

RESENHA

A EDUCAÇÃO COMO UMA IDEIA DA RAZÃO DALBOSCO, C. A. *KANT & A EDUCAÇÃO*. SÃO PAULO: AUTÊNTICA, 2011. 125 P.

*José Fernandes Weber**

Em “Kant & a Educação”, Cláudio Dalbosco explora os vínculos entre filosofia e educação na obra de Kant. A proposta é, no mínimo, polêmica, pois aborda um filósofo que, rezam as interpretações convencionais, pouco teria a dizer à educação, pelo simples fato de Kant ser um filósofo genuíno, sistemático e, por isso mesmo, seus interesses situar-se-iam bem acima das “meras questões educacionais”. Ou seja, seria justamente pelo fato de Kant ser um filósofo sistemático que dar-se-ia a disjunção entre o seu labor reflexivo-sistemático e um interesse mais intensivo pela educação. O fato de Kant ter demonstrado algum interesse pela educação, pois foi professor, e ministrou cursos sobre Pedagogia, não alteraria em nada o diagnóstico, pois tratar-se-ia meramente de um empenho secundário, não propriamente filosófico: de fato um livrinho interessante, porém, incomparável com as suntuosas elaborações sistemáticas das críticas.

O maior mérito da obra de Dalbosco consiste em mostrar a parcialidade de tal interpretação, senão o seu equívoco, por meio da demonstração de que há indícios suficientes, na própria filosofia crítica de Kant, para afirmar que a educação pode ser concebida como “ideia da razão”, e que a preocupação com a educação, manifesta no escrito *Sobre a pedagogia*, apenas corrobora, num *locus* mais restrito, aquilo que já se encontra fundamentado nos textos sistemáticos. Ou seja, são “razões sistemáticas” (p. 12), identificáveis no próprio conjunto da filosofia crítica kantiana, e não razões secundárias, que permitem defender que, em Kant, a educação é uma “ideia da razão”. Tal possibilidade interpretativa supõe considerar a filosofia prática e a liberdade moral como o núcleo da filosofia kantiana, o que supõe, também, dar

* Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Filosofia e do PPGFil da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail*: jweber@uel.br

destaque a textos tradicionalmente considerados menores, tais como, *Sobre a pedagogia*. Isso, contudo, não implica em simplesmente dar destaque a este texto, por meio de uma valorização desproporcional à sua importância, caso fosse considerado isoladamente, recurso bastante habitual nas defesas da importância da educação no pensamento de Kant, porém, de alcance hermenêutico limitado, e sim, situá-lo no âmbito do próprio projeto crítico.

O objetivo da obra é, nas palavras do autor, defender

a tese de que há um fio condutor que cruza a filosofia sistemática de Kant, que o conduz da investigação transcendental das condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos para a educação como ideia da razão, passando pelas condições de possibilidade da ação moral e da experiência estética (p. 38).

Isso o levará a mostrar “em que sentido a investigação transcendental do conhecimento deixa um espaço aberto para um emprego ampliado da razão e, com isso, não só referente aos problemas morais, mas também formativo-educacionais” (p. 38-39). Embora os componentes dessa tese sejam somente apresentados em sua integralidade nos capítulos III, IV e V, as condições sistemáticas de possibilidade para a sua enunciação são construídas no capítulo II, por meio da apresentação da revolução operada por Kant no domínio da metafísica.

A filosofia crítica transcendental está toda contida na seguinte pergunta: como são possíveis juízos sintéticos *a priori*? Ou, dito de outro modo: “em que termos é possível fazer um emprego objetivamente válido dos conceitos puros do entendimento para o mundo da experiência” (p. 51)? O conhecimento possível, para entes racionais finitos, não pode ultrapassar os domínios da experiência, embora a experiência não seja condição suficiente para explicá-lo. Em síntese, Kant

chega ao resultado de que é possível um uso legítimo dela (da razão) porque o sujeito cognoscente dispõe de uma estrutura transcendental constituída, ao lado da sensibilidade, pelo espaço e pelo tempo e, do entendimento, pelos conceitos puros, que operam como condições de possibilidade da experiência. Ou seja, são essas condições que tornam a experiência possível e também são elas que limitam o emprego teórico da razão pura (p. 53).

