

“No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos” sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt¹

Dr. Frank Hermenau²

Revisão de Hans-Georg Flickinger²

Tradução de Cláudio Almir Dalbosco³

Hoje todos os Estados modernos encontram-se, de um outro modo modificados, na tradição do Iluminismo (*Aufklärung*). A concepção política do Iluminismo é, em essência, também uma concepção de educação; e a idéia de educação é, no seu cerne, por sua vez, uma concepção política. A relação entre política e educação é aqui, portanto, muito estreita. Isso eu gostaria de elucidar-lhes hoje na primeira parte de minha conferência, a partir das “Preleções de Kant Sobre Pedagogia”, nas quais se encontram,

formulações até mesmo clássicas sobre a relação entre política e educação. Essas formulações vão, no entanto, além do que hoje a política educacional estatal, no sentido da globalização neoliberal, considera ainda como seu objetivo.

Na segunda parte, eu gostaria de apresentar-lhes algumas reflexões de Hannah Arendt sobre a relação entre política e educação, a saber, de acordo com seu artigo “A crise na educação”. Tomando como ponto de partida problemas no sistema educacio-

¹ Palestra proferida em abril de 2000 na Universidade de Passo Fundo. O autor agradece ao prof. Hans-Georg Flickinger, pela sua ajuda generosa e pelo apoio durante a viagem ao Brasil, como também pela sua tradução da palestra em Passo Fundo; ao professor Cláudio Almir Dalbosco, pela tradução conscienciosa da versão final – escrita da mesma.

² Professores na Universidade de Kassel – Alemanha.

³ Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel e professor da Universidade de Passo Fundo.

nal dos Estados Unidos dos anos de 1950, Arendt advoga, por um lado, um certo conservadorismo na educação e, por outro, um conceito revolucionário de política. A significação desses dois conceitos é o que procurarei esclarecer-lhes na sequência.

Eu lhes apresento, portanto, um filósofo liberal que não é neoliberal e, para perguntas sobre educação, uma filósofa conservativa que não é politicamente conservadora. Como conclusão desta conferência, pretendo tratar de uma avaliação referente à atualidade das duas concepções apresentadas. Antes quero fazer, entretanto, algumas delimitações, que poderão, talvez, desapontá-los. Eu não posso lhes falar hoje sobre “ciência da educação” em sentido estrito, isto é, sobre didática, sobre planos de aula e sobre sistemas de escola (sistema educacional) ou sobre psicologia do desenvolvimento, muito embora esses temas sejam, seguramente, os que contêm as perguntas mais efervescentes, às quais os pedagogos com atividade em sala de aula procuram respostas e, sim, diariamente, devem procurá-las para poderem desempenhar as tarefas que lhes são propostas.

Na verdade, também não estão ausentes em Kant e Arendt sugestões práticas que vão numa ou noutra dessas duas direções (ciência da educação ou psicologia do desenvolvimento). Porém, o conhecimento que Kant tinha sobre a evolução da infância (*Kindheit*) ou as idéias de Arendt sobre o sistema escolar (*Schulsystem*) são hoje para nós pouco relevantes: por demais rudimentares ou ultrapassadas são as observações esparsas, para as quais, porém, estes dois autores mesmos não reclamaram validade universal (*Allgemeingültigkeit*). E ambos os autores não eram, por fim, primei-

ramente pedagogos. Para que, então, – talvez vocês me perguntem, – reflexões filosóficas sobre a relação entre política e educação? E minha resposta provisória só poderia rezar assim: para se ganhar um certo distanciamento das exigências cotidianas e se ganhar um horizonte de pensamento (*Denkhorizont*), dentro do qual nós possamos refletir sobre o sentido e o fim (*Sinn und Zweck*) da atividade pedagógica. Se os dois autores têm-nos algo a dizer sobre isso, é o que nós veremos, mas, para isso, devemos submeter suas respostas criticamente à prova.

