo do mal; inclinação que desperta infalivelmente tão logo o homem começa a fazer uso da sua liberdade: por essa razão pode-se considerar essa inclinação como inata" (58).

A educação, ainda que devendo começar sempre de novo para cada homem, não começa sempre do zero, porque a humanidade vai sendo sempre mais esclarecida a partir das experiências que uma geração lega à seguinte. Existe um progresso real no esclarecimento da humanidade (59), e "isso nos abre a perspectiva de uma espécie humana futura mais feliz" (UP 700). Efetivamente, a natureza humana pode se aproximar pouco a pouco do seu fim "graças aos esforços de pessoas de grandes sentimentos, que se interessam pelo bem universal e são capazes de conceber a idéia de um estado futuro melhor" (UP 706).

3.5. Educação e felicidade

Kant propõe, em seguida, uma espécie de plano de educação em quatro níveis. O primeiro e mais elementar é o da *disciplina*, que consiste

em "domar a selvageria" para que "a animalidade não seja a perda da humanidade" (UP 706). O segundo nível é o do desenvolvimento da *cultura (Kultur)*, que compreende "a instrução e os ensinamentos" que proporcionam a *habilidade* (id.)(60). No terceiro nível "é preciso velar para que o homem se torne prudente, que ele se adapte à sociedade humana, que ele seja amado e que ele tenha influência. Trata-se do nível da *civilização*(61). Finalmente, no quarto nível, "deve-se velar pela moralização do homem". Este é o nível mais difícil porque "o homem não deve simplesmente ser apto a todas as espécies de fins, mas ele deve também adquirir o sentimento moral (*Gesinnung*) de não escolher senão os fins que são bons" (UP 707).

Aqui está a ponta de diamante da filosofia kantiana da educação. Tornar os homens civilizados, cultivados, disciplinados já é uma grande obra, mas tudo isso não constitui senão o conjunto das condições necessárias, de modo nenhum suficientes, para a sua *realização* segundo aquela definição humana do homem, segundo aquela idéia de humanidade que, podendo ser pensada como ideal da educação, deve ser realizada eminentemente pela educação moral do homem. É para a moralização do homem que devem convergir todos os esforços em educação. Por isso é importante que, desde cedo, "as crianças aprendam a pensar" (UP 707)(62).

Formar o homem para que ele pense pela sua própria cabeça — *Sapere aude!*, ter a coragem de se servir do seu próprio entendimento, ser capaz de sair do estado de minoridade no qual ele se mantém por sua própria culpa(63) — este é o fim da educação moral. Nada sintetiza melhor a metafísica moral de Kant na *Fundação da metafísica dos costumes* e na *Crítica da razão prática*, que o conceito de *autonomia*, que é também o *Grundbegriff* da moral de Kant que encontramos na *Metafísica dos costumes*. A autonomia do homem moral é a sua felicidade, pois, em moral não é de outra coisa que se trata. Com efeito, pergunta Kant: "como se pode tornar os homens felizes se não se os torna morais, nem sábios?" (UP 708).

A moral fundada sobre o *fato de razão* não é, de modo nenhum, um Estoicismo iluminado pelo princípio da universalidade. Se o fosse, Kant jamais diria que "só um coração alegre é capaz de sentir prazer em fazer o bem" (UP 745). Já na *Crítica da razão pura* Kant chama de lei moral "a que não tem outro móvel senão a *qualidade de ser digno da felicidade*"(64). Na *Fundação da metafísica dos costumes* ele diz, para escândalo dos seus maus leitores, que "assegurar a própria felicidade é um dever (pelo menos indireto); pois o fato de não

estar contente com o próprio estado, de viver pressionado por numerosas preocupações no meio de necessidades não satisfeitas poderia gerar facilmente uma grande tentação de *infringir seus deveres*"(65). E, para citar só mais um texto (a lista é enorme!), na *Crítica da razão prática* ele diz que "ser feliz é necessariamente o que deseja todo ser razoável mas finito; é, pois, também um inevitável princípio determinante da sua faculdade de desejar"(66).

