

Educação, racionalidade e formação para os fins humanos

Education, rationalism, and training for human purposes

Educación, racionalidad y formación para los fines humanos

Simone Corbiniano ^[a] 

Goiânia, GO, Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação

Como citar: CORBINIANO, S. Educação, racionalidade e formação para os fins humanos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 77, p. 874-885, abr./jun. 2023. DOI: doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.A004.

Resumo

Como desdobramento de pesquisa na área da educação, este artigo tem o objetivo de apresentar questões, conceitos e aspectos de base da razão moderna indispensáveis para a compreensão dos fundamentos racionais da educação. Tomando como base o pensamento de Kant, a razão é atividade única de conhecimento, embora exercendo-se sob dois planos epistemológicos distintos: o teórico e o prático. Na dimensão, teórica a razão funda as possibilidades do sujeito do conhecimento, na dimensão prática a razão se abre ao universo dos fins humanos estabelecendo a condição do homem como um ser ético, moral. Ambos os interesses da razão são indispensáveis ao sentido da natureza racional e, conseqüentemente, ao sentido da educação. O ser humano nasce com a disposição para o entendimento e a moralidade, todavia, ambas disposições não se concretizam senão à medida que o ser humano entra em contato com a cultura, sendo, então, formado, educado. A obra kantiana marca a educação moderna pela necessidade de tornar o homem mais esclarecido possível como ser de conhecimento e ação. Afirmar que é da convergência dos dois interesses da razão – o prático e o teórico – que se pode conceber o sujeito autônomo no sentido vigoroso do termo, significa, ao mesmo tempo, afirmar que o esclarecimento passa pela questão do conhecimento mediante conceitos, passa pela formação da capacidade de pensar e pela valorização da formação ético-política. Estes fatores juntos se constituem nos maiores esforços da educação que se possa afirmar crítica e ratificadora da liberdade.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Razão prática. Teórica.

^[a] Doutora em Educação, e-mail: simone.corbiniano@ufg.br

Abstract

This article is a result of research in education. It seeks to present issues, concepts, and basic aspects of modern rationalism that are essential to understand the rational foundations of education. It is based on Kant's thought, in which rationalism is the only activity of knowledge, although taken under two different epistemological planes: the theoretical and the practical. In the theoretical dimension, rationalism establishes the possibilities of the subject of knowledge, while in the practical dimension, it opens up to the universe of human ends, establishing the condition of man as an ethical and moral being. Both interests of rationalism are indispensable to the sense of rational nature, and consequently to the sense of education. The human being is born with a disposition for understanding and morality, however, both dispositions only materialize as the subject comes into contact with the culture, being, then, formed and educated. The Kantian work marks modern education with the need to make man as enlightened as possible as a being of knowledge and action. To affirm that the two interests of rationalism are close – the practical and the theoretical – and that the subject can be conceived as truly autonomous means, at the same time, to affirm that enlightenment passes through the question of knowledge through concepts, through the formation of the ability to think and by valuing ethical-political training. Together, these factors comprise the greatest efforts of education that can be said to criticize and confirm freedom.

Keywords: Education. Knowledge. Practical and theoretical rationalism.

Resumen

Como desdoblamiento de una investigación en el área de la educación, este artículo tiene el objetivo de presentar cuestiones, conceptos y aspectos de base de la razón moderna que son indispensables para la comprensión de los fundamentos racionales de la educación. Tomando como base el pensamiento de Kant, la razón es una actividad única de conocimiento, aunque se ejerza bajo dos planos epistemológicos distintos: el teórico y el práctico. En la dimensión teórica, la razón funda las posibilidades del sujeto del conocimiento; en la dimensión práctica, la razón se abre al universo de los fines humanos estableciendo la condición del hombre como un ser ético, moral. Ambos intereses de la razón son indispensables para el sentido de la naturaleza racional y, consecuentemente, para el sentido de la educación. El ser humano nace con la disposición para el entendimiento y la moralidad; sin embargo, ambas disposiciones no se concretizan sino a medida que el sujeto entra en contacto con la cultura, siendo, entonces, formado, educado. La obra kantiana marca la educación moderna por la necesidad de hacer que el hombre sea lo más esclarecido posible como ser de conocimiento y acción. Afirmar que, desde la convergencia de los dos intereses de la razón – el práctico y el teórico –, se puede concebir al sujeto autónomo en el sentido vigoroso del término, significa, al mismo tiempo, afirmar que el esclarecimiento pasa por la cuestión del conocimiento mediante conceptos, pasa por la formación de la capacidad de pensar y por la valorización de la formación ético-política. Estos factores, juntos, se constituyen como los mayores esfuerzos de una educación que se pueda afirmar como crítica y ratificadora de la libertad.

Palabras clave: Educación. Conocimiento. Razón práctica y teórica.