Seria, então, a *Crítica da razão pura* uma “teoria transcendental do conhecimento” (p. 54)? Não somente, responde Dalbosco, pois,

além das faculdades transcendentais do conhecimento, além da sensibilidade e do entendimento, há a razão (*Vernunft*), em sentido amplo. Agora se somam às intuições (*Anschauunge*) e aos conceitos (*Begriffen*) também as ideias (*Ideen*) da razão pura (p. 54).

Essa passagem é decisiva para toda a argumentação de Dalbosco, diria que ela constitui o núcleo do seu argumento. O que é uma ideia? Segundo o autor, ideia é “tudo aquilo que não possui um objeto congruente na experiência” (p. 55). Por isso, “rigorosamente falando, as ideias não podem ser objeto de conhecimento, mas sim de pensamento. Se não podemos conhecer o que vai além de uma experiência possível, podemos ao menos pensá-lo” (p. 55).

No âmbito desta distinção, é possível justificar um discurso a respeito das ideias de imortalidade, liberdade, Deus e humanidade, após a restrição operada pela filosofia transcendental, pois, embora não possam ser conhecidas, pois não constituem índice de uma experiência possível, ainda assim podem ser pensadas. Problemas metafísicos, morais e pedagógicos são ideias que podem ser pensadas, embora nenhum ente racional finito tenha experiência da alma, do sumo bem ou da humanidade, por exemplo. Esse modo de conceber amplia o papel do filósofo, ao qual não cabe mais apenas a “justificação transcendental do conhecimento, mas também pensar sobre questões que vão além da conexão entre intuição e conceito” (p. 56). A partir desta perspectiva a educação aparece comprometida com a via da moralização da humanidade, razão pela qual, após apresentar as razões sistemáticas pelas quais é possível compreendê-la como uma “ideia da razão” (capítulo II), o capítulo III tratará da questão da moralidade.

O uso teórico da razão pura deixa um “lugar vazio (*leerer Platz*)” (p. 57), pois, “ao limitar o emprego teórico da razão pura, o *noúmeno* deixa um lugar vazio, um espaço aberto, para outros possíveis empregos dessa. Esse espaço vazio vai sendo preenchido progressivamente por Kant” (p. 59-60). Com a distinção entre fenômeno e *noúmeno*, Kant amplia o emprego da razão pura, não o restringindo somente ao conhecimento *a priori* de objetos, garantindo também legitimidade ao emprego moral, estético e pedagógico da razão. É a partir deste momento, que a tese da educação como ideia da razão passa a ser considerada mais diretamente.

Para tal, Dalbosco seleciona uma noção importantíssima da primeira crítica que define liberdade transcendental como “a capacidade de começar por si mesmo um evento”. Essa definição é importante por duas razões pontuais: 1º: por ela compatibilizar liberdade e natureza, ao mostrar que ambas dizem respeito a dois modos distintos de considerar a mesma ação no sujeito (o caráter empírico e inteligível da ação); 2º: por garantir, não apenas a justificação transcendental para o sentido da ação livre, na medida em que “fica garantida a possibilidade do sujeito agente de iniciar por si mesmo um novo evento no mundo, mesmo sabendo que vive diante das leis naturais” (p. 64), mas também por apontar para o ideal de formação autônoma do indivíduo, pois, a divisa kantiana de propiciar condições ao educando de pensar por conta própria, “assenta-se no pressuposto de que ele é livre no ‘sentido forte’, ou melhor, de que pode fazer por si mesmo, e a qualquer momento, um novo começo no mundo” (p. 64).

Disso emerge não apenas uma instigante leitura não convencional sobre o significado da educação na obra de Kant, mas também da sua teoria moral, pois, de acordo com o autor, a aridez e a abstração do pensamento kantiano possuem um significado prático profundo, com desdobramentos morais e pedagógicos inerentes (p. 66). De tais desdobramentos, cabe destacar aqueles em que a teoria moral guarda proximidade flagrante com temas/problemas pedagógicos, quais sejam: 1º: a consciência da subordinação da vontade à lei, o sentimento de respeito à lei moral, única garantia para uma ação moral,

não se forma repentinamente para uma vontade que não é boa absolutamente e que, portanto, é imperfeita. Tal vontade precisa ser formada progressivamente, e sua formação deve começar na infância, período no qual, segundo Kant, se desenvolvem os primeiros germes da moralidade (p. 70).

