

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ELZA BENEDITA FERRAZ RIBEIRO

Orientador: Prof. Dr. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

**UM ESTUDO SOBRE IMMANUEL KANT:
A ARTE DE EDUCAR**

Campinas - SP
Agosto - 2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO

UM ESTUDO SOBRE IMMANUEL KANT:

A ARTE DE EDUCAR

Autora: ELZA BENEDITA FERRAZ RIBEIRO

Orientador: Prof. Dr. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo como requisito para obtenção do título de **Mestre.**

Área de Concentração: **História, Filosofia e Educação**

Campinas - SP
Agosto - 2002

**UM ESTUDO SOBRE IMMANUEL KANT:
A ARTE DE EDUCAR**

ELZA BENEDITA FERRAZ RIBEIRO

Aprovada em: **30 de Agosto de 2002**

Comissão Avaliadora:

Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella

UNIMEP

Prof. Dr. Newton Aquiles von Zuben

UNISO

Prof. Dr. Nivaldo Luiz Pessinatti

UNISAL

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)

UNICAMP

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – Contexto Histórico	10
1.1 A Reforma Protestante	11
1.2 O Processo Educativo e a Contra-Reforma: A Companhia de Jesus	14
1.3 O Iluminismo e o Pietismo	15
1.4 O Iluminismo Alemão	17
Capítulo II – Kant - Filosofia e Pedagogia	21
2.1 Kant e sua origem	
2.2 Perspectivas Pedagógicas	37
Capítulo III – A Moral como elemento fundante da Pedagogia kantiana	53
3.1 Concepções kantianas sobre o Mal	
3.2 A Noção do Dever	58
3.3 O Imperativo Categórico	65
Buscando uma conclusão que se reformula a todo momento	70
A Ética na Educação e a Contemporaneidade Pedagógica de Immanuel Kant – A Arte de Educar	
Referências Bibliográficas	85

Dedicatória

“Quando meu pai, foi colocado sob a terra
Flores nasceram” e borboletas multicoloridas voavam,
Minha mãe acostumou-se a contemplar o brilho das estrelas
E a plantar mais flores...
E a amar mais intensamente as pessoas,
E a encorajar a quem o desânimo abatia,
“Quanta dor foi preciso para que ficasse tão leve!”

(À minha mãe Durvalina e ao meu pai José – dedico esse trabalho)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Sílvio Gallo que de maneira criativa, aceitou conduzir-me na orientação dessa pesquisa, em meio às dificuldades da faina diária.

Ao Prof. Francisco C. Fontanella, tradutor do livro ***Sobre a Pedagogia***, (minha temática inspiradora) que pacientemente auxiliou-me a compreender alguns dos muitos códigos kantianos.

Ao Prof. Aquiles von Zuben pela sensibilidade, confiança e sugestões incentivadoras no exame da qualificação.

Ao Prof. Nivaldo Pessinatti, amigo de alguns anos, cujo testemunho de vida, dedicação aos jovens, e a quantos precisam de sua ajuda, mostraram-me caminhos de vivência comunitária, sem perder a individualidade, o meu reconhecimento por disponibilizar-se a participar dessa banca examinadora.

Aos Professores da Universidade Metodista de Piracicaba, (em geral) que tornaram-se verdadeiros amigos, especialmente os do Curso de Psicologia que ensinaram a exercitar-me na difícil missão da escuta e compreensão do outro.

Aos amigos: Edivaldo, Heitor, “Ivanov”, Marcelo, Rubens, Walter e Zé Lima, pelo constante encorajamento, pelas conversas em almoços e “cafés filosóficos”, pela disponibilidade de alguns deles em transportar para a minha casa, parte de suas bibliotecas particulares, facilitando em muito a minha pesquisa.

Às pessoas que cativei e cativaram-me na UNICAMP, criando laços que irão acompanhar-nos pelos caminhos da vida!

Aos companheiros dos mais variados Setores, no longo percurso de trabalho na UNIMEP, dos quais sempre recebi carinho e incentivo, nos mais difíceis momentos.

Enfim, a todas as pessoas queridas que acompanharam o meu processo, e souberam compreender e respeitar o meu “exílio” necessário para o estudo e elaboração dessa dissertação.

“O salão fechou, mas estou de volta

mesmo assim.

Por favor, acenda o refletor

E apure o tamborim...”

(Chico Buarque de Holanda)

RESUMO

Através dessa pesquisa, pretendemos concentrar-nos em alguns momentos da obra do Filósofo Immanuel Kant, que pela sua prática professoral, apresenta contribuição fundamental para a Pedagogia Moderna.

Trata-se de desenvolver nesse trabalho, uma ligação de pontos comuns, por vezes até incomuns (pelas características da escrita kantiana) que nos permitem perceber o estabelecimento de uma harmonia, baseada na liberdade que eleva o homem à condição de responsável pelo seu próprio destino, dentro de um contexto historicamente situado. Para nós, que nos ocupamos do labor educativo, essa tarefa jamais se esgota.

Para Kant, o processo de autonomia, contudo, não é exclusivista. Cabe ao homem, através da Educação, buscar condições melhores para que a humanidade possa alcançar "o seu melhor estágio".

ABSTRACT

Our intention in this research paper is to concentrate on some stages of philosopher Immanuel Kant's work, which, due to his professorial teaching practice, portrays a fundamental contribution to modern pedagogy.

We aim to develop a connection of usual and sometimes unusual topics -taking on account the peculiarities of Kant's writings-, that allows us to find a certain harmony, based on freedom as a condition for rendering human beings responsible of their own destiny within a given historical context.

We engage ourselves in a constant revision of theories, principles, and objectives because we do not accept education as a mere acquisition and transmission of knowledge but as the comprehension of the meaning of life as a whole.

As long as education does not reach for a holistic sense of life, it will continue training scientists, masters of erudition specialized in patterned ways of producing things but discouraged for the search of self-understanding as part of a holistic process.

For Kant, this process of autonomy is not exclusive. It is a duty for human beings to look through education for better conditions in order that humanity reaches "its best stage".

INTRODUÇÃO

UM ESTUDO SOBRE IMMANUEL KANT: A ARTE DE EDUCAR é uma pesquisa que apresentamos como ponto de pauta para uma ampla discussão. Impossível seria concebê-la como conclusão hermética. Kant torna-se referência importante para o nosso propósito, pois, partindo de um contexto regulado por normas, resgata no homem o otimismo e a crença em um objetivo comum, que tenha relação com toda a humanidade.

Parece-nos que a Filosofia, a Pedagogia, a Filosofia da Educação, por mais redundantes que possam soar, têm relação com um certo modo de celebrar o pensamento, buscando provocar um encontro com o homem na vertigem do espanto, mas principalmente, galgar com ele os patamares da razão, não como inspiradora de certezas, mas como reveladora de aspectos tão diversos e por vezes tão adversos.

Nesse trabalho não haverá o fechamento de uma única via de acesso. O que pretendemos é tentar procurar caminhos, atalhos, que nos levem a compreender melhor que, enquanto *arte*, a educação só se efetiva com um constante aperfeiçoamento, assim como as técnicas relativas às outras áreas.

Pensamos que não seja demasiado ressaltar, que tal perspectiva se manifesta em Kant, como uma maneira de propiciar que uma geração após outra, encontre caminhos novos, aperfeiçoando os já descobertos, naquilo que

possam oferecer de melhor. Nesse sentido, estamos sendo educandos uns dos outros, constantemente.

Posto isso, adentramos em nossa reflexão, semelhante aos passos do aprendiz, que não desvia o olhar do mestre, não como quem teme uma reprimenda, “uma punição exemplar” pelas traquinagens, ou pela lição de casa feita com displicência, mas principalmente porque ambos podem intuir que, a qualquer instante, dar-se-á o encontro, o compartilhamento, o intercâmbio de saberes e de emoções e nesse momento quase mágico, um e outro serão aprendizes da própria vida, sem pompas, nas circunstâncias em que se apresentam.

Mestre e discípulo reconhecer-se-ão no mesmo patamar, em uma sutil identificação, perceberão que assumem o mesmo ofício, podendo exercê-lo desprovidos de arrogância, modestamente, como dois viajantes desconhecidos, que se defrontam diante da mesma fonte, repetem o mesmo gesto, com as mãos em forma de concha, a postos para server a água, líquido precioso, e quase sem se dar conta, murmuram ao mesmo tempo, uma canção de bênção.

1 – Contexto Histórico - No primeiro capítulo destacamos Kant desde a sua origem protestante, ressaltando aspectos importantes do que foi a *Reforma Protestante*.

Essa introdução torna-se, ao nosso ver, como que uma porta que se abre, para que compreendamos as mudanças anteriores, contextual e historicamente às atividades de Kant como Filósofo e Professor. Ele não exercia suas atividades para si mesmo, havia um panorama histórico, do qual Kant não ficou isento. Pelo contrário, sua postura, seu *modus vivendi*, provavelmente foram uma reação ao sistema que estava posto.

Kant, conforme as informações que obtivemos, era totalmente contrário a qualquer forma de imposição, e isso deixou marcas profundas em muitas de suas obras. A quem melhor quiser conhecer Kant, ousamos sugerir que comece pela História; o que veio após, foi um prolongamento do que sentia, imaginava e vivia.

A atividade de Kant não é iniciada em um vazio histórico, ela está contextualizada. Um fato está conectado ao outro e as pessoas, ao tornarem-se adultas, carregam em sua bagagem as marcas da formação desde a mais tenra idade.

2 – Kant, Filosofia e Pedagogia. No segundo capítulo, visamos apresentar alguns aspectos pedagógicos, que permeiam a obra kantiana, e parecem caros, pela repercussão que apresentam ao longo de sua prática pedagógica, até os dias atuais, mas nem por isso de fácil compreensão dentro desse sistema pedagógico. Destacamos Kant, no seu contexto formativo inicial, tencionando mostrar um homem, filho da *Reforma Protestante* e da influência *pietista*,¹ herdada principalmente de sua mãe. Analisamos de maneira breve, visando de forma elementar, situar o leitor nas referências relativas à *Igreja do Renascimento e da Reforma*, segundo Daniel Rops (1962), em sua obra publicada na Cidade do Porto – Portugal, e textos dos historiadores, que discorrem sobre as influências da *Aufklärung*,² pano de fundo para a construção da Filosofia e Pedagogia kantianas.

¹ Esse assunto será melhor desenvolvido no primeiro capítulo.

² Essa expressão germânica, propicia um melhor entendimento do “Iluminismo”, “Iluminação”, “Esclarecimento”, conforme dados obtidos junto ao tradutor.

Ao mencionarmos a *Aufklärung*³, queremos esclarecer que esse importante movimento de pensamento comporta diferentes matizes, assim como o Iluminismo Inglês, Francês e Italiano, referenciados em contextos e tradições culturais muito próprias e distintas.

O *Iluminismo Alemão* vem defender o conhecimento científico e o da técnica, como mobilizadores da transformação do mundo e das progressivas mudanças para os homens, a propósito das defesas de seus direitos inalienáveis, rejeitando os dogmatismos, seja das religiões, seja da sociedade.

Esse contexto filosófico, pedagógico e político, certamente deixou marcas na História da Arte, na Literatura e nas mais diversas áreas, dele destacamos Immanuel Kant, filósofo, que em seu sistema, estruturado no que chamamos as *Três Críticas*, afirma um estilo personalizado de rigorismo científico.

A partir desse tripé, ousamos construir a base do nosso trabalho, mas não só. Nas referências bibliográficas, os leitores constatarão que precisamos pedir socorro a vários estudiosos da obra kantiana; sem isso não teria sido possível empreendermos tal tarefa. É evidente que as considerações dos professores, colegas, amantes da Filosofia e quem mais o desejar, serão muito bem vindas, no sentido de ampliar e tentar compreender melhor o universo kantiano.

Acreditamos que o caminho faz-se a partir do primeiro passo, defrontando-nos com todo tipo de obstáculos: riachos, espinhos, flores, porém, a razão adverte-nos que todo caminhante encontra, “*no meio do caminho uma*

³ Nessa fase, Kant procurou combinar ceticismo crítico e o rigor sistemático. A idéia era descrever a época de *crítica* referente à religião, à política e até à própria razão, Tornou-se conhecida como a “era de esclarecimento” (CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. 2000, Verbetes “Iluminismo” pp. 183-4)

pedra".⁴ Diante disso, perguntamos a nós mesmos: "E agora José? (...) sozinho no escuro, sem um cavalo que fuja a galope, você marcha, José! 'e não há nenhuma cabana para passar a noite... sem outra alternativa' você marcha, José! José, para onde?"⁵

Para nós, de forma particular, metaforicamente, assim tem sido o nosso processo de conhecimento, em especial, nossa iniciação no universo kantiano.

Nesse sentido, optamos pela postura de ouvir, acolher, selecionar, tentar compreender, argumentar e, às vezes, silenciosamente, quando estamos diante de algo que a nossa compreensão ainda não alcança, (à maneira dos antigos povos africanos e orientais) agimos como se nos curvássemos em profunda e respeitosa reverência, pois o saber do outro, animando-nos, instiga-nos ao desafio de sempre tentar melhorar a forma de perguntar, sem conformarmo-nos com respostas tidas como imutáveis.

Perspectivas Pedagógicas - Procuramos dar ênfase à obra *Über Paedagogie*.⁶ Nosso propósito é tentar reunir e comentar detalhes da formação de Immanuel Kant, seus contatos, o prenúncio do seu embate com o poder constituído e a apresentação e defesa de seu *método pedagógico*.

Era costume em Königsberg, os professores de filosofia ministrarem regularmente um Curso de Pedagogia, em sistema de revezamento. Os

⁴ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. No Meio do Caminho in *Obra Poética de C.D.A*, 1983, p.15.

⁵ Idem, José in *A palavra mágica*, 1997, p. 99.

⁶ *Sobre a Pedagogia*, foi publicada pela primeira vez em 1804, por Theodor Rink, discípulo de Kant.. Consta das "*Obras Completas*" de Immanuel Kant, Tomo IX, da edição da Real Academia Prussiana de Ciências, 1923. Em 1996, essa obra inédita entre nós, foi traduzida do Alemão para o Português por Francisco Cock Fontanella, cotejando-a com as edições francesa e italiana, "muitas vezes discordando delas, por apresentarem um Kant dualista", longe da realidade, conforme informa o prefácio desse livro, que tomamos como principal referência para o nosso trabalho.

apontamentos de Rink⁷ referem-se às Lições de Pedagogia, ministradas por Kant, nos anos de 1776/ 1777/ 1783/ 1784/ 1786 /1787, (p.33)

A duração dos cursos era considerada exígua, segundo seus próprios alunos. Nos relatos de Rink, eram pouco mais que um semestre, mas Kant esforçava-se para transmitir-lhes o conteúdo não só em sala de aula. Era visto freqüentemente cercado por seus alunos, agrupados nos espaços livres, nos intervalos das aulas. Por nossa conta e risco, acreditamos que o professor Kant tratava de assuntos como a instrução e a formação do caráter, seus temas favoritos.

Kant enfatiza que é necessário preocupar-se com as crianças, para que não usem suas próprias forças de forma nociva. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (p.11) costumava repetir.

Tomamos por oportuna a explicitação do sentido da palavra *Humanidade*, utilizada por Kant, defendida na *Crítica da Faculdade do Juízo* (1760, § 60): “Por uma parte, o sentimento universal de simpatia e, por outra, a faculdade de poder *comunicar-se* universal e interiormente – propriedades ambas, que unidas constituem a *sociabilidade* própria da espécie humana, em contraste com o isolamento dos animais inferiores”.

Em contrapartida, no texto *Religião dentro dos Limites da Razão* (1793, § ‘a’) Kant mantém a distinção entre *humanidade* e *animalidade*, mas contemplada por uma distinção entre *humanidade* e *personalidade*, como ser vivente. O nosso entendimento com referência a essa segunda formulação, é de que a sua disposição à *humanidade*, como ser vivente, coincide com o que

⁷ Rink tinha grande admiração por Kant. Por isso ocupava todos os espaços junto ao *Mestre*, tornando-se um auxiliar informal. Daí resulta a possibilidade de nossa inferência, da preocupação desse aluno em tomar notas, detalhando-as nas Lições de Pedagogia.

se refere como tempo *racional*, sendo a terceira, *a sua personalidade* como ser racional e ao mesmo tempo *responsável*, como depreendemos (p. 21-26).

3 – A moral como elemento fundante da Pedagogia de Kant. No terceiro capítulo, de certa forma, vamos prosseguir com a mesma questão do capítulo anterior, mas com outras palavras. A questão de fundo é a de que Kant expressa que o homem, o ser humano, necessita utilizar sua própria razão.

Assim, como lhe cabe o ônus de constituir os elementos fundamentais de sua condição, ao nascer, porém, é incapaz disso, essa tarefa é atribuída a outros. Assim, uma geração educa a outra, expressa Kant.