Origem da discussão

O presente estudo procura desenvolver-se mediante o desafio presente no seu próprio título: buscar refletir acerca dos conceitos fundantes da obra de Immanuel Kant (1724-1804) voltado ao interesse da pesquisa na área da educação, sem incorrer, contudo, numa mera revisão filosófica do pensamento kantiano. Este artigo é consequência do decurso da própria dinâmica da pesquisa em educação, trata-se de um enfrentamento teórico no domínio do pensamento iluminista com vistas à compreensão de aspectos racionais que interessam à educação atual imersa no universo de viscosidade ética, da frouxidão intelectual, e da disposição para a banalidade da razão, da moral, e do indivíduo.

Numa esfera em que se possa realizar a crítica da racionalidade instituída, a temática em discussão favorece o reconhecimento dos meios racionais que fazem com que o homem se torne consciente de si e de suas ações na sociedade, visando a liberdade e o esclarecimento.

Do ponto de vista do método, busca-se pôr em debate princípios e conceitos indispensáveis para a compreensão dos fundamentos racionais da educação moderna; tratando-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho filosófico analítico com trânsito pelas sendas da modernidade, o que enseja uma abordagem de perspectiva racionalista.

Na acepção kantiana a razão se orienta nas leis de causa e efeito presentes na natureza, todavia, exercendo sobre elas a vontade e o juízo relativamente à sua capacidade de sistematização, entendimento e pensamento. Na modernidade, o conhecimento da razão passa a ser ordenado de acordo com as condições do sujeito que conhece, e as respostas às perguntas sobre a realidade não são mais aleatórias, pois passam a se articular segundo um método para o conhecimento.

Essa revolução na maneira de compreender os conhecimentos seguiu um destino comum no qual a física se constituiu como modelo de ciência, pois, “a Ciência da Natureza foi pela primeira vez levada ao caminho seguro de uma ciência, já que por muitos séculos nada mais havia sido que um simples tatear” (KANT, 1991, p.13). Em perspectiva, o filósofo alemão vislumbrou um campo próprio da ciência, com os limites e as possibilidades que o entendimento, bem como o conhecimento *a priori* lhe permite.

Por outro lado, a filosofia ou metafísica, como “um conhecimento da razão inteiramente isolado e especulativo” (KANT, 1991, p.13), também se reafirma como saber livre, como conhecimento necessário e universal. Trata-se de um tipo de conhecimento que não se realiza senão na busca mesma da natureza das coisas e das idealidades, reiterando a capacidade da razão de julgar objetivamente a realidade e a si mesmo como autocrítica. Nesse contexto histórico moderno será, sobretudo, no âmbito do *pensamento* – dimensão do conhecimento que está para além dos limites do entendimento e do conhecimento sensível – que se realizará as condições necessárias para se pensar a educação e a formação humana com a liberdade que elas requerem.

Interesse teórico e interesse prático da razão

Cabe evidenciar que sob as determinações da Modernidade e do pensamento de Kant a razão é “atividade única de conhecimento embora exercendo-se segundo dois *usos* distintos, o *teórico* e o *prático*” (LIMA VAZ, 2002, p. 320. Grifos do autor). Por conseguinte, desvela-se a questão do conhecimento a partir de dois diferentes planos epistemológicos: O uso teórico da razão se dá no “plano de uma ciência de observação” (LIMA VAZ, 1991, p. 97), que se estabelece

por meio das faculdades humanas racionais ligando-se ao campo da experiência sensível, ou ainda, no campo do inteligível, sempre buscando respostas no homem como um ser da natureza e como objeto de investigação (CORBINIANO, 2006).

O outro plano epistemológico é o do interesse prático, isto é, o da moral ou da ética, compondo o que Kant chama de *metafísica dos costumes*, nela institui-se a razão em face à cultura. Este plano do conhecimento está ligado ao universo do incondicionado, trata das possibilidades de vislumbrar a ação humana. A formação humana pensada de maneira abrangente se realiza com base nesses “dois interesses fundamentais: o interesse *especulativo* voltado para o *conhecer* e o interesse *prático* tendo como alvo o *agir*” (LIMA VAZ, 2002, p. 331).

Esses dois interesses da razão se articulam como ponto de partida para se pensar toda a atividade psíquica. Se, de um lado, a face especulativa da razão funda as possibilidades do sujeito do conhecimento, a face prática da razão, por outro lado, se abre ao universo dos fins humanos estabelecendo a condição do homem como ser moral ou ético. Ambos os interesses da razão são indispensáveis ao sentido da natureza racional e, conseqüentemente, ao sentido da educação pensada enquanto conhecimento, cultura, sensibilidade, imaginação, criação.

Nesse contexto, a educação geral não se restringe à instrução dada pela instituição escolar, mas especialmente à educação pensada de maneira abrangente como formação humana, desenvolvida nas mais diversas mediações sociais como a família, a arte, a política, a religião, a mídia, dentre outros, extravasando largamente o plano puramente intelectual da formação.