1

Nós devemos as Preleções de Kant sobre pedagogia, que foram publicadas em 1803, a um feliz acaso. Era simplesmente dever de Kant, como professor de filosofia na Universidade de Königsberg, proferir aos seus estudantes preleções sobre pedagogia (*Vorlesungen über Pädagogik*). Ele mesmo não publicou essas preleções, o que se reverte para nós hoje numa vantagem, porque Kant pôde se expressar assim muito mais francamente também sobre política do que ele poderia ter feito naquele tempo, se tivesse se expressado através de um escrito publicado. Que Kant desenvolve, somente de passagem, pensamentos sobre pedagogia, esse fato não está conectado com um seu menosprezo por ela. “O homem pode se tornar homem”, diz Kant, “somente através da educação. Ele não é nada mais do que aquilo que a educação dele o faz”.⁴ E “por detrás da educação esconde-se o grande segredo da perfeição da natureza humana.” (Kant, 1998, p. 700) “A educação abre-nos a perspectiva para um gênero humano futuro e feliz.” (Kant, 1998, p. 700)

Uma outra passagem mostra-nos a ligação estreita entre política e educação e o significado destacado que Kant, o qual nos é conhecido mais como teórico do conhecimento (*Erkenntnistheoretiker*), atribui à educação: “Duas descobertas do homem podem ser vistas como as mais difíceis: a arte de governar e a arte de educar”. Vejam com isso quão grandes esperanças e, ao mesmo tempo, quão grande peso Kant imputa à educação.

A tarefa da educação é, segundo ele, o “desenvolvimento perfeito das disposições naturais humanas.” (“die vollkommene Entwicklung der menschlichen Anlagen” - Kant, 1998, p. 703) Que esta idéia talvez não possa ser perfeitamente realizável, isso não diz nada contra a sua verdade, do mesmo modo que a idéia de uma República perfeita, regida segundo as normas da justiça (*Gerechtigkeit*), deveria permanecer como uma idéia verdadeira, ainda que nós não possamos encontrá-la na realidade.

A educação tem, em seu fim moral último, uma dimensão política. Ela não serve somente à otimização da habilidade e do conhecimento do indivíduo ou de sua integração na sociedade, senão – numa perspectiva cosmopolita – à preparação de uma existência mais feliz da humanidade. “Crianças devem ser educadas”, assim escreve Kant, “não para presentes, senão para futuras, possíveis e melhores estágios, isto é: para a idéia de humanidade e sua determinação plena correspondente”. A idéia de humanidade significa um acordo entre felicidade individual (*individueller Glückseligkeit*) e Bem estar universal (*allgemeinem Wohl*). Kant defende aqui uma posição liberal porque parte do sujeito individual, mas não defende nenhuma

posição liberal clássica e, muito menos, uma posição neoliberal: a idéia de humanidade designa uma tarefa moral (*sittliche Aufgabe*) e não um estado (*Zustand*), que se daria já por si mesmo através da concorrência, na qual o jogo livre das forças no mercado conduziria, de uma forma ou outra, segundo o que a teoria liberal-clássica, com seu otimismo, afirma, também para o bem comum (*Gemeinwohl*).

Kant vê dois obstáculos principais à concretização de sua idéia de educação, a qual tem em vista a própria concretização ampla das disposições naturais humanas: os pais (*die Eltern*) e os governantes (*die Regierenden*). Os pais, porque, em regra geral, só querem que seus filhos sejam bem sucedidos no mundo, sem conectarem este desejo de sucesso com uma idéia cosmopolita; os governantes, porque utilizam os seus subordinados somente como instrumentos para suas intenções particulares. Em geral, Kant não deposita grandes esperanças nos dirigentes (*Herrschenden*), dos quais “muitos se preocupam somente consigo mesmo e não participam de tal modo no importante experimento da educação (*Experiment der Erziehung*), no qual a natureza dá um passo a mais em direção à perfeição de suas disposições naturais. (Kant, 1998, p. 700) E porque aqui não é de se esperar muito dos dirigentes, os quais não estão dispostos a gastar dinheiro para a melhora do mundo, toda formação (*Bildung*) deve começar com o homem privado esclarecido. Pois, “sobre a situação presente do homem, pode-se dizer que a sorte dos Estados cresce igualmente com a miséria (desgraça) dos homens.” (Kant, 1998, p. 708)

Numa República justa (*Eine gerechte Republik*), numa educação para uma hu-

manidade melhor e mais feliz, é nessas idéias que Kant deposita suas esperanças. Ele define a educação mesma como uma arte (*eine Kunst*) e não como uma ciência (*eine Wissenschaft*). Não se deve deduzir da razão medidas e padrões para a educação, mas, sim, pelo êxito e fracasso nos experimentos da (e na experiência com a) educação ganham-se regras (normas), segundo as quais, então, se deve ser educado. Kant não se arroga a si mesmo, em suas “preleções sobre pedagogia”, à competência de poder derivar puramente de leis da razão prescrições para a prática pedagógica. Embora colecionando relatos de seu tempo sobre medidas educacionais e experiências pedagógicas e conectando-as em suas Preleções, com observações e reflexões pessoais sobre a educação, ele não adscrive a estas experiências nenhuma pretensão à validade universal. Outro é o caso quando Kant, em princípio, divide a educação em três estágios necessários. Ele diferencia entre “cuidados” (*Wartung*), “disciplina” (*Disziplin*) e “instrução” (*Unterweisung*). Por cuidados entende a alimentação e a assistência material necessárias que possibilitem às crianças um emprego adequado de suas forças (potencialidades) pessoais. Os “cuidados” relacionam-se, portanto, às necessidades elementares e à proteção contra determinados perigos.