Outra ponderação que reputamos significativa é a do filósofo considerar que a *disciplina* impede ao homem, desviar-se da humanidade, contrapondo-se às suas inclinações animais, de modo que não se transforme em perigo para os outros.

Os pressupostos acerca do princípio da filosofia moral estão ligados aos conceitos do *Direito* e da *Virtude* na *Metafísica dos Costumes* (1797). O autor destaca que ambos são derivados da liberdade da vontade e no mesmo nível o dever, com os direitos dedicados “a deveres que podem ser dados por leis externas, e o sistema da *doutrina da virtude (Ethica)*, que trata de deveres que não podem ser assim dados”.⁸

O filósofo assinala: “A dignidade humana deve ser – potencial, livre, racional”, se quisermos ir mais além: “a liberdade ou a independência de não ser coagido pela decisão de outrem é o único direito original pertencente a todos os homens em virtude de sua humanidade”.⁹

⁸ *Metafísica dos Costumes* § 379, p.185, na interpretação de CAYGILL, Howard, 2000, p.230.

⁹ *Ibidem*, p. 237.

Conclusão – Buscando uma conclusão que se reformula a todo o momento. Já que concluir é preciso, (pelo menos por enquanto) essa temática concernente à Pedagogia de Kant, nosso intuito é o de colher subsídios que possam propiciar uma melhor compreensão de suas obras filosóficas e pedagógicas, especialmente essa, que está em questão nesse momento.

Para Kant, não há separação entre lei e moralidade, através da Pedagogia expressa-se um sujeito moral. A disciplina kantiana não se insere no que se denomina domesticação. Ela encontra seu espaço, no exercício da razão. Sob esse prisma, as formas de agir são sempre uma determinação do dever moral como parte da condição humana.

“(...) dentro da divisão de formas de conhecimento, Kant estabelece novas distinções. Na tradução às suas lições de geografia física, ele define *história* como um relato de acontecimentos que ocorrem simultaneamente no espaço: o primeiro relato é uma narrativa, o segundo uma descrição”.

(CAYGILL, 2000, p.171).

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO

O século XVIII é considerado como a idade de ouro da filosofia moderna europeia. Distinguem-se duas grandes linhas de desenvolvimento: a racionalista, cujos autores mais representativos são Descartes, Malebranche, Spinoza e Leibniz; e a empirista, que se desenvolve na Grã-Bretanha e tem como autores mais representativos: Bacon, Hobbes e Locke no século XVII, Berkeley e Hume no século XVIII.

Alguns historiadores, como Quintanilla (1978, p. 209), afirmam que toda filosofia do século XVII tem como tema central a certeza do conhecimento científico. Esse novo método de fazer ciência é uma sintetização da racionalidade matemática e da experiência sensível. Entretanto, o problema filosófico que se coloca é o de compreender o nascedouro da certeza do conhecimento na razão e na experiência.

Chegou-se a considerar a opção pelo empirismo mais relevante do que a do racionalismo, alegando que todo conhecimento começa na experiência. O primordial é entender se há possibilidade, a partir daí, de sustentar idéias tanto gerais como abstratas e conhecimentos universais, como os da física.

Os questionamentos tradicionais da filosofia passam a receber uma atenção geralmente crítica e, a partir daí, surgirá uma linha de pensamento, que definitivamente repercutirá no Iluminismo.

Temos que destacar os acontecimentos considerados mais importantes nessa época: a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica. Tais fatos ultrapassaram o contexto religioso e as profundas influências foram sentidas não só na vida política, mas todos os âmbitos da cultura foram abalados.

1.1. Reforma Protestante

Com base nos dados fornecidos por Marcondes (1998), no livro *Iniciação à História da Filosofia* (p. 146-149), entendemos por Reforma, um movimento dentro da Igreja Católica que colocava em questão a supremacia do papa, possibilitando com isso, a instauração das igrejas protestantes.

O movimento surgiu por volta do século X, mas se prolongou até a metade do século XVI, quando Martinho Lutero, figura de grande destaque, desafiou o papa.

A partir do século X, papas e imperadores declararam uma verdadeira disputa pelo poder. O movimento criou divisões entre Roma e o Sacro Império-Germânico, que se tornou mais forte nos séculos XIV e XV. Havia forte descontentamento provocado pelos impostos papais e pela concordância de algumas autoridades eclesiásticas em diversas áreas da Europa.

Desde o século XIII o papa já era bastante criticado pelos precursores da Reforma, por causa da cobiça, imoralidade e arrogância de vários dos seus

adeptos. A Igreja estava consciente de que uma reforma precisava ser feita, mas nenhum dos seus membros tomava a iniciativa.

Os líderes Martinho Lutero e Calvino foram os que, juntos, com a ajuda da imprensa, forçaram aqueles que até então, detinham o que se pode chamar de monopólio, o perdessem.

A Alemanha foi a primeira a declarar a Reforma, em 1517, quando Lutero fez publicar uma série de princípios, recomendando que a religião se conservasse fiel, mas a uma fé individual baseada numa série de normas, desafiando a teoria e a prática das indulgências papais. Excomungado pelo papa, Lutero, veio a público dizer que recusava o decreto de ex-comunhão. Os principais líderes alemães eclesiásticos reuniram-se em 1521, num local denominado Worms e sugeriram a Lutero que se retratasse. Lutero negou-se e sua atitude foi declarada como fora da lei.

Martinho Lutero iniciou a reforma protestante em 1517 e constituiu 95 Teses, denunciando indulgências e os excessos da Igreja Católica. Uma de suas declarações mais contundentes na época foi a de que a fé não se concentrava na mediação do papa e Deus, mas que cada pessoa poderia estabelecer uma comunicação direta com Deus. A Igreja católica reagiu e novas diretrizes foram divulgadas por outros dois movimentos, o Calvinismo e o Presbiterianismo.

Não tardou que o movimento reformista se espalhasse entre o povo, e Lutero foi declarado líder revolucionário, já que a Alemanha encontrava-se dividida por motivos econômicos. Estabeleceu-se uma revolução tal, que deliberou que cada estado dentro da Alemanha poderia escolher entre o Catolicismo e o Luteranismo.

O conceito anterior de estado universal deu lugar ao novo conceito de nação-estado. Eram nações-estados fortes com poder central, força militar e civil. Eram nacionalistas, se opondo a algum dominante religioso ou universal. Todos estavam empenhados em sua própria soberania, guerras religiosas ocorreram com frequência nos séculos XVI e XVII.

A economia dos países na fase anterior à Reforma era baseada na agricultura. Com a expansão, o ressurgimento de cidades novas, e as novas descobertas, a nobreza feudal perdeu seu lugar de honra, o comércio tornou-se internacional, crescendo paulatinamente.

Havia quase que uma organização horizontal na sociedade, onde se morria na classe social em que se nascia. Quem era filho de servo teria poucas chances de mudar de condição, a não ser que fosse servir na Igreja.

A expansão, fez com que as pessoas subissem de posição, por força do comércio, dando lugar a uma nova classe social formada por proprietários livres e pela classe mercantil. As pessoas estavam subindo de posição, por força do comércio, a altos níveis sociais foram se extinguindo, dando lugar a uma nova classe social formada por proprietários livres e pela classe mercantil.

A uniformidade religiosa anterior teve que ceder seu lugar às mais diversas opções. As igrejas Luterana e Anglicana estavam sob o domínio das nações – estados. Diante dessa nova realidade, o Catolicismo decidiu-se por um amplo movimento de moralização do clero e nova organização.

A contra-reforma conseguiu manter outros países, notadamente Itália e Espanha, distante das novas diretrizes filosóficas e científicas, abrindo espaço para que a antiga filosofia da escolástica medieval se atualizasse, contando principalmente com a contribuição do espanhol Jesuíta F. Suárez.

1.2 O processo educativo e a contra-reforma: A Companhia de Jesus

O papa Paulo III, cujo pontificado durou de 1534 a 1549 sentiu que era urgente uma reforma da Igreja, para contrapor-se à Reforma Luterana. Convocou por isso um dos mais importantes Concílios: O Concílio de Trento (1545-1563). Giles (1987, p. 134-136) destaca que uma das decisões tomadas nesse evento foi a de cada grupo deveria apoiar e fundar escolas, quando necessário, ao nível da paróquia. Previa-se também o ensino gratuito para o povo em geral.

Era necessário agir rápido, para tentar conquistar o espaço perdido para a Reforma Protestante. Para essa tarefa foi incumbida a Companhia de Jesus, fundada em 1539 por Iñigo Lopes, conhecido por Ignácio de Loyola (1491-1556) e referendada pelo papa Paulo III em 1540.

É na Quarta parte das “Comunicações” que encontramos o programa que a Companhia de Jesus propunha: *Ratio Studiorum*, para realizar os ideais de uma educação cristã: Ignácio adota, a partir de então, os ideais dos estudos humanistas, fundamentando-os na filosofia de Aristóteles, conforme foi interpretada por Tomás de Aquino.

Os noviços deviam estudar Gramática, Retórica e Lógica, Filosofia Natural, Filosofia Moral e Metafísica. Só a partir daí abordava-se a Teologia Escolástica, tendo como base a Teologia Dogmática, incluindo o estudo de ambos os testamentos e o do mestre Pedro Lombardo. Era exigido o conhecimento do Grego e do Hebraico, por vezes o Caldeu, Árabe e do Hindi, o que se tornaria útil para as missões a serem empreendidas.

Os mestres, porém devem tomar todo o cuidado, para que o estudante não seja forçado a ultrapassar os seus limites intelectuais. Se por ventura

houver alguns incapazes de seguir o rigorismo de estudo, devem ser indicados para outras atividades.

Foi essa a base do sistema mais abrangente de ensino em toda a Europa, afirma Giles, e um dos programas ou plano de estudos mais completos já feitos. Havia inclusive uma preocupação muito grande com o comportamento e a formação dos professores.

A partir daí, conhecemos o século XVIII, Século das Luzes, Iluminismo. Kant considerava-se um iluminista, acreditando mesmo que sua filosofia vinha propor uma síntese dos ideais do Iluminismo. De igual modo, Immanuel Kant é representado como o último dos Iluministas e o marco da grande passagem para uma nova filosofia alemã idealista, com algumas conotações românticas, típicas do século XIX.

1.3 O Iluminismo e o pietismo

O ambiente cultural em que o *iluminismo* alemão desenvolveu-se tem que ser considerado junto com o movimento religioso,¹⁰ que fazia parte da cultura alemã na época de Kant. O pietismo apresentava características que a Igreja Oficial não aprovava, ao contrário, condenava severamente. Eram almas emotivas, necessitadas de paz, carentes que externavam uma irreprimível emotividade.

A relação entre *pietismo* e *iluminismo* costuma ser descrita como complexa. A *emotividade dos pietistas* entra em constante conflito com a *racionalidade dos iluministas*. Outrora foram aliados, como na polêmica em relação à ortodoxia dogmática luterana dominante; na afirmação da liberdade

¹⁰ In: A Enciclopédia. p. 204. MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*, 1998.

de consciência de cada pessoa em relação às amarras da teologia oficial; no primado de uma fé praticada ao inverso da teologia escolástica.

Em meio ao *pietismo*, (tão combatido naquele momento pelos ortodoxos) foram encontrados, pontos de contato com os anabatistas e os metodistas, mas foram também constatadas influências de um movimento originado na França, da mística dos jesuítas espanhóis. Entretanto, o *pietismo* encontra seu verdadeiro triunfo em Halles, em 1706, atribuído a Augusto Hermann Francke, famoso pela dureza de sua pregação relativa a uma rigorosa e austera disciplina aos penitenciários e pela fundação de “institutos de educação” tidos como exemplares, despertando sentimentos de admiração por quase toda Alemanha desde 1702 até 1723.

A partir daí, o *pietismo*, favorecido na região pelo governo prussiano, alcançou certo triunfo nas cortes menores, até que em 1740, veio a ser modificado completamente pelo rei Frederico II. Kant, esteve inserido no *pietismo* por influência de sua mãe.

Em seu Ensaio sobre os elementos da filosofia, D’Alembert (1759), ressalta elementos importantes para o nosso escopo, quando afirma que o Renascimento é típico do século XV e que a Reforma Protestante é o acontecimento mais significativo do século XVI, assim como a filosofia cartesiana no século XVII muda toda a visão de mundo, continuando com esse movimento análogo, denominado o *século da filosofia*.

Os séculos XVII e o XVIII, segundo alguns historiadores, ao contrário de um conteúdo fixo de princípios e verdades absolutas, é tido muito mais como uma força, que só se pode compreender em seu sentido em seu sentido pleno, quando é exercida, e se quisermos distinguir a sua função mais importante, podemos dizer que está em sua capacidade de ligar e dissolver.

A proposta do *Iluminismo* visava: libertar o mundo da magia, dissolver os mitos e conferir às ciências o seu verdadeiro lugar, contrapondo-se à imaginação; abolir o medo dos homens de tornarem-se senhores de seus destinos, priorizando a verdade como nascedouro de razão e como fonte de sua autoridade.

Para os *iluministas*, somente a nossa consciência liberta nossas mentes de sua servidão espiritual: *servidão aos juízos tomados de antemão, aos ídolos e aos erros evitáveis*. Estamos falando de uma confiança decidida e desprovida de ingenuidade na razão humana, um uso crítico e despreconceituoso da razão, livre dos dogmas metafísicos e preconceitos morais, baseado na maior humanidade entre os homens, abominando as tiranias políticas: eis o fundamental no *iluminismo*.

Kant costumava expressar-se de forma que o uso da razão é uso político; sendo assim, deve ser livre em qualquer tempo e o próprio *iluminismo* pode concretizar-se entre os homens.

1.4 O iluminismo alemão

O *iluminismo* alemão, conforme afirmam Reale e Antiseri, no Vol.II da História da Filosofia (1990), se comparado ao inglês e ao francês, apresenta seus problemas de forma muito mais lógica. Sob a égide da razão, reivindica a autoridade de, a despeito de dúvidas e problemas, detalhar todo o mundo da realidade, transformando-se em um *método* analítico racional, imbuído de cautela e decisão.

Para Kant, o *Iluminismo* é a saída do homem do estado de minoridade, que imputa a si próprio. E, a minoridade é a incapacidade de valer-se de suas próprias condições intelectuais, sem ser guiado por um outro.

Ao penetrar em tradições diversas, o *Iluminismo* assume igualmente outros aspectos. Nem sempre se apresenta como um sistema doutrinário, mas como um movimento, cuja evolução representa o progresso da humanidade e a libertação das ataduras cegas e absurdas da tradição, das superstições e principalmente da opressão.

O *Iluminismo* é considerado como uma filosofia otimista, cuja bandeira transmite o progresso tanto material, como espiritual e político. Palavras, que ecoando nas pessoas, proporcionavam-lhes a crença de que o uso crítico e construtivo da razão triunfaria.

Analisando o panorama do *Iluminismo*, é possível detectar que as idéias iluministas, que trouxeram tanta empolgação às cidades, passaram ao largo das massas populares da Europa no século XVIII. Elas permanecem como que à margem de um rio *Iluminista* caudaloso, enquanto idéias animadoras eram divulgadas nas camadas intelectuais e na burguesia européia.

Os historiadores relatam que os iluministas alcançaram grande prestígio, pois, passaram a ser chamados de mestres da sabedoria, escolhidos para conselheiros dos monarcas e guias da nova classe que emergia. Os espaços das academias, salões, academias, enciclopédias e cartas abriam-se para eles.

Quanto a Immanuel Kant, em 1758 já se apresentara em um concurso, mas, tendo sido preterido, parecia estar conformado a permanecer sem grandes destaques em sua docência. Era esse um dos traços marcantes de Kant, avesso a qualquer forma de fazer carreira, repudiava as manobras que

por vezes se fazem nas academias, dispensando qualquer demonstração de adulação e pedidos de favores a pessoas poderosas.

Desse modo, o filósofo confiava sua carreira exclusivamente aos seus próprios esforços, com extrema dignidade e distinção. Podemos assim considerar, que ele próprio pagara o preço de sua luta, sem fazer ou ceder concessões, ainda que pudessem render-lhe algum benefício. Sua integridade na teoria e na prática impediam-no de agir diferentemente.

“Pergunto coisas ao buruti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buruti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

(GUIMARÃES ROSA, In BRANDÃO, 1989, p.7)

CAPÍTULO II

KANT - FILOSOFIA E PEDAGOGIA

Tendo o Iluminismo como pano de fundo, um projeto que visava estabelecer o progresso, promover a sociedade a estágios cada vez mais avançados, necessário se fazia uma nova concepção de mundo, de homem, de ciência e de educação.

É nesse cenário que Immanuel Kant destaca-se, refutando concepções mitológicas e tirânicas, estabelecendo o uso da razão crítica e da “crítica racional”, inaugurando todo um sistema, que denota a preocupação com a emancipação e libertação do homem.

2.1. Kant e sua origem

Embora possam correr o risco de parecerem irrelevantes para esse trabalho, decidimos recolher alguns dados da ascendência de Kant.