Em sua globalidade teórico-prática, essa educação enquanto cultura ultrapassa o interesse da instância epistemológica da razão, pois desdobra-se no plano da cultura, no eixo da ação e das escolhas humanas. Junto à dimensão do conhecimento, a dimensão da razão prática abarca um conjunto de atividades espirituais básicas como a vontade, o agir, o julgar, que são determinantes na existência individual e coletiva do ser humano.

É por meio dessas diferentes faculdades racionais que o ser humano desenvolve sua característica propriamente humana e seus embates civilizatórios, como, por exemplo, os desafios ligados à relação do ser humano com a natureza, o modo como pensa e expande o conhecimento e a ciência, o gosto estético, os valores simbólicos, bem como a criação das representações sociais e históricas ligadas ao modo de vida humano.

Sendo inseparável da razão teórica, portanto, do conhecimento, a razão prática e sua dimensão ético-política torna-se determinante na formação humana pelo seu potencial de cultivar a condição autônoma no indivíduo, bem como a sua qualidade de exercer o juízo, fazer escolhas, agir moralmente. A capacidade reflexiva própria do pensamento, como instância mais elevada do conhecimento, ganha maior dignidade na compreensão de Kant (1995), no avanço para o que é melhor do ponto de vista do fim moral do gênero humano.

Toda a arte para Kant (2002d) é racional, a arte da educação, por excelência, forma com vistas à autonomia e à humanização. Isto se realiza em alguma medida ao cultivar no humano sua própria capacidade de conhecimento, de pensamento e de ação ético-política, valores racionais indispensáveis para formar pessoas livres, formar seres sociais capazes de refutar o conformismo de quaisquer formas de vida injustas, desumanizadoras ou mutiladoras da consciência. Por isso mesmo, as duas realizações humanas mais difíceis, segundo Kant, são: “a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (2002d, p. 20).

Os modos de conhecer da razão

No aspecto especulativo, pode-se dizer que a razão (*Gemüt*)¹ é a capacidade de conhecer em geral, definida como faculdade legisladora, abarca as regras do conhecer, pois o homem não traz em si conhecimentos completos

¹ “A razão na obra de Kant possui duas taxonomias ou classificações científicas, a razão *Gemüt* refere-se ao sentido amplo dessa faculdade, é a razão no aspecto *lato sensu*, como capacidade humana de conhecer em geral. A razão *vernunft* é a razão *stricto sensu*, faculdade de raciocínio silogístico por meio da qual se deduz uma conclusão. Compreendida também como a faculdade do pensamento, a razão *vernunft* é a faculdade produtora das ideias transcendentais, que, embora hipotéticas, são condições de possibilidade de pensar tais objetos que não são dados na intuição sensível” (CORBINIANO, 2006).

inatos, para realizá-lo conta com categorias cognitivas que lhe permitem o trabalho de síntese do entendimento (*verstand*)².

Nesse sentido, a capacidade de conhecer é uma faculdade muito ativa no ser humano, é por seu intermédio que se elabora os conceitos dos objetos com base em categorias lógicas a partir das quais se possa criar suas representações e os conhecimentos. Para explicitar essa capacidade humana de conhecer de acordo com Kant (1991), pode-se distinguir quatro passos gradativos e não lineares, distintos tão somente pelo interesse didático em que se deseja apresentá-los nessa pesquisa, posto que são faculdades inseparáveis do ato conhecer.

A princípio as categorias lógicas ou faculdades racionais do ser humano exprimem os modos do conhecer desde quando o sujeito é afetado em sua *intuição sensível*, que é espaço-temporal e apreende o objeto de modo imediato, constituindo-se em um primeiro passo do conhecimento, que, nessa dimensão, é ainda intuitivo e nada tem de conceitual. Esta “capacidade de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos denomina-se *sensibilidade*” (KANT, 1991, p. 39).

O segundo passo do conhecimento se realiza por uma instância de mediação entre o múltiplo da intuição sensível e o entendimento propriamente dito, trata-se da *imaginação*, ela é uma faculdade intermediária, esquematizadora, ou ainda, prenunciadora da percepção objetiva do sujeito. A capacidade da imaginação é a faculdade de representar um objeto também sem a sua presença na intuição. Toda intuição é sensível, devido à condição subjetiva sob a qual ela é correspondente aos conceitos do entendimento, a capacidade da imaginação pertence à sensibilidade (CORBINIANO, 2022).

Como dimensão mais elevada até este ponto, o terceiro passo é o *entendimento*, é a faculdade de conhecer os objetos por meio dos conceitos, ou a faculdade de produzir ela mesma as representações do objeto em uma unidade lógica. De acordo com Kant (1991, p. 55-56. Grifos do autor),

a nossa natureza é tal que a intuição não pode ser senão *sensível*, isto é, contém somente o modo como somos afetados por objetos. Contrariamente, a faculdade de *pensar* o objeto da intuição sensível é o entendimento. Nenhuma dessas propriedades deve ser preferida à outra. Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. Portanto, tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) quanto tornar as suas intuições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos).