Ou seja, na leitura de Dalbosco, o “núcleo duro da moralidade” está vinculado com o aspecto central da disciplina na formação da criança (p. 70); 2º: a interpretação da teoria moral kantiana a partir da tese da “fragilidade humana” – apontada por Kant: a) na tese da “sociabilidade insociável”; b) na afirmação de que o ser humano é um ser racional sensível com vontade imperfeita e que age motivado por inclinações e desejos particulares; c) atitude intelectual solipsista, denominada de arrogância e de presunção, defendida

por Dalbosco, permite-lhe extrair, diferentemente da leitura tradicional, uma consequência positiva para a teoria moral e pedagógica, a saber, se o ser humano é frágil, por todas as razões acima apontadas, cabe-lhe “uma postura humilde de respeito recíproco” (p. 75), com o que se desfaz, tanto a imagem da onipotência humana, quanto a imagem de que Kant, em sua teoria moral, é um mero formalista despótico; 3º: a segunda fórmula do imperativo categórico (tomar a humanidade como um fim em si mesmo) aparece para dar conta, não apenas de uma formalização (moral da obrigação), mas, associada ao “problema da fragilidade humana e da insociável presunção dela decorrente” (p. 75), e instaura uma exigência formativa na medida em que a “consciência dessa fragilidade como constitutiva do ponto de vista moral da humanidade como fim é resultado de um processo formativo” (p. 76); 4º: a fórmula da autonomia (terceira fórmula do imperativo categórico), na medida em que implica a constituição da subjetividade, mantém laços com uma teoria da formação, pois “a autolegislação é um longo processo formativo que deve iniciar na infância” (p. 77).

No capítulo IV, Dalbosco defende a tese “de que há um primado pedagógico na *Aufklärung* compreendida como maioridade” (p. 80), pois a vigência do esclarecimento, da maioridade, é obra de um incansável esforço formativo-educacional. Para sustentar tal tese, o autor expõe alguns traços da filosofia kantiana da história, em que destaca: 1º: o conceito de natureza como ideia regulativa, como aquele que possibilita fazer a transição da teleologia divina para a teleologia histórica, em que o homem não é mais visto como simples projeto da natureza, e sim como o que tem condições de ser sujeito da história; 2º: a noção de insociável sociabilidade como aquela que, apesar do dilema nela inscrita (necessidade do outro para meu desenvolvimento, inclusive moral, e uso do outro para fins egoístas e privados), permite ao homem vincular-se à teleologia natural por meio de suas disposições naturais.

Para Dalbosco, o princípio do uso público da razão, atestado e marca da maioridade, característica do esclarecimento, é

a alternativa apontada por Kant para enfrentar a menoridade da qual cada um é culpado. Como tal ponto de vista precisa ser formado, isso nos leva a afirmar, então, que há, antes de tudo, um primado pedagógico na questão do esclarecimento como maioridade (p. 96).

Como se institui, então, a maioria? Pela formação de indivíduos que façam uso público e livre da sua razão, princípio expresso exemplarmente na figura do erudito, síntese do esclarecimento como maioria pedagógica, pois a sua decisão de pensar por conta própria não é conquistada de modo completamente individual, além do fato de que o erudito, aquele que faz o uso público da razão, já elegeu o público, o outro, como espaço de relação e constituição da própria imagem de si.

Qual foi, se é que houve, *A revolução copernicana na pedagogia*? No último capítulo, Dalbosco responde a essa pergunta. Profundamente influenciado pelas teorias pedagógicas de Rousseau em seu *Emílio, ou da educação* – particularmente pelo reconhecimento da especificidade da infância; pela valorização da educação física anteriormente à formação conceitual; pela função negativa da educação –, Kant concebe a ideia “de que o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico, como um sujeito ativo” (p. 105). Se considerarmos a crítica, aí implícita à ideia pedagógica tradicional, segundo a qual o educando é um sujeito passivo, é possível afirmar que a revolução copernicana operada por Kant também afetou os domínios da pedagogia. E o maior mérito da obra de Dalbosco, para cuja leitura esta resenha pretende ser um convite, foi ter mostrado a relevância filosófica, sistemática, de todas essas questões formativo-educacionais.

Data de registro: 18/03/2014

Data de aceite: 10/02/2015