A disciplina é, segundo Kant, a parte simplesmente negativa da educação. Ele parte da idéia de que as crianças são, por natureza, selvagens e rudes e a disciplina deve deixá-las perceberem o caráter obrigatório das leis. Se não se opõe nenhuma resistência à vontade das crianças em sua infância inicial, então elas preservam, também mais tarde, o seu caráter inculto e se

tornam insensíveis à formação moral. Por isso, a “natureza inculta” (natureza silvestre) deve ser polida pela disciplina mediante regras, e cuidados maternos excessivos são, em todo caso, prejudiciais; os adultos, assim diz Kant, não devem brincar ‘como macacos’ com as crianças”.

O terceiro estágio da educação é, finalmente, a instrução ou a formação. Aqui, trata-se do cultivo do homem, do aprendizado das técnicas culturais transmitidas, como a leitura e a escrita, da habilidade e da prudência para poder arranjar-se no mundo, e, finalmente, da moralização do homem. Moralização não significa, para Kant, porém, o aprendizado mecânico daquilo que se deve e não se deve fazer, pois isso seria, segundo ele, o treinamento de convenções; moralização significa, ao contrário disso, “que o homem não deva somente ser habilitado para fins diversos, mas também que ele receba uma disposição ou sentimento moral (*moralische Gesinnung*), que possibilita-lhe somente a escolha de fins bons (*gute Zwecke*).” (Kant, 1998, p. 707) Por “fins bons” entende Kant aquilo que necessariamente pode ser aceito como justo e que, por isso, também possa ser tomado por todos como seu fim. Aqui, vê-se agora, de modo claro, a dimensão moral-universal da perspectiva cosmopolita de Kant, que é, para ele, o fim mais alto: Eu devo tomar a todo instante como referência em minha representação e com ajuda de minha (faculdade de) imaginação, aquilo que poderia ser apropriado como fim à comunidade universal.

Seguramente, vocês já devem ter percebido uma contradição na minha conferência, a qual se esconde no conceito kantiano mesmo de natureza. Por um lado, trata-se do desdobramento pleno das dis-

posições naturais humanas e, por outro, Kant suspeita, precisamente, da natureza do homem e insiste na idéia de que a selvageria (inculterza) e a rudeza – a natureza ruim (isto é, a sua dimensão inculta e rude) – devem ser polidas através da disciplina, para que, com isso, o homem se torne apertamente sociável.

Na história da pedagogia alemã, a qual eu não posso pormenorizar aqui em detalhes, o elemento da disciplinação muitas vezes foi, nos procedimentos de ensino e educação dos séculos XIX e XX, acentuado unilateralmente. Por político-social entendia-se aí a industrialização do homem, isto é o “tornar trabalhador” da população no sentido originário da palavra. Tratava-se da subordinação do indivíduo aos fins do Estado e ao poderio econômico. Praticava-se aqui – não raramente com referência a Kant – exatamente aquilo que ele criticou de modo penetrante, a saber, a instrumentalização do homem através deste poderio.

O plano de educação de Kant foi, então, em última instância, cosmopolita e orientado à realização de uma sociedade com o máximo possível de liberdade. Educação e formação valem para o Kant esclarecido (iluminista) como caminho decisivo para alcançar este objetivo político.

2

O artigo de Hannah Arendt sobre “A crise na educação” não deve mais nos interessar hoje pela sua crítica ao sistema educacional americano. Hoje não temos mais os problemas dos anos de 1950 e Arendt também não mostra especial competência, neste artigo, sobre o que se refere aos desenvolvimentos da teoria e práxis pedagógicas. Interessante é, porém, seu

artigo para nós, segundo minha concepção, porque Arendt, em conexão com problemas determinados, desenvolve nele alguns pensamentos sobre a relação fundamental entre política e educação.