Em razão de sua causalidade natural,

“o entendimento se limita à esfera das categorias pelas quais os objetos da experiência podem ser ordenados e estruturados para se tornarem inteligíveis. O entendimento está em alguma medida ligado ao mundo dos sentidos humanos, e suas fronteiras se estendem até onde os móveis de seus conceitos e sínteses do pensamento lhe permitem” (CORBINIANO, 2006).

O entendimento desempenha o papel de uma faculdade lógica que não cria as coisas em si mesmas, mas cria o mundo segundo o fenômeno, ou segundo o conceito que se possa fazer de tal realidade. “O entendimento é assim o criador dos seus objectos e do mundo que neles consiste; mas de tal sorte que coisas reais são as causas ocasionais da sua acção e, portanto, das representações” (KANT, 1993, p. 88).

² “A forma como um ser humano constrói seu *entendimento* (*Verstand*) passa pelas diversas representações que necessitam ser sintetizadas em uma unidade inteligível. De acordo com Rohden (1991, p. XI), todos os modos de conhecer do sujeito têm “suas raízes numa condição fundamental, chamada por Kant de ‘apercepção transcendental ou pura’, que se distingue da ‘apercepção empírica’. Esta [que é a do entendimento] é própria de um sujeito que possui um sentido interno do fluxo das aparências. Já a apercepção transcendental [do pensamento] seria a pura consciência original e inalterável, não uma realidade, propriamente, mas aquilo que torna possível a realidade enquanto realidade *para um sujeito*” (CORBINIANO, 2006).

Do ponto de vista da causalidade o entendimento no ser humano está no universo do que é condicionado pela sua existência sensível. “O entendimento depende tão pouco do homem como o corpo” (KANT, 1993, p. 90). Por isso, Kant o classifica em uma categoria que é como se fosse o instinto nos animais, embora, considere que o instinto atue mais rigidamente nos animais que o entendimento no homem (CORBINIANO, 2006). O entendimento é a espontaneidade do conhecimento.

Kant não considera a faculdade de conhecer dividida, compartimentada, além de não lhe conferir uniformidade alguma. No entanto, como questão de fronteira para a própria inteligibilidade, distingue suas instâncias. Nesse sentido, há ainda um quarto passo, uma outra faculdade que compõe a capacidade de conhecer mais elevada e transcendente. Esta faculdade, como sugere Deleuze (2000, p. 26), desenvolve-se de maneira silogística, “dado um conceito do entendimento, a razão procura um meio-termo, isto é, outro conceito que, tomado em toda a sua extensão, condicione a atribuição do primeiro conceito a um objeto”, a partir desse ponto elabora ideias ou conhecimentos que superam a possibilidade da experiência, a razão (*vernunft*) constitui-se nessa dimensão como faculdade das ideias transcendentais e do pensamento.

Para melhor caracterizar esses modos de conhecer, pode-se dizer que o entendimento e certo campo da razão (*vernunft*) são diferentes dimensões da capacidade de conhecer humana, de modo que respectivamente conhecer e pensar também o são. Embora essa distinção não seja, de modo algum, sistemática, o conhecimento enquanto síntese do entendimento e representação da experiência empírica constitui-se como um dado previsto em certo limite, *anterior* ao ilimitado do pensamento e às possibilidades reflexivas da razão.

O pensamento como um modo de conhecer instituinte, sempre em elaboração, “é o conhecimento mediante conceitos. Como predicados de juízos possíveis, porém, os conceitos se referem a uma representação qualquer de um objeto ainda indeterminado” (KANT, 1991, p. 64-65). Como instância mais elevada do conhecimento o pensamento não tem caráter subjetivo, segundo Rohden (1991, p. XI) o pensamento é predominantemente objetivo, no sentido de que representa a condição de toda possível objetividade; mesmo considerando o fato de que a razão é da esfera do incondicionado e não está circunscrita dentro de limites determináveis.

A razão como faculdade dos princípios determina o interesse de todas as faculdades e determina a si própria o seu. “O interesse de seu uso especulativo consiste no conhecimento do objeto até os princípios supremos *a priori*” (KANT, 2002a, p. 194). A capacidade de conhecer é própria da razão especulativa que aspira ir além, para o suprassensível, se atualizando no campo dos conhecimentos dedutivos. Isso significa que, para Kant, embora “todo nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência” (KANT, 1991, p. 25). Esse conhecimento *a priori* ou puro é inteiramente livre de toda a experiência, ele não parte do mundo empírico, funda-se contraposto àquele que é o conhecimento *a posteriori*.