Educar moralmente o homem é torná-lo capaz e digno de ser feliz, de encontrar a sua felicidade em si mesmo, no exercício da sua liberdade de ser razoável do mundo finito. Eis porque, diz Kant, "um dos maiores problemas da educação é: como unir a submissão sob uma constrição legal com a faculdade de se servir de sua liberdade? Pois a constrição é necessária! Mas como eu posso cultivar a liberdade sob a constrição? Eu devo habituar meu aluno a tolerar uma constrição pesando sobre a sua liberdade, ao mesmo tempo que conduzi-lo a fazer, ele mesmo, um bom uso da sua liberdade. Sem isso, tudo não é senão puro mecanismo e o homem privado de educação não sabe se servir de sua liberdade. Ele deve desde cedo sentir a inevitável resistência da sociedade, a fim de aprender que é difícil bastar-se a si mesmo (*sich selbst zu erhalten*), privar-se e ganhar-se a vida (*erwerben*), para ser independente" (UP 711).

Com esta longa citação preparamo-nos para suspender a apresentação da filosofia kantiana da educação em coerência com todo o sistema crítico. Não é que não haja outros pontos *interessantes* a considerar nas *Reflexões sobre a educação* de Kant(67). Nós pretendemos voltar, num próximo artigo, sobre algumas questões implicadas no texto de Kant, e em toda a filosofia crítica; questões que exigem ser *pensadas* em vista de realizar a tarefa que a sua filosofia impõe a quem pretende ser filósofo, pois é verdade que "qualquer um que escolheu apelar para a sua autoridade não pode senão estender o seu método e completar a sua doutrina"(68)

4. A modo de conclusão

Suspendemos a apresentação da filosofia da educação de Kant no momento em que alcançamos o seu ponto mais elevado, aquela *chave de abóbada* de todo o edifício de um sistema da razão pura, e mesmo da razão especulativa, que é o conceito de liberdade cuja realidade é provada por uma lei apodítica da razão prática(69). De fato, toda a filosofia kantiana ganha consistência a partir dessa idéia da razão que não é susceptível de qualquer apresentação na intuição e, portanto, também de qualquer prova teórica da sua possibilidade, mas cuja rea-

lidade, enquanto espécie particular de causalidade, pode ser demonstrada por leis práticas da razão pura e, conforme a essas leis, nas ações reais, por consequência, na experiência. Estamos aqui, portanto, diante da única idéia da razão pura "cujo objeto seja um fato e que deva ser contado entre os *scibilia*" (70).

O fim último da educação para Kant é o estabelecimento de uma harmonia entre a liberdade e a legalidade, e este é o seu problema mais difícil. Nós precisaríamos (re)percorrer aqui todo o itinerário kantiano em sentido inverso, da *Crítica da faculdade de julgar* até os *Pensamentos sobre a verdadeira avaliação das forças vivas*, para nos darmos conta da unidade e da coerência do seu pensamento, e da centralidade desse problema no interior do seu sistema. A tarefa nos ultrapassa de muito, mas o sucesso com que ela foi levada a cabo por outros bons leitores de Kant (71) assegura-nos pelo menos a credibilidade necessária para continuar a discutir *com* Kant, uma vez que tomamos "a decisão de escutar a Kant em lugar de buscar nele argumentos em favor de alguma boa causa", pois, "quando se trata de Kant, ele mesmo, e não de filosofemas pessoais que se lhe empresta generosamente", é impossível "utilizar a sua filosofia sem se dar o trabalho de compreendê-la" (72).

Concluamos, pois. O criticismo kantiano, tal como o compreendemos aqui, tal como ele se apresenta na unidade das três *Críticas*, como sistema e não como rapsódia, não está em contradição, antes, fundamenta o empirismo pedagógico de Kant, por que tudo se *resolve* na realidade, no real que é, sem cessar, "aquilo que pode vir a desmentir o equilíbrio e o fechamento do discurso" (73). E, para Kant, nada é mais real do que a liberdade do homem sob a legalidade: o céu estrelado acima de mim e a lei moral em mim (74).