Aqui, Arendt distancia-se radicalmente de algumas representações clássicas da relação entre política e educação, modificando também o programa de educação, do Iluminismo. Ela se volta contra as determinações clássicas, precisamente naquele ponto em que o Estado ou, dito de modo preciso, o bem público é entendido em analogia com a família e com a educação na família. Arendt volta-se contra o programa do Iluminismo na medida em que critica a sua representação de que a emancipação política poderia ser alcançada através da educação das gerações vindouras e que a educação poderia ser um meio para realizar a idéia de humanidade. No contexto de sua crítica, ela retém, no entanto, a idéia de humanidade e o conceito de liberdade do Iluminismo. Nesse sentido, trata-se, para Arendt, não de uma crítica radical do Iluminismo, senão de uma modificação de seu programa. Na tradição da filosofia política antes de tudo, pode-se encontrar referente à relação entre política e educação a figura (imagem) do Estado como uma grande família. O governo, o rei ou também um presidente têm, em consequência disso, uma posição paternal em relação aos seus governados; por isso, ele também tem a tarefa de educar os seus súditos. Arendt considera, por diferentes razões, essa comparação entre família e Estado (entre família e política) como fundamentalmente destrutiva para qualquer pensamento político. A família forma sempre algo assim como uma unidade conhecendo a pluralidade de

perspectivas somente de modo muito limitado. De uma tal pluralidade de perspectivas depende, porém, de modo decisivo, qualquer processo de formação política de vontades (*Willensbildungsprozessen*). Na família, por sua vez, existem sempre diferenças principais entre os seus membros individuais, diferenças essas que justamente a constituem, a saber, a diferença entre maiores (*Mündigen*) e menores (*Unmündigen*), entre aqueles que assumem a assistência dos outros e aqueles que dela precisam. Porém, nos processos de decisão política, podem agir uns com os outros somente aqueles que, por princípio, possuem direitos iguais. Na família, trata-se da reprodução da existência material de cada um e dos interesses a que estão ligados. Na política, porém, deve-se tratar da coisa pública (*Res-Publica*), da regulamentação comum das oportunidades humano-coletivas. Arendt suspeita, por causa dessas diferenças, de que, na comparação entre família e Estado, trata-se, ao fim e ao cabo, de uma manipulação:

A educação não pode desempenhar papel na política, porque nós temos de haver-nos no político com pessoas já educadas. Quem quer educar pessoas adultas, quer, na verdade, tutelá-las e, com isso, expedi-las de agir politicamente. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” tem um acento negativo na política. Finge-se falar acerca da educação, onde se quer coagir e onde se evita usar a violência.⁵

Arendt recusa-se, portanto, a considerar que se empregue a política nos conceitos de família e de educação, mas também é contra de se agregar uma função política à educação. E, na verdade, não porque ela fosse contra a realização de uma maior li-

berdade possível, mas porque vê justamente nessa intenção emancipatória uma intervenção ilegítima na liberdade das gerações futuras. Arendt escreve: “Exclui-se porém da política, na verdade, também as crianças que se quer educar como cidadãs de um amanhã utópico. Na medida em que se as prepara para algo novo, usurpa-se da mão dos novos recém-chegados sua própria chance ao novo”. (Arendt, 1994, p. 258)

As tarefas políticas do agora não devem ser entregues, como programa, aos adultos do futuro. Quem busca isso foge da responsabilidade política atual e procura limitar a liberdade originária do novo. Arendt deposita grande valor no fato de que as crianças são novas, naquele mesmo sentido em que elas também foram denominadas entre os gregos. E a partir dessa determinação, ela fundamenta um certo conservadorismo na educação e sua intervenção para uma política emancipatória.

Segundo Arendt, as crianças são pessoas em desenvolvimento, isto é, pessoas novas. Elas são pessoas em desenvolvimento do mesmo modo que animais pequenos (novos) são animais em desenvolvimento. O devir (vir-a-ser) designa o lado natural do desenvolvimento da pessoa, que precisa de proteção e de cuidado; que precisa, portanto, daquilo que Kant denominou de cuidados (*Wartung*).

Novas são as crianças em relação ao mundo, e isso em diferentes perspectivas. Elas são novas recém-chegadas num mundo que, como coisa material, mas também como mundo de convenção social, já estava aí antes delas. No pensamento de que as crianças são novas, Arendt pensa também, e antes de tudo, que elas, como indivíduos, trazem ou podem trazer algo novo

ao mundo; ela pensa, com isso, que a pessoa tem, em sua individualidade, a capacidade espontânea de poder fazer um novo começo no mundo.