O conhecimento, *a priori*,

torna possível conceber objetos que não encontram correspondência imediata no mundo sensível como, por exemplo, a ideia de liberdade, de Deus, e de imortalidade, permite ainda compreender que há um tipo de conhecimento que, antes mesmo de recorrer à experiência, já tem presente no conceito todas as condições para se fazer um juízo do objeto a ser compreendido (CORBINIANO, 2006).

Na *Crítica da Razão Pura* (1991), Kant afirma que é a razão que dita como o conhecimento será construído, não é a experiência que ordena a elaboração racional da mente. Ou seja, o *a priori* é condição para o *a posteriori* e não o contrário. De todo modo, é preciso destacar o equívoco de conceder ao pensamento especulativo “um tão grande poder de por si conseguir tudo só através da demonstração” (KANT, 2002b, p. 47).

Cabe lembrar, junto a Kant, que o fim supremo de todo esse sistema da razão é o próprio humano, compreendido como inteligência e moralidade. Assim, a razão como faculdade teórica atualiza-se no campo das ideias, mas, somente apresenta-se plausível como faculdade prática, mediante a liberdade, o fundamento do ser humano.

Nessa perspectiva, o que essencialmente difere o ser humano dos outros animais para Kant não é o entendimento, e sim a moralidade, a liberdade. A razão prática, portanto, é o que distingue o humano não somente como ser mais inteligente que os outros animais, mas absolutamente diferente deles e dos seus instintos.

O entendimento como instrumento lógico tem uma causalidade natural, é um meio para se atingir fins. A liberdade, por sua vez, não é um meio, mas um *factum* prático da razão.³ A questão da liberdade, delinea-se como o primeiro interesse, inclusive, da própria razão teórica, no sentido de que “a própria existência da razão depende da realidade objetiva da liberdade” (ROHDEN, 1981, p. 52).

Conquanto o humano se inclua na esfera das leis naturais dotado de entendimento e capacidade especulativa, com maior relevância na constituição da sua espécie, o ser humano tem as leis práticas, isto é, a moralidade como único caminho possível para o uso da razão no campo do incondicionado, do não empírico, fundamentado tão somente na própria razão e na liberdade que, por sua vez, não é limitada. Por mais paradoxal que possa parecer, na formação humana é preciso dirigir-se, sobretudo, à moral. A razão é absolutamente responsável, porque absolutamente livre.

Quando se pensa na totalidade do sistema da razão, apesar da distinção necessária entre *razão prática* e *razão teórica*, compreende-se que os fundamentos dessas duas esferas da razão convergem, em alguma medida, na relação complexa entre o particular e o universal. A liberdade é um atributo *sui generis* do indivíduo, tanto quanto do gênero humano. A universalidade é o campo da ética e da cultura, estabelece o *nómos*, o costume, a norma para as relações dos indivíduos e de toda a cultura.

Na tensão que é própria do elo de ligação entre a liberdade individual e a universalidade, não cabe estabelecer defesa daquela em prejuízo desta, nem o contrário. Nesse aspecto, não pode haver triunfo da educação sem fortalecer os dois campos: será preciso valorizar o novo que está contido na liberdade individual, e possibilitar que essa autonomia se exprima na sua forma mais criativa, realizadora de sentidos na formação do indivíduo.

Do mesmo modo, é absolutamente necessário a noção de vida coletiva, a tradição, os valores que possam, em certa medida, dar continuidade aos pósteros, trata-se de um empenho que concilia, portanto, a experiência e a liberdade na formação do humano, visto que “cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue” (KANT, 2002b, p. 38-41).

A natureza autônoma da razão pode e deve ser confirmada por meio da escola. É preciso estudar e criar interesses pedagógicos que reconheçam a importância do esclarecimento progressivo, cultivando no trabalho pedagógico a edificação recorrente de novas ideias e conceitos pelo uso da razão. Formar sujeitos capazes de pensar segundo um estado melhor possível para o ser humano posteriormente é um importante princípio kantiano (2002e) no qual a formação escolar tem muito a se inspirar.

Uma racionalidade crítica, assim como “um gosto superior, nos ensina a não temer contradizer-nos um pouco” (BAUDELAIRE, 2019, p. 567). Pois, nada está definitivamente decidido no âmbito da razão, há uma permanente construção. Os caminhos do conhecimento, tanto quanto o da moral e da vontade, não são de forma alguma evidentes.

A razão crítica é indispensável para que a formação não sucumba ao senso comum, o pensamento leva a confrontar variadas tendências, questionar a racionalização exacerbada das relações humanas, abordar a técnica e ciência como criações que requerem um estatuto ético em favor do humano. Cabe fortalecer na educação e na escola

³ O conceito de *factum* da razão está presente na *Crítica da razão prática* (2002a). Nesta obra, do ponto de vista do interesse teórico, o *factum* da razão é uma consciência imediata da lei fundamental da razão pura, a qual se impõe como um ‘*factum* da razão’ sem pressuposição; ela se proclama como originariamente legislativa. A liberdade, por sua vez, é um *factum* da razão pura, não porque tem quaisquer fundamentos verificáveis, mas porque disso pode-se estar consciente *a priori*.

a aspiração da liberdade, dando o ponto de partida para fundamentos críticos que possibilitem a reflexão acerca das relações humanas em conexão com uma determinação autônoma da razão.