Kant nascera em uma pequenina cidade chamada Königsberg, próxima à Prússia Oriental em 22 de abril de 1724. Confirma também Cassirer.¹¹

Provém de uma família de poucas posses, possivelmente de origem escocesa. Seu pai, João Jorgen, era seleiro, sua mãe, Regina Renter era dona-de-casa. Sua família era muito numerosa, mas muitos dos filhos morreram em tenra idade. Em uma carta¹² recorda os pais com notável gratidão, como modelos de honestidade e reconhece ter recebido deles excelente educação.

Regina Renter gostava de passear com o filho pelos campos, supondo fazer nascer nele profundo sentimento pela beleza da natureza, que teve grande importância na formação de seu futuro sistema filosófico e estimulou de diversas maneiras o seu amor pelo conhecimento.

Em 1732, estava matriculado na Academia Real, onde estudou os clássicos gregos e latinos, depois de fazer parte de uma “escola de caridade”, na infância, em 1757 Kant perdeu a mãe que influenciara profundamente a sua formação.

Faz parte da narrativa de Quincey¹³ (1898) que, tendo acompanhado os cursos ministrados pelo filósofo, nos anos de 1773-1774, assumiu depois as funções de secretário, estando com isso, mais próximo ao mestre do que os outros estudantes. Kant, às vezes, era criticado por ser excessivamente minucioso. Contudo, o filósofo era mais exigente para consigo mesmo, do que com as pessoas do seu convívio.

¹¹ CASSIRER, Ernest. 1993, p. 23.

¹² Kant e a Reviravolta “Crítica” do Pensamento Ocidental – cap. XXIII, p. 860 – vol. II, 1990 por Reale, Giovanni e Antiseri, Dario. Ed. Paulinas – SP.

¹³ Thomas de Quincey foi um dos discípulos de Kant, autor do livro: *Os últimos dias de Immanuel Kant*. 1ª edição 1989; Editora Forense Universitária SP-RJ – Brasil.

Freqüentava a sociedade local, em ocasiões especiais, sempre mostrava-se gentil e atencioso. Tinha o hábito de constantemente perguntar sobre os afazeres de seus antigos alunos e ficava muito feliz em saber do sucesso deles.

Durante algum tempo, o filósofo almoçava em hotéis, mas depois passou a fazer refeições em casa, convidando para almoçar diariamente uns poucos amigos e viajantes (para receber informações) formando assim um pequeno grupo, no qual a conversa transcorria sempre familiarmente. Kant, discorria sobre qualquer assunto, procurando reativar o tom de interesse, quando a conversa se esmorecia, mas sem dirigir a discussão para a área de assuntos filosóficos, que ele mesmo havia proposto em seus escritos.

É dessa forma que Quincey descrevia as reuniões na casa de Kant: “(..) Não havia amigo de Kant que não considerasse o dia em que era convidado para almoçar com ele um dia de prazer festivo. Sem assumir ares de educador, Kant o era, na realidade, ao nível mais elevado que se possa imaginar. Ele oferecia muitas das suas narrativas incluindo fatos alegres e interessantes, resumindo histórias do judaísmo dos mais diferentes povos e seus costumes, não eram aulas, mas um compartilhar de conhecimentos, onde cada um oferecia a sua contribuição. Toda tertúlia era temperada pelo influxo de sua mente iluminada, que se manifestava com neutralidade e sem afetação sobre todos os tópicos, sugeridos pelo acaso da conversação; e o tempo passava depressa da uma hora às quatro, cinco e mesmo mais tarde proveitosa e agradavelmente”.¹⁴

“O homem é a única criatura que precisa ser educada”, conforme Kant; por Educação (*arte* concernente unicamente ao ser humano) entende-se o

¹⁴ QUINCEY, Thomas de. *Os últimos dias de Immanuel Kant*, 1989, p. 10.

cuidado da infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução, bem como a formação do caráter.

O termo “cuidados”, na visão do autor, quer dizer preocupações, que os pais tomam, para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”.¹⁵

Moral e Educação: do cerne da moral kantiana transborda a essência da proposta pedagógica, que se configura como anti-hedonista, onde se prioriza o exercício da razão e da vontade (da liberdade).

Selvageria: a instrução pelo contrário, é a parte positiva da educação. A selvageria independe da lei, a disciplina, por seu turno, vai “fazê-lo sentir a força das próprias leis”. Mas, tudo isso precisa acontecer cedo. Por isso, as crianças vão à escola, “não para que aí aprendam alguma coisa, mas para se acostumarem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente o que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos”¹⁶.

Disciplina para Kant é submeter o homem aos preceitos da razão. Há necessidade de se impor limites na educação da criança, para que ela aprenda que nem todos estão às suas ordens e nem tudo lhe pertence, pois isso faz parte do cuidado e da formação. “A formação compreende a disciplina e a instrução”, enfatiza.

“(…) Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seria capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspectos foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução)”.

¹⁵ KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. FONTANELLA, Francisco C., 1996, p. 11.

¹⁶ Idem p.13

A rejeição é uma ferida, que não cicatriza-se, ainda que o ser humano aparentemente pareça tê-la superado e realmente envide esforços para tal, mas, o registro está lá em algum lugar, escondido em si mesmo; é uma dor sem cura.

O homem tem necessidade de sua própria razão e precisa constituir, por si mesmo, o projeto de sua conduta; como não tem capacidade para tanto, quando vem ao mundo, outros devem fazê-lo por ele. Uma geração educa a outra, expressa Kant.

É a disciplina, que impede ao homem desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais, de forma a não se transformar em perigo para os que vivem à sua volta.

A definição de humanidade é consideravelmente abrangida na *Metafísica dos Costumes*, embora permanecendo dentro da distinção básica entre humanidade e animalidade. “Os seres humanos, ao contrário dos animais, possuem a capacidade de fixar-se determinados fins e cultivar essa capacidade”.¹⁷

“Já os impulsos animais visam a autopreservação, a preservação da espécie e a preservação da capacidade de usufruir da vida; contra estes, o dever de um indivíduo consiste na coerência das máximas formais da vontade com a dignidade da humanidade”.¹⁸ Esta última está intimamente associada à espécie humana, não como é, mas como deve ser – potencial, livre racional. Kant sustenta que a liberdade ou “independência de não ser coagido pela decisão de outrem” é o “único direito original pertencente a todos os homens em virtude de sua humanidade”.¹⁹ Esta definição de humanidade percorre a

¹⁷ In: CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. 2000, p. 174.

¹⁸ *Ibidem*, p. 174.

¹⁹ *Ibidem*, p. 175.

filosofia moral de Kant, destacando-se em uma das formulações do imperativo categórico: “Age de maneira tal que trates a humanidade, quer em tua pessoa, quer na pessoa de todo outro, sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca simplesmente como um meio”.²⁰

Faz-se mister para a educação tornar-se cada vez melhor, visando propiciar condições de contribuir para a melhoria de toda a humanidade, assevera-nos Kant.

Aos educadores caberia um apelo à conscientização do seu trabalho e do seu papel na formação dos se que colocam aos seus cuidados, pois, um projeto de educação, que busque aperfeiçoar-se cada vez mais, visando benefícios para a humanidade como um todo, não deve ser algo ilusório, que não mereça esforços, mas, deve, sim, ser algo no qual acreditamos e por isso devemos trabalhar para sua consolidação.

Na relação educador-educando, a troca se processa através do conhecimento, é sempre a relação do sujeito com a multiplicidade de objetos com os quais se depara. Assim, professor e aluno são sujeitos conhecedores, (esse tem sido o fio condutor, que propicia um exercício de aprendizado em Kant).

Ousamos, brevemente, fugindo ao próprio pré-texto fazer um relato simples, esperando que ela encoraje nossos colegas do labor educativo, a perseguir sua própria proposta, por mais difícil que possa parecer. A lição que se aprende, pelo menos no exercício, na tentativa, sem querer refugiar-se sob o mais fácil e agradável, torna-se indescritível e inesquecível.

Todavia, iniciantes na arte de descobrir novas paragens, à medida que avançamos, sentimo-nos seduzidos pelo prazer de conhecer, pelo desejo de

²⁰ Ibidem, p. 174-5.

saber mais um pouco, acrescentar mesmo que fosse só um pouquinho a mais, do panorama que se vislumbrava à nossa frente, mostrando-se incrivelmente instigante.

De início formos procurar um mapa, o livro *Sobre a Pedagogia*, mas precisávamos de muitos outros. Contudo, estávamos determinados a colocar os pés na estrada, e uma vez nela, intuímos que o retorno não seria fácil e rápido, caso a busca se mostrasse demasiado fatigante.

Kant ensina a assumir a verdade como um dever, e a mentira como minoridade.

Bem... precisávamos de uma bússola; uma vez encontrada, não faltaram experientes advertências de que encontraríamos às vezes pântanos, muitas vezes desertos, diferentes tipos de solo, mas desconhecíamos detalhes de como encontrar saída desses estranhos caminhos. Tivemos que confiar em nossos próprios pés.

Logo de início, encontramos espinhos, (conforme já referimos anteriormente) “*no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho*”²¹ atravessamos tropegamente uma antiga ponte, éramos alunos buscando alcançar a outra margem, desejosos de aprender mais para tornarmo-nos professores.

Porque professor e aluno são sujeitos conhecedores, mas é tarefa do professor a de estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor especificamente.

Não se trata, porém, de achar que a educação, unicamente pelo seu próprio poder, pode ser responsável pela felicidade das pessoas, mas muito

²¹ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *No meio do caminho*. 1983, p. 15.

provavelmente, uma educação esmerada pode provocar nas pessoas, mecanismos de reação a determinados obstáculos, uma espécie de não conformismo. Vale a pena aqui ressaltar: “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim guie todos a seu destino”.²² A educação, a que se refere Kant apresenta-se como um processo árduo, mas dinâmico e interativo.

Achamos por bem registrar como alguns autores entendem que o conceito kantiano de “**Arte**” possa ser explicitado. Recorrendo a Japiassu e Marcondes (1996), encontramos: “Arte (do latim *ars*: talento, saber fazer) como sinônimo de técnica, conjunto de procedimentos, visando a um certo resultado prático. Para ambos a palavra remete a *artesanato*. Opõe-se à ciência, conhecimento de aplicações práticas e à natureza concebida como princípio da coisa mesma; arte é princípio em outra coisa.”, segundo os autores, essa definição já fora anteriormente atribuída a Aristóteles.

Para Caygill (2000) “**arte** equivale a *techne*; ‘*ars*, *Kunst*’ em Alemão. Kant acompanha a definição de Aristóteles, considerando arte como aptidão ou disposição para produzir coisas. Nessa definição uma ‘obra de arte’ é qualquer coisa produzida pela prática de uma **arte**”.

Na *Ética a Nicômano* (Os Pensadores, vol. II) e nos *Segundos Analíticos*, vol. II) damos-nos conta de que Aristóteles reuniu os vários usos da “**Arte**”, numa rigorosa e importante distinção entre a arte (*technè*) de produzir

²² KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. FONTANELLA, Francisco C., 1996, p. 19.

coisas, (*phrónesis*) da ação (*práxis*) de (*poiesis*), a episteme do conhecimento teórico (*theoria*) e a deliberação (*phrónesis*).

A arte consiste em regras generalizadas a partir da experiência dirigida, a uma realização de algo determinado.

É importante que reconheçamos que a mais genuína discussão da *arte* por Kant, encontra-se nas seções 45-53, da Crítica do Juízo. Aí Kant explicita-a como “habilidade do homem, distinta da ciência (como *aptidão* distinta de *conhecimento*)”.²³

Kant distingue especialmente as belas-artes das atividades artesanais que produzem sem uma intenção dirigida, e das artes mecânicas, que realizam perfeitamente a intenção que lhes é dada, mas também admite a existência do que chama “artes mistas”.

São vários os momentos em que Kant se refere à educação como uma Arte. Vejamos alguns: “(...) Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte”.²⁴

“(...) A origem da arte da educação, assim como o seu progresso é ordenada sem plano conforme as circunstâncias, ou raciocinada. A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, no sentido de que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem.”²⁵

O nosso entendimento caminha no sentido de que Kant faz críticas à educação chamada de “puramente mecânica”, e faz sobressair a de um outro tipo: “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada se ela

²³ In: CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. 2000, p.41.

²⁴ KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. FONTANELLA, Francisco C., 1996, p. 21.

²⁵

deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino”.²⁶

Aos pais, que já receberam uma certa educação, Kant adverte que devem dar exemplos aos filhos, porque certamente estes irão comportar-se com base naquilo que depreendem deles.

Há no texto um destaque para o fato de que se deve colocar a ciência em lugar do “mecanicismo”, no que diz respeito à arte de educar, pois de outra maneira esta não se tornaria um esforço coerente. Assim, no nosso entender, se a pedagogia deve tornar-se um estudo científico, os educadores, responsáveis por tal tarefa, deverão tornar-se contínuos aperfeiçoadores da arte de educar, não se esquecendo de que eles também são aprendizes: “(...) Um princípio de pedagogia, o qual os homens, que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, que não devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação”.²⁷

A educação defendida por Kant está impregnada de otimismo em relação à humanidade, pois, o que lhe interessa é um projeto educativo, que possa ser viabilizado de maneira cosmopolita, inserido na cultura.

A “cultura” tem a seguinte definição: “(...) A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade, condizendo com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias”. “(...) Algumas formas de habilidade são úteis em todos os

²⁶ Ibidem, p. 22.

²⁷ Ibidem, p. 21-23.

casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos”. “(...) A habilidade é de certo modo, infinita, graças aos muitos fins”.²⁸

Entretanto, é o próprio Kant quem vai esclarecer a sua proposição: “(...) Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um”.²⁹

Muito embora a proposta de Kant se contextualize, ela caminha na direção de fazer frente a um outro tipo de Educação. Kant era um homem oriundo da “Reforma Protestante”. As escolas, que se faziam assinalar a esse tempo, não o eram.

A Escolástica caracterizava-se especialmente pela tentativa de conciliar dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas Sagradas Escrituras, com as doutrinas filosóficas clássicas também refreando a autonomia, constituindo-se em grande obstáculos às teorias kantianas.

Para Kant, a razão obedecia a uma ordem prioritária. Para a educação defendida pelos jesuítas, os desígnios de Deus estavam acima de tudo. Dessa forma, a crise se constituía no propósito educacional centrado na fé em que a Escolástica erguia suas bases, e na Razão, da qual Kant era o principal propagador.

Rousseau não demonstrava simpatia pelas escolas, preferia o sistema tutorial. Por outro lado, Kant via as escolas como elementos indispensáveis como meio de cultivar a responsabilidade moral.

²⁸ Ibidem, p. 27.

²⁹ Ibidem, p. 27.

Ao defender a autonomia, Kant explora vigorosamente a defesa de uma atitude que envolve toda a vida do ser humano.

Kant considerava algumas restrições necessárias para que o homem fosse educado, é bem verdade que sabia ser importante também o tornar-se independente.

O que soa aos nossos ouvidos é o fato de poder ser livre e independente, sem tornar-se exclusivista e despótico. Mais uma vez as expressões usadas referem-se a uma educação, que supere o individualismo. A independência, a que se refere, vincula-se ao fato de poder dispensar os cuidados dos outros, no que tange ao direcionamento da própria vida, e poder ocupar-se da busca de novas alternativas para a educação das próximas gerações.

A referência a Rousseau, nesse momento, remete-nos a determinados aspectos da vida do filósofo suíço, que parecem contrapor-se às cuidadosas reflexões de Kant, acerca do tratamento, que se deve dispensar aos infantes. Esse aspecto, porém, não será aprofundado nessa dissertação, embora acreditemos que seria muito rica uma interlocução entre Kant e Rousseau, optamos por manter os refletores sobre Immanuel Kant.

É interessante perceber como o filósofo de Königsberg, discorre sobre os assuntos da Anatomia, Biologia, Química, Física, Antropologia e tantos outros, com igual desenvoltura com que trata dos intrincados processos da Filosofia e da Pedagogia. Sua formação é considerada pelos estudiosos como muito abrangente.

Mais surpreendente para nós, porém, foi encontrar no livro *Sobre a Pedagogia* momentos em que Kant trata dos alimentos que devem, e que não

devem ser dados aos bebês, o modo como se devem preparar as papinhas, os banhos e as condições do vestuário.

Ao mencionar a necessidade de uma “educação rígida para o corpo”, Kant mesmo se apressa em esclarecer do que se trata: “Entendemos por educação rígida simplesmente aquela que nos afasta das comodidades”, mostra-nos o repúdio à crueldade para com os filhos, recomenda que se imponham limites às suas “manhas” e teimosias, sem contudo, deixar de dar o que eles realmente necessitam.³⁰

A proposta educativa de Kant apresenta-se como um incentivo ao educar para a espontaneidade. Referindo-se à sinceridade e ao destemor, afirma que a criança não deve ter vergonha (espontaneamente ela não tem) e adverte que o adulto pode provocar nela uma timidez não desejável, pois a fará inibir-se, esconder os sentimentos, “ao passo que deveria poder dizer tudo francamente”.³¹

Mais adiante, Kant vai fazer alusão ao jogo de bola como sendo um dos melhores para as crianças pequenas desenvolverem a habilidade e trabalharem os sentidos, ensinando-os a perceber “a distância, a grandeza e a proporção”.