De passagem, eu gostaria de dizer aos filósofos entre vocês que Arendt, com essa formulação, refere-se explicitamente ao conceito kantiano de espontaneidade, por Kant definido como a possibilidade de se poder iniciar uma nova série causal. Exatamente na capacidade de se poder fazer um novo começo Arendt vê fundamentada toda a liberdade política. Somente por causa dessa capacidade podemos pensar um novo começo político, uma nova ordem de coisas. A capacidade de poder fazer um novo começo é, segundo ela, a condição de realização democrática da sociedade; é a condição para interromper os desenvolvimentos fatídicos na sociedade e na política. Porém, “justamente por causa do novo e do revolucionário em cada criança” assim escreve Arendt, “a educação deve ser conservativa.” (Arendt, 1994, p. 273)

Com isso, Arendt pensa que a criança, como vida em devir, precisa de proteção da privacidade para poder suportar com isso, mais tarde, as luzes do público, frente as quais devem ser tomadas as decisões políticas. De modo habitual (tradicional), é fim da educação conservadora proteger o mundo diante do novo que está nas crianças e movê-las à adaptação nas relações dadas e transmitidas. Exatamente disso, segundo Arendt, não se trata em educação. Trata-se muito mais, segundo ela, de oferecer segurança às crianças no mundo para que elas possam fazer um novo começo neste mundo – mundo este que é, pois, ele mesmo, continuamente sujeito a crises e, portanto, necessitado de mudanças – e como adultas possam

agir livremente. O “conservadorismo” de Arendt é, portanto, anticonformista.

Da dupla determinação da criança, como novo e como devir (vir-a-ser), resultam, segundo Arendt, também as tarefas do educador: ele possui uma posição mediadora entre as crianças e o mundo. O educador tem, por um lado, a tarefa de proteger as crianças diante das exigências do mundo para possibilitar o seu desenvolvimento como ser vivo em devir. Por outro lado, o educador tem de assumir perante as crianças a responsabilidade pelo mundo e, na verdade, pelo mundo como ele é. Arendt julga aqui drasticamente: “Quem não quer assumir a responsabilidade pelo mundo, não deve gerar filhos e não pode cooperar na educação de crianças.” (Arendt, 1994, p. 270)

Arendt vê como causa da crise moderna na educação o fato de que os adultos mesmos não estão, freqüentemente, preparados para assumir esta responsabilidade: “É como se nós disséssemos diariamente às crianças: Neste mundo, em nossa própria casa, nós não nos sentimos seguros; como se deve mover-se nele, o que para isso se deve saber e poder, isso tudo também nós desconhecemos. Vocês mesmas (as crianças) devem saber como vencê-lo: vocês não podem, em todo caso, nos delegar à responsabilidade.” (Arendt, 1994, p. 272)

Com isso, os adultos perdem a sua autoridade; uma autoridade de fato não tem a ver com severidade e violência. Quanto mais a autoridade se torna questionável no âmbito político, tanto mais ela permanece irrenunciável na educação.

Exatamente porque o mundo precisa de um novo começo político, por estar continuamente sujeito a crises e necessitado de mudanças, por isso mesmo ele não deve ser nem conservado nem restaurado. Exata-

mente por isso é a tarefa mais difícil dos adultos assegurar às crianças uma estabilidade pessoal e material, mas não expô-las, prematuramente, à instabilidade do mundo e à forma de sua socialização. “No fundo”, assim escreve Arendt, “educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos” (Arendt, 1994, p. 273), e a educação, exatamente por isso, deve ser, num sentido determinado, conservadora.

3

A filosofia não deveria fingir como se ela pudesse derivar de puros conceitos os parâmetros “certos” para a educação. O destaque de Kant sobre o significado de experimentos e experiências para o domínio da pedagogia contém aqui uma autodelimitação inteligente do filósofo. Mesmo assim, a filosofia pode contribuir com reflexões importantes para o horizonte de sentido da educação. Isso pude lhes mostrar, assim eu espero, com exemplo em Kant.

Como pode representar esse horizonte de sentido na relação entre política e educação diante das condições de uma modernidade sujeita à crise, isso eu quis lhes ilustrar com algumas reflexões de Hannah Arendt. As experiências dos pedagogos e as reflexões da filosofia podem ser produtivas, assim eu acredito, se conduzirem para uma discussão coletiva.

NOTAS

⁴ KANT, Immanuel. Über die Pädagogik. In: KANT, Immanuel. *Werke*, 6 Bänden, Band VI, Hrsg. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1998, p. 699.

⁵ ARENDT, Hannah. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München: Piper 1994, p. 258.

Referências bibliográficas

KANT, Immanuel. *Werke in sechs Bände*, Hrsg. Wilhem Weischedel: Darmstadt, 1998.

ARENDT, Hannah. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*, München: Piper, 1994.