Educação, conhecimento e fins humanos

O homem nasce com a disposição para o conhecimento e a moralidade, todavia, eles não se concretizam senão à medida que o sujeito é cuidado, disciplinado, educado.

A razão numa criatura é uma faculdade de ampliar as regras e intenções do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece limites alguns para os seus projetos. Não actua, porém, instintivamente, mas precisa de tentativas, de exercício e aprendizagem, para avançar de modo gradual de um estágio do conhecimento para outro (KANT, 2002e, p. 23).

Delinea-se nesse ponto o investimento no conhecimento e sua aprendizagem, sem, contudo, reduzi-lo a um padrão explicativo mecanicista da ação humana, no qual as leis são regulares e isentas de rupturas ou problemas. A educação, nesse contexto, deve ser compreendida no plano da possibilidade, na intersecção com a razão e as dimensões que ela implica: a ética, a sensibilidade, a imaginação, o gosto, a vontade e a inteligência.

Nada é mais contrário à racionalidade kantiana que pensar o humano como ser previamente determinado, ou mesmo, como ser passível de determinação pelo meio. Não há determinação para o ser humano senão a da razão e a liberdade. É fecundo o desejo construído a partir do Iluminismo de tornar o ser humano o mais esclarecido possível, torná-los *maiores*. Na obra política de Kant, a maioridade e a menoridade expressam as condições nas quais o ser humano pode se encontrar em relação ao esclarecimento. Pode-se dizer que a menoridade é a incapacidade humana de conduzir a si mesmo no uso de sua razão (CORBINIANO, 2006). No seu oposto, a maioridade é a capacidade de conduzir-se pela própria razão, pensando e agindo por si mesmo o indivíduo que tem a maioridade no plano da razão é aquele capaz de autonomia.

A autonomia consiste na liberdade e, ao mesmo tempo, na responsabilidade de pautar-se nos princípios supremos da moralidade que a razão determina; é o conceito segundo o qual todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade. A autonomia para Kant (1995) é o fundamento de toda *dignidade humana*, diante disso, ela é a finalidade última da formação que vise conduzir o homem à maioridade: a capacidade de guiar-se pela própria razão e tornar-se esclarecido. É graças à consciência de ser ele mesmo a causa das suas ações que o homem pôde elevar-se ao princípio da vontade como autonomia (CORBINIANO, 2006).

A autonomia nos seres racionais os leva à uma condição diferente e fora da necessidade natural determinante de todas as criaturas privadas de razão. Em uma célebre publicação para o grande público no fim do século XVIII, Kant (2002c, p. 11. Grifos do autor) afirma que

o Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

O estado de menoridade representa um danoso aniquilamento da condição autônoma da razão. Se o indivíduo depende voluntariamente da vontade, ação e pensamento de outrem, se entrega-se sem reflexão sobre os próprios interesses e paixões, ou se há nele, por todos os meios, uma inércia que o leva à incapacidade de julgar uma determinação alhures, em todo caso, o princípio da sua ação não emana da razão e da vontade livre, mas sim de um determinante externo que o leva por quaisquer motivos a agir de certa maneira, sucede dessa experiência a

heteronomia, que é a própria renúncia da condição de ser racional e livre. A heteronomia é o princípio do uso ilegítimo da razão pelo fato mesmo de estabelecer a dependência da vontade às causas e interesses externos à própria razão.

Uma decorrência imediata do que se pode chamar de cultura da heteronomia se expressa na forma como o humano moderno tem se adaptado cada vez mais acriticamente ao predomínio dos automatismos produtivos. Transparece também na ausência de reflexão ligada aos produtos da indústria cultural, que, contraditoriamente, se afirmam como espaço de democratização do conhecimento. A cultura da heteronomia legitima um saber informativo e banalizado que conduz o ser humano de forma alienada, involuntária, à revelia da sua própria razão em matéria de entendimento. Afinal,

não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles. (KANT, 2002c, p. 12)

O modo de vida da razão autônoma não é espontâneo. Em outras palavras, a autonomia é possibilidade, uma conquista que requer esforço permanente. Por isso cabe mobilizar a cultura, assim como a educação geral e escolar no cultivo da razão autônoma, mesmo com todas as dificuldades que provêm desse fato. Por isso a tarefa da escola e das culturas modernas inclui o rompimento com as relações de tutela ligadas à busca do conhecimento.

Algumas estratégias de formação que anseiam tornar o ensino e o conhecimento mais simplificado e rápido, privam o indivíduo do processo laboral de conhecer, privam o indivíduo do processo laboral de conhecer, visto que não vai além dos interesses contingentes e imediatos da realidade. Problema este que justifica a tese kantiana de que não é fácil para o ser humano libertar-se de sua menoridade, posto que essa condição se tornou para ele “quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa” (KANT, 2002c, p. 12).