Essas questões todas remetem-nos à idéia de uma educação para a liberdade, sem por isso deixar de ser meticulosa. Liberdade e alegria ajudam no desenvolvimento humano. Temos que registrar que Kant não concorda com um curso de dança para as crianças, nem mesmo com o uso de trombetas e tambores; instrumentos de que as crianças gostam. Mas, recomenda que aprendam “a cortar um bambu” e sair por aí brincando e

³⁰ Ibidem, p. 53.

³¹ Ibidem, p. 54.

assoprando. Tal pontuação, leva-nos de novo à idéia da estimulação à criatividade e à espontaneidade. Ao construir o próprio brinquedo, a criança desenvolve certamente muitas das suas capacidades. É fácil imaginar quão agradável seria aprender a construir uma pequena flauta e sair folgadoamente pelos campos, a testar o próprio instrumento.

Ainda assim, não podemos ignorar a importância que Kant empenha à razão: “Entretanto, não se trata aqui de brincadeiras, mas de brincadeiras com objetivo e finalidade”.

A referência ao balanço “como um bom exercício, até para os adultos”, parece-nos também muito interessante. Até porque Kant recomenda que se vigiem as crianças no brinquedo, pois o movimento pode tornar-se rápido demais. Essa sugestão de Kant aparece um pouco antes de que ele ensine como “empinar papagaio”, nas questões sobre a Educação Física, em *Sobre a Pedagogia*.

A seguir somos chamados à atenção para a definição dos termos “liberdade” e “natureza” utilizados por Kant nessa obra.

“(…) Deve-se distinguir liberdade e natureza. Dar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. A natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e procurar que a arte aporte algo tanto àquela como a esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar de física a formação da alma quanto do corpo”.³²

Prosseguindo a leitura temos: “(…) Dividimos a cultura física do espírito em cultura livre e cultura escolástica. A cultura livre é semelhante a um divertimento, ao passo que a cultura escolástica é coisa séria. A primeira é

³² Ibidem, p. 63.

aquela que deve encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação”.³³

Podemos ler ressaltada no texto a constatação feita por Kant, de que é possível estar ocupado “até mesmo no jogo, como se diz ocupado no ócio; mas pode-se estar ocupado na obrigação, e isto se chama trabalho”.

Esta afirmação de Kant é tão real para nós, ainda hoje, herdeiros de outros tempos e leitores de pensadores tão diferentes do filósofo de Königsberg. Se o trabalho não é agradável por si próprio, é importante que se encontre uma motivação, para que seja executado da maneira mais agradável possível.

Quando Kant considera importante que as crianças trabalhem, ao nosso ver, refere-se às atividades adequadas a elas. Tanto é assim, que é referência ao trabalho como uma tendência a ser bem mais cultivada na escola, e a escola como um lugar de cultura obrigatória.

Na escola, além de uma atividade coordenada intelectual ou física necessária à realização de qualquer serviço, ocupação, ofício é uma tarefa a ser cumprida visando o aprimoramento intelectual obrigação que exige responsabilidade.

Importante considerar, que nesse aspecto Kant acredita que a “educação, deve ser impositiva; mas nem por isso deve ser escravizante”. Há que se considerar a valorização intrínseca, que se revela em uma educação discernidora. O filósofo-professor põe-se a afirmar de maneira insistente, a sua crença no papel da educação como tarefa que atinja toda a raça humana, ainda que por etapas, pois, “uma geração educa a outra”.

³³ Ibidem, p. 63.

Aqui, mais uma vez ele reputa à razão como indispensável: “(...) O entendimento é conhecimento do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular”.³⁴

Mas, destaca que de uma regra geral é possível referir-se a fatos da História ou das fábulas, ou, ainda, de trechos de poetas que são úteis para exercitar a memória e a criatividade. A História pode perfeitamente exercitar o entendimento no julgar.

O filósofo é de opinião de que “a memória deve ser ocupada com os conhecimentos que precisam ser conservados e que têm pertinência com a vida real”. Ele próprio era um exemplo disso. Quincey, ao referir-se aos assuntos discutidos à mesa escreve: “(...) No que dizia respeito a qualquer narrativa que não localizasse com precisão no tempo e no espaço, por mais plausível que pudesse parecer, era uniforme e inexoravelmente cético, considerando-a indigna de ser mencionada”.³⁵

Kant preocupa-se com uma educação abrangente, no sentido do cultivo de memória, retendo nomes extraídos das narrativas, “pelo estudo das Línguas” com denominações extraídas da Botânica, da Mineralogia e da História Natural; mais tarde, da Matemática, da Geografia, da Física, em seguida da Geografia Política. Do presente ao primitivo, se chegaria à Geografia Antiga, à História Antiga e assim por diante.

Kant se mostra nessas páginas extremamente didático; sua meticulosidade parecia querer levá-lo a transmitir aos alunos o começo-meio-fim de cada pressuposto. Supomos que fosse para que estes não perdessem o que chamamos hoje, o fio da meada.

³⁴ Ibidem, p. 66.

³⁵ QUINCEY, Thomas de. *Os últimos dias de Immanuel Kant*. 1989, p. 11.

Ao sugerir que se deve ensinar a criança a distinguir de forma correta “a ciência da simples opinião ou da crença”, parece-nos referir-se à atitude da reflexão, da elaboração das idéias, para, mais tarde, poder formular os conceitos.

Kant enfatiza a necessidade e a utilidade das regras, evitando um aprendizado mecânico e sem profundidade. Podemos dizer que o filósofo, não se deixa flagrar na atitude de dar à razão o seu devido lugar: a de norteadora das ações do homem.

2.2. Perspectivas Pedagógicas

Necessitando sistematizar da melhor forma o seu sistema de educação, o filósofo procura mostrar-nos o modo de consegui-lo em dois itens, enriquecidos de subdivisões.

Educação Física: derivando da prática e da disciplina, dispensando a criança do conhecimento de máximas. É passiva, no que tange à relação com o discípulo. Nessa fase as crianças seguem orientações, outros pensam e transmitem a elas.

Educação Moral: quando está alicerçada em máximas e não na disciplina.

A diferença que Kant reconhece existir entre a educação física e a educação moral é do seguinte teor: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto que a segunda é ativa. É de primordial importância que se tenha em mente, a fundamentação e a conseqüência da ação a partir do conceito do dever.

No item seguinte, Kant vai tratar da *cultura particular da índole*. Nesse espaço cabem a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espíritosidade, o que também diz respeito às potências inferiores, do entendimento. No que diz respeito à imaginação, nota-se que as crianças são dotadas de uma imaginação bastante fértil. Diante disso, seria bom submetê-las às regras, em vez de deixá-las desocupadas por completo, propõe o Professor Kant.

Kant recomenda o “método investigativo” de Sócrates, para auxiliar o desenvolvimento da razão, mas não deixa de dar ênfase à necessidade de se conhecerem os princípios do dever. Com cuidado especial, porém, recomenda o cultivo da esperança.

Faz parte também das preocupações do filósofo, que os pais saibam discernir a “birra”, da real necessidade: “Prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos”.³⁶

A obra denuncia o que se tornou a marca registrada nas posições pedagógicas kantianas: a cultura moral que deve vir alicerçada sobre máximas. Mais significativa ainda, nos parece, a transparência das posições de Kant no que se refere ao castigo físico. “(...) Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir”.

Kant colocava-se contrário à punição como forma de corrigir o caráter. Para ele, a “cultura moral” consistia-se na fundamentação “da formação do caráter” e este devia ser regido pelas *máximas*.

³⁶ KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. FONTANELLA, Francisco C., 1996, p. 79.

Kant entevia na consolidação do caráter os benefícios, que adviriam para o aluno mesmo, para a escola e em amplitude maior, para a humanidade, sem que com isso precisasse fazer da criança um adulto prematuro.

Como professor, Kant sabia muito bem que o crescimento dá-se por etapas, e deixava explícito que se devem tratar crianças como crianças, para que a seu tempo, elas fossem preparadas para agir como cidadãos respeitadores da lei, o que deveria ser geral e se iniciar nas escolas.

Um outro aspecto, a ser levado em conta na perspectiva pedagógica kantiana, “é a veracidade”. Ele chega a considerar tal critério como “traço principal e essencial do caráter”. Kant considera, no nosso ponto de vista, que há os casos em que a mentira nas crianças “deve ser atribuída a uma certa vivacidade de imaginação”, mas é dever dos pais estar atentos a esse aspecto: “(...) Não se deve de modo algum tentar arrancar a verdade da boca das crianças por meio de punições, mesmo que sua mentira pudesse acarretar algum dano; elas seriam neste caso punidas pelo próprio dano”.³⁷

De fato, quem trabalha com crianças ou tem a função de educá-las, pode perfeitamente perceber, quando a mentira delas traz prejuízo a outrem, algumas delas sentem-se tão molestadas, que os seus próprios sentimentos em relação ao ato provocam-lhes o efeito de punição ou seja, acabam realmente sendo punidas por elas próprias.

Kant ressalta um outro “traço do caráter da criança”, que é a *sociabilidade*, considerando a importância das relações de amizade.

É bem verdade que elas tudo percebem, não deixando de notar se seus mestres demonstram preferência por um ou outro aluno, o que lhes provocaria “um ciúme contrário à amizade”.

³⁷ Ibidem, p. 87.

Kant valoriza a alegria, o prazer, o contentamento, pois considera que mesmo a Deus se deve servir com prazer e livre de constrangimentos. A simplicidade no trajar-se, e no comportamento, é outra atitude louvável e os pais podem perfeitamente colaborar nisso, fornecendo-lhes bons exemplos, adverte.

Kant atém-se a um detalhe extremamente interessante, que muitas vezes passa de maneira desatenta a muitos professores. É o fato de que não se deve refrear a alegria na disciplina escolar, para que a criança não fique abatida.

De fato, parece-nos que a disciplina não é incompatível com a alegria. É a alegria que dá o colorido aos jogos, que coloca ânimo nas competições, que faz a alma recobrar a serenidade, que faz com que as pessoas se aproximem, que sejamos ouvidos e nos tornemos queridos, de acordo com a proposta kantiana.

Há uma expressão, por nós considerada de extrema importância, no livro *Sobre a Pedagogia*: “As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas que são adaptadas à sua idade. (...) Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve transformar-se num imitador cego”.³⁸

Mais uma vez, a visão privilegiadamente ampliada de Kant mostra-nos que “uma criança é nada mais do que uma criança”. Longe de parecer óbvio, essa frase contém uma revelação digna de ser levada a sério pelos educadores, sob pena de serem responsáveis por grandes equívocos no trato com as crianças: “(...) Cada etapa deve vir ao seu tempo, e não se deve queimar etapas, pois a natureza tem as suas leis”.³⁹

³⁸ Ibidem, p. 88.

³⁹ Ibidem, p. 91.

Outra observação é a de que as crianças (com tendências muito fortes para a imitação) devem ser orientadas a usar acessórios e adornos, apenas quando estiverem prontas para isso. Adornos são para os jovens e devem ser dados a eles para aumentar-lhes a auto-estima e não para destruir os bons preceitos.

A habilidade, a prudência, a moralidade são características que Immanuel Kant insere em uma mesma categoria: a *educação prática*.

Ao tratar da *habilidade*, ele a define como uma característica sólida, bem fundada e como **elemento essencial do caráter de um homem**; mais ainda: “necessária ao talento”. Em contraposição à superficialidade deixa explícito que: “Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não possa depois traduzir em ações”.⁴⁰

“(…) Não se deve, portanto ser violento, mas enérgico. Ser enérgico é diferente de ser violento”.⁴¹

Quanto à *moralidade*, esta é relativa ao caráter. Achamos oportuno que o próprio Kant formule a proposição: “(…) Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornar-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco, quando lhe é negado. ‘Sustine’, ‘abstine’ quer dizer: suporta e acostuma a suportar!”.⁴²

Kant não utiliza o termo renúncia, mas, ao recomendar que “para se aprender a se privar de alguma coisa é necessário coragem e uma certa

⁴⁰ Ibidem, p. 91.

⁴¹ Ibidem, p. 92.

⁴² Ibidem, p. 92.

inclinação”, cremos que se refere a uma expressão que pelo menos para nós tem uma dimensão especial: renunciar é deixar voluntariamente a posse de.⁴³

Para se aprender a privar de alguma coisa é necessário coragem e uma certa inclinação. É preciso acostumar-se às recusas, e à resistência.

Levando em consideração essa afirmativa de Kant, parece-nos de bom alvitre remetermo-nos a Platão (Os Pensadores, 1991), cuja proposta educativa, já se colocava na direção de que o homem livre nada deve aprender como escravo, mesmo que os exercícios corporais fossem praticados por coação, o corpo não sentiria pior, mas as lições imputadas à força na alma não permaneceriam nela, de forma alguma. Advertia finalmente, que um excelente homem, não usasse de violência na educação dos filhos.

Vamos dedicar nossa atenção ao que Kant denomina “a etapa suprema – consolidação do caráter”. Kant vai elucidar esse princípio como uma promessa que deve ser cumprida a todo custo. A consolidação do caráter acaba por tornar-se um exercício cotidiano de auto-confiança: “Pois, um homem que toma uma decisão e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo”.⁴⁴

O filósofo torna-se ainda mais incisivo, quando se trata da defesa da moral, questão de tal relevância, que voltará mais adiante. Para ele, tudo o que “se opõe à moral deve ser excluído dos propósitos”.

Além disso, evidencia sua descrença nas pessoas que sempre postergam o cumprimento de seus propósitos e naqueles que se convertem momentaneamente.

⁴³ Do latim “renuntiare” V.t.d. – Conforme *Novo Dicionário Aurélio*. p. 1216.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 94.

A solidificação do caráter moral, prossegue, se processa com exemplos, regras e deveres a cumprir, relacionados às próprias crianças e aos demais. Kant elogia o comedimento e a sobriedade. Para ele somente uma dignidade desde o interior, verdadeiramente torna o homem nobre.

A auto-estima revelada como preocupação relevante, condena a mentira, relegando-a ao desprezo. Com isso, Kant relacionava entre os deveres para com as outras pessoas, atenção especial aos direitos humanos e a observância se estravam sendo praticados.

As crianças devem sentir “quando sua conduta é contrária ao direito de humanidade”, afirma o filósofo. As palavras que se seguem à essa advertência parecem-nos tão candentes, que não podemos furtar-nos à sua transcrição: “(...) O dever para consigo mesmo, porém, consiste, diríamos, em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa”.⁴⁵

Kant, na época, se ressentia da ausência, nas escolas, de algo que considera de grande utilidade para educar as crianças na honestidade: “um catecismo do direito”. Este deveria como que aferir a conduta da vida cotidiana, com uma questão pendular: “isto é justo ou injusto?”.

No que diz respeito à beneficência, Kant considera como um dever imperfeito. Sua orientação segue na perspectiva de que a criança não deve estar impregnada pelo sentimento, mas pela idéia do dever!

Immanuel Kant não poupa duras críticas à religião cristã, pois segundo ele: “(...) não ensina a humildade se não que humilha os homens, porque, em conseqüência da humildade, o homem deve comparar-se com o mais alto exemplo de perfeição. Fazer consistir a humildade no estimar-se menor que aos demais é muito errado”.

⁴⁵ Ibidem, p. 97.

À medida em que um homem usa os outros como referência, procura uma dessas coisas: “ou elevar-se acima deles, ou diminuir o valor dos outros”, para de maneira invejosa “encontrar defeito nos outros, ou fazer comparações onde ele próprio se distingue pelas vantagens, em detrimento da suposta inferioridade do outro”.

Kant considera abominável o fato de “uma criança humilhar outra”. Em outro sentido, chega a valorizar ao máximo, a franqueza em lugar da arrogância; pois esta consiste na indiferença diante dos juízos dos outros.

O filósofo levanta outro argumento:

“(…) Pergunta: o homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei. (...) Ele portanto poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos. (...) A maior parte dos vícios deriva daquele estado de civilização que violenta a natureza; e é nossa destinação, como seres humanos, sair do estado natural de barbárie animal. A arte torna-se natureza”.⁴⁶

Para que a educação surta seus efeitos, Kant sugere um pacto de entendimento mútuo: “que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças”. Acrescenta ainda: “(...) a estima de si mesmo e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens; o valor

⁴⁶ Em nossa compreensão, Kant se refere ao conceito de “natureza”, já mencionado anteriormente. No entender de Caygill, quer dizer: “um poder produtivo, dinâmico e formativo”. (p. 102)

intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor e em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa”.⁴⁷

Uma leitura apressada da citação acima poderia confundir o entendimento e o sentimento. Cremos, no entanto, que não se pode jogar com as palavras, especialmente na circunstância em tela. Cada palavra tem a justa medida da coerência, relacionada ao que Kant escrevera antes das “Lições de Pedagogia”: comportamento: atitude em lugar de simples palavras; Alegria: serenidade e bom humor, em lugar de tristeza – rancor – hostilidade.⁴⁸

Já constatamos em outro momento das “Lições de Pedagogia”, que para Kant, se “deve servir a Deus com prazer, e não constrangido”. Mais rigorosa, porém, é a sua observação de que: “(...) Toda religião, que torne o homem taciturno, é falsa”.⁴⁹

Ao referirmo-nos à educação das crianças, novamente surge uma outra questão pedagógica, comenta Kant, sobre a qual muita polêmica se travou: Em que fase, idade, deveriam as crianças receber os conceitos iniciais da Teologia?