NOTAS

- (1) A expressão é de T. ROCKMORE, "Le Kant de Heidegger. Remarques sur l'anthropologie philosophique", em: *L'héritage de Kant. Mélanges philosophiques offerts au P. Marcel Régnier*, Paris 1982, 245s.
- (2) Cf. É. WEIL, "J.-J. Rousseau et sa politique", em *Essais et conférences II*, Paris 1971, 124.
- (3) Cf. É. KANT, *Annonce de M. Emmanuel Kant sur le programme de ses leçons pour le semestre d'hiver 1765-1766*, trad. de J. Ferrari, *Oeuvres Philosophiques I*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1980, 515.

- (4) Cf. G. KRUEGER, *Critique et morale chez Kant*, trad. de M. Régnier, Préface d'Éric Weil, Paris 1961, 27.
- (5) Cf. É. WEIL, *Préface* à: G. KRUEGER, op. cit., 11.
- (6) Cf. A. PHILONENKO, *L'Oeuvre de Kant II*, 2ª ed., Paris 1981, 273.
- (7) Cf. É. WEIL, *Problèmes Kantians*, 2ª ed., Paris 1970, 107; ver também: T. ROCKMORE, op. cit., 246ss.
- (8) O apólogo do anão sobre os ombros do gigante é usado por Éric Weil no final do Prefácio de *Problemas Kantianos* (op. cit., 10s). Na tese que recentemente publicamos, tomamos esse *tipo* de relação a Kant como chave de interpretação da obra filosófica de Weil. Ver: M. PERINE, *Filosofia e violência. Sentido e intenção da filosofia de Éric Weil*, Coleção Filosofia 6, São Paulo 1987.
- (9) Cf. A. GOULYGA, *Emmanuel Kant. Une vie*, trad. de J.M. Vaysse, Paris 1985, 276.
- (10) Cf. *Ansichten aus Immanuel Kants Leben*, Königsberg 1805.
- (11) Cf. A. GOULYGA, op. cit., 277.
- (12) Cf. *Vorrede des Herausgebers*, in: I. KANT, *Werke in Sechs Bänden*, Bd. VI, Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 1964, 695s. O texto de Kant *Ueber Pädagogik* foi publicado no volume IX da edição da Academia de Berlim (Ak IX 441-499). Nós seguiremos a edição de W. Weischedel, indicando no corpo do artigo a referência à página desta edição com a sigla UP.
- (13) Cf. A. PHILONENKO, "Kant et le problème de l'éducation", *Introduction* à: E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. de A. Philonenko, 4ª ed., Paris 1984, 10.
- (14) Convém ter presente que Kant acumulou, desde muito cedo, uma grande experiência pedagógica. Ao terminar os seus estudos universitários, em 1747, foi chamado ao vilarejo de Judtschen pelo pastor Andersch para ser preceptor dos seus três filhos. Em 1750 mudou-se para Osterode, chamado pelo Major von Hülsen para ser preceptor de seus filhos e, em seguida, voltou a Königsberg para ser preceptor dos filhos do Conde Keyserling, cujo castelo situava-se nas redondezas de sua cidade natal. Até o final da sua vida Kant exerceu quase ininterruptamente e, é supérfluo dizer, escrupulosamente, o ofício de professor.
- (15) Sobre Kant e Rousseau, ver: G. GURVITCH, "Kant und Fichte als Rousseau's Interpreten", *Kantstudien* 27 (1922) 138-164, depois em francês em: *Revue de Métaphysique et de Morale* 76 (1971) 385-405; A. PHILONENKO, *Théorie et praxis dans la pensée morale et politique de Kant et de Fichte en 1793*, 2ª ed., Paris 1976; O. HOEFFE, *Introduction à la philosophie pratique de Kant. La morale, le droit et la religion*, trad. de F. Rüegg e S. Gillioz, Fribourg (Suisse) 1985. Sobre Kant e a Revolução Francesa, ver: G. VLACHOS, *La pensée politique de Kant. Métaphysique de l'ordre et dialectique du progrès*, Paris 1962.