A problemática acerca da maioridade da razão é da maior importância, sobretudo no contexto em que a formação das pessoas de modo geral tem valorizado o conhecimento como “preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional” (KANT, 2002c, p. 12), em detrimento do pensamento, da vida ético-política, da capacidade de julgar e distinguir, contrariando assim os fins humanos e críticos da razão. A educação neste aspecto precisa tornar-se objeto de reflexões e ações que levem a uma experiência formativa aberta, fortalecedora das dimensões ética e intelectual do sujeito no sentido de desestabilizar e contradizer os “grilhões de uma menoridade perpétua” (KANT, 2002c, p.12).

A lógica do conhecimento tutelado e aparentemente esclarecedor leva à alienação, à falta de determinação moral e intelectual, impossibilita, por fim, a racionalidade crítica. Problemática está que converge também com a questão da formalização dos saberes e com a valorização dos princípios pragmáticos em todos os campos da compreensão humana. Uma expressão comum desses aspectos está na forma como a sociedade, a escola, a família, a arte, dentre outras mediações do processo educativo tomaram por valor prioritário o desenvolvimento instrumental ou produtivo dos saberes.

A regra universal dessa racionalidade instrumentalizada é o conhecimento circunscrito à compreensão intuitiva e imediata da realidade, afetando, desse modo, a possibilidade do indivíduo “libertar-se dos esquemas imemoriais de repetição e das representações coletivas (que o priva) de uma consciência plenamente reflexa do seu projeto social” (LIMA VAZ, 1966, p. 8. Grifos nossos). Os currículos escolares atuais também compõem essa sinfonia que prima pelo conhecimento muitas vezes reduzido à informação, olvidando os interesses éticos-políticos e reflexivos da formação humana e escolar.

Fazer a defesa de fundamentos ético-políticos e reflexivos legitimamente humanos parece ser um ideal histórico apagado, pelo menos no que diz respeito às mídias sociais e a toda sorte de ideologias presentes na cultura e formação atuais. As questões do mercado e seu projeto de dominação

faz-se sentir com todo o peso nas reformas educacionais mundiais, transformando a própria educação em mercadoria, na medida em que a joga pura e simplesmente no mundo da concorrência predatória e desleal, como se jogavam outrora os seres humanos aos leões (DALBOSCO, *et al.* 2022, p. 4).

O avanço da racionalidade neoliberal aproveita historicamente o hiato aberto pela ausência de esclarecimento. Esclarecer implica buscar a cada momento uma outra racionalidade, mais significativa e renovada. Esse é o sentido da educação que sempre se institui, que se recria, afinal, como bem lembra Castoriadis (2002, p. 115), “a história humana é criação”, ainda que em certos tempos históricos haja um grande esvaziamento da substância histórica da liberdade e da razão crítica. O capitalismo é um exemplo acabado desse fato, ele “não precisa de autonomia, e sim de conformismo. Seu atual triunfo deve-se ao fato de que vivemos em uma época de conformismo generalizado”.

Conclusão

O ser humano nasce com a disposição para o entendimento e a moralidade, todavia não se concretizam senão à medida que o sujeito é cuidado, educado, instruído. A temática do conhecimento e da formação humana e escolar compõe o próprio espírito do pensamento moderno. Se, de um lado, Kant não é o primeiro a demonstrar que o pensamento filosófico pode realizar a crítica do seu próprio tempo presente e suas questões epistemológicas. Contudo, como observa Foucault (2000), Kant põe a questão do conhecimento, das luzes, e do esclarecimento de maneira totalmente diferente, ele apresenta algo novo acerca de sua época e da tarefa filosófica que lhe compete.

Contra as pretensões de instaurar uma forma genuinamente racional de compreensão da realidade, o filósofo alemão reage indagando acerca das condições de possibilidade do conhecimento humano, tendo em vista divisar os limites desse empreendimento racional. O critério de admitir como verdade somente as ideias claras e distintas postuladas desde Descartes (1993), assim como o ideário iluminista fundado na visão antropocêntrica do mundo, constituem o espírito de uma época da qual Kant parte, embora questionando as reais condições em relação ao esclarecimento do ser humano.

Na *Crítica da razão Pura* (1991, p. 21), Kant esclarece que tal crítica

não é contraposta ao *procedimento dogmático* da razão no seu conhecimento puro como ciência (pois esta tem que ser sempre dogmática, isto é, provando rigorosamente a partir de princípios a priori), mas sim ao *dogmatismo*, isto é, à pretensão de progredir apenas com um conhecimento puro a partir de conceitos (o filosófico) segundo princípios há tempo usados pela razão, sem se indagar contudo de que modo e com que direito chegou a eles.