Da exposição que se segue, a nossa compreensão se detêm novamente em questões como as que Kant elucida: “atrair primeiro a atenção para os fins e para tudo quanto se relaciona ao homem, exercitar o seu julgamento, instruí-las a respeito da ordem e da beleza da natureza”, depois

⁴⁷ In: CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. 2000, p. 103.

⁴⁸ Certamente teríamos muito a acrescentar a esse respeito. Várias são as religiões, que sob pretexto do “desfrute da glória dos céus”, após a morte, escravizam as pessoas no cotidiano, fazendo com que a luta para conquista do alimento, necessário à sobrevivência, seja não só o resultado do suor dos rostos, mas das lágrimas dos olhos.

⁴⁹ CAYGYLL, Howard. *Dicionário Kant*. 2000, p. 88.

aperfeiçoar o sistema do universo e só então chegar a um “Ente Supremo”. Se só depois fosse possível ensinar-lhes algo sobre Deus e fossem levadas a contemplar os atos de devoção a Ele, o resultado seria “ou uma grande indiferença, ou conceitos falsos” como o temor de Deus.

Kant esclarece que, para evitar que tais conceitos se instalem na mente das crianças, deve-se desde cedo transmitir-lhes os conceitos religiosos. Não como um exercício de memória, nem imitação caricata, “mas ao contrário, o caminho escolhido deve concordar sempre com a natureza”.

Para Kant, “as crianças, mesmo não tendo ainda o conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos. Antes, o próprio mestre deve formar para si mesmo este conceito”.⁵⁰ Kant demonstra grande preocupação com os alunos, mas recomenda ao mestre que não se descuide de sua própria formação, no sentido mais amplo.

Apesar da aparente sisudez de sua expressão facial (imagem construída de Kant), o que conhecemos sobre o tempo de sua docência é algo bem diferente. Herder, um dos maiores e mais apaixonados escritores do movimento romântico, assistia às lições de Kant, mesmo que fosse para depois se opor à influência recebida. Contudo, tinha por Kant grande admiração e resumiu nas palavras abaixo, o que presenciara:

⁵⁰ Ibidem, p. 104-105.

“Tive a felicidade de conhecer um filósofo, que foi meu professor. Embora na idade madura, tinha ainda a disposição alegre de um jovem, que manteve, creio até uma idade muito avançada. A sua larga testa, feita para pensar, abrigava uma serenidade e um contentamento indestrutíveis. Uma torrente de idéias brotava dos seus lábios, a graça, o espírito e o bom humor estavam, sempre com ele, sendo as suas lições o entretenimento mais fascinante.

Com o mesmo espírito com que analisava Leibniz, Wolff, Baumgarten, Crússio e Hume e estudava as Leis da natureza expostas pelos físicos Kepler e Newton, apreciava os escritos que iam sendo publicados por Rousseau, o seu ‘Emílio’ e a sua ‘Héloise’, como apreciava as últimas descobertas das ciências naturais que iam aparecendo, examinava o seu valor e voltava, como sempre, a um conhecimento imparcial da natureza e do valor moral do homem.

A história da humanidade, das nações e da natureza, as ciências naturais, a matemática e a sua própria experiência eram fonte de energia que animava as suas aulas e a sua vida de todos os dias. Nunca era indiferente a qualquer coisa que merecesse ser conhecida. Não havia intriga, interesses particulares, vantagem, desejo de notoriedade que tivessem a menor possibilidade de contrariar a sua extensão e iluminação da verdade. Encorajava e gentilmente impelia as pessoas a pensar por si próprias; o despotismo era alheio à sua natureza. Este homem de quem falo com a mais profunda gratidão e respeito, é Immanuel Kant; recordo a sua imagem com prazer”.⁵¹

⁵¹ In: SCRUTON, Roger. *Kant*. 1983, p. 21.

Uma educação para uma alegria realista diante da vida e dos seres humanos deve envolver pessoas preocupadas com objetivos maiores, com idéias construtivas em relação à natureza.

Muitas coisas, certamente, ficaram gravadas na mente dos alunos de Kant, assim como nos tocam, agora, ao tomar como parte dessa tarefa, o livro *Sobre a Pedagogia*. Esse labor sem dúvida se apresenta árduo, mas queremos aprender também através dessa pesquisa.

Como já mencionamos antes, os discordantes da Pedagogia Kantiana sempre se farão ouvir. Há certamente os que discordam das palavras como *dever, responsabilidade, disciplina*, conceitos tão caros a Immanuel Kant, mas achamos muito bom que os debates ocorram. A explicitação das idéias tem contribuído para que estas reciclem-se e ampliem-se

“(...) Deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas (...)”.⁵²

Kant sugere que os jovens sejam orientados para a necessidade de continuamente examinar a própria conduta: “(...) para que possam, ao fim da vida, fazer uma apreciação do valor da mesma”.⁵³

A insistência de Kant na sua obra *Sobre a Pedagogia*, manifesta-se em caráter recorrente: a preocupação cosmopolita; a atitude de exercitar a auto-confiança no aluno: a auto-estima; o respeito a si mesmo; o cultivo da alegria e do bom humor, aliados aos programas específicos de cada disciplina, se aplicados adequadamente, a cada realidade, ajudariam a elaborar um processo educativo, que dificilmente resultaria improdutivo.

⁵² Ibidem, p. 114.

⁵³ Ibidem, p. 114.

Daquilo que conseguimos aprender das lições de Kant, o que era considerado dever; não estava camuflado: cumprir deveres, estes incluíam os deveres de nossa humanidade, especialmente o respeito para com a humanidade revelada em nós mesmos, e a recusa sob qualquer pretexto, do uso da violência para com os outros e para conosco mesmos.

Sabemos que Kant ainda recebe algumas objeções, especialmente quanto à noção do dever. Igualmente, porém, seria muito bom lembrarmos, que ele também acreditava que como professor-educador, poderia contribuir para a formação de seres humanos mais preocupados com os interesses comunitários do que com os individuais.

Se refletirmos sobre isso e colocarmos em prática o que aprendemos no livro *Sobre a Pedagogia*, educadores e aprendizes, estaremos todos constantemente em busca de horizontes mais amplos, conscientes de que a educação é uma arte e como toda técnica precisa ser constantemente aperfeiçoada.

Ao decidir-se pela Filosofia, Kant como que se depara com uma batalha entre a “Física de Newton” e o “Cartesianismo”. O filósofo se dispôs, então, a fazer a mediação do conflito da razão para com ela mesma, cuja teoria ele decide fazer com o título de **antinomia**⁵⁴ atribuindo-se a função de estabelecer os limites da metafísica, redefinir as fronteiras entre as

⁵⁴ “Antinomia da razão pura” – Kant utiliza a forma retórica citada por Quintiliano (35-100) em seu Instituto Oratória de 92-5 (Livro VIII, cap. 7); na qual argumentos opostos são assentados lado a lado. O filósofo usa essa expressão na “dialética” de cada uma das três críticas como parte essencial de sua análise. A forma é apropriada para esse fim, dado que pode mostrar a razão fazendo inferências em oposição, mas, no entanto igualmente justificáveis. Kant não apresenta argumentos opostos a fim de provar que um é superior ao outro, mas, antes para mostrar que ambos são dialéticos. Conforme Howard Caygill, *Dicionário Kant*, p. 28. Daqui para frente as palavras em negrito constituem-se grifos nossos numa tentativa de mapear “alguns temas caros à filosofia kantiana”.

faculdades⁵⁵ do homem, conter a razão contra pretensões ilimitadas nas pesquisas metafísicas, morais, estéticas e teleológicas, ou seja, em relação às ligações e as forças da natureza julgadas como fins, eis a tarefa que Kant atribuiu a uma Crítica da Razão, se quisermos citar um exemplo.

A *Dissertação de 1770* faz sobressair com ímpeto a autonomia das representações intelectuais relativas ao conhecimento sensível: é preciso explicar corretamente sua colaboração, descrever sua conformidade, justificar sua congruência.

Kant estava convencido de que o modelo de Wolff não satisfazia mais.

Wolff, Cristian (1679-1754) foi filósofo e matemático. Ministrou aulas nas universidades alemãs na primeira metade do século XVIII, preocupado com as questões ontológicas, considerava a filosofia como a ciência de todas as coisas possíveis.

No primeiro momento, anterior à Crítica da Razão Pura, Kant não poupa elogios a Wolff, depois discorda da metafísica de Wolff, única que conheceu até o momento. Wolff queria conferir à Psicologia o *status* de ciência. Sua psicologia empírica é o primeiro nome da futura psicologia experimental, introduzindo aí a noção de psicometria. Dedicou-se à lógica moral e o direito natural.⁵⁶

Por isso propõe algo em direção contrária, ou seja, uma dedução das categorias ou conceitos puros do entendimento: o sentido de uma prova que deve surgir de direito ou a legitimidade das pretensões do entendimento.

⁵⁵ “Faculdades” – Kant parece usar essa expressão em situação específica: “Faculdades do conhecimento”. O filósofo distingue Conhecimento (*Erkenntnis*) de Saber (*Wissen*) e Pensamento (*Denken*). Caygill considera que essas diferenças não têm sido levadas em conta pelos tradutores. Por vezes, diz ele: “não o são pelo próprio Kant”. *Op. cit.*, p. 142.

⁵⁶ JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 1996, p. 276.

Da mesma forma, o autor acrescenta que a teoria de Newton, da qual as proposições são deduzidas dos fenômenos e geralmente devolvidas por indução, também não constitui um novo modelo do saber metafísico. A conclusão disso é que nem a Matemática, nem a Física, servem de base para a reconstrução do conjunto de conhecimento da *Razão Pura*.

A promessa de Kant, na época, era fazer publicar o material dessa primeira parte em cerca de três meses, que se estenderam por quase dez anos.

Quanto à filosofia, matéria da relação que tem todo conhecimento com os fins essenciais da razão humana, escreve o filósofo, não é um artista, mas o legislador da razão humana. É uma filosofia de sistema do conhecimento racional a partir de conceitos.

Seria possível haver mais que uma filosofia? Não! Há apenas diferentes maneiras de filosofar. Posto que, objetivamente, só possa haver uma razão humana, não pode haver várias filosofias, pois só existe um verdadeiro sistema racional possível segundo os princípios, por mais diversas e, freqüentemente, contraditórias que sejam as maneiras de se filosofar sobre uma única e mesma proposição. Não aprendemos nenhuma filosofia, só aprendemos a filosofar, quer dizer, a exercer o talento da razão na aplicação de seus princípios gerais a certas tentativas que se apresentam, mas sempre preservando o direito que tem a razão de procurar esses princípios em suas fontes, de confirmá-los ou rejeitá-los, era o que Kant sempre declarava.

“(...) E a consciência inventou a tarefa de entender, compreender a realidade. Não podemos simplesmente viver a realidade, temos que entendê-la. Entendê-la é aprisioná-la nos nossos esquemas: é o que descobriu Kant. Os esquemas, formas, estruturas, são as condições do nosso existir civilizado. Para o homem, viver é entender. (...)”

(FONTANELLA, 1995, p. 16)

CAPÍTULO III

A MORAL COMO ELEMENTO FUNDANTE DA PEDAGOGIA KANTIANA

3.1. Concepções kantianas sobre o Mal

Entre as grandes obras de Kant está o *Ensaio sobre o Mal Radical*. Esse ensaio vai introduzir na filosofia a noção da grandeza negativa, (1763). Opõe-se ao otimismo de Leibniz (herdeiro do otimismo dos escolásticos). O **mal** não é simples *privatio boni*, mas o objeto muito positivo de uma *liberdade malfazeja*.⁵⁶ Após uma obra em que Kant critica as ilusões de um “visionário de Swedenborg” (que pretende tudo saber sobre o além), segue-se a *Dissertação de 1770*, que valeu a seu autor a nomeação para o cargo de professor titular (professor ordinário, como se chamava nas universidades alemãs).

Kant distingue o *conhecimento sensível* (que abrange as instituições sensíveis) e o que trata das idéias da Metafísica. Em seguida, surgem obras da maturidade onde o **crítico** se dá a conhecer de forma mais aberta. A **moral** de Kant supõe, desse modo, uma passagem que una o mundo da natureza, submetido à necessidade, ao mundo moral, onde reina a liberdade.

No texto sobre a religião, tão considerada em seu projeto racional do Iluminismo, Kant acentua que existe um mal radical, que o homem não é bom

⁵⁶ O foco específico da discussão de Kant, segundo Caygill, variou em diferentes etapas de sua carreira, embora o seu interesse pela conexão entre o *mal* e a vontade humana se mantivesse constante. Na Proposição IX de 1755c Nova Elucidação dos Princípios do Conhecimento Metafísico, por exemplo, ele transita de uma discussão teológica da coexistência do *bem* e do *mal* na mais perfeita criação de Deus, para uma etiologia do *mal*, a qual encontra sua origem não em Deus, mas em um princípio interior de autodeterminação próprio dos seres humanos (...). Ibidem, p. 221 ss.

nem mau por natureza. As religiões, a seu ver, pretendem explicar a existência do mal no mundo. A humanidade o reconhece, como tão antiga como sua história.

O texto, que Kant fez publicar em 1793, trouxe reações acentuando o aspecto negativo, os seguidores de Lutero se recusaram a aceitar que Kant pudesse ver na igreja institucionalizada a encarnação do princípio do mal.

A teoria do mal radical comprometia o equilíbrio da filosofia crítica: tendo aparecido em 1793, veio contrariar a tese de que há progresso na espécie humana na história. O mal radical carrega em si um caráter religioso, mostrando de soslaio uma dimensão superior ao exercício da razão.

Se a função das religiões é buscar a explicação da existência do mal, a teoria do mal radical não é extraída do conteúdo religioso. O mundo começa pelo bem, depois da queda do homem é que as coisas ficaram piores. O ato imoral é um ato que se opõe à lei, o mal e o bem são contrários de um mesmo gênero: o bem como o mal são escolhas da liberdade. O homem é por natureza nem bom nem mau. A natureza do homem não é aqui o que se pode dizer natureza sensível.

Kant utiliza a palavra “natureza” porque a possibilidade de escolher ou de recusar a lei moral caracteriza a espécie humana: antes do aparecimento da razão na espécie, mal e bem não faziam sentido. Logo após a razão, desperta a liberdade, depois dela a concessão do poder de fazer o mal, pois o bem é considerado obra de Deus: a história da liberdade começa pelo Mal, porque idealizado pelo homem. O mal é a perversão da liberdade, é o mesmo que dizer que o amor de si mesmo age contrariamente à universalidade, conforme Crampe - Casbanet (1989, p. 98).

Pois, o homem só é sujeito quando responsável. Perante uma lei, diz Kant, aquela que nos faz notadamente pensar que ao contrário, pensamos diferentes da natureza pura. Que somos marca e fato de diferença singulares. Logo, ser chamado é ser eleito. E porque se trata aqui ao mesmo tempo de história concreta, particular, de uma certa forma contingente e, ao mesmo tempo, sem paradoxo, originário ou de lugar constitutivo, lugar de surgimento.

Essa filosofia separa-a da sua tentação de dizer o sujeito humano como “autoposição”. Descentraliza este sujeito, inscreve-o na ordem do fazer e convoca a um aprofundamento que, sem abandonar nada a contingência – ao contrário – abre-se sobre uma meditação do absoluto.

Kant não terminou com a teologia racional: restringiu-a a utilizar outros recursos diferentes deste pensamento – deste *Denken* que o limite de conhecimento por objetivo colocava na reserva.

É preciso pensar num nada não somente deficiente e sujeito a toda privação. Assim faremos justiça, não somente à intuição de Kant do caráter insondável do mal moral, entendido como mal radical, mas também ao protesto do sofrimento humano que recusa se deixar incluir no ciclo do mal moral, entendido como mal radical, mas também ao protesto do sofrimento humano, a título de retribuição, e mesmo de se deixar enrolar na bandeira da providência, outro nome dado à bondade da criação.

Em outros de seus escritos, Kant concentrou sua explicação do mal quase exclusivamente no problema da vontade humana. Embora se mostre familiarizado com os argumentos a favor e contra a compatibilidade da existência de Deus e do mal no mundo, afirma claramente que a questão do mal formulada desse modo não pode ser tratada pelo conhecimento. O que, entretanto, pode ser tratado pelo conhecimento é o mal discernível na vontade

humana, e isso é levado em consideração por Kant na *Crítica da Razão Pura e Religião nos Limites da Razão*.