- (16) Cf. É. WEIL, *Préface* à: G. KRUEGER, op. cit., 9.
- (17) Cf. E. KANT, *Critique de la raison pure*, trad. de A. J.-L. Delamarre e F. Marty, *Oeuvres philosophiques I*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1980, 748.
- (18) Um texto da *Introdução* da *Crítica da faculdade de julgar* pode ser tomado como exemplo dessa distinção. Depois das duas primeiras *Críticas* Kant, sem poder sacrificar os seus resultados, mostrava-se insatisfeito com o *abismo* existente entre "o domínio do conceito da natureza enquanto sensível, e o domínio do conceito de liberdade enquanto supra-sensível". Esse é o problema de fundo da terceira *Crítica* na qual, partindo da finalidade realizada e imediatamente percebida, Kant afirma que o mundo da liberdade deve (*soll*) influir sobre o da natureza e que, portanto, é necessário (*muss*) que a natureza possa ser pensada "de modo que a legalidade da sua forma concorde pelo menos com a possibilidade dos fins, que devem ser realizados nela segundo as leis da liberdade". Cf. E. KANT, *Critique de la faculté de juger*, trad. de J.-R. Ladmiral, M.B. de Launay e J.-M. Vaysse, *Oeuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985, 929.
- (19) Cf. *Critique de la raison pure*, op cit., 743, 749.
- (20) Cf. Id. ibid., 1319.
- (21) Cf. Id. ibid., 529.
- (22) Cf. Id. ibid., 1362.
- (23) Cf. Id. ibid., 1365.
- (24) Cf. E. KANT, *Logique*, trad. de L. Guillermit, 2ª ed., Paris 1982, 25.
- (25) Cf. É WEIL, *Problèmes kantians*, op. cit., 33.
- (26) Ver, por exemplo, a 3ª Proposição da *Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*: "A natureza quis que homem tire de si mesmo tudo o que ultrapassa o ordenamento mecânico da sua existência animal, e que ele não participe de nenhuma outra felicidade ou perfeição além daquelas que ele mesmo criou, independentemente do instinto, pela sua própria razão". Cf. E. KANT, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, trad. de L. Ferry, *Oeuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985, 190.
- (27) Comparar com o texto da *Religião* onde Kant define o estado de natureza jurídica como um estado de injustiça onde reinam "uma liberdade e uma independência de toda lei coercitiva. Cf. *La religion dans les limites de la simple raison*, trad. de J. Gibelin, 5ª ed., Paris 1972, 131. A *Religião* é de 1793. No § 44 da *Doutrina do direito* da *Metafísica dos costumes*, em 1797, Kant diz que o estado de natureza não é tanto um estado de *injustiça* (iniustus), mas um *estado sem lei* (status iusticiae vacuum). Cf. *Métaphysique des mœurs. Doctrine du droit*, trad. de A. Philonenko, 2ª ed., Paris 1979, 194.
- (28) Cf. *Idée d'une histoire...*, op. cit., 190.