Segue-se a isso uma crítica geral na cultura quanto à concepção escolástica da busca metódica da verdade. Seja com base na Filosofia, na cultura científica ou no pensamento educacional, cabe questionar a racionalidade estabelecida mediante a atribuição de uma ilimitada capacidade especulativa e prática da razão. Reconhecer as fragilidades e limites do conhecimento e da ética não significa uma convergência com o conformismo, com a negação da ciência, com a apologia do instituído. Ao contrário, o reconhecimento das problemáticas e limites da racionalidade leva a uma compreensão da complexidade da cultura e do gênero humano. A razão constitui-se projetivamente, exige permanente esforço de clarificação, requer direção rumo ao instituinte, reinvenção da vida em sociedade, e das exigências éticas postas a cada um por meio da sua própria consciência e liberdade.

A racionalidade da educação moderna converge em alguma medida com o pensamento kantiano, sua compreensão da liberdade e a necessidade da autonomia são legítimas. Todavia, de Kant se afasta a formação dita para a cidadania, sobretudo, em dois aspectos. O primeiro deles é o fato de reduzir o saber teórico a um domínio cada

vez mais técnico, elidindo aspectos importantes da razão teórica como: o pensamento e a capacidade de criar conceitos.

O segundo aspecto é a legitimação da *tutela* – atribuir a outrem o poder de pensar por mim – seja ela ligada ao conhecimento ou à ação humana, posto ser a tutela inconciliável com os princípios da razão prática e da razão teórica. Reiterando, o esclarecimento e a maioridade passam tanto pela questão do conhecimento mediante conceitos e o pensamento como pela valorização da formação ético-política. Estes fatores juntos devem se constituir nos maiores esforços da educação.

A formação para o pensamento e a ação ética é preterida mediante a educação da habilidade – que prioriza os saberes *poiéticos* ou produtivos, como os definiu Aristóteles (2002) ao seu tempo – Kant (2002d), por sua vez, compreende a habilidade como uma das primeiras potências a serem despertadas naturalmente, já que tem como ponto de partida os órgãos dos sentidos. A habilidade pertence a um universo de aperfeiçoamento que abrange a personalidade, “é de certo modo infinita, graças aos muitos fins” a que ela pode levar (KANT, 2002d, p. 26).

Todavia, Kant (2002d) afirma que na formação global do ser humano a habilidade há de ser posta por último, já que as bases da personalidade como a disciplina, o entendimento, as forças da índole, devem anteceder quaisquer outros planos na formação do ser humano autônomo.

No sentido kantiano importa formar no ser humano a capacidade de conhecer e agir de modo a não se tornar instrumento passivo para propósitos que o dirige alhures. A influência realmente moderna na educação desdobra-se no potencial de tornar as pessoas singulares nas suas capacidades racionais próprias, torná-las autônomas e até mesmo fraternas. A formação humana, a educação e a escola esclarecem e elevam os indivíduos à medida que possam cultivar o conhecimento, o pensamento, e a ação que tornam os humanos fins para si mesmos.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*, vol. II. Trad. Marcelo Perine. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Trad. e org. de Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2019.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto: a ascensão da insignificância*. Tradução Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CORBINIANO, S. *Educação como Formação Humana em Kant: da Razão à Moralidade*. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CORBINIANO, S. Imaginação, racionalidade e educação: bases da criação e do conhecimento. *Revista Educação e Pesquisa* (USP), n. 48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240693>.

DALBOSCO, A. C.; SANTOS FILHO, C. F.; CEZAR, O. L. Desamparo humano e solidariedade formativa: Crítica à perversidade neoliberal. *Educação e Sociedade*, n. 43, 2022, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.244449>.

DELEUZE, G. *A filosofia crítica de Kant*. Trad. Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Introdução e notas de Étienne Gilson e Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1993.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, v. 2, p. 335-351 (Ditos e Escritos, 2).

KANT, I. Crítica da razão pura. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. In: *Os pensadores*. 4. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 1.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, I. *O conflito das faculdades*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

KANT, I. Que significa orientar-se no pensamento? In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002b, p. 39-55.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo? In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002c, p.11-19.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco C. Fontanella. 3. ed., Piracicaba: UNIMEP, 2002d.

KANT, I. Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002e, p. 21-37.

LIMA VAZ, H. C. de. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

LIMA VAZ, H. C. de. *Cultura e Universidade*. Coleção educar para a vida, n.10, Petrópolis: Vozes, 1966.

LIMA VAZ, H. C. de. *Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica 1*. 2. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

ROHDEN, V. Kant: Vida e obra. In: KANT, I. *Crítica da razão pura*, 4. ed., Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. VII – XIX.

ROHDEN, V. *Interesse da razão e liberdade*. São Paulo: Ática, 1981.

RECEBIDO: 25/11/2022
APROVADO: 08/03/2023

RECEIVED: 11/25/2022
APPROVED: 03/08/2023