No contexto de uma discussão dos objetos da razão prática em *Crítica da Razão Prática*, Kant desenvolve uma distinção entre duas formas de mal. Os únicos objetos possíveis da razão prática são o bem e o mal, termos que Kant diz serem usados para traduzir *bonum* e *malum*. Sublinha depois que “o idioma alemão tem a ventura de possuir expressões exatas”⁵⁷ que permitem fazer uma distinção entre duas formas de bem e de mal. Kant traduz *bonum* como “*das Gute*” ou o bem e “*das Wohl*” ou o bem-estar, e traduz *malum* como *das Böse* ou o mal e *das Übel* ou mal estar. A oposição de bem-estar e mal-estar vale a respeito da “sensibilidade e do sentimento de prazer ou desprazer que produz”.⁵⁸ Repete assim o alinhamento epicurista de bem e mal com prazer e dor, e é distinguido por Kant e do mau propriamente ditos. Estes não se referem ao “estado sensível da pessoa”, mas indicam “uma relação com a vontade”, que “não é coisa porém apenas um modo de agir... somente a máxima da vontade...”⁵⁹

A localização do mal dentro das máximas da vontade será mais explorada em *Religião nos Limites da Razão*, onde Kant desenvolve a tese do mal radical. A origem do mal não reside num objeto determinante da vontade, nem uma inclinação ou impulso natural, mas tão-somente em uma regra produzida pela vontade para o uso de sua liberdade, isto é, numa máxima”.⁶⁰ O fundamento para optar entre uma máxima boa ou má não pode ser encontrado na experiência: é um ato livre que não se baseia nem em inclinações sensíveis nem em alguma outra vontade. Os seres humanos escolhem entre máximas

⁵⁷ KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. § 61, p. 59.

⁵⁸ Ibidem, § 60, p. 62.

⁵⁹ Ibidem, § 62, p. 62.

⁶⁰ KANT, Immanuel. *Religião nos limites da razão*. § 21, p. 17.

que determinam a vontade de acordo com incentivos decorrentes ou da lei moral ou de suas naturezas sensoriais. A distinção entre uma vontade boa ou má depende de “qual dos incentivos [é feito] a condição do outro”.⁶¹ Kant continua dizendo que esse predicamento de escolha é inevitável por causa do caráter radical do mal, que é descrito como uma “propensão natural , *inextirpável* por poderes humanos”⁶² mas, embora a natureza humana seja frágil, ela não é diabólica – não converte o próprio mal num incentivo da vontade; antes, a natureza humana carece de solidez para seguir princípios e de suficiente capacidade de discriminação para distinguir entre incentivos. Não obstante, por causa da mesma liberdade que leva ao *malum defectus* do mal radical, é possível ao ser humano superar, senão extirpar, a propensão para preferir os incentivos de suas naturezas sensoriais à lei moral. Assim, embora as propensões para o bem e o mal se guerreiem para dirigir as máximas da vontade, “a semente boa da vontade [é impedida] de se desenvolver como de outro modo ocorreria”, embora isso não impeça a vontade de ser cultivada e possuir uma história. Com isso não se pretende sugerir que existe um meio-termo entre bem e mal – Kant rechaça expressamente essa idéia numa nota de rodapé em *Religião nos limites da razão* (p. 39) – mas antes que bem e mal estejam continuamente lutando pela supremacia.⁶³

A noção kantiana de mal radical por exemplo de negar o bem ou a lei moral como incentivo para máximas da vontade, mas não o substitui por um incentivo para preferir a máxima do mal. Esse conceito de mal permitiu a Kant manter a possibilidade de uma história humana progressiva em que o bem é alcançado através do cultivo da vontade. As sutilezas dessa posição passaram despercebidas a muitos de seus críticos, que consideram a sua doutrina do

⁶¹ Ibidem, § 36, p. 31.

⁶² Ibidem, § 37, p. 32.

⁶³ Idem, § 82, p. 77.

mal radical uma restrição à sua defesa da liberdade humana assim, nas palavras de Goethe, “enodoando seu manto filosófico”. Não obstante, a versão de Kant da relação entre liberdade e mal inspirou algumas das grandes meditações filosóficas do século XIX sobre o mal, em particular a Filosofia do Direito (1821, § 139-40), de Hegel, a luz dos eventos políticos do século XX, a noção kantiana de mal radical como um *malus defectus*, parece, aos olhos de muitos críticos, ser insuficiente. O Holocausto judaico na II Guerra Mundial foi considerada por alguns autores um diabólico *malum privations*, envolvendo a escolha de um princípio maligno: outros, em particular Hannah Arendt (1964), falaram num espírito kantiano, sobre a “banalidade do mal” resultante de uma vontade informada não por incentivos diabólicos ou mesmo sensoriais, mas de uma obediência irrefletida, burocrática, ao “dever”.

3.2. A noção do Dever

Kant considera que o Dever [Pflicht] é grande e sublime, por si mesmo, não traz em si o deleite, a bajulação, mas exige a submissão, no entanto não ameaça, não causa temor, mas a proposição de uma lei que, por sua condição obtém para si, mesmo contrária a vontade, veneração, (não necessariamente obediência) mas tal lei faz com que emudeçam todas as inclinações, se bem que possam agir em sigilo: sua origem é digna de si mesma e onde se encontra a raiz “essa da qual desce é a condição indispensável daquele valor que os homens unicamente podem dar?”⁶⁴

Para Kant, não existe nada que possa sobrepor o homem além de si mesmo. O filósofo tinha por referência na maior parte dos seus textos, os

⁶⁴ KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*, p. 102.

estóicos.⁶⁵ Nesse ponto específico,, “noção do dever está relacionada ao ressurgimento estóico renascentista na Holanda, que repercutiu intensamente na Prússia”, conforme salienta Caygill (p. 96).

O conceito do dever ocupa lugar central na filosofia de Kant. Para os estóicos, o clássico “sumo bem”, pode ser considerado como critério para o exercício da ética ou “retidão de ação”. A “retidão” de um ato está posta no agente e não nas “conseqüências do ato”, informa Caygill (p. 96).

Isso, leva-nos à suposição de que Kant desenvolveu sua filosofia prática, à luz dos comentários levantados em suas aulas, referenciados nos comentários de Caygill (p. 96) que sustenta que a ênfase de Kant sobre o dever, é de certo modo, parte da tradição filosófica prática prussiana. Outra referência, da mesma fonte, vem reforçar a forma da visão relativa ao dever, ao mesmo tempo em que revoluciona a tradição, transformando o seu conteúdo.

É importante destacar a maneira de Kant explicar as diferentes abordagens do dever: “o dever requer da ação, *objetivamente*, a concordância com a lei”; “o dever requer *subjetivamente* da máxima da ação o respeito para com a lei, como único modo de determinação da vontade pela lei”; “há uma base de diferenciação entre consciência de ter agido *de acordo com o dever*, isto é por respeito para com a lei”, e neste caso, “o valor moral repousa exclusivamente no fato da ação ocorrer por dever, somente pela lei”.⁶⁶

⁶⁵ *Estóicos*: do grego “stoa” – pórtico em Atenas onde se reuniam os filósofos dessa escola. Os adeptos do *Estoicismo* – doutrina filosófica de Zenão de Cicio – defendiam o pressuposto de que o ideal do sábio consiste em viver em perfeito acordo e em total harmonia com a natureza. Além disso, o domínio das paixões, os sofrimentos da vida cotidiana, até alcançar a mais completa indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos eram suas principais características. (JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 1996, p. 92).

⁶⁶ *Ibidem*, p. 97.

Com essa aula, entendemos que Kant baseia a moralidade na intenção, embora possivelmente determine as *máximas* por *inclinação*, a moral resulta tão somente do dever, em consonância com a lei. Kant demonstra especial interesse pela genealogia do dever, interrogando-se pela origem “da nobre ascendência deste, que se eleva acima de qualquer parentesco com as inclinações”.⁶⁷

Se aprendermos corretamente, o dever deve ser uma necessidade prático-incondicionada da ação; há de valer, pois, para todos os seres racionais – que são os únicos a quem um imperativo possa fazer referência e *só por isso* há de ser uma lei para todas as vontades humanas.

Kant, pausada e paralelamente, segue tecendo considerações elementares para a compreensão do *dever* e do *imperativo categórico*. “Quando penso generalizando, um imperativo *hipotético*, não sei de antemão o que conterà; nada saberei até que tal condição me seja dada. Mas se imagino um imperativo categórico, já sei precisamente o que o mesmo contém: pois com o imperativo, além da lei, não contém mais do que a necessidade da máxima; de conformar-se com essa lei, e a lei, todavia, não contém mais do que a necessidade da máxima; de conformar-se com essa lei, e a lei, todavia, não contém nenhuma condição a que seja limitada, não ficando, pois nada mais do que a universalidade de uma lei em geral, à qual há de conformar-se a máxima da ação, e essa conformidade é tudo o que o imperativo representa como necessário”.⁶⁸

Se concordarmos pelo menos na explicitação de que o dever é um conceito o qual caberia legislação real sobre nossas ações, não pode exprimir-se de outra forma a não ser em imperativos categóricos, e de modo algum em

⁶⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. p. 56.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 70.

imperativos hipotéticos, também enfatizamos que o conteúdo do imperativo categórico deveria por termo em todo dever.

Kant considera que esse ainda não é o ponto de provar *a priori*, que esse imperativo realmente exista, ou seja: que exista uma lei prática e absoluta e que a obediência a tal lei seja um dever. Enquanto não se chega a tal momento, constata o filósofo, é de importância cabal, registrar a seguinte advertência: “que a ninguém ocorra fazer derivar a realidade desse *princípio das propriedades particulares da natureza humana*”.⁶⁹

Prosseguindo sua exposição, Kant propicia que sigamos uma linha de raciocínio, esperamos coerentes, no presente contexto: O dever deve ser uma necessidade da prática incondicionada da ação; para atender a essa exigência precisa valer para todos os seres racionais – a quem um imperativo possa referir-se – e *unicamente por isso*, é mister que seja lei para todas as vontades humanas. Analisando sob outro aspecto, o que provêm da especial disposição natural da Humanidade, fruto de determinados sentimentos e tendências e mais, que parta de uma direção tendenciosa da própria razão humana e não tivesse validade especial para todo ser, resumir-se em uma máxima, mas não seja uma lei.

É o filósofo quem pondera: “uma máxima poderá dar-nos um princípio subjetivo, segundo o qual teremos inclinação e tendência para agir, mas não um princípio objetivo que nos *obrigue* a agir, ainda que a nossa tendência, a nossa inclinação natural e disposição sejam opostas. Ainda mais: tanto maior será a sublimidade, a dignidade interior do mandato em um dever, quanto menores sejam as causas subjetivas a seu favor e maiores as contrárias, sem

⁶⁹ Ibidem, p. 75.

com isso debilitar a constrição pela lei ou diminuir de qualquer outro modo o seu valor”.⁷⁰

Kant aponta-nos nessas linhas e entre elas,, a filosofia sob um ponto de vista totalmente desalentador, querendo ser firme (mas frágil) sem encontrar apoio no céu ou na terra – guarda de leis, não de natureza tutorial, mas nem por isso propiciadora de princípios, pois esses lhe são ditados pela razão e só da *Razão* provêm sua autoridade.

O respeito é o sentimento que o homem racional experimenta quando a lei moral manda cumprir o dever: isto é, agir de tal modo que a ação possa se tornar universal. O que se respeita na lei é a natureza própria de *ser livre*. É por esse motivo, que só respeitam as leis, e não as coisas.

O dever, conceito central na filosofia prática de Kant, encontra sua origem na crítica estóica da ética clássica substituindo o clássico “sumo bem” como principal critério para a ação ética, “retidão de ação” ou ação de acordo com a razão reta. Na *Crítica da Razão Prática*, Kant confirma que o dever é peculiar aos seres humanos, mas sem conceber que é antropologicamente determinado.

A moral de Kant é chamada de uma *moral independente*. Ela está alicerçada além da consciência humana, consciência que é essencialmente razão. Ainda que para o universo não tenha o menor sentido, ainda que a alma seja imortal, é necessário respeitar os preceitos da razão.

O método de Kant é a “crítica”, isto é a análise reflexiva. Consiste em remontar o conhecimento às condições que o tornaram eventualmente legítimo. Em momento algum Kant duvida da verdade e dos valores das regras morais, que sua mãe e seus mestres haviam lhe ensinado.

⁷⁰ Ibidem, p. 75.

Depois nos deparamos com a menção do sentimento (que tem por si mesmo um valor moral nessa ética racionalista é o sentimento de respeito, pois não é anterior à lei, mas é a própria lei moral que o produz em mim). Kant prossegue afirmando que esse sentimento o engrandece, o realiza como ser racional, que obedece à lei moral. Essa moral simplesmente autoriza este ou aquele ato que tenho vontade de praticar, conclui. “(...) Por exemplo, vejo de imediato que não tenho o direito de mentir, mesmo que me diga: e se todos fizessem o mesmo? A mentira de todos para com todos é contraditória, proibida. A moral formal, por conseguinte, apresenta-se como essencialmente negativa”.⁷¹

Pode-se entrever dessa forma, que a moral de Kant, ao privilegiar a razão humana, exprime sua desconfiança em relação à natureza humana, aos instintos, às tendências de tudo o que é empírico, passivo, ou como o próprio Kant diz, “patológico”.

A *História dos filósofos* registra, ainda, que, partindo da consciência da obrigação moral, Kant vai reivindicar a liberdade humana.

“(...) A obrigação não teria o menor sentido se minha conduta fosse automaticamente determinada por minhas tendências ou pelas influências que sofri. Ser moralmente obrigado é ter o poder de responder sim ou não à regra moral, é ter a liberdade de escolher entre o bem e o mal. (...) Tu deves, então podes”.⁷²

⁷¹ O caráter imediatamente legislador da razão pura prática, a determinação da vontade livre pela simples forma da lei constituem o que Kant chama de um fato da razão, e não um dado empírico. Tal fato a *analítica da razão pura prática* se propõe a desenvolver, colocando de lado os preceitos morais que comportam uma condição material, como as máximas do amor em si, ou o princípio da felicidade. Conforme Labruno e Jafo, *A construção da filosofia ocidental*, p. 247.

⁷² VERGES, André e HEISMAN, Denis. *História dos filósofos*. 1976, p. 262-3.

Diante dessa perspectiva, o que Kant menciona acima é equivalente ao fato de que “o homem se sente responsável, por conseguinte livre e por trás desse determinismo aparente pelo qual o mundo se nos apresenta no conhecimento, esconde-se à realidade *numênica* de nossa liberdade”. Essa liberdade, a que Kant se refere, não pode ser demonstrada. “No plano dos fenômenos (da experiência), denominada posteriormente por ciência psicológica, nós vemos que nossos atos, ao contrário, são determinados uns pelos outros no tempo”.

Chama-nos a atenção o fato de que o empenho de Kant em fundamentar o seu pensamento é exatamente o avesso do dogmatismo, e que a crítica de Kant encontra similaridade na ironia de Sócrates, e na dúvida de Descartes. Portanto, “a busca dos fundamentos e dos limites da razão não redundam em prejuízo da razão, mas sim em sua justificação. É da natureza da razão o não fiar-se cegamente em si mesma”.

Kant, através de suas obras, ensina-nos que a adição de um “pretensão saber”, ou seja, um saber autoritário e dogmático, só pode ser prejudicial às pessoas. Em nosso entender, deve ser refutado o contentamento fácil com as aparências ou ilusões.

O próprio Kant esclarece, quando escreve no programa do curso para o semestre de 1765-1766: “(...) Os alunos devem ir à escola, não para aprender pensamentos, mas para aprender a pensar e a conduzir-se”.⁷³

Kant enfatiza também que se pode localizar o empenho moral de um homem animado pela fé, quando preconiza que o espírito humano não é apenas, e nem mesmo principalmente, um entendimento: é também e, sobretudo, razão, pois, participa da história e modifica a realidade.

⁷³ PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. 1999, p. 190.

3.3. O Imperativo Categórico

Kant chega a manifestar o temor de que esteja provocando “um círculo vicioso oculto”⁷⁴ em suas conclusões acerca da liberdade; autonomia; lei moral, sem constituir uma base que sustente a idéia de que a lei natural é fundamental a todos os fenômenos.

Ao deslindar-se das dificuldades iniciais de tais proposições, o filósofo conclui que a liberdade pode admitir por uma concessão de princípio indicando: “de gosto admitimos, almas bem dispostas moralmente que somos, mas não podemos nunca estabelecer como proposição demonstrável”⁷⁵

Ao observarmos que, quando nos julgamos livres incluímo-nos no mundo inteligível, atuantes como membro dele, conscientizando-nos da autonomia da vontade incluindo sua conseqüência, que é a moralidade: mas se estamos sob o jugo da obrigação, consideramo-nos como pertencentes ao mundo sensível e, ao mesmo tempo; ao mundo inteligível.