- (29) Cf. id. *ibid.*, 195. O problema da realização de uma sociedade civil administrando o direito de modo universal (cf. 5ª Proposição da *Idéia de uma história universal*) é o mais difícil e o último que a espécie humana resolverá porque, diz Kant na 6ª proposição, "o homem abusa seguramente da sua liberdade com relação aos seus semelhantes; e ainda que ele deseje, enquanto criatura razoável, uma lei que coloque limites à liberdade de todos, sua inclinação animal e egoísta o conduz, entretanto, a reservar para si um regime de exceção sempre que possível" (id. *ibid.*).
- (30) Comparar com: *Anthropologie du point de vue pragmatique*, trad. de M. Foucault, Paris 1984, 164, onde se lê: "É necessária ao homem uma educação; mas o que tem a tarefa de educá-lo é também um homem, afetado pela grosseria da sua natureza, e ele deve produzir no outro aquilo do que ele mesmo tem necessidade. Eis porque o homem se desvia constantemente da sua destinação..."
- (31) Cf. *Idée d'une histoire...*, op. cit., 189. Segundo G. VLACHOS, op. cit., 197, esta proposição de Kant serve de "fundamento primeiro a todo o edifício da filosofia social kantiana; ela é a chave mágica que lhe permitirá penetrar nas profundezas insondáveis da 'sabedoria da natureza', a fim de tirar dali as soluções reclamadas pelos angustiantes problemas da moral, do direito e do Estado".
- (32) Sobre a idéia de progresso, ver: *Reponse à la question: qu'est-ce que les lumières*, trad. de H. Wismann, *Oeuvres philosophiques II*, Paris 1985, 209-217; *Le conflit des facultés*, in Kant. *La philosophie de l'histoire*, trad. de S. Piobetta, Paris 1947, 215-233. Ver ainda: A. PHILONENKO, "L'idée de progrès chez Kant", *Revue de Métaphysique et de Morale* 79 (1974) 433-456, depois em *Études kantienne*s, Paris 1982, 52-75.
- (33) Sobre a noção de *idéia*, ver "o conceito da razão pura" e o Apêndice sobre "o uso regulador das idéias da razão pura" e "o fim final da dialética natural da razão humana". Cf. *Critique de la raison pure*, op. cit., 1025-1044, 1246-1291. Sobre o *ideal de perfeição* de que a humanidade é capaz, ver: *Critique de la faculté de juger*, op. cit., 993-999.
- (34) Cf. *Critique de la raison pratique*, trad. de L. Ferry e H. Wismann, *Oeuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985, 757s.
- (35) Cf. Id. *ibid.*, 769ss.
- (36) Cf. Id. *ibid.*, 772s.
- (37) Sobre este ponto ver a monumental obra de F. MARTY, *La naissance de la métaphysique chez Kant. Une étude sur la notion kantienne d'analogie*, Paris 1980, espec. 295s.
- (38) G. VLACHOS, op. cit., 199, cita uma interessante reflexão de Kant sobre a antropologia que é extremamente iluminadora para essa questão: "O homem é um animal que tem necessidade de educação... uma geração deve educar a outra, e somente a espécie e não o indivíduo alcança a sua destinação... a natureza não desenvolve o homem mas a liberdade..." (Anthrop. R. nº 1423).

- (39) Kant define a *arte em geral* como "a produção que faz intervir a liberdade, quer dizer, um livre arbítrio cujas ações têm por princípio a razão". Cf. *Critique de la faculté de juger*, op. cit., 1084.
- (40) Cf. *Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine*, trad. de L. Ferry e H. Wismann, *Oeuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985, 511.
- (41) Apresenta-se aqui, ao nível do indivíduo, o mesmo problema que se propõe a toda a espécie humana em termos da *Aufklärung*, e que Kant formula no final do artigo *Que é se orientar no pensamento?*: "Fundar a *Aufklärung* nos indivíduos isolados por meio da educação é fácil; basta começar desde cedo a habituar os jovens espíritos a essa reflexão. Iluminar toda uma época, ao contrário, é uma tarefa de longo prazo; pois se apresentam tantos obstáculos exteriores, que tornam esse tipo de educação aqui (i.é, na época) impossível e lá (i.é, nos indivíduos) mais difícil". Cf. *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?*, trad. de P. Jalabert, *Oeuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985, 545.
- (42) Cf. *Critique de la raison pure*, op. cit., 1361.
- (43) Cf. *Critique de la faculté de juger*, op. cit., 1084s.
- (44) Cf. *Critique de la raison pure*, op. cit., 1108, 1363; *Critique de la raison pratique*, op. cit., 665.
- (45) Sobre a distinção entre *pensar e conhecer*, ver as iluminantes análises de E. WEIL, op. cit., 14-55.
- (46) Cf. A. PHILONENKO, "Kant et le problème de l'éducation", *Introduction* à: E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. de A. Philonenko, 4ª ed., Paris 1984, 26.
- (47) Galileu formulou pela primeira vez a lei da queda dos corpos em 1604, e a *Philosophiae naturalis principia mathematica* de Newton teve sua primeira edição em 1687. A 2ª (1713) e a 3ª (1726) edições desta obra encontravam-se na biblioteca de Kant.
- (48) Cf. *Critique de la raison pure*, op. cit., 757.
- (49) Kant começa a exposição das "Analogias da Experiência" com o enunciado do seu princípio: "A experiência não é possível senão pela representação de uma ligação necessária das percepções" (B 218; cf. *Critique de la raison pure*, op. cit., 914) Este enunciado modifica o da primeira edição sem, contudo, mudar o fundo da questão: "Todos os fenômenos se encontram, quanto à sua existência, submetidos *a priori* a regras que determinam suas relações entre si no tempo" (A 176-177; cf. id. *ibid.*). Segundo F. MARTY, op. cit., 74, a modificação visa a tornar mais evidente que "as percepções, sobre as quais terminavam os princípios matemáticos, devem ser ligadas de maneira necessária para que haja experiência, que, como ciência, comporta unidade e necessidade".
- (50) Sobre todo este desenvolvimento, ver: F. MARTY, op. cit., 25-116.