O ser racional que tem consciência de si, como parte também do mundo sensível, no qual as suas ações se caracterizam como fenômenos daquela causalidade; mas a possibilidade de tais ações não pode ser compreendida por essa causalidade que não conhecemos, porém em seu lugar, temos ações conhecidas como pertencentes ao mundo sensível, sinalizadas pelos apetites e inclinações.

Mas, ao mesmo tempo, o mundo inteligível consoante com as leis do mesmo – “assim o mundo inteligível é, em relação à minha vontade (que pertence toda a ele) imediatamente legislador e deve, pois, ser julgado como

⁷⁴ KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*, p. 109.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 109.

tal, resultando daqui ainda por outra parte, julgue-me também como ser pertencente ao mundo sensível – terei de julgar-me, como inteligência, submetido à lei do mundo inteligível, isto é, da razão que na verdade encerra a lei do mesmo e portanto da autonomia da vontade; por conseguinte, as leis do mundo inteligível deverei considera-las como imperativos, e as ações concordantes com esse princípio como deveres”.⁷⁶

Assim, torna-se possível o que Kant denomina *imperativo categórico*, porque o simples ideal da liberdade inclui cada homem no mundo inteligível, portanto, as ações de cada um, teria sempre a marca da autonomia da vontade; desde que verdadeiramente coerentes com a mesma conformação desta.

O imperativo categórico é pois, único e assim explicitado: “age só, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo se torne lei *universal*. O imperativo universal do dever pode formular-se assim: age como se a máxima de tua ação deverá tornar-se, por tua vontade, *lei universal da natureza*”.⁷⁷

O uso prático da razão comum humana confirma a exatidão dessa assertiva. Não há ser humano, nem mesmo o mais ineficiente ou inábil que se está habituado a usar da sua razão, seja incapaz ao ouvir ou ver exemplos notáveis de retidão “nos seus fins, de firmeza, boas máximas de compaixão é geral e benevolentes de forma unidas, que não sinta o ímpeto de ver também em si esses bons sentimentos”.⁷⁸

Kant esclarece que se esse homem quiser ver-se livre das inclinações e apetites que o constroem, vai ser capaz, através do pensamento, e de uma vontade forte longe das amarras dos impulsos desagradáveis.

⁷⁶ Ibidem, p. 110.

⁷⁷ Ibidem, p. 70-71.

⁷⁸ Ibidem, p. 111.

Desse modo, é possível demonstrar que pelo pensamento associado à impulsividade, em uma ordem bem diferente daquela que experimenta na ordem da sensibilidade, pois não pode esperar nem desejos e nem apetites para satisfazer suas inclinações, reais ou da ordem do imaginário, “pois ele menosprezaria a própria idéia que arrebatava consigo o desejo e concederia unicamente um maior valor íntimo de sua pessoa”.⁷⁹

O princípio da vontade humana como vontade legisladora por meio de suas máximas é o indicador perfeito para o *imperativo categórico*, “pois em atenção à idéia de legislação universal, não se fundamenta em interesse algum e é, de todos os imperativos possíveis, o único que pode ser incondicionado” ou ainda melhor, invertendo a oração: “se há um imperativo categórico (isto é, uma lei para toda vontade de um ser racional) só poderá mandar que tudo se faça pela máxima de uma vontade tal que possa ter-se a si mesma ao mesmo tempo como universalmente legisladora acerca do objeto.”⁸⁰ O princípio prático não obedece às condições outras, porque não deve estar imbuído de nenhum interesse como base.

Kant considera a moralidade como ação com autonomia de vontade, equivale a dizer, com a possível legislação universal, através das máximas da mesma. A ação que possa alinhar-se com a autonomia da vontade, *alcança* inclusive a quem com ela não concorde.

Se as máximas concordam intrinsecamente com a autonomia da vontade, essa vontade é absolutamente boa – “a constrição moral é obrigação, a necessidade objetiva de uma ação por obrigação se denomina *dever*”.⁸¹

⁷⁹ Ibidem, p. 112.

⁸⁰ Ibidem, p. 82-83.

⁸¹ Ibidem, p. 91.

Dessa forma, é explicável como ocorre que, sob o conceito do dever, julgamos um gesto de submissão à lei e à pessoa que cumpre todos os seus deveres, sob o signo da sublimidade e *dignidade*. Apurando um pouco mais os elementos que compõe a moralidade, torna-se ainda mais evidente seus conceitos balizadores, reafirmando que “o princípio da autonomia é o único princípio da moral”.⁸²

Kant, assim expressa a sua plena convicção de que o *imperativo categórico* é a prova cabal da autonomia do sujeito.⁸³

A máxima trata-se de uma regra de conduta individual que não é obrigatoriamente válida para a vontade de um outro.

Ela só se torna moral se puder ter um alcance universal; somente quando elevada, ao nível do universal, torna-se uma lei: a própria moral.

O imperativo categórico está embutido em uma ordem. De uma maneira muito própria ele expressa e ao mesmo tempo, exige a liberdade.⁸⁴ Declara quando considera a ética imperativa a auto-posição da razão em seu uso prático puro é a auto-posição da liberdade, pois a moral em tom imperativo sugere a exclusão de todo fim sensível ou material; dizendo de outra forma: um fim material é o objeto de um desejo; assim, todos os principais materiais unem-se a um princípio único: o amor a si ou felicidade pessoal.

⁸² Ibidem, p. 92.

⁸³ Ibidem, p. 92.

⁸⁴ CASBANET-CRAMPE, Michèle. *Kant*. 1994, p. 73.

“(...) Os conceitos kantianos, por exemplo, são sempre o resultado de uma confrontação entre as noções científicas de seu tempo e a interpretação que se pode dar-lhes; conceitos ‘estratégicos’ destinados a superar as contradições da atualidade e não a edificar um sistema filosófico a mais”.

(LEBRUN, 2001, p.26)

BUSCANDO UMA CONCLUSÃO QUE SE REFORMULA A TODO MOMENTO

A Ética e a Contemporaneidade Pedagógica de Immanuel Kant – A Arte de Educar

O ponto culminante do movimento de interiorização da reflexão e da valorização da subjetividade ou da personalidade é considerado o final do século XVIII.

Kant busca uma ética de validade universal, que encontra apoio tão somente na igualdade fundamental entre os homens, pois sua filosofia se volta sempre, em primeiro plano, para o homem. A *filosofia transcendental*, tenciona buscar no homem as condições possíveis para o conhecimento verdadeiro e do agir livre. No cerne das questões éticas, surge o *dever*, uma obrigação moral.

“O dever obriga a consciência moral, e a vontade boa deve agir sempre conforme o respeito ao dever: porque é dever, eis o único motivo válido da ação moral”⁸⁵

Kant envida esforços para chegar a uma unidade básica de pensamento entre os homens, uma moral igual para todos os seres racionais. A ênfase coloca-se diante de cada lei, de cada ordem, o sujeito está obrigado, para ser livre, a perguntar qual é o seu dever, e a agir somente de acordo única e exclusivamente por ser o seu dever.

⁸⁵ VALLS, 1987, p. 20.

Para o nosso filósofo e pedagogo o conteúdo, que rege a ética, não procede do exterior, ao contrário, o que cada um possui é a *forma* do dever, que se estende em outras formulações, configurando o *imperativo categórico*, que é em si uma ordem formal, que não se apóia em hipóteses ou condições. Por essa razão, conforme a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a frase que se repete, ao longo dessa parte é aquela que me ordena proceder de maneira tal, que eu possa querer que a minha máxima possa tornar-se uma lei universal abarcando a razão de assim proceder.

Para os gregos, o ideal ético estava no viver em harmonia também com o cosmos. Já para o cristianismo, os ideais éticos se identificam com os religiosos. O homem viveria para conhecer, amar e servir a Deus, diretamente e em seus irmãos.

Kant, coloca no mesmo patamar, o ideal ético com o ideal da autonomia individual. O homem racional, autônomo, autodeterminado, aquele que têm suas ações fundamentadas na razão e na liberdade, perfaz o critério da moralidade.

O pensamento social e expressa-se como ideal ético, na medida de que esta expressão, significa a idéia mais justa, buscando superar as injustiças sociais e econômicas mais agudas. A ética se preocupa com as relações sociais em primeiro lugar, o céu não é mais o alvo principal, a terra portanto, passa a ser objeto de algum modo, que se apresse a construção *de um mundo mais humano*, espelho de uma justiça econômica onde o alimento diário, ausente da mesa de tantos, seja o símbolo do paraíso tão almejado.

A ética, parece-nos, no momento atual, (e a Educação tem papel importante nisso) está muito mais voltada, segundo os meios de comunicação de massa, os aparatos estatais, em uma espécie de massificação, que

despreza grande parte dos sujeitos livres, conscientes e com capacidade crítica.

É muito difícil tratar da ética, sem dar o mesmo tratamento à liberdade. Em princípio, a ética traz-nos à mente as normas e a responsabilidade. Mas, norma e responsabilidade são atributos dos seres que já possuem ou estão em busca da possibilidade de serem livres.

Voltemos ao que Kant preconiza como *devemos agir* desse modo, e não agir de outro, mas falar de responsabilidade, implica em resposta a algo. Os postulados éticos, se ligam a dois pólos, que poderiam inviabilizá-los pois se alguém afirma que há um total determinismo, então a ética não está presente aí. Por que a ética é relativa às ações humanas, o que ela tem por função desenvolver, é *a autonomia moral do indivíduo*, um indivíduo que possa agir com sua *razão natural*.

Por mais que variem as conotações filosóficas, históricas, os da ética permanecem consistentes. A distinção entre o bem e o mal, por exemplo: agir eticamente é agir de acordo com o bem. De que modo considerar as características desse bem, diversificando-o do mal é um outro problema, optar entre o bem e o mal para um ser dotado de razão e vontade não deve ser uma questão insolúvel. A essência da ética tem origem na prática e não na ação discursiva. Agir eticamente não combina com a atitude de semear o mal.

Kant, entre tantos outros méritos, mantém o de ter colocado a consciência moral do indivíduo, no cerne da preocupação moral, pois o dever ético sempre diz respeito ao humano no uso pleno de todas as suas características.

A ética dos nossos dias está implicada no sistema econômico, na educação como estrutura institucionalizada, não só nas consciências

individuais. Se Kant considera que somos todos educados uns pelos outros, e cabe a cada geração tornar melhor a outra, a nenhum de nós é permitido fazer ouvidos moucos, eximindo-se da responsabilidade da educação, no âmbito que nos compete.

É muito provável que as lições ensinadas por Kant, por vezes incompreendidas no contexto atual, em que concebemos a formação e a educação nas mais variadas vertentes queiram que as nossas palavras soem em baixa tonalidade mas, cremos suficientemente audíveis, (para avisar aos navegantes...)

Kant aponta dois perigos: o dogmatismo não abre mão do que julga ser a verdade absoluta, sem desconfiar bastante das ilusões especulativas e do empirismo que, por medo dos erros dogmáticos tende a reduzir tudo à experiência.

Afirma o filósofo que “no conhecimento, o sujeito não aprende as coisas tais como são ‘em si’, mas submete-as à sua lei, isto é as formas a priori da sensibilidade (espaço e tempo) e às categorias de seu entendimento”.⁸⁶

Para Kant, a autonomia é parte do próprio processo educativo; nesse caso a escola e seu corpo docente, (para servir de exemplo aos discentes) têm que colocar-se na mesma autonomia de uma perspectiva educativa.

O espaço da liberdade na escola, é o mesmo da resistência porque só pode obedecer ou desobedecer quem tem liberdade para decidir. Poderíamos ter usado a expressão *persistência* em lugar de *resistência*, mas nosso intuito é afirmar o espaço de uma revolta, que não é uma reação armada, mas algo que nasce do conhecimento, quando percebemo-nos capazes do nosso próprio pensar e sentir.

⁸⁶ JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*, 1996, p. 60.

É da competência ética na Educação auxiliar na formação de seres humanos integrados, mas autônomos, libertos do medo dos perigos externos e dos padrões pré-determinados.

Buscando uma conclusão que se reformula, recusando-se a permanecer estática, por ora, trazemos mais um ponto de reflexão. Talvez, a partir desses passos primeiros, *Quem é Kant*, quais são os pontos principais acerca da sua Pedagogia, percebamos como trabalhadores na formação e transformação dos agentes na área da Educação temos (e teremos sempre) muito a aprender.

Como podemos ler na introdução do livro que despertou nosso interesse pela temática, (*Sobre a Pedagogia*) “Kant é bastante conhecido embora não suficientemente lido”. Além das suas obras filosóficas, “há no entanto um Kant educador que tem muito a dizer desde que tenhamos disposição em ouvi-lo”,⁸⁷ ressaltando evidentemente as diferenças contextuais de tempo e espaço geográfico.

No entanto, vemos como necessária em primeira instância, despirmo-nos dos nossos pré-conceitos quase sempre arraigados “a priori”. Vencida essa etapa, “a posteriori” poderemos, (com os limites que em todos nós temos) reunir subsídios, elencar outros tantos que possam auxiliar-nos a iniciar discussões, debates, talvez constituirmos um Grupo de Estudos, produzir textos, fazendo uma re-leitura da *pedagogia kantiana* analisando-a, de maneira tal que permita-nos adaptar o que for possível das “Lições de Pedagogia”, à realidade do século XXI, além disso, observarmos as condições conjunturais dos estabelecimentos de ensino, onde já atuamos ou vamos atuar.

⁸⁷ KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. FONTANELLA, Francisco C., 1996, p. iniciais.

O livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicado em 1785⁸⁸ (FMC) foi o primeiro dos três textos críticos de Kant objetivando a filosofia moral. Foi seguido em 1788 pela *Crítica da Razão Prática* e, em 1797 pela *Metafísica dos Costumes*, terceiro dos textos críticos sobre filosofia moral.

Certamente, há diversas perspectivas a serem exploradas. Na opinião de Kant, o processo cognitivo e a pedagogia estão conectados à ética, se aceitamos o pressuposto de que o conhecimento é uma construção inacabada, poderá a ênfase no conceito ético um dos caminhos a serem percorridos.

Kant atribui à Pedagogia o compromisso de ajudar o homem a sair do estado de barbárie. Se entendermos a disciplina como método de aprendizagem, e que *sem a educação não há liberdade possível*, compreenderemos inclusive que a *educação é um elemento de exercício da liberdade*.

Portanto, se a *razão prática* se efetiva com a liberdade, a disciplina poderia também se consolidar na interação com o outro, no exercício da razão. Estamos sendo questionados, de maneira direta, sem excluir ninguém, todos nós dedicados ao labor educativo, desde a Educação Infantil, Fundamental, Médio, Graduandos e Pós-Graduandos. Também os pais, os funcionários das creches, enfim aos que de maneira geral e informal, foi confiada a incumbência do cuidado e do ensino, para repensar os nossos métodos, as nossas teorias.

Kant ao instaurar o *Kritizismus*⁸⁹ e formular a questão “O que é Conhecer?” deposita a pedra angular do enorme edifício em que se constitui a

⁸⁸ “A tradução correta de Sitten, em Kant, seria ‘moral’ (Fundamentação da Metafísica da Moral) como usam os ingleses, marca um primeiro enunciado dos principais temas da filosofia prática de Kant, incluindo o *dever*, o *imperativo categórico* e o *livre arbítrio*. Difere da *Crítica da Razão Prática* sobretudo em seu método que é mais analítico” (Cf. CAYGILL, 2000, p.161).

⁸⁹ “Crítico”, usado em oposição ao *dogmatismo* que tudo aceita como verdade absoluta. (Japiassu e Marcondes p. 60).

sua obra filosófica, agora também pedagógica. Depois desses tijolos colocados uns sobre os outros, configurando tão grande solidez, ainda há espaço para questionamentos, tais como: se em pleno século XXI, falar da teoria kantiana é tratar de algo obsoleto.

Ou ao contrário, ressaltando aquele contexto determinado, analisando criticamente, será que estamos falando de um discurso atual, passível de uma re-leitura? Está aberta a partir de agora, por tempo indeterminado a lista de inscrições...Quem mais se habilita a esse empreendimento?

Há entre nós um número significativo de *não alinhados*,⁹⁰ a acreditar que precisamos através da educação, “evitar a extinção de mais espécies, aliás de populações dizimadas pelas implicações devastadoras à vida humana,” contribuir para que o mundo possa ser melhor, (pelo menos para os que virão habitá-lo posteriormente!).