- (51) É surpreendente que no penetrante estudo sobre Kant e o problema da educação acima citado, Alexis Philonenko, embora afirmando também que a educação para Kant não pode se tornar uma ciência, não faz nenhuma referência a esta distinção que o texto kantiano autoriza e até mesmo obriga, em vista de demonstrar a sua coerência com todo o sistema crítico, conforme a interpretação que lhe damos aqui, e que também é sustentada por Philonenko.
- (52) Cf. *Critique de la raison pratique*, op. cit., 610. Sobre a doutrina da liberdade em Kant, ver: B. CARNOIS, *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*, Paris 1973.
- (53) Este é o título da primeira parte da *Religião*. Cf. *La Religion...*, op. cit., 37.
- (54) Sobre a questão, ver: J.-L. BRUCH, *La philosophie religieuse de Kant*, Paris 1968; O. REBOUL, *Kant et le problème du mal*, Montreal 1971; É WEIL, op. cit., 142-174, F.J. HERRERO, *Religión e historia en Kant*, Madrid 1975 (esta obra de grande valor será proximoamente publicada na Coleção Filosofia, Ed. Loyola, São Paulo).
- (55) Cf. *La Religion...*, op. cit., 52.
- (56) Cf. Id. *ibid.*, 39s. Segundo F. MARTY, op. cit., 457. esta é a melhor definição que Kant deu do mal radical. Ver também: G. KRUEGER, op. cit., 245-256.
- (57) Cf. F. MARTY, op. cit., 457s. Também Paul Ricoeur traduz com perfeição o fundo do pensamento kantiano a respeito do mal radical: "O mal cessaria de ser mal se ele cessasse de ser 'uma maneira de ser da liberdade que lhe vem da liberdade'. O mal não tem, pois, origem no sentido de causa precedente: 'Toda má ação, quando se lhe busca a origem racional, deve ser considerada como se o homem aí tivesse chegado diretamente do estado de inocência'. Tudo está nesse 'como se', que é o equivalente filosófico do mito da queda, é o mito racional do surgimento, da passagem instantânea da inocência ao pecado; como Adão (antes que em Adão) nós começamos o mal". Cf. *Le conflit des interprétations. Essais d'hermeneutique*, Paris 1969, 425.
- (58) Cf. *Anthropologie...*, op. cit., 163. Sobre isso, ver: B. CARNOIS, op. cit., 133ss.
- (59) Cf. *Réponse à la question...*, op. cit. 209ss.
- (60) Sobre a noção de *habilidade*, ver: *Fondements de la métaphysique des moeurs*, trad. de V. Delbos, revista e modificada por F. Alquié, *Oeuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris 1985, 277s. Sobre a *cultura da habilidade*, ver: *Critique de la faculté de juger*, op. cit., 1234s.
- (61) Sobre a noção de *prudência*, ver: *Fondements de la métaphysique des moeurs*, op. cit., 278s. Ver também: P. AUBENQUE, "La prudence chez Kant", *Revue de Métaphysique et de Morale* 80 (1975) 156-182.
- (62) Este é um dos princípios fundamentais da filosofia da educação kantiana,

que encontramos na sua prática pedagógica: "A regra de conduta é, pois, esta: antes de tudo, fazer amadurecer o entendimento e acelerar o seu desenvolvimento, exercitando-o nos juízos de experiência e tornando-o atento ao que podem lhe ensinar as impressões comparadas dos sentidos... ele (i. é o aluno) não deve aprender *pensamentos*, mais aprender a pensar; não se deve *levar* o aluno, mas *guiá-lo*, se se quer que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo". Cf. *Announce de M. Emmanuel Kant sur le programme de ses leçons pour le semestre d'hiver 1765-1766*, op. cit., 514s.