(...) “Podemos intervir em várias frentes, em pesquisas, em tecnologias que temos à disposição hoje, se tomarmos as providências e iniciativas certas, a ciência poderá trazer-nos muito mais soluções se investirmos no que ela tem para oferecer. O conhecimento sempre será a chave do desenvolvimento humano. E também a chave da sustentabilidade de uma vida digna para todos. É a Educação a mola propulsora a elevar o ser humano ao lugar que lhe cabe, por justiça na ordem da natureza”.⁹¹

Estamos fazendo referência à Ética na Educação, paralelamente a Immanuel Kant e a Contemporaneidade Pedagógica que para nós são temas

⁹⁰ Não há necessidade de tornarmo-nos kantianos, (ou pós-kantianos) de hoje para amanhã para afirmarmos nossa preocupação cosmopolita. Independente de opções teóricas e práticas, podemos fazer sempre um pouco mais para que cada ser humano seja elevado ao melhor nível, essa tarefa é concernente à Educação.

⁹¹ Declaração de Kofi Annan, economista, nascido em Gana – África, secretário geral da Organização das Nações Unidas; in Tendências e Debates – Jornal Folha de São Paulo em 30/06/2002 – p.A3.

fronteiriços e não dissociados da realidade de nossos dias. Sob diversas formas a preocupação de Kant é mantida e sua pedagogia não perde a atualidade.

A pedagogia kantiana traz a marca da liberdade, espaço da cultura e ao mesmo tempo a instância normativa do sujeito que compreende a moral em termos práticos, formadora e constitutiva do ser humano. Podemos perceber aí, a preocupação com a alteridade, como devo agir com o outro, no *imperativo categórico*, no qual inclui-se o respeito ao outro na diferença dele, mesmo sendo universal porque a vontade singular não pode ser tomada como universal.

Kant, vem devolver-nos a moral da autonomia, totalmente contrária à força que pretende coagir à obediência cega. Ao dar ênfase à ação desde um ponto de vista cosmopolita, procede a uma mudança no foco individualista. Essa concepção é demonstrada com nitidez na ética do filósofo, na problemática do *imperativo categórico*.

Educar é a atividade humana que consiste em cuidar, habilitar, ensinar, instruir, formar o indivíduo, elevá-lo à condição de afirmar sua vivência em comunidade, instaurando-se nele de maneira indelével. Assim, a Educação, nada mais faz do que cumprir o seu papel participando ativamente da história, através da constituição da humanidade por si mesma, de forma autônoma.

Kant está inserido na contemporaneidade pedagógica, quando proclama que o mestre deve preocupar-se com a sua própria formação, pois não é possível conceber que a Educação, direito fundamental da espécie humana, seja conferida a alguém que menospreze a disciplina, o cuidado e a formação do educando, em um processo que vai desde as condições da dependência inicial (a infância) ultrapassa os estágios também de dependência de menor nível, até alcançar a completa maioridade em todos os seus âmbitos.

Educar é sem dúvida uma arte, e como tal, carece de constante aperfeiçoamento. Para Kant, uma geração deve educar a outra, tornando-a melhor, procurando sempre proporcionar condições que possam desenvolvê-la da melhor forma possível, até alcançar o melhor estágio, atitude de grandeza ética.

A pedagogia kantiana tem um certo jeito de ser sempre nova, pois educar é sempre se renovar, mais do que isso: é uma ação comunitária, um convite para um trabalho de solidariedade envolvendo as gerações, em um *que fazer* pelo qual nos elevamos a um desenvolvimento capaz de integrar-nos como participantes de uma sociedade, na qual entramos pela porta da frente para assumir o lugar que nos cabe, no que podemos chamar de patrimônio cultural do gênero humano.

Por isso, a ética kantiana e a sua contemporaneidade pedagógica, estão ligadas intrinsecamente à *Arte de Educar*, formar o ser humano, propiciar condições para que ele chegue à compreensão de sua própria dignidade, afirmamos, é tarefa e dever de quem assume tornar-se verdadeiramente educador.

Ao aproximarmos-nos das cercanias do portal kantiano, ouvimos ainda algumas indagações que merecem resposta e registro, (pelo menos no âmbito do nosso texto). As questões são as mesmas que tivemos por companhia durante todo esse percurso:

- ... “Mas, por que um ‘Estudo’ sobre Kant...agora?”...
- ... “Afinal Kant é filósofo... por que iria envolver-se com ‘Lições de Pedagogia’?”

Vamos pela ordem:

Ensaio ou Estudo? Na definição de pelo menos dois dos Dicionários⁹² de Língua Portuguesa tais expressões mantêm semelhanças. Optamos por *Estudo*, evidentemente Immanuel Kant requer muito mais. *Estudo*, no sentido de “trabalho que precede a execução de um projeto, exame, análise, atenção ou cuidado especial. Debruçarmo-nos sobre um *Estudo* a respeito de Kant, tem sido uma tarefa bastante exigente, mas o sentido de “trabalho que precede a execução de um projeto”, parece-nos a alternativa mais coerente, transmite uma atitude que vai continuar...

Não descuidando da “análise, do ‘cuidado’ especial” demo-nos conta de que Immanuel Kant, (apenas pelas obras às quais tivemos acesso) carrega em si, um universo de diferentes faces do conhecimento, é necessário ler e reler seus escritos muitas vezes, em alemão, (se possível!) Por essa razão, assumimos que este trabalho quer preceder “a execução de um projeto”, sem agenda a ser cumprida, mas o compromisso, a disciplina e a rigurosidade verdadeiramente kantianos. O mestre forma o discípulo, esperamos ter revelado os primeiros passos com tenacidade suficiente.

Se voltarmos ao Capítulo II desse Estudo, encontraremos alguns dados da formação de Immanuel Kant e sua vida modesta mas, chama-nos à atenção a sua dedicação ao estudo. Kant dedicou grande parte de seus livros à Filosofia mas, como anteriormente mencionamos, a sua formação intelectual foi além de precoce, multifacetada. Ele estudou uma variedade considerável das Ciências.

Além disso, os professores de Königsberg deviam ministrar um Curso de Pedagogia, aos estudantes em forma de revezamento. Kant o fez pelo menos durante seis períodos, certamente com o mesmo empenho com que ensinava

⁹² Novo Dicionário Aurélio p.589 e Dicionário Delta Larousse p.474.

Filosofia. Já nos referimos à mente privilegiada do filósofo, especialmente para guardar assuntos de seu interesse.

A partir de 1996, graças à versão em Português, defrontamo-nos com mais uma habilidade do filósofo, que em verdade não se circunscreve somente no âmbito das Humanidades, ele percorre as sendas da Química, da Física, Astronomia, da Teologia e outras que não trouxemos para esse *Estudo*. Surpreendidos pelo professor de Pedagogia, decidimos por concentrar-nos aí, apenas oferecendo um esboço das outras atividades.

Tomando emprestadas as palavras de Fontanella, na tradução do livro em questão, destacamos algumas.

Sobre a Lei fundamental da Moralidade: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre e ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”.

Para Kant, a razão deve tudo determinar, para que tenha validade universal...Mas precisamos educar-nos e ajudar na educação dos outros. À Educação a humanidade deve sua sobrevivência, sem ela não há esperança de uma humanidade em progresso.

Há porém, outras atitudes atribuídas a Kant:

- “que era etnocêntrico, mas
- que proclamou a autonomia da pessoa humana:
- que defendeu que a pessoa humana só pode ser considerada como um fim em si mesma, nunca como meio para qualquer que seja;
- que propôs como ideal na educação a própria humanidade:
- que considerou a humanidade como fundamento do direito de cada um:

- que propôs a doutrina moral mais isenta e imparcial já surgida até agora.
- que viu o fim da inteira humanidade na pessoa de cada um;”

Essas afirmações foram proferidas em diversas palestras, pelo Prof. Fontanella, já apresentado, e fazem parte do nosso caderno de anotações.

Mesmo com todo empenho, toda coragem, toda disponibilidade dos que estudam há muito as teorias kantianas, o filósofo merece ser objeto de mais pesquisas, teses de doutorado, artigos e tudo o que se possa captar da sua genialidade.

O termo Pedagogia, que na sua origem significara a prática ou a profissão do educador, passou a significar qualquer teoria sobre a educação: entendendo por teoria não só uma elaboração ordenada e generalizada das modalidades e das possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educativa. Na antiguidade era considerada como parte da ética ou política, e por isso elaborada unicamente em vista do fim que a ética ou a política, e por isso elaborada em vista do fim que tanto a ética como a política, propunham.

Desde Comenius,⁹³ a experiência pedagógica do Ocidente foi enriquecendo-se e aprofundando com as tentativas de achar novos métodos de educação. A Pedagogia contemporânea, na sua forma mais amadurecida, pode-se fazer justamente quando a dúplici e oposta tentativa de redução do

⁹³ Comenius (1502-1670) nasceu na Moravia, homem de fé desempenhou cargos importantes dentro de sua comunidade religiosa, fundada por cristãos dissidentes, liderados por João Huss. Precursor do movimento ecumênico, percorreu grande parte da Europa, tentando arranjar adeptos para o seu ideal de Sociedade Internacional que garantisse a paz. Professor, reitor de colégios e escritor conceituado, foi talvez o pedagogo mais significativo do século XVII. A didática Magna é o primeiro tratado sistemático de pedagogia didática., defendeu “o ensino como direito de todos” e dos processos intuitivos de aprendizagem.

homem a espírito absoluto ou a mecanismo é abandonada e o homem começa a ser considerado sem ser degradado à simples condição mecânica.

Portanto, podemos considerar a autonomia humana, através da Educação, uma preocupação compartilhada tanto por Comenius, como por Kant, um ideal a ser perseguido também por nós, a partir de agora e sempre!

Registramos por fim, breves reflexos do kantismo entre nós, ou seja: *A Doutrina de Kant no Brasil*⁹⁴.

Quando o Brasil se apercebeu das idéias kantianas já estávamos quase na metade do século XIX. O país estava mais preocupado com a eloquência das palavras de Cousin e Jouffroy. Estudava-se a Crítica da Razão Pura, mais combinadas com as idéias de Krause e de Spinoza.

Entretanto, os ideais de liberdade, como um “direito inato”, o entendimento da convivência social, o respeito à pessoa humana como base na justiça, eram esses os valores da filosofia jurídica de Kant que circulavam nas ciências humanas.

A doutrina de Kant foi mais vulgarizada do que seriamente estudada em São Paulo. A área jurídica se apropriou mais de algumas idéias de Kant e de Hegel.

Kant, foi o mais notado, segundo Reale, na Filosofia do Direito. Tobias Barreto, escreveu um trabalho chamado “*Recordações de Kant*”, era o mais entusiasta do grupo. O Conselheiro Lafayette Rodrigues Pereira, da Faculdade de Direito de São Paulo, dizia que saía a campo para defender Machado de Assis e Kant, considerados por ele como dois solitários.

⁹⁴ REALE, Miguel; *A Doutrina de Kant no Brasil, Dois Ensaio – Notas à margem de um estudo de Clóvis Bevilacqua*; Separata da Revista da Faculdade de Direito de São Paulo – Ano 1947 – pgs.51-96 e *a Doutrina de Kant nos primórdios de nossa emancipação cultural – O Padre Feijó*; 1949 – São Paulo.

Se para Kant, o espaço e o tempo são formas virtuais de sensibilidade, puras formas do espírito a quem não corresponde nenhuma realidade objetiva, segundo Spencer o espaço tem uma realidade subjetiva.

Padre Feijó, expressava-se no sentido de que Sócrates e Kant, eram os dois filósofos mais lembrados do público paulista. Feijó estudou em São Paulo, mas, supõe-se que as obras fundamentais do criticismo, ele tenha aprendido das correntes francesas e não diretamente da doutrina de Kant, mas é inegável que Feijó era um entusiasta pelo kantismo, mas parecia mais como um admirador solitário no primeiro reinado.

Então, um professor disse: “Fala-nos do Ensino”.

E ele disse:

“Nenhum homem poderá revelar-vos nada senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento”.

O mestre que caminha à sombra da escola, rodeado de discípulos, não dá da sua sabedoria, mas sim de sua convicção e de sua ternura.

Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao limiar de vossa própria mente.

O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar sua compreensão.

O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a repete.

E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não empresta suas asas a outro homem.

E assim como cada um de vós se mantém só no conhecimento do que é Grande e Nobre, assim cada um de vós deve ter sua própria compreensão de Grandeza e sua própria interpretação das coisas que existem na terra”.

(GIBRAN, 1972, p. 55-56)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1962.
- ARANTES, Urias. Em busca da modernidade política; História e política em Kant. *Revista Síntese – Nova Fase*, vol. 20, nº 61. Abril/Junho 1993. p 267-275. Revista Trimestral da Faculdade da Companhia de Jesus – Centro de Estudos Superiores. Belo Horizonte; Distribuição Edições Loyola.
- ARISTÓTELES. Coleção Os Pensadores. Vol I e II. 4ª ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.
- BICCA, Luiz. A subjetividade moderna: impasses e perspectivas. *Revista Síntese – Nova Fase*, vol. 20, nº 60. Janeiro/Março 1993. p. 9-13 Revista Trimestral da Faculdade da Companhia de Jesus – Centro de Estudos Superiores. Belo Horizonte; Distribuição Edições Loyola.
- CARNOIS, Bernard. *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*. France: Editions Du Seuil, 1973.
- CAMPRE - CASBANET, Michèle. *Kant: uma revolução filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- CASSIRER, Ernest. *Kant, vida y doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

- CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1997.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *A palavra mágica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Obra Poética de C.D.A.*, Vol. I. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.
- DUARTE, Rodrigo (org.) *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- FONTANELLA, Francisco Cock. Ensaio de pedagogia comparada: Jean Jacques Rousseau (1712-1778) × Immanuel Kant (1724-1804). In *Comunicações*. Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação, Unimep, Piracicaba. Ano 7, nº 1, Junho 2000, p. 108-116.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de antígona*. A questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, vol. 30).
- GIBRAN Khalil Gibran. *O Profeta*. Rio de Janeiro: Edições Hífen, 1972.
- GILES, Ranson Thomas. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983.
- GILES, Ranson Thomas. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- HERRERO, Francisco Javier. *Religião e história em Kant*. São Paulo: Edições Loyola, 1975. (Coleção Filosofia 16).
- HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. Coimbra: Editor Armênio Amado (Sucessor), 1960.

- HIRSCHBERGER, Johannes. *História da filosofia moderna*. São Paulo: Editora Herder, 1960.
- IMMANUEL KANT. Coleção Os Pensadores. Vol I e II. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.
- JAEGER, Werner. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1997.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. J. Rodrigues Merege. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Lourival de Queiroz Henkel. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.
- KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia (1724-1804)*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- KHODOSS, Claude. *La raison pratique*. 4ª edição. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- LABRUNE, Monique e JAFFRO, Laurent. *A construção da filosofia ocidental*. São Paulo: Editora Mandarim, 1996.
- LACROIX, Jean. *Kant e o kantismo*. São Paulo: Rés Ed. Ltda., s.d.
- LEBRUN, Gérard. *Sobre Kant*. São Paulo: editora Iluminuras Ltda., 2001.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

- MARTINS FILHO, Ives Gandra. *Manuel esquemático de história da filosofia*. São Paulo: Editora LTR, 1997.
- NOVAES, Adauto. (org.) *Ética*. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1992.
- OLIVEIRA, Araújo Manoel e outros. *Kant*. Cadernos da Universidade de Brasília. Brasília: Editora UnB, 1981.
- PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- PERINE, Marcelo. *A educação como arte segundo Kant*. In: Síntese nº 40, Minas Gerais: Faculdade de Filosofia do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, Vol. 40, Maio/Agosto /1987.
- QUINCEY, Thomas de. *Os últimos dias de Immanuel Kant*. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1989.
- QUINTANILLA, Miguel Angel. *Breve dicionário filosófico*. São Paulo: Editora Santuário, 1996.
- REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Vol. II. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- REALE, Miguel; *A Doutrina de Kant no Brasil, Dois Ensaio*. *Revista da Faculdade de direito de São Paulo, 1947, pgs.51-96 e A Doutrina de Kant nos primórdios de nossa emancipação cultural. Padre Feijó 1949 – São Paulo*.
- REZENDE, Antonio (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1986. (Coleção Cultura Contemporânea).
- ROHDEN, Valério. *Interesse da razão e da liberdade*. São Paulo: Ática, 1981 (Ensaio 71).

- ROPS, Daniel. Da Academia Francesa de Paris. *A igreja do Renascimento e da reforma: uma revolução religiosa*. Cidade do Porto, Portugal: Livraria Tavares Martins, 1962.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.
- SANDLLER, Paulo Cesar. *As origens da psicanálise na obra de Kant*. Vol. 3, Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.
- SCRUTON, Roger. *Kant*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983. (Coleção Mestres do Passado).
- TAVARES E FERRO. *Introdução à Metafísica dos Costumes*. Portugal: Editorial Presença, 1995.
- VERGES, André e HUISMAN, Denis. *História dos filósofos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1976.
- VIDAL, Marciano. *Moral de atitudes*. Vol. 1. Moral fundamental, 2ª ed. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1981.
- WALKER, Ralph. *Kant*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).
- WEISCHEDEL, Wilhelm. *A escada dos fundos da filosofia*. São Paulo: Ed. Angra, 1996.
- WINDELBAND, W. *História de la filosofia moderna*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova, s.d.