- (63) Cf. *Réponse à la question...*, op. cit., 209.
- (64) Cf. *Critique de la raison pure*, op. cit., 1366.
- (65) Cf. *Fondements de la métaphysique des moeurs*, op. cit., 257.
- (66) Cf. *Critique de la raison pratique*, op. cit., 635.
- (67) Alexis Philonenko, por exemplo, desenvolve uma interessantíssima reflexão a partir da afirmação de Kant de que "é da mais alta importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal que precise (*muss*) trabalhar" (UP 730). Segundo Philonenko, "só um conceito sintético ligando obediência e liberdade, constrictão e vontade pode realmente fundar a educação. Parece-nos que Kant indique esse conceito sintético na idéia de *trabalho*.. (Cf. op. cit., 37).
- (68) Cf. B. ROUSSET, *La doctrine kantienne de l'objectivité. L'autonomie comme devoir et devenir*, Paris 1967, 12.
- (69) Cf. *Critique de la raison pratique*, op. cit., 610.
- (70) Cf. *Critique de la faculté de juger*, op. cit., 1279. No Prefácio da segunda *Crítica* Kant já afirmara que a "a liberdade é também a única de todas as idéias da razão especulativa da qual nós conheçamos (*wissen*) a priori a possibilidade, sem todavia compreendê-la (*einsehen*), porque ela é a condição da lei moral, que nós conhecemos (*wissen*). Cf. *Critique de la raison pratique*, op. cit., 610. Este texto mostra que nem sempre é possível respeitar as sutilezas da terminologia kantiana. Traduzimos *wissen* por conhecer e *einsehen* por compreender, porque a sintaxe portuguesa (assim como a francesa) o exige neste texto. Seria mais correto traduzir *wissen* por saber, mas teríamos, então, que traduzir: "... é a condição da lei moral, que nós sabemos". Tem razão Eric Weil quando diz que "a linguagem de Kant opõe os maiores obstáculos à compreensão" porque, mesmo quando a orientação do seu pensamento determina a sua terminologia, "nem sempre ela a fixa". Cf. op. cit., 22.
- (71) Entre eles, G. Krüger, A. Philonenko, F. Marty e E. Weil, para só citar nomes que aparecem neste artigo.
- (72) Cf. É. WEIL, *Préface* à: G. KRUEGER, op. cit., 7.
- (73) Cf. F. MARTY, op. cit., 108.
- (74) Cf. *Critique de la raison pratique*, op. cit., 801s.

RESUMO

As lições de E. Kant Ueber Pädagogik, ministradas quatro vezes entre 1776 e 1787 e publicadas postumamente por F. T. Rink, podem ser tomadas como campo de prova de uma interpretação do sistema crítico que vê na antropologia o seu fundamento jamais tematizado. Concentrando-se sobre a Introdução das lições e referindo-se constantemente a outras obras de E. Kant, o artigo quer mostrar que o seu empirismo pedagógico não só não está em contradição com o criticismo filosófico, mas que verifica-se aqui um particular caso de reciprocidade compreensiva.

SUMMARY

The lectures, entitled Ueber Pädagogik, given by E. Kant four times during the years 1776 to 1787, published posthumously by F. T. Rink, could be considered a proof case for an interpretation of the system of criticism which applies to anthropology its fundamental principle, which has never been thematized. This paper intends to demonstrate on the basis of the Introduction to these lectures and with references to other works of E. Kant, that his pedagogical empiricism not only does not contradict philosophical criticism but constitutes a special case of reciprocal comprehension.